

Министерство просвещения Российской Федерации

ИНСТИТУТ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение



Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА

ТОМ 1
ВЫПУСК (103)
2025

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера	4
---------------------	---

СТРАТЕГИИ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

<i>С. Е. Мансурова, В. А. Разумовский</i>	Процессный подход к управлению и феномен «Бережной школы»	5
---	---	---

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>И. В. Вагнер, И. В. Степанова, И. Ю. Шустова</i>	Профессиональная позиция педагога как значимого взрослого: представления учителей и ожидания школьников	16
<i>Е. Н. Землянская, О. А. Рыдзе</i>	Теория и практика подготовки будущих учителей к формированию у младших школьников умения учиться	26
<i>Г. В. Богданова, И. Д. Рудинский</i>	Аспекты профессионального самоопределения взрослого человека	37
<i>А. Н. Шамоу, Ю. В. Шлыкова</i>	Профессиональная компетенция и ее роль в подготовке кадров по направлению «педагогическое образование», профиль «Иностранный язык»	48
<i>Т. Н. Гурьева</i>	Взаимодействие работодателя в процессе подготовки вузом выпускников по направлению «бизнес-информатика»	62

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

<i>О. В. Гукаленко, И. Ш. Мухаметзянов, К. Ю. Милованов</i>	Анализ потенциала общеобразовательных организаций в приобщении обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям	71
<i>И. Ю. Шустова</i>	Значимый взрослый для школьника: кто он и какие воспитательные задачи решает	82

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

<i>Р. В. Илюшин</i>	Особенности школьного образования Казахстана и Молдовы в эпоху постсоветского перехода	91
---------------------	--	----

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

<i>Н. Е. Ряпина, И. И. Трубина</i>	Интерпретация студентами этических аспектов искусственного интеллекта в образовании	101
--	---	-----

ПАМЯТИ УЧЕНОГО	112
----------------------	-----

Требования к оформлению статьи	114
--------------------------------------	-----

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру	115
--	-----

**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»

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 21.02.2025

Печать цифровая. Объем 13 п.л., 116 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 присылать 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

Редакционная коллегия

Главный редактор
философских наук,
Выпускающий редактор

– **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, отделение психологии и возрастной физиологии, доктор психологических наук, профессор

Вagner И. В., заведующий кафедрой педагогики, доктор педагогических наук, профессор

Виноградова Н. Ф., заведующий лабораторией начального общего образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

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

Лазебникова А. Ю., главный научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного общего образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Мансурова С. Е., ведущий эксперт управления педагогического проектирования, доктор философских наук, доцент

Новикова Г. П., ведущий научный сотрудник лаборатории информатики и информатизации образования, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Попов Е. А., профессор кафедры социологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», доктор философских наук, профессор

Разумовский В. А., заместитель директора, начальник управления научно-организационной деятельности, кандидат педагогических наук

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

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

Сери́ков 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., ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», проректор по образовательной деятельности, доктор педагогических наук, доцент

Шихнабиева Т. Ш., доктор педагогических наук, доцент

EDITORIAL BOARD

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

Bondyрева Svetlana K., Academician of the Russian Academy of Education, Department of Psychology and Age Physiology, Doctor of Psychology, Professor (Russia)

Wagner Irina V., Head of the Department of Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia)

Vinogradova Natalya F., Head of the Laboratory of Primary General Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia)

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

Lazebnikova Anna Yu., Chief Researcher of the Laboratory of Social and Humanitarian General Education, Corresponding Member of the Russian

Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia)

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

Mansurova Svetlana E., Leading Expert of the Department of Pedagogical Design, Doctor of Philosophy, Associate Professor (Russia)

Novikova Galina P., Leading researcher at the Laboratory of Informatics and Informatization of Education, Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia)

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

Popov Evgeny A., Professor of the Department of Sociology and Conflictology of Altai State University, Doctor of Philosophy, Professor

Razumovsky Vladislav A., Associate Director, Head of the Department of Scientific Research in Postgraduate and Doctoral Studies, PhD in 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)

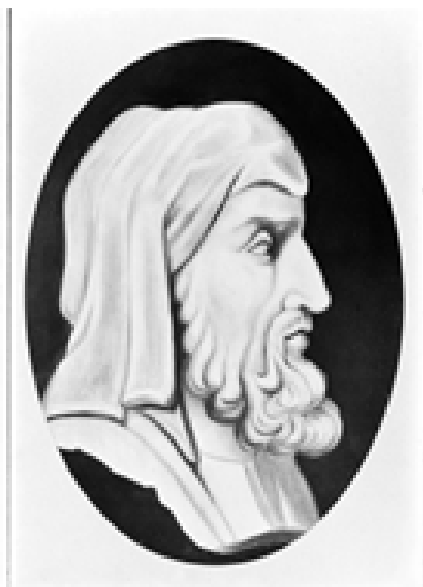
Selivanova Natalia L., Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

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

Chernikova Irina Yu., Perm National Research Polytechnic University, Vice-Rector for Educational Activities, Dr. Sc. (Education) (Russia)

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

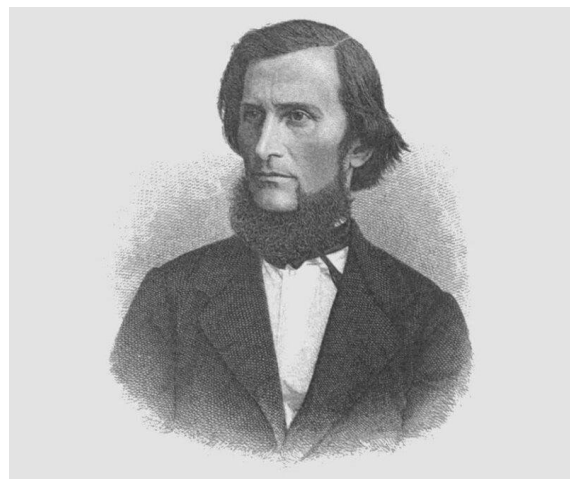


Ученик — это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь, а зажечь факел может лишь тот, кто сам горит.

Плутарх

Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания.

К. Д. Ушинский



Важнейшее условие духовного роста педагога — это прежде всего время — свободное время учителя. Пора понять, что чем меньше у учителя свободного времени, чем больше он загружен всевозможными планами, отчетами, заседаниями, тем больше опустошается его духовный мир, тем скорее наступит та фаза его жизни, когда учителю уже нечего будет отдавать воспитанникам... Время — еще и еще раз повторяю — это большое духовное богатство учителя... Педагогическое творчество — сложный труд, требующий огромной затраты сил, и, если силы не будут восстанавливаться, учитель выдохнется и не сможет работать.

В. А. Сухомлинский

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 5–15.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 5–15.

Научная статья

УДК 71.1

doi: 10.24412/2224–0772–2025–103–5–15

ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ И ФЕНОМЕН «БЕРЕЖНОЙ ШКОЛЫ»

Светлана Ефимовна Мансурова¹, Владислав Андреевич Разумовский²

^{1,2} ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», Москва, Россия

¹ savetaef@yandex.ru, SPIN-код: 8836-3191, ORCID: 0000-0001-7478-8492

² v-razumovskij@yandex.ru, SPIN-код: 4787-9949, ORCID:

0009-0009-8871-5409

Аннотация. Повышение эффективности экономики в условиях постиндустриального периода обеспечивается за счет применения к управлению процессного подхода, методология которого воплощена в концепции бережливого производства. Разработанный и представленный в концепции инструментарий позволяет широко использовать его в разных сферах. В статье рассмотрена допустимость заимствования сферой образования управленческих подходов, применимых к управлению в производственной сфере. Представлен проект «Бережная школа» — инновационная практика управления в сфере образования на основе применения концепции бережливого производства. Проанализирована широкая инициативная практика применения методов и инструментов бережливого производства в организациях общего образования. Сделано научное обобщение этих практик и заключение, что перенос методологии процессного подхода к управлению из производственной сферы в сферу образования возможен, но в определенных границах.

Ключевые слова: бережливое производство, процессный подход к управлению, феномен «бережной школы», лучшие управленческие практики, инновации в управлении образованием

Финансирование: исследование выполнено в 2024 году в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00064-24-08 по теме «Научно-теоретические основы применения методологии бережливого производства в условиях деятельности общеобразовательной организации».

Для цитирования: Мансурова С. Е., Разумовский В. А. Процессный подход к управлению и феномен «Бережной школы» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 5–15. doi: 10.24412/2224–0772–2025–103–5–15



С. Е. Мансурова



В. А. Разумовский

THE PROCESS APPROACH TO MANAGEMENT AND THE PHENOMENON OF “LEAN SCHOOL”

Svetlana E. Mansurova¹, Vladislav A. Razumovskij²

^{1,2} Institute of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia

¹ savetaef@yandex.ru, SPIN-код: 8836-3191, ORCID: 0000-0001-7478-8492

² v-razumovskij@yandex.ru, SPIN-код: 4787-9949, ORCID: 0009-0009-8871-5409

Abstract. Improving the efficiency of the economy in the post-industrial period is ensured through the application of a process approach to management, the methodology of which is embodied in the Concept of “Lean Manufacturing”. The tools developed and presented in the Concept allow it to be widely used in various fields. The article considers the permissibility of borrowing by the education sector of managerial approaches applicable to management in the industrial sector. The project “Lean School” is an innovative management practice in the field of education based on the application of the Concept of “Lean manufacturing”. The broad initiative practice of applying methods and tools of lean manufacturing in general education organizations is analyzed, and a scientific generalization of these practices is made. It is concluded that the transfer of the methodology of the process approach to management from the production sector to the education sector is possible, but within certain limits.

Keywords: lean manufacturing, process approach to management, the phenomenon of “lean school”, best management practices, innovations in education management

Financing: the research is being carried out in 2024 as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00064-24-08 on the topic “Scientific and theoretical foundations of the application of lean production methodology in the context of a general education organization”.

For citation: Mansurova S. E., Razumovskij V. A. The process approach to management and the phenomenon of “Lean school”. Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(1):5–15. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-5-15

Введение. На современном этапе общественного развития вопросы оптимизации управления стали занимать все больше места. Как отмечают исследования крупных рекрутинговых агентств, одна из тенденций сегодняшнего дня — избавление компаний от избыточных уровней управления — менеджеров среднего звена. Налицо переход от вертикального управления в компаниях с жесткой иерархической структурой, при котором многоэтапные согласования, многочисленные проверки тормозят процессы и мешают достигать результата, к горизонтальному управлению, когда все больше внимания уделяется самостоятельности команд, что оптимизирует затраты на персонал, делает компанию более гибкой и адаптивной. Исследователи фиксируют, что эти

процессы — свидетельство переноса акцентов с функционального подхода на процессный.

Философский анализ показывает, что на разных этапах социального развития в приоритете были различные управленческие подходы, применимые в первую очередь в производственной сфере. Эффективность их применения определялась экономической спецификой, которая, в свою очередь, зависела от научных открытий, технических новаций, представлений о человеке, его роли при выполнении трудовых действий. Один из вопросов, который сегодня представляется актуальным, — возможность переноса современных технологий управления из производственной сферы в социальную, в том числе в сферу образования.

Обзор литературы. Концептуально-методологическую базу теории управления составляют теории управления, системологии, социологии и других научных дисциплин, а также ряд научных подходов. В производственной сфере исторически первым был функциональный подход, который описан в работах Ф. Тейлора и А. Файоля, пришедший ему на смену процессный подход представлен в работах У. Э. Деминга, В. Шухарта, К. Исикавы и др. В сфере образования долгое время ведущими выступали общенаучный системный подход (А. Богданов, К. Л. Берталанти) и функциональный подход. Разработчиками данных подходов в сфере образования являются Ю. А. Конаржевский, Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник, Т. И. Шамова, Н. Д. Никандров, В. И. Зверева, В. П. Беспалько и др. Процессный подход в сфере образования широко не распространен, в настоящее время его обоснование в научных работах широко не представлено.

Постановка целей и задач исследования. Основная цель данного исследования — обоснование феномена проекта «Бережная школа», в котором воплощена методология процессного подхода к управлению, возможности и оценке эффективности применения этого подхода для управления в сфере образования.

Методы исследования. Исследование осуществлялось на основе контент-анализа базы научных источников, анализа результатов применения методологии процессного подхода в организациях образования, логических выводов путем анализа, синтеза, аналогии и обобщения.

Результаты исследования. Проблема управления в производственной сфере возникла в конце XVIII — начале XIX века в процессе и результате промышленной революции, в условиях складывающегося индустриального общества. Массовый переход от ручного труда к машинному привел к кратному повышению производительности труда, способствовал возникновению массового производства и массового потребления. Причины успеха индустриальной революции заключались не только в развитии технологий, но и в организации про-

изводства на основе разделения труда, идеи которого были заложены в работах А. Смита — одного из основоположников экономической науки [21]. Идеи разделения труда легли в основу общеметодологического — функционального подхода к управлению, который был описан научной школой менеджмента Ф. Тейлора, А. Файоля [22; 24]. Согласно функциональному подходу, организация производства строится на основе жесткой иерархии, каждое его подразделение имеет свои функции, которые выполняют работники в соответствии со своей специализацией. Функциональный подход требовал от работников слепого выполнения своих обязанностей, безоговорочного подчинения администрации. Горизонтальные связи между работниками и отдельными подразделениями были очень слабы, они подменялись многоступенчатым контролем. Перед работниками не ставилась задача осмыслить свою роль в производственной цепочке, поэтому они не проявляют заинтересованности в качестве результата. При функциональном подходе конкретный человек подменялся его функцией. Технократическое (механистическое) отношение к человеку и авторитарный стиль руководства им были основаны на идеях о том, что человек от природы ленив, он работает только под принуждением, предпочитает, чтобы им управляли, избегает ответственности [23].

Будучи ключевым подходом к управлению в условиях индустриального общества, функциональный подход действовал до конца XX века и выполнил свою задачу — обеспечил общий экономический рост. В настоящее время этот подход продолжает быть эффективным преимущественно для предприятий с низким уровнем конкуренции.

Школа как социальный институт отражает процессы в обществе. Индустриальному обществу соответствует индустриальный тип школы, ее принцип — «учить всех всему», метафора — фабрика, ценности — образование для общественного производства [13].

В сфере образования функциональный подход к управлению испокон веков был одним из ведущих. Это объясняется в том числе тем,

что система образования всегда была основана на предметном обучении, при котором функционал педагогов четко разделен. Сегодня одним из знаковых проявлений этого подхода к управлению в системе образования является то, что ведущим понятием профессиональных стандартов выступает понятие «трудовая функция».

В условиях становления постиндустриального информационного общества экстенсивный путь развития начал сменяться интенсивным: рынок производителя, когда во главе угла было количество товара и принцип «они купят все, что мы произведем», стал превращаться в рынок потребителя. На смену массовому производству пришло гибкое производство, основанное на наукоемких технологиях и ориентированное на индивидуализированный спрос, высокое качество товаров и услуг [9]. Успех бизнеса зависел от скорости реакции на запросы потребителя, и в этих условиях функциональный подход к управлению на производстве оказался малоэффективным. Он не мог обеспечить быструю переналадку производства и, согласно изменяющимся потребностям рынка, быстрый вывод востребованных товаров и услуг, а также их постоянное обновление без крупных издержек [11]. Произошла смена управленческой парадигмы: система управления стала в значительной степени переориентироваться на процессный подход (У. Э. Деминг, В. Шухарт, Дж. Джуран, К. Исикава), что получило свое отражение в международных стандартах ISO серии 9000 [1], связанных с менеджментом качества [1], «Национальном стандарте Российской Федерации. Система менеджмента качества ГОСТ Р ИСО 9001-2015» [5].

В отличие от функционального, процессный подход на производстве (бизнесе) основан на таких принципах, как ориентация на создание ценности для заказчика (потребителя), постоянное улучшение, вовлеченность работников в дела организации, их заинтересованность в повышении качества конечного продукта, на профессиональное развитие персонала, встраивание контроля качества в процесс,

оптимизацию обмена информацией, соблюдение стандартов, визуальное представление информации и др. [16; 20].

Работы социологов и психологов, особенно А. Маслоу, дали импульс к гуманизации управленческих подходов, научно обосновав, что социальность человека обуславливает несовместимость его природы с жесткой иерархией, подчиненностью, показали, что одним из главных мотивов к труду является возможность самореализации — раскрытие и развитие индивидуальных возможностей и способностей.

В постиндустриальную эпоху образование претерпевает существенные изменения, поскольку перестает справляться с нарастающим потоком информации, традиционная передача готовых знаний не позволяет готовить к жизни в ситуации неопределенности. Один из ведущих принципов постиндустриальной школы — индивидуализация, ценности — образование для самореализации человека в жизни, для личной карьеры [13].

Исследование показывает, что процессный подход к управлению существует в тесной интеграции с другими подходами. Так, с позиций системного подхода управление организацией как социально-педагогической системой осуществляется на основе таких ее свойств, как организованность, целостность, иерархичность, динамичность. Связанный с системным подходом функциональный подход к управлению проявляется прежде всего потому, что труд специализирован, а деятельность и развитие образовательных организаций, в соответствии с профессиональными стандартами, осуществляется на основе выполнения трудовых функций согласно должностям. С этими подходами интегрируется ресурсный подход, который акцентирует внимание на управлении определенными видами ресурсов. На протяжении ряда последних лет данный подход является ведущим в московской системе образования [25].

Бережливое производство как методология процессного управления. В настоящее время одной из самых распространенных методологий процессного управления является бережливое производство (lean production). В контексте

промышленного производства понятие lean интерпретируется как «производство без излишеств», или «производство с минимальными затратами», что тесно связано с понятием рационального и экономного использования ресурсов [8]. Бережливое производство, для которого сегодня разработан Национальный стандарт Российской Федерации «Бережливое производство», — это и особая философия управления, и концепция организации бизнеса, которая, согласно данным ГОСТам, ориентирована на создание привлекательной ценности для потребителя путем формирования непрерывного потока создания ценности с охватом всех процессов организации и их постоянного совершенствования через вовлечение персонала и устранение всех видов потерь [4].

Концепция бережливого производства, которую создавали ученые и производственники России, США и Японии, начала формироваться в начале XX века, а свое воплощение она получила во второй половине XX века. Сегодня управление многих крупных отечественных компаний происходит на ее основе. Системное внедрение практик бережливого производства в деятельность ПАО «КАМАЗ», ОАО «РЖД», Госкорпорации «Росатом», ОСК «Красное Сормово» и др. привело к существенному повышению их конкурентоспособности.

Главным достоинством концепции бережливого производства является заложенная в его основу четкая методология (понятия, принципы, методы, инструменты), которая делает возможным ее применение в разных сферах. Так, одним из ведущих методов бережливого производства является метод картирования потока создания ценности, который позволяет выявлять потери, создавать оптимальные модели производственных процессов. Методы 5W1H, 5 «Почему?», «Граф связи», диаграммы Исикавы, Парето, «Спагетти», пирамиды проблем и др. позволяют осуществлять анализ эффективности процессов. Визуальные методы обеспечивают прозрачность управления процессами. Такие инструменты, как канбан-доски, диаграммы процессов, графики производительности, помогают мгновенно оценивать

текущие состояния, оперативно выявлять и устранять проблемы [2; 7].

Сегодня процессный подход к управлению завоевывает не только производственную сферу. Так, методология бережливого производства успешно применяется в области медицины. В послании Федеральному собранию 29 февраля 2024 года Президент Российской Федерации В. В. Путин поставил задачу по охвату к 2030 году всех учреждений социальной сферы проектами, реализованными в соответствии с лучшими практиками бережливого производства [19]. Таким образом, у внедрения процессного подхода к управлению в социальной сфере, в том числе в сфере образования, появляется генеральный заказчик — государство. Следует сказать, что проблема адаптации концепции бережливого производства к социальной сфере является новой и пока не имеет комплексного решения в рамках научных исследований.

Проблемы управления в сфере образования в условиях превращения образования в услугу. Управление образованием как социальной сферой имеет свою специфику, которая обусловлена особенностью объекта управления, его социально детерминированной целью и определенными функциями. В трудах ведущих отечественных ученых (Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Т. И. Шамова) заложены теоретические основы научного управления в сфере образования, обобщен опыт применения принципов научной организации труда в школе (Ю. К. Бабанский, М. И. Кондаков, А. М. Новиков, И. П. Раченко, А. Г. Молибог). Работы исследователей основаны на функциональном и системном подходах к управлению и идее о том, что конечной целью управления образовательной организацией является формирование личности [26].

Переход к рыночной экономике, введение в 1992 году в российское законодательство понятия «образовательные услуги» привели к заимствованию управленческих подходов из экономической науки и менеджмента. Обнаружилась тенденция к изменению целеполагания: цель на формирование и развитие личности сменилась

на цель увеличения конкурентоспособности. Исследователи отмечают очевидную некорректность механического переноса методологии управления из производственной сферы в сферу образования, справедливо указывая, что распространение законов рынка на сферу образования противоречит гуманистическим целям образования, что образование не может выступать товаром, а педагог (образовательная организация) — его поставщиком, поскольку между ними нет договорных отношений, что оценка эффективности образовательных организаций на основе экономических показателей недопустима, поскольку образование — это общественное благо и вложения в него окупаются через значительный срок [3; 12; 15; 17].

В 2007 году был введен в действие «ГОСТ Р 52614.2–2006. Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001–2001 в сфере образования», который ориентирует на применение процессного подхода к управлению в сфере образования [6]. В данном стандарте образование представлено как отрасль потребления, а обучающийся — как потребитель, который получает образовательную услугу, предоставляемую образовательной организацией в ходе образовательного процесса. Из наименования разделов стандарта можно заключить, что он написан в терминологии управления в производственной сфере: «Ориентация на потребителя в образовательном учреждении», «Производственная среда в образовательном учреждении», «Процессы жизненного цикла образовательных услуг», «Производство и обслуживание» и др. Стандарт транслирует мысль о том, что сотрудники образовательных организаций исполняют роль персонала, который ориентирован на достижение максимальной эффективности при минимальных затратах ресурсов и времени. Процессы в разрезе педагогической деятельности по обучению, воспитанию и развитию обучающихся в Стандарте не рассматриваются. Исследование показывает практически полное отсутствие научных публикаций, связанных с практикой применения данного стандарта. Представляется, что этому есть две клю-

чевые причины: непринятие обществом идеи превращения образования в потребительскую услугу и отсутствие четкой методологии применения процессного подхода при управлении в сфере образования.

Трактовка образования с позиции услуги противоречила базовому праву гражданина на образование, заложенному Конституцией РФ, и 14 июля 2022 года понятие «образовательная услуга» было исключено из Федерального закона «Об образовании в РФ».

Несмотря на законодательные изменения, сфера образования продолжает активно подвергаться влиянию других сфер, в том числе производственной и бизнес-сферы. Так, в образовательной деятельности апробированы такие бизнес-технологии, как игровая технология (геймификация), технология формирования корпоративной культуры (тимбилдинг), мозговой штурм, технология «Диаграмма Исикавы» (причинно-следственная диаграмма), а в управлении образовательной организацией применяются SWOT-анализ, тренинговая технология, маркетинговые технологии [27]. Таким образом, происходит перенос отдельных технологий из бизнес-сферы в социальную сферу, однако их применение носит несистемный характер и не вписывается в общую парадигму управления в сфере образования.

Инновационная практика управления в сфере образования: проект «Бережная школа». Научное обоснование непродуктивности функционального подхода в образовании одним из первых было дано в конце XX века в работах Ю. А. Конаржевского, который писал, что функциональный подход не может стать инструментом развития педагогического процесса, поскольку в его основе лежит стремление администрации в нарастающем объеме формально проверить, проконтролировать... не вникая глубоко в суть процесса [10, с. 5].

Нормативным основанием для введения методологии процессного управления в образовательную организацию является профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной

образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», согласно которому одним из требований к руководителю является знание основ менеджмента качества. Подходы к менеджменту качества описаны в документе «Национальный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества ГОСТ Р ИСО 9001-2015» [5], подробный инструментарий представлен в Национальном стандарте «Бережливое производство».

В настоящее время в связи с задачей внедрения лучших практик бережливого производства в учреждения социальной сферы Минпросвещения РФ и Государственной корпорацией «Росатом» разработан совместный проект «Бережная школа», основанный на применении методов и инструментов бережливого производства и направленный прежде всего на снижение бюрократической нагрузки в образовательных организациях. Это соответствует Приказу Министерства просвещения № 582 от 21.07.2022.

В названии проекта экономически ориентированное понятие «бережливость», смысл которого связан с экономией ресурсов, было неслучайно заменено понятием «бережность». В основе обоих понятий лежит представление о ценности, однако в контексте понятия «бережливость» ценность представляется как потребительская полезность по отношению к объекту — товару или услуге [4]. Понятие «бережность» — личностно ориентировано и связано с ценностными качествами субъекта.

Концепция бережливого производства и проект «Бережная школа», основанные на методологии процессного подхода, имеют два общих фокуса: первый — человек, второй — эффективность деятельности (человека, организации), связанная с минимизацией затрат, потерь. В силу принадлежности к социальной сфере «бережная школа» имеет свою специфику, соответственно, ряд понятий, таких как заказчик, потребитель, услуга, прибыль, товар, в ней не применяются или изменяют свое содержание. Так, если заказчик в сфере производства — это выступающий источником прибыли потребитель товара или услуги, то в сфере образования заказчиком вы-

ступают участники образовательных отношений, государство, общество, источниками прибыли не являющиеся.

На сегодняшний день в сфере образования Пермского и Краснодарского края, Кемеровской, Липецкой, Владимирской, Нижегородской и Сахалинской областей существует широкая инициативная практика внедрения проекта «Бережная школа» и применения инструментария бережливого производства для реализации бережливых проектов, направленных на оптимизацию процессов и решение проблем на основе применения метода картирования потока, который позволяет выявить и исключить скрытые потери и улучшить многие внутришкольные процессы. Маркерами потерь выступает большая длительность, жалобы и конфликты участников образовательных отношений, перегрузка сотрудников и учащихся, нештатные ситуации, высокая трудоемкость и др. Анализ бережливых проектов, представленных в сборнике лучших практик [14], а также в многочисленных публикациях, выступлениях на семинарах и конференциях, обмена опытом на программах повышения квалификации показывает их результативность применительно ко всем направлениям управленческой деятельности (управление образовательной деятельностью, администрирование деятельности, управление развитием, управление взаимодействием) [18]. Так, бережливые проекты разработаны для оптимизации приема обучающихся в образовательную организацию, ведения личных дел, формирования портфолио учителя, организации питания обучающихся, подготовки отчетов и внутришкольного документооборота, оформления трудовых отношений, закупочной деятельности и др. Главная ценность таких проектов в том, что они позволяют высвободить время на деятельность, добавляющую ценность, то есть связанную с обучением, воспитанием и развитием.

На семинаре 26 сентября 2024 года один из руководителей проекта «Бережная школа», К. В. Грабельников, привел впечатляющие цифры, свидетельствующие о том, что реализация

бережливых проектов способствует снижению бюрократической нагрузки в образовательных организациях. Так, по состоянию на 1 сентября 2024 года достигнуто снижение количества заполняемых педагогами отчетов на 27%. В результате реализации конкретных бережливых проектов удалось сократить время протекания различных процессов в десятки раз, в том числе по таким трудоемким процессам, как формирование личных дел обучающихся, подготовка документов об аттестации педагога и др.

Применение инструментария бережливого производства для реализации проектов, добавляющих ценность, имеет свои особенности. Так, анализ бережливых проектов «Оптимизация подготовки учителя к уроку», «Формирование бережливого мышления младших школьников», «Организация процесса создания индивидуальных проектов», «Система работы с одаренными детьми» и др. показал следующее. Прежде всего такие проекты направлены на устранение временных потерь, которые возникают при организации процессов. Так, однозначно положительный эффект дает внедрение метода 5 S для организации рабочего пространства. Другая задача таких проектов — оптимизировать методическую деятельность педагога. Изучение содержания данных бережливых проектов показало, что эта оптимизация происходит за счет внедрения в работу педагогов разработанных алгоритмов (инструмент «стандартизация»). Вместе с тем к алгоритмизации педагогической деятельности следует относиться крайне осторожно, поскольку она может привести к профессиональным потерям, деперсонализации педагога. Как показала практика, инструменты, формализующие образовательный процесс, не приживаются в образовании; примером этого могут служить попытки широкого внедрения технологических карт урока. Уверены, что задача снять методические затруднения учителя решается не с помощью инструмента «стандартизация», а повышением квалификации учителя. Алгоритмы, представленные в бережливых

проектах, относятся не только к деятельности учителя, но и к деятельности учащихся. Вместе с тем хорошо известно, что обучение по алгоритму не формирует искомых навыков, необходимых для человека XXI века, который живет в условиях нарастающей неопределенности.

Еще одна проблема, выявленная при изучении бережливых проектов, связана с подменой методических (педагогических) приемов инструментами бережливого производства: например, когда педагогический метод «наглядность» заменяется инструментом бережливого производства «визуализация», когда применение на уроке дидактических карточек представляется как метод стандартизации учебного процесса.

Заключение. Исследование практик применения методов и инструментов бережливого производства, основанных на методологии процессного подхода, позволяет заключить, что перенос данной методологии управления из производственной сферы в сферу образования возможен, но в определенных границах. Важным выводом исследования является следующий: философию бережливого производства, в фокусе которой не столько экономия, сколько формирование культуры постоянных улучшений как по отношению к делу, которому служит человек, так и качеств человека (ответственность, инициативность, заинтересованность, нацеленность на результат, коммуникабельность, умение работать в команде, готовность к развитию), можно считать гуманистически ориентированной и способствующей развитию профессиональных и личностных компетенций управленческих и педагогических работников.

Вместе с тем исследование практик применения бережливого производства в деятельности общеобразовательных организаций требует дальнейшего научного осмысления и получения ответа на гипотезу о возможности расширения границы применения рассмотренной методологии для повышения качества образования за счет оптимизации собственно педагогического процесса.

Список источников

1. *Алексеев А. М.* Международные стандарты iso серии 9000:2000 // Российское предпринимательство. 2011. № 7-2. С. 69–74.
2. *Блем М. Ю.* Бережливое производство: сущность и особенности // Мировая наука. 2020. № 9 (42). С. 49–53.
3. *Габдуллин Г. Г.* Менеджмент или школоведение: как «развивается» сегодня теория управления образованием // Народное образование. 2014. № 10 (1443). С. 99–109.
4. ГОСТ Р 56020-2020. Национальный стандарт Российской Федерации. Бережливое производство // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: https://gochs.sakhalin.gov.ru/wp-content/uploads/2023/02/GOST_R_56020-2020__Nacionalnyi-standart_Rossiiskoi_Federac.pdf (дата обращения: 01.11.2024).
5. ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Системы менеджмента качества // Судебные и нормативные акты РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/gost-r-iso-9001-2015-natsionalnyi-standart-rossiiskoi/gost-r-iso-9001-2015/> (дата обращения: 01.11.2024).
6. ГОСТ Р 52614.2–2006. Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001–2001 в сфере образования // Федеральное агентство по техническому урегулированию и метрологии [Электронный ресурс]. URL: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=129002> (дата обращения: 01.11.2024).
7. *Давыдова Н. С.* Бережливое производство: монография. Ижевск, Изд-во Института экономики и управления, ГОУВПО «УдГУ», 2012. 138 с.
8. *Давыдова Н. С.* Бережливое производство. Развитие производственной системы организации: методическое пособие. Ижевск: Институт экономики и управления ФГБОУ ВПО «УдГУ», 2015. 58 с.
9. *Домакур О. В.* Постиндустриальное общество: структура, признаки, механизм и закономерности формирования // Экономическая наука сегодня. 2016. № 4. С. 39–47.
10. *Конаржевский Ю. А.* Концепция проблемно-функционального внутришкольного управления // Управление школой: проблемы, опыт, перспективы. Екатеринбург, 1992.
11. *Ляндау Ю. В.* История развития процессного подхода к управлению // Статистика и экономика. 2013. № 6. С. 65–68.
12. *Недзвецкая Е. А.* Образование как социальный институт: специфика управления // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2003 № 4-5. С. 228–235.
13. *Новиков А. М.* Образовательный процесс в постиндустриальном обществе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 4. С. 6–11.
14. Опубликован сборник лучших практик реализации бережливых проектов в образовательных организациях // Институт содержания и методов обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://instrao.ru/press-center/news/novosti/opublikovan-sbornik-luchshikh-praktik-realizatsii-berezhlivykh-proektov-v-obrazovatelnykh-organizats/> (дата обращения: 01.11.2024).
15. *Панасюк В. П.* Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 2. С. 72–88.
16. *Поляков А. Н.* Уильям Эдвардс Деминг, его взгляды и их истоки (рус.) // Management. 2019. № 3 (51). С. 72–76.
17. *Потапкин М. М.* Качество образования: проблемы и технологии управления. М.: Пед. о-во России, 2002. 350 с.
18. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 19 апреля 2021 г. № 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» // Информационно-правовой портал «Гарант» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/402691091/> (дата обращения: 01.11.2024).
19. Путин поручил распространять технологии бережливого производства // ТАСС [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/ekonomika/20409429> (дата обращения: 01.11.2024).
20. *Сафонов К. Б.* Особенности гуманизации организационного взаимодействия в современных условиях // Дискуссия. 2016. № 2 (65). С. 90–94.
21. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Издательство «ИП Злыгостев А.С.», 2007. 960 с.
22. *Тейлор Ф. У.* Принципы научного менеджмента. М.: Контроллинг, 1991. 104 с.
23. Управление персоналом организации / Под ред. А. Я. Кибанова. М.: Инфра-М, 2016. 638 с.
24. *Файоль А.* Общее и промышленное управление. М.: ДиС, 2001. 122 с.
25. *Чернобай Е. В.* Опыт Москвы. Как заменить борьбу за ресурсы соревнованием за образовательные результаты // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 42–51.
26. *Шамова Т. И.* Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 — педагогика и психология, 033400 — педагогика / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; Международная Академия наук педагогического образования. М.: Академия, 2002. 382 с.
27. *Шпилевая И. Е., Анисимова Т. С.* Бизнес-технологии в образовании // Концепт. 2015. № S7. С. 116–120.

References

1. *Alekseenko A. M.* Mezhdunarodnye standarty iso serii 9000:2000 // Rossijskoe predprinimatel'stvo. 2011. № 7-2. S. 69–74. [In Rus].
2. *Blem M. Ju.* Berezhlivoe proizvodstvo: sushhnost' i osobennosti // Mirovaja nauka. 2020. № 9 (42). S. 49–53. [In Rus].
3. *Gabdullin G. G.* Menedzhment ili shkolovedenie: kak «razvivaetsja» segodnja teorija upravljenja obrazovaniem // Narodnoe obrazovanie. 2014. № 10 (1443). S. 99–109. [In Rus].
4. GOST R 56020-2020. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii. Berezhlivoe proizvodstvo // Konsul'tantPljus [Elektronnyj resurs]. URL: https://gochs.sakhalin.gov.ru/wp-content/uploads/2023/02/GOST_R_56020-2020__Nacionalnyi_standart_Rossiiskoi_Federac.pdf (data obrashhenija: 01.11.2024). [In Rus].
5. GOST R ISO 9001-2015. Sistemy menedzhmenta kachestva // Sudebnye i normativnye akty RF [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sudact.ru/law/gost-r-iso-9001-2015-natsionalnyi-standart-rossiiskoi/gost-r-iso-9001-2015/> (data obrashhenija: 01.11.2024). [In Rus].
6. GOST R 52614.2–2006. Sistemy menedzhmenta kachestva. Rukovodjashhie ukazaniya po primeneniju GOST R ISO 9001–2001 v sfere obrazovaniya // Federal'noe agentstvo po tehničeskemu uregulirovaniju i metrologii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=129002> (data obrashhenija: 01.11.2024). [In Rus].
7. *Davydova N. S.* Berezhlivoe proizvodstvo: monografija. Izhevsk, Izd-vo Instituta jekonomiki i upravljenja, GOUVPO «UdGU», 2012. 138 s. [In Rus].
8. *Davydova N. S.* Berezhlivoe proizvodstvo. Razvitie proizvodstvennoj sistemy organizacii: metodicheskoe posobie. Izhevsk: Institut jekonomiki i upravljenja FGBOU VPO «UdGU», 2015. 58 s. [In Rus].
9. *Domakur O. V.* Postindustrial'noe obshhestvo: struktura, priznaki, mehanizm i zakonomernosti formirovaniya // Jekonomicheskaja nauka segodnja. 2016. № 4. S. 39–47. [In Rus].
10. *Konarzhhevskij Ju. A.* Koncepcija problemno-funkcional'nogo vnutrishkol'nogo upravljenja // Upravlenie shkolaj: problemy, opyt, perspektivy. Ekaterinburg, 1992. [In Rus].
11. *Ljandau Ju. V.* Istoriya razvitija processnogo podhoda k upravljeniju // Statistika i jekonomika. 2013. № 6. S. 65–68. [In Rus].
12. *Nedzveckaja E. A.* Obrazovanie kak social'nyj institut: specifika upravljenja // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Sociologija. 2003 № 4-5. S. 228–235. [In Rus].
13. *Novikov A. M.* Obrazovatel'nyj process v postindustrial'nom obshhestve // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2009. № 4. S. 6–11. [In Rus].
14. Opublikovan sbornik luchshih praktik realizacii berezhlivyh projektov v obrazovatel'nyh organizacijah // Institut sodержaniya i metodov obucheniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://instrao.ru/press-center/news/novosti/opublikovan-sbornik-luchshikh-praktik-realizatsii-berezhlivykh-proektov-v-obrazovatelnykh-organizats/> (data obrashhenija: 01.11.2024). [In Rus].
15. *Panasjuk V. P.* Upravlenie obrazovaniem i obrazovatel'nymi sistemami: sostojanie, tendencii, problemy i perspektivy // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19, № 2. S. 72–88. [In Rus].
16. *Poljakov A. N.* Uil'jam Jedvards Deming, ego vzgljady i ih istoki (rus.) // Management. 2019. № 3 (51). S. 72–76. [In Rus].
17. *Potashnik M. M.* Kachestvo obrazovaniya: problemy i tehnologii upravljenja. M.: Ped. o-vo Rossii, 2002. 350 s. [In Rus].
18. Priказ Ministerstva truda i social'noj zashhity RF ot 19 aprelja 2021 g. № 250n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii (upravlenie doshkol'noj obrazovatel'noj organizaciej i obshheobrazovatel'noj organizaciej)» // Informacionno-pravovoj portal «Garant» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/402691091/> (data obrashhenija: 01.11.2024). [In Rus].
19. Putin poruchil rasprostranjat' tehnologii berezhlivogo proizvodstva // TASS [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/ekonomika/20409429> (data obrashhenija: 01.11.2024). [In Rus].
20. *Safonov K. B.* Osobennosti gumanizacii organizacionnogo vzaimodejstvija v sovremennyh uslovijah // Diskussija. 2016. № 2 (65). S. 90–94. [In Rus].
21. *Smit A.* Issledovanie o prirode i prichinah bogatstva narodov. M.: Izdatel'stvo «IP Zlygostev A.S.», 2007. 960 s. [In Rus].
22. *Tejlor F. U.* Principy nauchnogo menedzhmenta. M.: Kontrolling, 1991. 104 s. [In Rus].
23. Upravlenie personalom organizacii / Pod red. A. Ja. Kibanova. M.: Infra-M, 2016. 638 s. [In Rus].
24. *Fajol' A.* Obshhee i promyshlennoe upravlenie. M.: DiS, 2001. 122 s. [In Rus].
25. *Chernobaj E. V.* Opyt Moskvy. Kak zamenit' bor'bu za resursy sorevnovaniem za obrazovatel'nye rezul'taty // Obrazovatel'naja politika. 2020. № 1 (81). S. 42–51. [In Rus].
26. *Shamova T. I.* Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: uchebnoe posobie dlja studentov vuzov, obuchajushhihsja po special'nostjam: 031000 — pedagogika i psihologija, 033400 — pedagogika / T. I. Shamova, T. M. Davydenko, G. N. Shibanova; Mezhdunarodnaja Akademija nauk pedagogicheskogo obrazovaniya. M.: Akademija, 2002. 382 s. [In Rus].
27. *Shpilevaja I. E., Anisimova T. S.* Biznes-tehnologii v obrazovanii // Koncept. 2015. № S7. S. 116–120. [In Rus].

Информация об авторах

С. Е. Мансурова — доктор философских наук, доцент, ведущий научный сотрудник
В. А. Разумовский — кандидат педагогических наук, заместитель директора

Information about the authors

S. E. Mansurova — Dr. Sc. (Philosophy), Associate Professor, Leading Researcher
V. A. Razumovskij — PhD (Education), Associate Director

Статья поступила в редакцию 09.01.2025; одобрена после рецензирования 13.01.2025; принята к публикации 16.01.2025.
The article was submitted 09.01.2025; approved after reviewing 13.01.2025; accepted for publication 16.01.2025.



И. В. Вагнер



И. В. Степанова



И. Ю. Шустова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 16–25.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 16–25.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-16-25

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК ЗНАЧИМОГО ВЗРОСЛОГО: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И ОЖИДАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Ирина Владимировна Вагнер¹, Ирина Викторовна Степанова², Инна Юрьевна Шустова³

^{1, 2, 3} ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», Москва, Россия

¹ wagner@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3932-1736>

² stepanova@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4255-2762>

³ shustova@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2031-7980>

Аннотация. *Актуальность.* Для обеспечения позитивной социализации подростков, их личностного развития важен вопрос о значимых взрослых, за которыми дети следуют в своем ценностном самоопределении, выборе моделей поведения, норм и правил взаимодействия с окружающим миром. Государство и общество, родители и педагоги заинтересованы в том, чтобы значимыми для ребенка становились те взрослые, которые способны оказать позитивное влияние на развитие его личности, и исключить риски попадания в категорию значимых для ребенка взрослых асоциальных элементов, транслирующих деструктивное поведение и антиценности.

Материалы и методы. Реализован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. В статье речь идет о результатах анкетирования педагогов общеобразовательных организаций (335 чел.) и обучающихся (1076 чел.) на уровне основного и среднего общего образования (всего 1411 респондентов из 13 регионов России); обсуждения темы на фокус-группах педагогов (122 чел.) и обучающихся (198 обучающихся 6–9-х классов школы № 825 им. В. А. Караковского г. Москвы).

Обсуждение. Выявлены тенденции, проблемы, дефициты и риски в формировании и реализации педагогами профессиональной позиции значимого взрослого в общеобразовательной организации. Сформирован портрет значимого взрослого на основе ожиданий школьников. Выявлены опасения педагогов, связанные с реализацией позиции значимого взрослого. На основе анализа субъективного отношения подростков к значимым взрослым определены

основания значимости, актуальные потребности подростков, реализуемые благодаря значимым взрослым. Определены условия успешной реализации педагогом позиции значимого взрослого.

Заключение. Исследование показало, что большинство педагогов стремятся быть значимыми взрослыми для школьников, при этом примерно третья часть из них сообщает, что это не всегда получается. В сформированном на основе ожиданий школьников портрете значимого взрослого приоритетные позиции занимает готовность взрослого проявить внимание к проблемам ребенка, услышать, оказать поддержку, уделить время, принять участие в важных для ребенка событиях. Не менее важны присущие взрослому качества высоконравственной личности. Книжные герои, медийные личности тоже значимы для школьников, но при этом они отчетливо демонстрируют потребность иметь авторитетных взрослых рядом, в повседневной жизни. Основными рисками выступают противоречия между установками значимых взрослых, недостаток разного рода ресурсов у педагогов для реализации позиции значимого взрослого, ошибочный профессиональный выбор, осуществленный подростком в связи с идеализацией значимого взрослого, выбор подростком негативного персонажа в качестве значимого взрослого и присвоение антиценностей, асоциальных моделей поведения.

Ключевые слова: значимый Другой, значимый взрослый, педагог как значимый взрослый, педагогическая позиция, профессиональная позиция, общеобразовательная организация, школьники

Финансирование: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ ФГБНУ «ИСРО» (ныне ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения») № 073-00064-24-01 на 2024 год по проекту «Теоретические и методические основы формирования профессиональной позиции педагога как значимого взрослого».

Для цитирования: Вагнер И. В., Степанова И. В., Шустова И. Ю. Профессиональная позиция педагога как значимого взрослого: представления учителей и ожидания школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 16–25. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-16-25

Original article

PROFESSIONAL POSITION OF A TEACHER AS A SIGNIFICANT ADULT: TEACHERS' PERCEPTIONS AND STUDENTS' EXPECTATIONS

Irina V. Wagner¹, Irina V. Stepanova², Inna Yu. Shustova³

^{1, 2, 3} Institute of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia

¹ wagner@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3932-1736>

² stepanova@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4255-2762>

³ shustova@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2031-7980>

Abstract. Relevance. To ensure positive socialization of adolescents and their personal development, the issue of significant adults whom children follow in their value self-determination, choice of behavior models, norms and rules of interaction with the outside world is important. The state and society, parents and teachers are interested in the fact that those adults who are able to have a significant positive influence on the development of his personality and exclude the risks of falling into the category of significant adults for the child, asocial elements broadcasting destructive behavior and anti-values.

Materials and methods. A set of theoretical and empirical research methods was implemented. The article discusses the results of a survey of teachers of general education organizations (335 people) and students (1076 people) at the level of basic and secondary general education (a total of 1411 respondents from 13 regions of Russia); discussions of the topic in focus groups of teachers (122 people) and students (198 students of grades 6-9 of School No. 825 named after V. A. Karakovsky in Moscow).

Discussion. The trends, problems, deficiencies and risks in the formation and implementation of the professional position of a significant adult in a general education organization by teachers were identified. A "portrait" of a significant adult was formed based on the expectations of schoolchildren. The concerns of

teachers associated with the implementation of the position of a significant adult were identified. Based on the analysis of the subjective attitude of adolescents to significant adults, the grounds for significance, the current needs of adolescents realized thanks to significant adults were determined. The conditions for the successful implementation of the position of a significant adult by a teacher were determined.

Conclusion. The study showed that most teachers strive to be significant adults for schoolchildren, while about a third of them report that this does not always work out. In the portrait of a significant adult formed on the basis of schoolchildren's expectations, the priority positions are occupied by the adult's readiness to pay attention to the child's problems, to listen, to provide support, to devote time, to take part in events important for the child. No less important are the qualities of a highly moral personality inherent in an adult. Book heroes and media personalities are also significant for schoolchildren, but at the same time they clearly demonstrate the need to have authoritative adults nearby, in everyday life. The main risks are contradictions between the attitudes of significant adults, a lack of various kinds of resources among teachers to implement the position of a significant adult, an erroneous professional choice made by a teenager due to the idealization of a significant adult, a teenager's choice of a negative character as a significant adult and the appropriation of anti-values, antisocial behavior patterns.

Keywords: significant Other, significant adult, teacher as a significant adult, pedagogical position, professional position, general education organization, schoolchildren

Funding: the article was prepared as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation Federal State Budgetary Educational Institution "ISRO" (now Federal State Budgetary Educational Institution "Institute of Content and Teaching Methods") No. 073-00064-24-01 for 2024 on the project "Theoretical and methodological foundations of the formation of a professional position of a teacher as a significant adult".

For citation: Wagner I. V., Stepanova I. V., Shustova I. Yu. Professional Position of a Teacher as a Significant Adult: Teachers' Perceptions and Students' Expectations. Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(1):16–25. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–103–16–25

Введение. Для обеспечения позитивной социализации подростков, их личностного развития важен вопрос о значимых взрослых, за которыми дети следуют в своем ценностном самоопределении, выборе моделей поведения, норм и правил взаимодействия с окружающим миром. Важно своевременно понять, не оказались ли в числе значимых взрослых негативные персонажи, транслирующие детям модели деструктивного поведения? Являются ли значимыми взрослыми для школьников родители, ближайшие родственники, учителя и другие люди, в окружении которых проходит большая часть жизни школьников? Что определяет их значимость для подростков? Почему некоторые взрослые, будучи рядом, не становятся значимыми? Каковы ожидания подростков от значимых взрослых? Что должен сделать педагог, чтобы стать значимым взрослым для школьника? Каким должен быть значимый

для школьника педагог, чтобы оказывать существенное и позитивное влияние на развитие его личности? Поиск ответов на эти и другие вопросы осуществлялся авторами статьи совместно с другими исполнителями указанного выше исследовательского проекта.

Значимый взрослый как профессиональная позиция педагога: некоторые размышления педагогических работников школ

Проведенные эмпирические исследования показывают, что в целом большинство педагогов признают необходимость быть для школьников значимым взрослым, стремятся к этому. На вопрос «Насколько важно для Вас быть значимым взрослым для учеников?» 88% педагогов ответили положительно: «Очень важно, так как только значимый педагог может вести за собой» (57,7%); «Хочу быть значимым взрос-

лым для школьников, но не всегда получается» (30,4%). Небольшое количество педагогов избегают роли значимого, отвечают: «Сильно не стремлюсь быть значимым взрослым, получается — хорошо, нет так нет» (8,4%) или «Нет, мне это не важно» (1,4%) и еще «Избегаю быть значимым, так как это слишком ответственно» (0,8%).

Ответы в измерении «важно — не важно», конечно же, лишь введение в тему, они еще не раскрывают проблему. По другим ответам проявляются опасения, тревожность педагогов, связанные с реализацией позиции значимого взрослого. В разных ракурсах рассмотрения ответственность, в частности, набирает гораздо больше голосов: она становится не только причиной 1% педагогов избегать роли значимого для школьников взрослого, но осмысливается педагогами как одна из существенных характеристик профессиональной позиции педагога как значимого взрослого.

В психологических теориях о значимом Другом, которые так или иначе определяют подходы к рассмотрению позиции значимого взрослого [2], допускается, что значимый Другой может быть, условно говоря, как хорошим, так и плохим человеком. Да, школьники могут выбрать в качестве значимого взрослого какого-нибудь отрицательного персонажа, реального человека с асоциальным поведением, что характеризует риски социализации в контексте поставленной проблемы исследования. Но когда речь идет о педагогической позиции, о педагоге как значимом взрослом, то образ значимого взрослого приобретает характеристики личности гражданина — носителя традиционных российских духовно-нравственных ценностей [6], способного вести подрастающие поколения за собой, создавать условия для их позитивной социализации, личностного становления. Именно в такой логике развивается ракурс рассмотрения проблемы значимого взрослого во многих исследованиях, научных статьях [1; 3–5].

Каковы же, по мнению педагогов, личностные качества значимого взрослого, характеристики, которые делают его значимым для детей? У педагогов была возможность выбо-

ра нескольких ответов, поэтому общая сумма процентов не равна 100. На первом месте уважение к школьнику (18,2% выборов). Далее три близкие позиции: честность — 13,3%; любовь к своей работе (профессионализм) — 12,3%; заботливость и чуткость — 11,6%. Около 10% выборов получили отзывчивость — 8,6%; тактичность — 7,3%, открытость — 6,8%; дружелюбие — 6,6%; ответственность — 6,5%; уверенность в себе — 4,9%. Наименьшее количество выборов получили такие характеристики, как яркость и неординарность, — 3,8%.

Интересно сопоставить точку зрения педагогов и обучающихся. В ответах школьников первые четыре позиции по количеству выборов качеств значимого взрослого заняли честность — 11,6%; дружелюбие — 11,5%; заботливость и чуткость — 10,6%; отзывчивость — 10,5%. С минимальным отставанием далее идут характеристики: уважительное отношение к школьнику — 9,5%, ответственность — 9,2%; любовь к своей работе, профессионализм — 8,9%; уверенность в себе — 8,8%; открытость — 8,1%. Несколько противоречащим традиционным ожиданиям от подростков стало размещение в самом конце ряда такой характеристики, как яркость и неординарность, — 4,3%, что совпало с представлениями педагогов.

Рассмотрение характеристик, действий взрослых в негативном ракурсе добавляет штрихи к портрету значимого для школьников взрослого. Педагоги размышляли над тем, что отталкивает школьников от взрослых. А школьники выбирали причины, по которым некоторые взрослые не стали для них значимыми. Позиции педагогов и обучающихся оказываются в целом очень близки. В результате анкетирования педагогов мы получили следующий перечень отталкивающих характеристик взрослого: равнодушие — 18,1%, агрессия — 16,6%; неуважение к ученику — 15,5%; жестокость — 13,3%; неумение понять — 11,8%. С небольшим отставанием по количеству выборов идут: черствость — 8,7%; излишняя требовательность — 7,4%, дистанцирование педагога от диалога с обучающимся — 5,1%; заикленность на себе — 3,1%.

Из ответов школьников перечень отталкивающих их характеристик взрослого сложился следующий: агрессия — 16,8%, неуважение — 15,7%, жестокость — 13,3%; равнодушие — 11,6%; излишняя требовательность — 10,3%.

Обращает на себя внимание тот факт, что и педагоги, и школьники на первое (дети) и второе (взрослые) места поставили проявления агрессии (одинаковое количество выборов — по 16%). Такой выбор свидетельствует о наличии проблемы проявления агрессии взрослых по отношению к школьникам, что требует специального рассмотрения и работы. Обращает на себя внимание постоянно в разных ракурсах так или иначе проявляющаяся характеристика «равнодушие», которая получает существенное количество выборов и у педагогов, и у детей: по данному вопросу она стоит на первом месте у педагогов (18,1%) и на четвертом месте у школьников (11,6%), но в других контекстах выходит на первые позиции. Это свидетельствует об одной из главных причин, почему взрослые не становятся значимыми для школьников: они не проявляют интереса к детским проблемам, им некогда поговорить с детьми, они не слышат ребенка — все эти характеристики были даны детьми не только в ходе анкетирования, но и в ходе обсуждений. Еще одна значимая позиция, которая проявилась и у педагогов (15,5%), и у школьников (15,7%), — неуважение к ученику. Она взаимосвязана с двумя первыми (агрессия и равнодушие), но может проявляться в разных формах.

Потребности школьников в значимых взрослых и ожидания

А нужны ли школьникам значимые взрослые в целом и педагоги как значимые взрослые в частности? Традиционными претензиями старших поколений к подрастающим поколениям является якобы имеющееся отрицание последними всяких авторитетов, а особыми претензиями к медиапоколениям — якобы имеющийся у них ориентир на виртуальных кумиров, лидеров сетевых со-

обществ, медиаперсон, блогеров и т. п. Так ли это?

При проведении фокус-групп на базе московской школы им. В. А. Карачанского в опросе принимали участие школьники одного возраста двух разных классов. Условно обозначим эти классы буквами «А» и «Б». Была поставлена задача понять, есть ли среди людей, которые влияют на жизненный выбор школьника, его ценности, интересы и занятия, такие взрослые, которых школьник никогда не видел в реальности, — виртуальные кумиры. Оказалось, что таких виртуальных значимых взрослых у школьников достаточное количество: только у 28% школьников в классе «А» и у 44% в классе «Б» таких виртуальных кумиров нет. А среди виртуальных значимых взрослых школьники в первую очередь назвали актеров, певцов, телеведущих, блогеров, политиков (у 57% школьников в классе «А», у 38% в классе «Б» они есть). А во вторую — персонажей книг, игр, сериалов (43% в классе «А» и 25% в классе «Б»). Таким образом, для большинства школьников подросткового возраста наличие значимого взрослого, которого он видит только на экране гаджета (телевизора) или читает о нем в книге, так же естественно, как находиться в виртуальной среде, пользоваться интернетом, различными медиапродуктами. Возможно, медиадети не видят в информатизации ничего особенного, непривычного и даже особо значимого для них? Ведь почти у половины школьников виртуального значимого взрослого нет, что несколько разрушает традиционные претензии к медиапоколениям. А еще больше разрушает представления об увлеченности медиапоколений виртуальными героями выбор оснований, по которым взрослые становятся для школьников значимыми. Посмотрим на некоторые ответы школьников.

На вопрос «К кому ты обратишься в первую очередь за помощью, советом при решении важного для тебя вопроса, к совету кого ты прислушаешься?» подростки дали следующие ответы. Наибольшее количество обучающихся, 42,7%, сделали выбор в пользу

родителей, еще 14,6% — в пользу бабушек и дедушек и 6% — в пользу других родственников. То есть в целом к близким людям в кругу семьи обратятся за советом 72,3% опрошенных. Кроме родственников, обучающиеся сделали выбор в пользу классных руководителей (9,8%) и других учителей (2,6%), то есть всего 12,4% готовы обратиться к педагогам школы. Обращает на себя внимание готовность 8,1% школьников обратиться к взрослому другу, нежелание 10,4% вообще обращаться к кому-то за советом, отсутствие доверия к кому-либо еще у 1,6% детей (то есть всего 12% обучающихся не будут советоваться ни с кем). Наименьшее количество обучающихся обратятся за советом к руководителю кружка/студии (1,9%), репетитору (1,1%), взрослым виртуальным знакомым (1,1%).

В чем же заключается значимость взрослых для подростков? Посмотрим на примере бабушек и дедушек — по каким причинам, на каких основаниях подростки определяют их как значимых взрослых? Заметим при этом, что ответы очень близки к аналогичному вопросу о родителях. Итак, на первых позициях два варианта ответов: «Они являются для меня примером хороших людей» (19,8%); «Они дают мне важные советы» (18,7%). Важно, что школьники выделяют одним из важных ответов и у родителей (15,9%), и у бабушек и дедушек (19,8%), что они являются примером хороших людей. Это очень важно, что близкие задают детям пример, образец для подражания в деятельности и отношениях, формируют общечеловеческие ценности и смыслы. В этом и есть основная задача родителей быть примером для своих детей. На втором месте в ответах школьников две близкие позиции: «Они меня защищают, помогают во всем» (13,9%); «Они говорят мне, как правильно поступать, как вести себя в разных ситуациях» (13,5%). Остальные ответы занимают менее 10%. Наименьший балл у ответов: «Они покупают мне многое, кормят и одевают меня» (4,2%); «У меня нет бабушек и дедушек» (2,5%); «Нет ничего особо значимого» (2,2%); «Они реша-

ют все главные вопросы моей жизни (обучение, здоровье и т. д.)» (1,9%); «Они выбирают мне друзей» (0,3%).

Полученные данные несколько противоречат сложившимся на сегодняшний день стереотипам восприятия новых медиапоколений — об их увлеченности гаджетами в ущерб живому общению, о непреодолимой пропасти между медиапоколениями и старшими поколениями, о меркантильности, ориентированности подрастающих поколений на ценности «красивой жизни» и т. п.

В ответах школьников подросткового и юношеского возраста четко прослеживается признание ими существенной роли взрослых в их жизни, позитивное отношение к значимым взрослым, отсутствие как тотального отрицания влияния взрослых на их решения, так и стремления избежать воли взрослых в их жизнедеятельности. Некоторый «подростковый бунт» в ответах, в которых подчеркнута их самостоятельность в принятии решений и отрицается присутствие воли взрослых в их выборе, демонстрируют не более 15% обучающихся подросткового возраста. Но и эти 15% ответов уходят из демонстраций самостоятельности, когда подростки говорят об их ожиданиях от значимых взрослых. В ракурсе ожиданий очевидно главное — то, что они реально существуют, что даже самые самостоятельные рассчитывают на поддержку, совет, защиту, уважение и т. д. Интересно проявление в ожиданиях образа значимого взрослого: у подростков имеется потребность увидеть в значимом взрослом хорошего человека, который обладает нравственными качествами, совершает соответствующие действия, поступки, реализует нравственные нормы в общении, то есть является носителем тех духовно-нравственных ценностей российской культуры, которые транслируются обучающимся в школе. С одной стороны, в этом выражается потребность в доказательности транслируемых позиций на практике, с другой — это потребность в образцах, идеалах, поиск которых — особенность развития личности на этапе юношества, это потребность подростков и старшеклассников

в примерах, воплощениях, образах высоко-нравственной личности, которая может выступать ориентиром саморазвития, ценностного самоопределения.

К профессиональному портрету педагога как значимого для школьников взрослого

Так что же должен делать педагог, чтобы быть для обучающегося значимым взрослым? Каким должен быть педагог, чтобы вести за собой?

Посмотрим на ответы педагогов на вопрос «Как Вы думаете, что должен делать педагог, чтобы стать значимым взрослым?». Это открытый вопрос, в котором не было предложено вариантов ответов: все варианты авторские — участников анкетирования. Ответы распределились следующим образом. На первом месте — профессиональные качества педагога: любить свою работу, любить свой предмет, быть профессионалом своего дела, заниматься самообразованием и развивать свои профессиональные качества, уметь увлечь своим предметом и заинтересовать. На втором месте — уважение к ребенку: уважать личность ребенка, любить детей, понимать интересы детей, чем они живут, стараться в каждом видеть личность и пр. На третьем — умение организовать взаимодействие с детьми, интересное для них общение: уметь увлечь общим делом, создать команду единомышленников, уметь общаться с детьми, быть открытым, открытая позиция во взаимодействии, уметь слышать и слушать детей, помогать детям выразить себя, свою позицию, создавать условия для интересного личностно значимого разговора, ориентироваться в деятельности на интересы и стремления детей, уметь увлечь детей общей деятельностью, организовывать позиционное взаимодействие, где каждый может высказать свою позицию, и пр. Приведем пример одного из высказываний педагогов, которое отчетливо проявляет все выделенные позиции: «Думаю, что взрослый должен иметь открытую позицию, разговаривать с детьми на разные темы, в том числе их интересующие.

Уметь выслушать позицию детей, не навязывать свою точку зрения. Быть профессионалом. Педагог должен уважать личность ребенка, круг интересов ребенка».

Для характеристики позиции педагога как значимого взрослого важно понимание того, что дает детям взаимодействие со значимым взрослым (на какие черты личности влияет значимый взрослый)? Первое место по количеству выборов педагогами занимает позиция «формирование ценностей и смыслов» — 17,2%. В детских анкетах эта позиция, как мы видели, тоже занимает первые места, будучи изложенной в других, доступных для школьника формах и лексике (дети говорят о хороших людях, образцах, с кого брать пример, на кого ориентироваться в жизни). Действительно, значимый взрослый создает условия для формирования ценностей и смыслов школьников: если он значим для школьников, то является примером. Его слова и деятельность воспринимаются детьми, и они осознают, что в них является важным и главным, происходит процесс интериоризации, присвоение ценностей другого. Если взрослый не является значимым взрослым, то, скорее всего, слова и деятельность не затронут смысловую сферу школьников, он не сможет влиять на их ценностное самоопределение. На втором месте педагоги указывают уверенность значимого взрослого в себе — 16,7%. Достаточно большое количество следующих ответов: является примером — 14,4%; оказывает поддержку в самоопределении — 12,7%; обеспечивает чувство защищенности — 11,7%. Менее 10% выборов получили ответы: помогает решать сложные вопросы — 9,5%; его коммуникативные навыки — 7,3%; советует в проблемной ситуации — 7,2%; помогает овладеть навыками самоконтроля — 3,1%.

К профессиональному портрету педагога как значимого взрослого важно добавить размышления подростков в продолжение фразы «Самое главное значение моих учителей для меня в том, что...». Первое место в ответах школьников занимает позиция «Они дают мне знания» — 37,6%, что закономер-

но. На второй позиции с равным количеством выборов три суждения: «Они оценивают меня и помогают стать лучше» — 15,3%; «Они являются для меня примером хороших людей» — 15,1%; «Они дают мне важные советы» — 15%. Достаточно большой процент говорит о значимости педагогов в жизни школьников. Отрицательный ответ «Нет ничего особо значимого» выбрали всего 3% подростков (школьники отвечали не в классе, анкеты были анонимными, выполнялись на интернет-ресурсе).

Поскольку речь идет о профессиональной позиции педагога как значимого взрослого и ее реализации в общеобразовательной организации, то есть в ходе профессиональной деятельности, важно поразмышлять над тем, какие умения и навыки педагога позволяют ему успешно реализовать позицию значимого взрослого в работе со школьниками. Вот что думают сами педагоги. Первые три позиции касаются характера взаимодействия со школьниками: умение чувствовать и понимать внутренний мир ребенка, его мотивы (22%); умение увлечь и повести за собой (19,6%); умение объяснять сложные вещи простыми словами (16,3%). На втором месте — профессиональные умения в каком-либо деле (12,1%). И вновь навыки, связанные с организацией взаимодействия: умение организовать интересную совместную деятельность (11,5%), умение выстраивать коммуникацию, неформально взаимодействовать со школьниками (8,7%). На последнем месте следующие позиции: способность к рефлексии, умение анализировать свою деятельность и в случае необходимости корректировать ее, выделять главное (7,2%); способность к творчеству (2,2%).

А вот советы педагогам от школьников. В ходе фокус-групп школьники так ответили на вопрос «Какие советы ты дал бы педагогам, чтобы помочь им стать по-настоящему авторитетными и значимыми для школьников людьми?». У школьников была возможность выбрать несколько вариантов, поэтому общее количество процентов не равно 100. На первой позиции очень важное качество, кото-

рому необходимо учиться каждому педагогу: важно уметь слушать и понимать школьников (19,1%). Следующие касаются характера взаимодействия педагога и обучающихся: важно не унижать достоинство школьников (16,6%); важно быть справедливым ко всем и во всем (14,2%); важно шутить, смеяться, понимать шутки (9,6%); важно доверять школьникам, развивать нашу самостоятельность и ответственность (9,1%); важно что-то делать вместе, а не за нас (6,3%). Отдельные советы касаются профессиональной деятельности педагога в обучении: важно быть заинтересованным в своем предмете и хорошо его преподавать (10,3%); важно иметь широкий кругозор (6,4%). Наименьший балл получили ответы: «Никаких советов не надо, педагоги авторитетны и значимы для нас» (4,8%); «Важно быть современным — разбираться в гаджетах, новой музыке, играх» (3,6%). Вновь получается, что на первом месте личные качества педагога, его умение взаимодействовать с детьми, а потом уже профессиональные навыки, его современность и даже владение гаджетами.

Пути формы реализации педагогом позиции значимого для школьников взрослого: некоторые выводы

Полученные данные позволяют актуализировать формы и способы организации взаимодействия педагога со школьниками, которые помогут педагогу успешно реализовать позицию значимого взрослого.

Основными из них являются следующие:

1. Педагогу важно уметь увлечь школьников интересной деятельностью. Эффективно влиять на формирование ценностей детей, на развитие личности возможно только в совместной деятельности. Бездеятельного воспитания не бывает. Важно, чтобы такая деятельность организовывалась не для детей, а вместе с детьми — важно передавать школьникам часть ответственности за подготовку отдельных элементов деятельности. Важно участие детей не только в крупных мероприятиях (волонтерских акциях, соци-

альных проектах, конкурсах), но и в малых делах. Инициативный общественно значимый мини-проект школьника может оказать большее влияние на формирование его ценностей, чем участие в масштабном массовом мероприятии, в котором он являлся только зрителем.

2. Педагогу, чтобы стать значимым взрослым для школьника, важно уметь придать общению со школьниками ценностную направленность, не ограничиваться познавательной, ориентированной только на то, чтобы дети получили знания. Педагогу нужно стараться ненавязчиво включать в повседневное общение с детьми темы, сюжеты, ремарки, которые бы затрагивали нравственные вопросы. Такого рода коммуникация поможет педагогу стать значимым взрослым для школьника, так как в процессе общения будут обсуждаться сущностно важные для школьника темы.

3. Общение со школьниками у педагога, который стремится стать для школьника значимым взрослым, не должно становиться навязчивым морализаторством. Известно, что навязываемые детям правила поведения, которые ими еще не приняты, не осмыслены, не стали своими, вызывают отторжение, негативные реакции. Эффективными для педагога, стремящегося к позиции значимого взрослого, являются разговоры о тех актуальных для детей жизненных ситуациях, в которых необходимо сделать выбор. Кроме этого, учителю необходимо включать в диалоги со школьниками ситуации, научные данные, истории жизни известных людей, которые важны и актуальны для школьника с учетом его субъективной картины мира (для построения отношений с другими людьми, для решения личных проблем). Обсуждение таких тем на уроке, во внеурочной деятельности, в свободном общении сквозь призму важных для ребенка вопросов позволит школьнику доверять педагогу, имеющему столь широкий кругозор и жизненный опыт.

4. В общении со школьниками педагогу, стремящемуся стать значимым взрослым для подростка, нужно минимально использовать

монологи. Необходимо создавать условия для того, чтобы ребенок занимал в разговоре активную позицию, отстаивал свою точку зрения, не опасался высказать собственное «неправильное» мнение. Если готовое мнение школьнику навязывают, то, скорее всего, он с ним согласится, но приобретет привычку лицемерить. Помочь школьнику сформировать собственное мнение о необходимости нравственных норм означает создать мотивацию к просоциальному поведению и обеспечить присвоение ценностей.

5. Педагогу важно овладеть искусством слушать ребенка. Дети говорят о своих «детских проблемах», которые для них очень важны и могут остро переживаться. Если смотреть на эти проблемы с позиции взрослого мира, иногда трудно признать их значимыми. Но важно смотреть на «детские проблемы» с учетом отношения к ним ребенка, значения этих проблем для ребенка. Если ребенку дают понять, что его слушают только из вежливости, контакт с миром детства будет утрачен. Педагогу важно вникнуть в то, что говорит школьник, и наводящими вопросами помочь ему разобраться в предмете разговора, развить свою мысль. Педагог, умеющий слышать школьника, с большей вероятностью может стать значимым для него педагогом, так как дает возможность даже неактивному, замкнутому подростку раскрыться, поделиться своими мыслями с другим человеком.

6. Педагогу, стремящемуся стать значимым для школьника взрослым, важно быть увлеченным учителем, который сам любит и блестяще знает свой предмет, старается мотивировать школьников к его изучению. Педагог, который может пошутить на уроке, который откровенно может сказать, что знает ответы не на все вопросы, которые возникают у школьников, который может извиниться за случайную несправедливость, с большей вероятностью будет влиять на мировоззрение, ценности, на личностное развитие школьника.

7. Педагогу важно работать в коллективе, где его профессиональная позиция разделяется и поддерживается коллегами. Важно

в рамках образовательной организации организовывать обсуждения, встречи, педагогические советы, где на повестке дня стоят не только вопросы учебные и организационные, но и вопросы, связанные со способами эффективной воспитательной коммуникации между педагогами и школьниками, формированием профессиональной позиции педагога.

Заключение. Основными условиями формирования у педагога и реализации им во взаимодействии со школьниками позиции значимого взрослого являются: готовность

к субъект-субъектному взаимодействию с ребенком, диалогу с ним и его родителями, уважительное отношение к мнению ребенка, его проблемам, различным проявлениям школьником своей личностной позиции, способность услышать и понять ребенка, поддерживать реализацию им своей субъектной позиции, а также детско-взрослое сообщество, совместная деятельность, событийность, нравственный уклад школьной жизни как ведущие характеристики воспитательной деятельности.

Список источников

1. Басюк В. С., Илалтдинова Е. Ю. Значимый взрослый в развитии личности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2024. № 213. С. 130–141.
2. Большой психологический словарь. Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003.
3. Лесникова Г. Н., Луптакова Ю. М. Педагог как значимый другой в организации учебного процесса // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 109-1. С. 176–180.
4. Любомирский К. Д. Психологические основания формирования образа значимого взрослого у подростков и юношей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 23 с.
5. Севостьянов Ю. О. Психологические особенности отношения подростка к значимым другим: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2005.
6. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

References

1. Basjuk V. S., Ilaltdinova E. Ju. Znachimyj vzroslyj v razvitii lichnosti // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. 2024. № 213. S. 130–141. [In Rus].
2. Bol'shoj psihologicheskij slovar'. Pod red. B. G. Meshherjakova, akad. V. P. Zinchenko. M.: Prajm-EVROZNAK. 2003. [In Rus].
3. Lesnikova G. N., Luptakova Ju. M. Pedagog kak znachimyj drugoj v organizacii uchebnogo processa // Tendencii razvitija nauki i obrazovanija. 2024. № 109-1. S. 176–180. [In Rus].
4. Ljubomirskij K. D. Psihologicheskie osnovanija formirovanija obraza znachimogo vzroslogo u podrostkov i junoshej: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2005. 23 s. [In Rus].
5. Sevost'janov Ju. O. Psihologicheskie osobennosti otnoshenija podrostka k znachimym drugim: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Volgograd, 2005. [In Rus].
6. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniu i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [In Rus].

Информация об авторах

И. В. Вагнер — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики
И. В. Степанова — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник
И. Ю. Шустова — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Information about the authors

I. V. Wagner — Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Pedagogy
I. V. Stepanova — PhD (Education), Associate Professor, Senior Researcher
I. Yu. Shustova — Dr. Sc. (Education), Professor of the Department of Pedagogy

Статья поступила в редакцию 28.12.2024; одобрена после рецензирования 09.01.2025; принята к публикации 16.01.2025.
The article was submitted 28.12.2024; approved after reviewing 09.01.2025; accepted for publication 16.01.2025.



Е. Н. Землянская



О. А. Рыдзе

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 26–36.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 26–36.

Научная статья

УДК 373.3

doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-26-36

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

Елена Николаевна Землянская¹, Оксана Анатольевна Рыдзе²

¹ Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

² ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», Москва,
Россия

¹ en.zemlyanskaya@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0001-8513-8559>

² rydze@insrao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8672-877X>

Аннотация. Цель статьи — актуализировать такой аспект подготовки педагога начального образования, как развитие профессиональной компетенции в формировании метапредметных образовательных результатов обучающихся. Исследуется генезис содержания понятия «метапредметные образовательные достижения школьников». Доказывается, что формирование универсальных учебных действий является приоритетным направлением (магистральной линией) и спецификой именно начального уровня общего образования как предпосылка успешности всего последующего обучения. Новизна статьи — в презентации новой методической дисциплины педагогического образования «Методика формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся в начальной школе». Раскрываются основные идеи данной дисциплины, анализируется ее содержание и организация работы, приводятся результаты апробации.

Ключевые слова: младший школьник, методика метапредметного обучения, метапредметный результат обучения, универсальные учебные действия, компетентность учителя, успешность обучения

Для цитирования: Землянская Е. Н., Рыдзе О. А. Теория и практика подготовки будущих учителей к формированию у младших школьников умения учиться // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 26–36. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-26-36

THEORY AND PRACTICE OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO DEVELOP PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEARNING SKILLS

Elena N. Zemlyanskaya¹, Oksana A. Rydze²

¹ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

² Institute of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia

¹ en.zemlyanskaya@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0001-8513-8559>

² rydze@insrao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8672-877X>

Abstract. The purpose of the article is to update such an aspect of training a primary school teacher as the development of professional competence in the development of meta-subject educational results of students. The article studies the genesis of the content of the concept of meta-subject educational achievements of schoolchildren. It is proved that the development of universal educational actions is a priority matter (main line) and the specificity of the primary level of general education as a precondition for the success of all subsequent education. The novelty of the article is in the presentation of a new methodological discipline of pedagogical education "Methodology for the development of meta-subject educational results of students in primary school". The article covers the main ideas of this discipline, analyses its content and organization of work, and presents the results of approbation.

Keywords: primary school student, methodology of meta-subject teaching, meta-subject learning result, universal educational actions, teacher competence, learning success

For citation: Zemlyanskaya E. N., Rydze O. A. Theory and practice of training future teachers to develop primary school students' learning skills. Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(1):26–36. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-26-36

Введение. Трансформация современного общества неизменно затрагивает процесс обучения и воспитания подрастающего поколения, что влечет за собой изменения не только в целях и задачах системы образования, но и в профессиональной деятельности педагогов. На сегодняшний день одной из центральных задач школы является развитие личности обучающегося. Об этом говорится и во введенном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), и в ряде документов, определяющих единое содержание общего образования (ФОП НОО, Федеральные рабочие программы по предметам). В аспекте начального образования задача развития заключается прежде всего в обеспечении становления учебной деятельности, ведущей для младшего школьника. Другими словами, реализация стандарта на практике предполагает владение каждым педагогом компетенциями по формированию у обучающихся универсальных учебных действий, представ-

ленных в нормативных документах как метапредметные образовательные достижения обучающегося. Ценность метапредметных достижений младшего школьника заключается в том, что они выступают основой для саморазвития и становления субъектности школьника в обучении [28].

Теоретические основы исследования. На необходимость специальной педагогической деятельности по развитию у школьников особых новообразований, обеспечивающих возможность самостоятельного осуществления деятельности учения, указывал ряд выдающихся ученых и практиков. Формирование у обучающихся таких качеств, как целеполагание, контроль, оценивание процесса и результатов учения, включая и организацию этого процесса, в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь кардинального повышения качества обучения.

С 2009 года в связи с утверждением ФГОС НОО данный феномен получил название

«универсальные учебные действия» и включен в нормативную базу общего образования. Однако до этого в психолого-педагогической отечественной науке и практике изучались и использовались понятия, близкие по смысловому наполнению и более или менее широкие по своему содержанию. Исследования проводились не только в теоретическом аспекте (выявление сущности и содержания данного феномена), но и в прикладном — как поиск методов, приемов, форм организации такой педагогической деятельности.

Генезис проблемы. К. Д. Ушинский придавал огромное значение систематическому обучению учащихся логике мышления. Блестящим примером разъяснения детям логических приемов и категорий является его труд «Первые уроки логики» (1861), в котором в популярной форме излагаются основные понятия и правила логики: сравнение, различие и сходство, суждение, роды и виды, признаки, понятие, определение, причина и следствие и др. [26, с. 194–210]. При этом ученый разместил в книге важные методические советы учителю, например: «следует предварительно... упражнять детей в логическом мышлении того или другого рода и потом уже, прочитав статьи логики, возвести к сознанию логического закона» [21, с.194], или: «следует начертить на доске таблицу этой статьи и по ней научить детей различать роды и виды: это имеет большое значение. Таблица чертится так же, как и родословные таблицы» [21, с. 201].

В начале XX века и в первые годы советской власти обосновывалась необходимость специальной работы по обучению школьников приемам организации учебного труда в целях подготовки к самообразованию [3], самоорганизации в учебной деятельности, постановки задач деятельности (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский и др.).

Вторая половина XX века характеризуется поисками путей активизации процесса обучения. В связи с чем можно выделить работы, посвященные анализу способов развития

самостоятельности обучающихся и путей повышения их сознательности в учении с учетом интересов и потребностей личности и исходя из уровня ее познавательной активности (Т. И. Шамова, Г. И. Щукина). В этот период М. А. Даниловым, Б. П. Есиповым, М. Н. Скаткиным и др. подготовлены пособия по дидактике для учителей и руководителей школ, а также учебники для студентов педвузов и педучилищ [9]. В них выделен и обоснован примерный круг различных умений и навыков умственного и физического труда школьников: навыки и привычки организации учебного труда; умения и навыки учебно-познавательного характера; умения и навыки практического характера [9; 10]. Уделялось внимание процедурам оценивания и контроля: например, «содержание контроля должно включать материал, позволяющий выявить умения ученика рассуждать, понимать зависимости между связями и явлениями, последовательно и аргументированно выражать свои мысли» [16, с. 350]. В рамках общей дидактики обсуждались методы и приемы их формирования.

Уже в 70-е годы XX века в связи с изменением содержания школьного образования появляются работы И. Т. Огородникова, Ю. К. Бабанского, Т. И. Шамовой и др., обогатившие теоретические основы процесса обучения, направленные на раскрытие его сущности, и прежде всего за счет актуализации проблемы формирования учебных умений и навыков школьников. Так, для организации процесса обучения, направленного на повышение активности школьников, коллективом научной школы Т. И. Шамовой [26] был разработан ряд учебников для педагогических вузов, в которых освещаются данные положения, а также подготовлены оригинальные комплексы автономных модульных программ по совершенствованию отдельных направлений образовательного процесса, как предназначенных для системы повышения квалификации педагогов и их самообразования, так и используемые при подготовке студентов в вузах и колледжах [24]. В разработанной Т. И. Шамовой дидак-

тической системе раскрыты условия успешной реализации средств активизации учения школьников, которые автор объединила в три группы: 1) условия формирования у обучающихся мотива деятельности и познавательной потребности; 2) условия формирования у школьников системы знаний и умений, связанных с переработкой информации, осуществлением планирования, самоорганизации и самоконтроля в процессе учения; 3) условия осуществления индивидуального подхода [24, с. 102].

Многочисленные исследования того времени посвящены также методике организации учебно-воспитательного процесса, которая, по мнению ученых, позволяет получить наилучшие результаты при минимально необходимых затратах времени и усилий учителей и учащихся (то есть его оптимизация). Познавательные действия школьников, составляющие умения рациональной учебной деятельности (или умение учиться), разные авторы при этом называют по-разному: Н. Ф. Талызина — общедеятельностными, Ю. К. Бабанский — навыками учебного труда, а ядром учебной деятельности считает интеллектуальные умения школьников. Ю. К. Бабанский при этом акцентирует внимание на аспекте сознательности при овладении школьником приемами учебной работы. В разработанном им учебном пособии «Методика обучения в современной общеобразовательной школе» [2] ученый доказывает, что отсутствие организованной, целенаправленной работы педагога по формированию навыков учебного труда как составляющей учебной деятельности учащихся является причиной отставания в обучении. А в работе «Рациональная организация учебной деятельности» классифицирует навыки учебного труда школьников на основе структурных элементов этой деятельности: планирования задач и мотивации, способов деятельности и организации действий, самоконтроля. Следует также к рассмотрению добавить позицию М. Н. Скаткина, который, говоря о направлениях совершенствования учебного процесса, особо выделяет работу

по формированию у школьников навыков самостоятельности и потребности в самообразовании: «следует поощрять даже самые простейшие попытки думать и делать не по шаблону, не по готовому рецепту, а по-своему, оригинально» [19, с. 150].

На стыке педагогической и психологической наук выделяются умения и действия не только познавательного, но и регулятивного, рефлексивного, характера, которые со временем станут метапредметными результатами обучения. Я. А. Пономарев отмечал, что «одной из главных задач начальной стадии обучения является развитие у детей... способности вскрывать способы решения практических задач» [17, с. 263]. Говоря о важности развернутых оценок достижений школьников (а не отметок), Д. Б. Эльконин обращал внимание на возрастающую роль в учении младшего школьника познавательных мотивов, реальность формирования самооценки и самоконтроля [25, с. 360]. И. С. Якиманская особо подчеркивала значение рефлексии и указывала, что общеучебные интеллектуальные умения на основе рефлексии — осознания собственных форм деятельности — трансформируют учебную деятельность, совершенствуют ее [27]. Поэтому под общеучебными умениями она подразумевала умения межпредметного характера, представляющие собой основу всякого действия и имеющие широкую область переноса на все школьные предметы и виды учебных действий и деятельности.

В учебниках и учебных пособиях прошлых лет, адресованных студентам педагогических вузов и колледжей, авторы-составители уделяли серьезное внимание проблеме формирования общеучебных умений и навыков школьников. Они не только подчеркивали ее значимость, исследовали, описывали и структурировали необходимые действия, умения, навыки, качества учеников, но и характеризовали соответствующие приемы педагога, методы и условия реализации в учебном процессе. Ряд исследований был выполнен по диагностике данного феномена и характеристике уровней сформированно-

сти. Однако в анализируемый период развития науки и образования единой структуры феномена общеучебных умений и навыков создано не было, как не сложилось и единого понимания сущности обсуждаемого феномена и общего названия. Таким образом, несмотря на то что в отечественной педагогической науке были созданы богатые теоретические предпосылки и накоплен большой практический опыт, методические аспекты формирования общеучебных умений и навыков школьников обсуждались и исследовались фрагментарно, в рамках различных научных школ.

Несколько особняком стоят исследования 80–90-х годов прошлого века, выполненные в контексте реализации метапредметного подхода в обучении, или мыследеятельностной педагогики. Учеными разработан, а практиками реализован ряд обучающих семинаров для педагогов и будущих учителей по работе в мыследеятельностной парадигме [5], подготовлены и используются до сих пор дополнительные общеразвивающие программы для школьников. Так, Ю. В. Громыко выделяет некие конструкты — метапредметы, образовательные формы, выстраиваемые поверх традиционных предметов: «проблема», «знак», «знание», «задача», А. В. Хуторской — «число», «слово». Метапредметы соединяют в себе идею предметности и надпредметности, а также рефлексивности: ученик не запоминает, а промышливает важнейшие понятия, прослеживая их происхождение, а затем открывает и рефлексировывает способ своей работы с этими понятиями на разном предметном материале [5]. А. В. Хуторской считает, что метапредметная деятельность не тождественна общеучебной, поскольку последняя относится к учению, а не к предметам. Общеучебная деятельность стоит как бы «сбоку», параллельно предметной, то есть она независима от предметов и может применяться к любому из них. Тогда как метапредметная деятельность связана с предметной деятельностью, находится как бы в ее основе [22].

Обратимся к начальному звену школы, миссией (главной задачей) которого как раз и является развитие учебной деятельности младших школьников. Так, В. В. Давыдов, раскрывая основы учебной деятельности детей младшего школьного возраста, отмечал, что это для иных возрастов (дошкольный, подростковый, старший школьный) учебная деятельность в аспекте развития уже не имеет столь определяющего развивающего значения, как для младшего школьного [7, с. 250]. Аналогичные тезисы приводятся в работах ряда педагогов: например, Ю. К. Бабанский считал, что формирование общеучебных умений и навыков практически завершается в начальной школе.

Новый аспект обсуждаемой проблемы открылся к 80-м годам прошлого века, когда появились работы, в которых исследовалась взаимосвязь психологии и теории обучения: фундаментальные труды Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, В. В. Репкина, А. Е. Дмитриева, А. А. Люблинской и др. в области обоснования содержания образования [7; 11; 15; 18; 26]. Под влиянием этих новых подходов к содержанию образования менялась роль общеучебных умений и навыков в структуре учебной деятельности. Они приобрели значимость операционного компонента полноценной учебной деятельности ученика, что обусловило необходимость специальной работы по их формированию у детей младшего школьного возраста.

Важной вехой в контексте нашего изложения является 2004 год, когда был разработан и утвержден государственный образовательный стандарт — ГОС. В нем впервые в качестве элемента в цели и содержание образования были включены общеучебные умения, навыки и способы деятельности. Обоснование данного необходимого требования было проведено в работах Н. Ф. Виноградовой, Л. Е. Журовой, Г. А. Цукерман и др. [1; 8; 20]. И далее в текстах федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (2009, 2021) в разделе «Требования к результатам освоения про-

граммы начального общего образования» появляются в качестве обязательных уже собственно метапредметные образовательные результаты обучающихся, представленные в нормативных документах системой универсальных учебных действий школьника.

Результаты и выводы. Метапредметные результаты образования помогают охарактеризовать уровень становления или развития универсальных учебных действий (далее — УУД), то есть ответить на три вопроса. Первый: «Готов ли выпускник начальной школы продолжать обучение, применять изученные методы познания, интеллектуальные операции, приемы работы с информацией (познавательные УУД)?». Второй: «Умеет ли обучающийся общаться со взрослыми и сверстниками, владеет ли он устной и письменной речью, способен ли он объяснять, приводить примеры (коммуникативные УУД)?». Третий: «Способен ли обучающийся к организации собственной деятельности: планированию, контролю, оценке и регулированию поведения (регулятивные УУД)?». Обновленный стандарт высветил еще две проблемы: обучение будущих учителей и повышение квалификации учителей-практиков в рассматриваемом контексте [4]. Ответы на эти вопросы в отношении обучающихся, оканчивающих начальную школу, мог дать далеко не каждый педагог. Появилась потребность в специальной подготовке педагогов к профессиональной деятельности по формированию у школьников метапредметных образовательных результатов в процессе начального образования. Для решения проблемы были разработаны и реализуются курсы повышения квалификации и переподготовки, подготавливаются методические материалы, книги и пособия для учителей. Например, на сайте единого содержания общего образования представлены методические материалы (семинары, рекомендации) по организации обучения в начальной школе с учетом обновленных требований стандарта, по предупреждению типичных трудностей в обучении, по развитию у младших школьников универсальных

учебных действий различного вида и др. [4; 14].

Следующим очевидным шагом стали попытки разработки и апробация дисциплин или разделов дисциплин существующих дисциплин (например, «Педагогика», «Педагогика начального образования» и др.) для студентов педагогических специальностей вузов и колледжей с профилем «Начальное образование» и включение их в соответствующие образовательные программы. Анализ данных разработок показывает, что новаторские идеи развивающего обучения, заложенные в ФГОС НОО, могут быть эффективно реализованы только на основе принципиально иного подхода в подготовке учителя начальных классов, и поиск механизмов подготовки студентов-педагогов по решению задачи формирования метапредметных образовательных результатов школьников продолжается. Отметим, в частности, образовательную программу для бакалавров, обучающихся по профилю «Психология и педагогика начального образования» по направлению Психолого-педагогическое образование, разработанную научной школы Московского государственного психолого-педагогического университета (В. В. Рубцов, А. А. Марголис и В. А. Гуружапов). В аспекте нашего исследования интерес представляет дисциплина «Психолого-педагогические основы учебной деятельности», одна из задач которой сформулирована следующим образом: «сформировать способность (студентов. — Е. Н.) анализировать содержание учебных задач и возможные сценарии их решения, различать типы учебных действий» [6, с. 204]. Вот как характеризует программу В. А. Гуружапов: «...будущий учитель должен на практике увидеть и понять, как обучение ведет за собой развитие (Л. С. Выготский) и как при этом может быть организована совместная деятельность обучающегося и учителя» [6]. Программа апробирована и достаточно эффективно реализуется в вузе.

В Московском педагогическом государственном университете на факультете начального образования разработан и с 2021 года

реализуется модуль «Методика формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся в начальной школе» [12; 13]. Модуль включен во все образовательные программы бакалавриата по профилю «Начальное образование» и содержит одноименную дисциплину и рассредоточенную практику «Педагогическая диагностика метапредметных образовательных результатов обучающихся в начальной школе». Цель модуля — формирование компетентности студентов-педагогов в планировании и реализации учебного процесса начальной школы с учетом требований ФГОС к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. В основе разработки данного учебного модуля лежат несколько идей, которые позволяют сформировать компетенции педагога, способного подвести младшего школьника к достижению метапредметных результатов обучения.

Во-первых, деятельностная основа обучения студентов должна спровоцировать активность педагога в образовательном процессе начальной школы. Изучение теории формирования у младших школьников умения учиться, освоение идеологии становления универсальных учебных действий (от этапа пропедевтики в 1–2-м классе до уровня свободного владения умением в основной школе) сопровождается включением студентов в познавательную, поисковую или информационную деятельность, если речь идет о познавательных УУД. Организация учебного диалога, составление устных и письменных текстов (описаний, рассуждений), в том числе примеров заданий для учеников, помогает студентам во время практических занятий увидеть со стороны процесс становления коммуникативных УУД. «Примерка» требований к результатам учебного труда, критериев успешности при обсуждении регулятивных УУД становится условием готовности будущего учителя к формированию у школьников умения планировать, осуществлять самооценку и самоконтроль непосредственно в процессе обучения.

Во-вторых, работа с номенклатурой универсальных учебных действий и их операционализация. Знакомство бакалавров с конкретными универсальными действиями не ограничивается общими представлениями. Студенты изучают явления (педагогические, психологические), связанные с определенным действием, оценивают его значимость для изучения разного учебного содержания начального образования и для повседневной жизни ребенка. Например, познавательное базовое логическое действие «анализ»; каждый студент имеет собственное мнение и готов его охарактеризовать с учетом психологической подготовки, знания математики, личного и педагогического опыта. Операционализация выделенного действия помогает «примирить» теорию и практику обучения. Так, действие «анализ» может быть представлено системой операций: разделения объекта на составляющие элементы (части), называние каждого элемента, характеристика особенностей каждого элемента, установление связей и зависимости между элементами. Теперь данное действие может быть опознано студентом-педагогом в учебном процессе. Например, с помощью вопроса: «Формировалось ли у обучающихся действие «анализ» при выполнении задания А?» Для положительного ответа нужно, чтобы хотя бы одна из операций была выделена в процессе работы над заданием А. В ходе лекционных и практических занятий студенты знакомятся со всеми видами универсальных учебных действий, на практических и самостоятельных занятиях отрабатывают модели, проектируют ситуации использования в учебном процессе начальной школы.

В-третьих, интеграция содержания дисциплины «Методика формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся в начальной школе» с другими учебными дисциплинами. Речь идет об изучении психологической, методической природы универсального действия. Студенты знакомятся с другой (помимо операционального представления) характеристикой универсальных действий — их индифферент-

ностью к содержанию. К примеру, ученик учится сравнивать на уроке математики числа, величины, геометрические фигуры, задачи; на уроках русского языка — различные языковые единицы (звуки, слова, предложения, тексты), устанавливать основания для сравнения языковых единиц (частеречная принадлежность, грамматический признак, лексическое значение и др.); на уроках литературного чтения — произведения по теме, главной мысли, жанру и т. д. Это все характеризует действие «сравнение» как предметное, свойственное определенной предметной области, поскольку на уроке русского языка ученик не сравнивает геометрические фигуры, несмотря на то что обучающийся сравнивает самые разные изученные объекты по одному и тому же алгоритму (выполняя одни и те же операции). А вот если алгоритм выполнения действия «сравнение» сначала под руководством педагога, а потом самостоятельно ученик переносит на содержание других учебных предметов, то можно говорить об универсализации действия. Знание основ методик обучения помогает студентам увидеть, на каком уроке могут приоритетно развиваться операции того или иного универсального действия. Например, работать с информацией, представленной в табличной форме, школьник учится на уроках математики, а использует действие «читать информацию, представленную в таблице» на многих других уроках. Строить описание педагог учит при обучении грамоте, на уроках литературного чтения и русского языка, а пользуется ученик описанием и на уроках математики, и окружающего мира. Знание психологии младшего школьника позволяет студентам учитывать особенности процесса формирования знаний и умений у младшего школьника, значение особенностей его мотивации и познавательного развития для освоения учебных действий универсального характера.

В-четвертых, универсальные учебные действия обеспечивают сформированность у обучающихся умения учиться, повышают академическую успеваемость, разви-

вают самостоятельность как личностную характеристику. Умение учиться обеспечивает успешную адаптацию учеников к обучению в основной школе, готовность к самообразованию.

Параллельно с изучением теоретической дисциплины модуля студенты вовлекаются в практику в школе. В процессе практики они учатся наблюдать и оценивать (в соответствии с предложенными критериями и маркерами) деятельность педагога по формированию у младших школьников универсальных учебных действий. Учатся прогнозировать эффективность включения заданий для развития УУД в содержание урока. Неотъемлемой частью практики является диагностика уровня сформированности у первоклассников предпосылок двух (выделенных авторами курса) универсальных учебных действий на изученном предметном содержании. Рассредоточенность практики (по одному дню в неделю в течение семестра) в школе обеспечивает возможность поэтапного включения студента в процесс формирования у младших школьников универсальных учебных действий разных видов.

Заключение. Задача формирования у младших школьников умения учиться на сегодняшний день остается актуальной и перспективной, несмотря на более чем полувековую историю вопроса. Для успешного решения задачи достижения младшими школьниками метапредметных образовательных результатов необходима продуманная методическая система формирования у учителя необходимых компетенций, которые включают готовность и способность будущего педагога к идентификации, характеристике, операционализации и включения в урок универсальных учебных действий, которые делают процесс учения более эффективным и ориентированным на личностные, предметные и метапредметные достижения обучающихся. Разработанный и апробированный в МПГУ как обязательный в образовательных программах по профилю «Начальное образование» модуль

«Методика формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся в начальной школе» обеспечивает формирование компетентности студентов-педагогов в планировании, методической интерпретации, реализации учебного процесса начальной школы с учетом требований стандарта к метапредметным результатам обучения. Анализ подготовки студентов по этому направлению показывает, что идея создания условий для становления у обучающихся УУД принимается будущими учителями. Так, готовя технологическую карту урока, студенты стали осознанно относиться к выбору планируемых метапредметных результатов, соотнося их с содержанием и логикой урока. Или, наблюдая уроки коллег и учителей-практиков, обращают внимание на приемы актуализации того или иного действия

учеников и комментируют их. На это также указывают отзывы преподавателей методических дисциплин: например, «задачи формирования УУД формулируются студентами более конкретно с учетом предлагаемого содержания», «при анализе уроков будущие учителя обращают внимание на качество формирования конкретных УУД или их составляющих операций», «проводя уроки, студенты операционализируют действия, выходящие в дальнейшем на метапредметный уровень».

Перспективу нашего исследования мы видим в дальнейшем научном обосновании методики формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся в начальной школе как методической дисциплины для студентов педагогических вузов.

Список источников

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.
2. Бабанский Ю. К. Методика обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
3. Блонский П. П. Задачи — методы новой народной школы / Избранные педагогические произведения. М.: АПН РСФСР, 1961.
4. Виноградова Н. Ф. Методическое сопровождение обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Начальное образование. 2022. № 1. С. 9–21.
5. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск, 2000.
6. Гуружанов В. А. Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). Часть I: Методическое пособие к дисциплине «Психологическая теория учебной деятельности». М.: АНО «ПЭБ», 2008. 80 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
8. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.
9. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов; под общ. ред. Б. П. Есипова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
10. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982.
11. Дмитриев А. Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения: дис. ... докт. пед. наук. М., 1978.
12. Землянская Е. Н. Оценка качества метапредметного обучения на уроке (ВАК) // Наука и школа. 2023. № 2. С. 30–38. doi: 10.31862/1819-463X-2023-2-130-138.
13. Землянская Е. Н. Реализация задач развития ребенка в программах подготовки педагогов на факультете начального образования Московского педагогического государственного университета // Школа будущего. 2022. № 3. С. 28–35. doi: 10.55090/19964552_2022_3_28_35.
14. Землянская Е. Н. Формирование метапредметных образовательных результатов обучающихся — магистральная линия программ начального образования // Журнал педагогических исследований (Сетевой научный журнал ВАК). 2024. Т. 9, вып. 1. С. 16–23 [Электронный ресурс]. URL: <https://znaniyum.ru/read?id=445448> (дата обращения: 05.12.2024).
15. Как работать по обновленному стандарту в 1 классе начальной школы: методические рекомендации для учителя / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, М. В. Рожкова и др.; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 52 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/2023/08/07/kak-rabotat-po-obnovlyonnomu-standar/> (дата обращения: 05.12.2024).
16. Люблинская А. А. Умственные действия в работе младших школьников по новым программам // Советская педагогика. 1973. № 5. С. 34–41.

17. Педагогика школы. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. чл.-кор. АПН СССР Г. И. Щукиной. М.: Просвещение, 1977. 384 с.
18. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967. 265 с.
19. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига, 1997 [Электронный ресурс]. URL: http://old.experiment.lv/rus/biblio/el_biblio/repkin_ro_ud.htm (дата обращения: 01.11.2023).
20. Скоткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971. 205 с.
21. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др.; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. 224 с.
22. Ушинский К. Д. Детский мир и хрестоматия в 2 ч. Ч. 2. М.: Издательство «Юрайт», 2024. 300 с.
23. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 03.12.2024).
24. Хуторской А. В. Пять уровней реализации метапредметного подхода в содержании образования // Вестник Института образования человека. 2017. № 2. С. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2017/200/> (дата обращения: 29.10.2024).
25. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
26. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибаева; под ред. Т. И. Шаповой. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 384 с.
27. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
28. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника. М.: Знание, 1985. 78 с.

References

1. Asmolov A. G., Burmenskaja G. V., Volodarskaja I. A. i dr. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstvija v nachal'noj shkole: ot dejstvija k mysli: posobie dlja uchitelja / Pod red. A. G. Asmolova. M.: Prosveshhenie, 2008. [In Rus].
2. Babanskij Ju. K. Metodika obuchenija v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole. M.: Prosveshhenie, 1985. 208 s. [In Rus].
3. Blonskij P. P. Zadachi — metody novoj narodnoj shkoly / Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija. M.: APN RSFSR, 1961. [In Rus].
4. Vinogradova N. F. Metodicheskoe soprovozhdenie obnovlennogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija // Nachal'noe obrazovanie. 2022. № 1. S. 9–21. [In Rus].
5. Gromyko Ju. V. Mysledejatel'nostnaja pedagogika (teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniju vysshih obrazcov pedagogicheskogo iskusstva). Minsk, 2000. [In Rus].
6. Guruzhapov V. A. Uchebnaja dejatel'nost' v razvivajushhem obuchenii (sistema D. B. Jel'konina — V. V. Davydova). Chast' I: Metodicheskoe posobie k discipline «Psihologicheskaja teorija uchebnoj dejatel'nosti». M.: ANO «PJeB», 2008. 80 s. [In Rus].
7. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija. M.: Intor, 1996. 544 s. [In Rus].
8. Davydov V. V., Slobodchikov V. I., Cukerman G. A. Mladshij shkol'nik kak sub#ekt uchebnoj dejatel'nosti // Voprosy psihologii. 1992. № 3–4. [In Rus].
9. Didaktika / M. A. Danilov, B. P. Esipov; pod obshh. red. B. P. Esipova. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1957. [In Rus].
10. Didaktika srednej shkoly / Pod red. M. N. Skatkina. M.: Prosveshhenie, 1982. [In Rus].
11. Dmitriev A. E. Teorija i praktika formirovanija umenij i navykov v sisteme nachal'nogo obuchenija: dis. ... dokt. ped. nauk. M., 1978. [In Rus].
12. Zemljanskaja E. N. Ocenka kachestva metapredmetnogo obuchenija na uroke (VAK) // Nauka i shkola. 2023. № 2. S. 30–38. doi: 10.31862/1819-463X-2023-2-130-138. [In Rus].
13. Zemljanskaja E. N. Realizacija zadach razvitija rebenka v programmah podgotovki pedagogov na fakul'tete nachal'nogo obrazovanija Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta // Shkola budushhego. 2022. № 3. S. 28–35. doi: 10.55090/19964552_2022_3_28_35. [In Rus].
14. Zemljanskaja E. N. Formirovanie metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchajushhihsja — magistral'naja linija programm nachal'nogo obrazovanija // Zhurnal pedagogicheskikh issledovanij (Setevoj nauchnyj zhurnal VAK). 2024. T. 9, vyp. 1. S. 16–23 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://znanium.ru/read?id=445448> (data obrashhenija: 05.12.2024). [In Rus].
15. Kak rabotat' po obnovlennomu standartu v 1 klasse nachal'noj shkoly: metodicheskie rekomendacii dlja uchitelja / N. F. Vinogradova, M. I. Kuznecova, M. V. Rozhkova i dr.; pod red. N. F. Vinogradovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2022. 52 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edsoo.ru/2023/08/07/kak-rabotat-po-obnovlyonnomu-standar/> (data obrashhenija: 05.12.2024). [In Rus].
16. Ljublinskaja A. A. Umstvennye dejstvija v rabote mladshih shkol'nikov po novym programmam // Sovetskaja pedagogika. 1973. № 5. S. 34–41. [In Rus].
17. Pedagogika shkoly. Uchebnoe posobie dlja studentov pед. in-tov / Pod red. chl.-kor. APN SSSR G. I. Shhukinoj. M.: Prosveshhenie, 1977. 384 s. [In Rus].

18. Ponomarev Ja. A. Znanija, myshlenie i umstvennoe razvitie. M.: Prosveshhenie, 1967. 265 s. [In Rus].
19. Repkin V. V. Razvivajushhee obuchenie i uchebnaja dejatel'nost'. Riga, 1997 [Elektronnyj resurs]. URL: http://old.experiment.lv/rus/biblio/el_biblio/repkin_ro_ud.htm (data obrashhenija: 01.11.2023). [In Rus].
20. Skatkin M. N. Sovershenstvovanie processa obuchenija. M.: Pedagogika, 1971. 205 s. [In Rus].
21. Universal'nye uchebnye dejstviya kak rezul'tat obuchenija v nachal'noj shkole: sodержание i metodika formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshogo shkol'nika / N. F. Vinogradova, E. Je. Kochurova, M. I. Kuznecova i dr.; pod red. N. F. Vinogradovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2016. 224 s. [In Rus].
22. Ushinskij K. D. Detskij mir i hrestomatija v 2 ch. Ch. 2. M.: Jurajt, 2024. 300 s. [In Rus].
23. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 [Elektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (data obrashhenija: 03.12.2024). [In Rus].
24. Hutorskoj A. V. Pjat' urovnej realizacii metapredmetnogo podhoda v sodержanii obrazovanija // Vestnik Instituta obrazovanija cheloveka. 2017. № 2. S. 8 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2017/200/> (data obrashhenija: 29.10.2024). [In Rus].
25. Shamova T. I. Aktivizacija uchenija shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1982. 208 s. [In Rus].
26. Shamova T. I. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. zavedenij / T. I. Shamova, T. M. Davydenko, G. N. Shibaeva; pod red. T. I. Shamovoj. 3-e izd., ster. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. 384 s. [In Rus].
27. Jel'konin D. B. Detskaja psihologija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij; red.-sost. B. D. Jel'konin. 4-e izd., ster. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. 384 s. [In Rus].
28. Jakimanskaja I. S. Znanija i myshlenie shkol'nika. M.: Znanie, 1985. 78 s. [In Rus].

Информация об авторах

Е. Н. Землянская — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и практики начального образования

О. А. Рыдзе — кандидат педагогических наук

Information about the authors

E. N. Zemlyanskaya — Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Theory and Practice of Primary Education

O. A. Rydze — PhD (Education)

Статья поступила в редакцию 29.12.2024; одобрена после рецензирования 10.01.2025; принята к публикации 16.01.2025.
The article was submitted 29.12.2024; approved after reviewing 10.01.2025; accepted for publication 16.01.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 37–47.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 37–47.

Научная статья

УДК 371

doi: 10.24412/2224–0772–2025–103–37–47

АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Галина Владимировна Богданова¹, Игорь Давидович Рудинский²

¹ АНО ДПО «Центр компетенций кадровика», Москва, Россия

² ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» Балтийского федерального университета им. И. Канта, Калининград, Россия

¹ 23mart@mail.ru, SPIN-код 8204-4928, ORCID 0009-0008-0511-8223

² Irudinskii@kantiana.ru, SPIN-код 9822-8960, ORCID 0000-0002-8365-5402

Аннотация. В статье рассмотрены аспекты профессионального самоопределения взрослого человека на основе анализа подходов отечественных и зарубежных исследователей к изучению проблематики профессионального самоопределения личности, выделены важные формы профессионального самоопределения личности, такие как профессиональное развитие и профессиональное становление. В исследованиях отечественных ученых профессиональное самоопределение показано как взаимодействие человека с миром профессий, в процессе которого происходит формирование личности человека, профессиональное развитие на основе использования человеком своих способностей и возможностей, поиск и нахождение личностного смысла в профессиональной деятельности, согласование профессиональных и психологических возможностей человека с требованиями профессиональной деятельности и социально-экономических условий. В концепции профессионального развития личности рассмотрены две модели: адаптивного поведения и профессионального развития. Модель адаптивного поведения определена как деструктивная, в отличие от модели профессионального развития, которая приводит к качественному преобразованию внутреннего мира человека и, как следствие, к новому способу его жизнедеятельности. Профессиональное становление представлено в настоящей статье с разных точек зрения: как развивающийся, динамичный процесс изменения личности под воздействием профессиональной деятельности, как формирование профессионального самоопределения и профессиональной компетентности, как процесс саморазвития и самопознания. Имеющиеся перио-



Г. В. Богданова



И. Д. Рудинский

дизации профессионального становления личности, разработанные отечественными учеными, рассмотрены с позиций полициклического подхода. В контексте профессионального самоопределения личности отражены особенности и приведена описательная характеристика зарубежных теорий профессионального развития с позиций гуманистических, структурных, психодинамических теорий, теорий принятия решений, обучения и развития. Выявлено, что самоопределение личности понимается зарубежными исследователями как процесс принятия решений о профессиональном выборе на основе намерений, интересов, предпочтений личности, как непрерывный процесс развития, обучения и движения личности к самопознанию и самосовершенствованию, обеспечивающих в будущем построение профессиональной карьеры. Обобщены главные аспекты и отличительные особенности профессионального самоопределения взрослого человека в сравнении с человеком взрослеющим, определены пути дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, личность, взрослый человек, профессиональное становление, аспекты

Для цитирования: Богданова Г. В., Рудинский И. Д. Аспекты профессионального самоопределения взрослого человека // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 37–47. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-37-47

Original article

ASPECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF AN ADULT

Galina V. Bogdanova¹, Igor D. Rudinsky²

¹ HR Specialist Competence Center, Moscow, Russia

² Institute of Education and Humanities of the I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

¹ 23mart@mail.ru, SPIN-код 8204-4928, ORCID 0009-0008-0511-8223

² Irudinskii@kantiana.ru, SPIN-код 9822-8960, ORCID 0000-0002-8365-5402

Abstract. The article considers aspects of professional self-determination of an adult based on the analysis of approaches of domestic and foreign researchers to the study of the problems of professional self-determination of a personality, highlights important forms of professional self-determination of a personality such as professional development and professional formation. The research of Russian scientists reflects professional self-determination as the interaction of a person with the world of professions, in the process of which a person's personality is formed, professional development based on the use of one's abilities and capabilities, the search and finding of personal meaning in professional activity, the coordination of professional and psychological capabilities of a person with the requirements of professional activity and socio-economic conditions. The concept of professional personality development considers two models: adaptive behavior and professional development. The model of adaptive behavior is defined as destructive, in contrast to the model of professional development, which leads to a qualitative transformation of the inner world of a person, and, as a result, to a new way of his life. Professional development is presented in this article from different points of view: as a developing, dynamic process of personality change under the influence of professional activity, as the formation of professional self-determination and professional competence, as a process of self-development and self-knowledge. The processes of periodization of professional formation of a personality, developed by domestic scientists, are considered from the standpoint of a polycyclic approach. In the context of professional self-determination of a personality, the features are reflected and a descriptive characteristic of foreign theories of professional development is given from the standpoint of humanistic, structural, psychodynamic theories, theories of decision-making, learning and development. It is revealed that self-determination of a personality is understood by foreign researchers as a decision-making process about professional choice based on the intentions, interests, preferences of a personality, as a continuous process of development, training and movement of a personality towards self-knowledge and self-improvement, ensuring the future building of a

professional career. In conclusion, the article summarizes the main aspects and distinctive features of professional self-determination of an adult in comparison with a person growing up, and identifies ways of further scientific research.

Keywords: professional self-determination, professional development, personality, adult, professional formation, aspects

For citation: Bogdanova G. V., Rudinsky I. D. Aspects of professional self-determination of an adult. Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(1):37–47. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–103–37–47

Введение. Рассматривая аспекты профессионального самоопределения в зарубежных и отечественных научных исследованиях, следует отметить многообразие подходов к изучению этого понятия.

В отечественной педагогической и психологической литературе проблематика профессионального самоопределения представлена работами А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, И. М. Кондакова, Л. Л. Кондратьева, Т. В. Кудрявцева, Н. В. Кузьминой, Д. А. Леонтьева, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. С. Пряжникова, Е. Ю. Пряжниковой, А. А. Филиппова, Г. П. Щедровицкого, С. Н. Чистяковой и других ученых.

С точки зрения Н. С. Пряжникова, профессиональное самоопределение представляет собой совокупность действий человека по самоанализу, самопознанию и самостоятельному оцениванию своих способностей, результатом которых является нахождение личностного смысла в выбранном виде профессиональной деятельности [13].

Э. Ф. Зеер представляет профессиональное самоопределение как эмоционально окрашенное отношение человека к миру профессий, избирательное отношение к конкретной профессиональной деятельности, как фактор самореализации личности в профессии и ответственности за свой профессиональный выбор [6, с. 55].

Е. А. Климов считает профессиональное самоопределение деятельностью, в которой человек выступает субъектом труда [8].

Г. П. Щедровицкий рассматривает профессиональное самоопределение как деятельность, в которой человек переосмысливает себя и выстраивает свою индивидуальную траекторию развития [17].

Для Л. М. Митиной профессиональное самоопределение является условием профессионального развития личности и достижения профессионализма [10].

Как динамический процесс отношения к профессионально-трудовой деятельности рассматривает профессиональное самоопределение Д. А. Леонтьев [9].

Таким образом, научные изыскания отечественных ученых свидетельствуют о многообразии подходов и принципов при изучении проблематики профессионального самоопределения, что, в свою очередь, определяет актуальность нашего исследования, направленного на выявление аспектов профессионального самоопределения взрослого человека.

Цель статьи. Основной целью настоящей статьи является рассмотрение отличительных признаков и описание особенностей профессионального самоопределения взрослого человека в сравнении с профессиональным самоопределением человека, взрослеющего на основе обзора отечественной и зарубежной литературы.

Методология и методы исследования. Преимущественными методами исследования являются анализ научных исследований, синтез, сравнение, обобщение.

Результаты исследования. Несмотря на различие в подходах и принципах при изучении профессионального самоопределения, исследования отечественных ученых отражают профессиональное самоопределение как взаимодействие человека с миром профессий, в процессе которого происходит формирование личности человека, профессиональное развитие на основе использования человеком своих способностей и возможностей, поиск и нахождение лич-

ностного смысла в профессиональной деятельности, согласование профессиональных и психологических возможностей человека с требованиями профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

Для уточнения содержания профессионального самоопределения Е. А. Климовым была предложена схема построения личностной профессиональной перспективы, Н. С. Пряжниковым обоснована содержательно-процессуальная модель профессионального самоопределения, в которой ученый выделил следующие этапы: осознание ценности профессионального труда; прогнозирование перспектив профессионального будущего; определение цели в выборе профессии; определение ближней и отдаленной профессиональной перспективы; получение информации о профессиях; знание горизонтов профессионального развития и возможных препятствий в освоении профессии; присутствие вариантов альтернативного профессионального выбора; реальный профессиональный выбор [8; 13].

Основными формами профессионального самоопределения являются профессиональное развитие и профессиональное становление личности [2]. Психологический словарь трактует профессиональное развитие как профессиональную деятельность в контексте жизненного развития [16]. На профессиональное развитие личности оказывают влияние социально-экономические факторы и профессиональная деятельность [5].

Концепции профессионального развития исследовали Т. В. Артемьева, Э. Ф. Зеер, М. М. Кашапов, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, А. П. Сманцер, А. Р. Фонарев и другие ученые.

В частности, в концепции профессионального развития Л. М. Митиной определены две модели: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития [10]. В модели адаптивного поведения ученым выделены этапы: адаптация, становление и стагнация. Согласно модели адаптивного поведения в сознании личности формиру-

ются установка адаптации профессиональной деятельности к воздействующим извне обстоятельствам и развитие профессиональных качеств и свойств личности, обуславливающих безразличие к профессиональной деятельности, профессиональный застой, ослабление потребности в профессиональной деятельности и целеполагании. Таким образом, модель адаптивного поведения является деструктивной моделью в отличие от модели профессионального развития, которая приводит к качественному преобразованию внутреннего мира человека и, как следствие, к новому способу его жизнедеятельности. В модели профессионального развития субъект несет ответственность за свой настоящий и будущий профессиональный выбор, осознает свои профессиональные перспективы, самостоятельно решает профессиональные задачи, экспериментирует, преодолевает трудности и противоречия профессиональной деятельности, выбирает оптимальное профессиональное поведение. Модель профессионального развития отражает конструктивную траекторию развития личности, при которой увеличивается творческий и личностный потенциал, происходит самореализация личности в профессии.

В профессиональном развитии важную роль играет образование, в частности непрерывное образование: обучение на курсах повышения квалификации, профессиональной переподготовки, корпоративное обучение, трансграничное образование, самообразование. Концепции профессионального развития личности позволяют выстраивать образовательные программы и проекты, ориентированные на формирование социально-профессиональных компетенций, таких как информационные, коммуникативные, прогностические, творческие, инновационные, познавательные, проективные и качества личности, характеризующие ее профессиональную зрелость. Компетенции «как специфическое свойство индивида», состоящие из комплекса квалификационных характеристик, определяют способность личности осуществлять опре-

деленный вид профессиональной деятельности [15]. Наличие сформированных социально-профессиональных компетенций определяет профессиональное развитие взрослого человека как субъекта общественно полезной деятельности [5].

С нашей точки зрения, в процессе профессионального развития личность взрослого человека меняется, совершенствуются психологические свойства и качества личности, усиливается взаимосвязь между ними, что приводит к новым возможностям реализации личности в профессии, ее самоактуализации и продвижению по карьерной лестнице. Таким образом, профессиональное развитие личности определяет ее профессиональный выбор, а в дальнейшем, на этапе профессиональной деятельности, выбранная профессия определяет стратегию развития личности [1].

В неразрывной связи с профессиональным развитием взрослого человека находится его профессиональное становление. Профессиональное становление в психолого-педагогической науке рассматривается учеными с разных позиций: как формирование профессиональной направленности личности и ее профессионально важных качеств (Э. Ф. Зеер); как многоуровневый процесс выполнения профессиональной деятельности (Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова); как специфическая форма социализации и индивидуализации личности, активности субъекта труда (Ю. П. Поваренков); как процесс освоения профессии и закономерного изменения личности (Е. Г. Слободнюк); как становление профессиональной компетентности (А. И. Мищенко). Проблематика профессионального становления личности получила развитие в работах Е. В. Булгаковой, Т. В. Киселевой, Б. П. Невзорова, Н. Ю. Пунько, Н. В. Савиной, В. Д. Симоненко, И. В. Ситниковой, О. Д. Федорова, В. Н. Фомина и других ученых.

Рассмотрим трактовку понятия «профессиональное становление» с разных точек зрения.

В частности, Т. В. Киселева под профессиональным становлением понимает степень развития умений и навыков субъекта труда, позволяющих выполнять определенную работу [8].

Е. В. Булгакова определяет профессиональное становление как «динамичный и управляемый процесс вхождения в профессию», приводящий к качественному изменению личности, формированию профессиональных навыков и умений и позитивного отношения к профессиональной деятельности [3].

По мнению Б. П. Невзорова, профессиональное становление — это «формирование профессионального самоопределения в конкретной профессиональной области» в зависимости от уровня соответствия возможностей личности содержанию и требованиям профессиональной деятельности [14].

В. Д. Симоненко рассматривает профессиональное становление как процесс изменения личности под влиянием профессиональной деятельности и активности самой личности, направленной на самореализацию в профессиональной деятельности [11].

По нашему мнению, наиболее развернутое понятие профессионального становления предлагает Э. Ф. Зеер. С точки зрения ученого, профессиональное становление представляет собой динамический, «продуктивный процесс развития и саморазвития личности... формирования профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств», нахождения себя в профессии и самосовершенствования в профессиональной деятельности [6].

Поскольку профессиональное становление охватывает продолжительный этап профессиональной деятельности человека, отечественными учеными в разные периоды времени разрабатывались схемы периодизации этого процесса. Главный акцент в периодизации делается на изменениях личности под влиянием профессиональной деятельности, формировании позиций субъекта в профессии, достижении профессионализ-

ма. Так, Е. А. Климов выделил несколько стадий профессионального становления, в частности: стадия оптации — в этот период осуществляется профессиональный выбор; стадия адаптации и первые шаги в профессию; стадия приобретения профессионального опыта; стадия мастерства; стадия авторитета — достижение личностью вершин профессиональной деятельности; стадия наставничества — передача профессионального опыта [8].

На основе уровней реализации профессиональной деятельности и основываясь на трудах Е. А. Климова и А. К. Марковой, Э. Ф. Зеер в процессе профессионального становления личности определил семь этапов: аморфная оптация (0–12 лет); оптация (12–16 лет); профессиональное обучение (16–23 года); адаптация в профессии (18–25 лет); первичная профессионализация; вторичная профессионализация; мастерство в профессии. Движение от одной стадии профессионального становления к другой, по мнению ученого, означает «перестройку личности», овладение новой социальной ролью и новым профессиональным поведением [6].

Периодизация Д. Н. Завалишиной выделяет три стадии процесса профессионального становления: адаптация к профессиональной деятельности (происходит в течение 5 лет); отождествление личности с профессией (достигается в течение 10 лет); выбор способа профессиональной жизни (осуществляется при стаже профессиональной деятельности свыше 10 лет) [4].

Развернутую характеристику каждого из подходов периодизации профессионального становления в рамках полициклического подхода представил Ю. П. Поваренков, выделив онтогенетическую периодизацию (формальным фактором периодизации выступает возраст индивида, автор периодизации — Д. Сьюпер), профессионалогенетическую (формальным фактором является профессиональный стаж, разработчик — Д. Н. Завалишина), качественную периодизацию (формальный фактор не учи-

тывается, периодизация А. К. Марковой), смешанную периодизацию (используется возраст индивида, качественные изменения личности, авторы периодизации — Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер). По мнению ученого, каждая из периодизаций имеет свои недостатки и сильные стороны. Анализируя сильные стороны, Ю. П. Поваренков отмечает, что несомненным достоинством онтогенетических периодизаций является фиксация стадий профессионального становления индивида, профессионалогенетических — уточнение специфики профессионального развития субъекта труда, качественных периодизаций — качественная характеристика уровня профессионального становления личности [12, с. 92–93].

По нашему мнению, основная цель профессионального становления — это совершенствование личности в профессиональной деятельности на основе развития необходимых профессионально важных качеств личности, приобретения новых и актуализации имеющихся компетенций. В конечном счете профессиональное становление обеспечивает взаимосвязь и непрерывность всех периодов развития личности, расширяет существующие и открывает новые профессиональные горизонты, обеспечивает продуктивность выполнения профессиональной деятельности, формирует специалиста-профессионала. В современном постиндустриальном обществе специалиста-профессионала отличает наличие таких метапрофессиональных компетенций, как инновационность, креативность, когнитивная гибкость, практический интеллект, технологичность, критическое мышление, профессиональная мобильность, самоэффективность [5].

Зарубежные исследователи подходят к изучению профессионального самоопределения с точки зрения профессионального развития личности и профориентации.

В этой связи отметим особенности многочисленных зарубежных теорий [18–25]:

– теории развития. Представлены работами Д. Сьюпера, А. Бандуры, Р. Кегана,

Дж. Крumbольца, С. Джонсона, Д. Фарго и др. В частности, теория развивающей самооценки Д. Сьюпера утверждает, что жизнь человека можно разделить на периоды, соответствующие определенной возрастной группе. Ученый утверждал, что со зрелостью и опытом люди меняют свои цели и представление о себе. Например, в раннем взрослом возрасте люди часто сосредотачиваются на отношениях с другими людьми. К середине зрелого возраста многие люди развивают свои профессиональные навыки и карьеру. Теория карьерного роста А. Бандуры большое значение уделяет прошлому опыту, в котором можно найти ответы на то, что мотивирует человека (отношения с другими людьми, похвала, контроль внешних факторов, конкуренция и пр.), и определить траекторию карьеры. Теория развития Р. Кегана устанавливает пять уровней развития человека, каждому из которых свойственна своя философия. Например, человек первого уровня мыслит нелогично и непрактично, эгоцентричен; человек второго уровня живет по правилам и наборам указаний; человек третьего уровня ориентирован на авторитет других людей; человек четвертого уровня берет на себя ответственность за свои поступки; на пятом уровне признает общность с другими людьми, ощущает принадлежность к группе. Теория социального обучения Дж. Крumbольца основана на идее о том, что развитие человека и его жизненный опыт определяют наилучшее соответствие личности и карьеры. Согласно теории С. Джонсона и Д. Фарго профессиональное развитие может принимать форму обучения с целью получения или поддержания профессиональных навыков или наставничества и является эффективным мотивационным инструментом для привлечения и удержания высококвалифицированных сотрудников;

– психодинамические теории. Представлены работами З. Фрейда и его последователей: А. Адлера, М. Кляйн, А. Фрейд, Э. Эриксона, К. Юнга. В основе психодинамического подхода лежит вера в

то, что прошлый жизненный опыт, особенно травматический, играет значительную роль в формировании поведения личности в настоящем;

– гуманистические теории. Основаны на холистическом подходе, при котором человек рассматривается как уникальная и целостная личность, и гуманистическом подходе, основанном на уважении к личности и признании ее ценности и индивидуальности. Представители этих теорий — А. Маслоу, Ф. Виктор, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Шостром и др. Согласно теории А. Маслоу личность развивается, удовлетворяя потребности в соответствии с определенной иерархией. А. Маслоу создал пирамиду потребностей, которая демонстрирует эволюцию потребностей человека, начиная от элементарных (потребность в еде, воде и крове) до потребности в уважении и признании в обществе. По мере удовлетворения определенной потребности личность переходит на следующий этап реализации более сложной потребности. На вершине пирамиды потребностей находится «стремление к самоактуализации». Развитие теории А. Маслоу продолжил К. Роджерс, изучая стремление человека к самореализации и позитивному настрою;

– структурные теории. Эта группа теорий активно используется в профориентации. К ним относятся теория характерных черт и качеств личности Ф. Парсона и теория выбора профессии Д. Холланда. Теория Ф. Парсона базируется на трех предположениях: определенный вид профессиональной деятельности наиболее подходит каждому человеку в силу его специфических психических особенностей; люди разных профессий обладают разными ментальными характеристиками; профессиональная оценка личности зависит от степени соответствия между характеристиками этой личности и требованиями профессии. Теория выбора профессии (типологическая теория) Д. Холланда выделяет шесть типов личностей в соответствии с их функциями в обществе, отражающими их основную профессиональную ориентацию: реалист, исследователь, художник,

социальный работник, предприимчивый и традиционный. По мнению Д. Холланда, личность стремится к той профессиональной среде, которая соответствует ее индивидуальности, наклонностям, интересам и способностям;

– теории принятия решений. Наиболее яркие представители — Г. Саймон, В. Врум, Ф. Йеттон, Г. Минцберг. Теория принятия решений с ограниченной рациональностью Г. Саймона устанавливает этапы принятия решений: поиск поводов для принятия решения; поиск возможных вариантов действий; выбор варианта действий. По мнению Г. Саймона, принятие решения — это выбор между альтернативными вариантами действий, при котором не бывает наилучшего решения ввиду отсутствия достаточной информации о каком-либо варианте действий. В связи с чем человек соглашается на достаточно хорошее решение вместо того, чтобы осуществлять поиск наилучшего решения из всех возможных. Теория принятия решений Врума — Йеттона основывается на утверждении, что не существует идеального способа принятия решений. Человек осуществляет свой выбор в зависимости от ситуации, при которой постановка вопроса «да» или «нет» помогает принимать то или иное решение. Теория Г. Минцберга схожа по своим положениям с теорией Г. Саймона и утверждает, что в процессе принятия решений используются этапы: идентификация, разработка и отбор;

– теории обучения. Среди этих теорий следует отметить теорию обучения Д. Дьюи. Ученый рассматривал образование как непрерывный процесс, сочетающий знания с жизненным опытом. Все формы знаний, по мнению Д. Дьюи, должны быть подтверждены практическим опытом. Д. Дьюи утверждал, что педагогика должна основываться на целостном подходе к преподаванию и обучению, обеспечивающем развитие навыков и компетенций и позволяющем сформировать всесторонне развитую личность. В своей деятельности педагога Д. Дьюи использовал принципы гуманизма, демократии и

прогрессивного образования, считая, что не только ученики получают знания от учителя, но и учитель учится у учеников, создавая тем самым особую ценность образования.

Обобщая зарубежные теории профессионального развития личности, мы полагаем, что процесс самоопределения личности понимается зарубежными исследователями как процесс принятия решений о профессиональном выборе на основе намерений, интересов, предпочтений личности, как непрерывный процесс развития, обучения и движения личности к самопознанию и самосовершенствованию, обеспечивающих в будущем построение профессиональной карьеры.

Заключение. Анализируя профессиональное самоопределение взрослого человека с разных точек зрения, можно выделить его основные аспекты:

– «профессиональное самоопределение — это избирательное отношение личности к миру профессий и к конкретному профессиональному выбору, в основе которого лежит осознанный выбор профессии с учетом способностей и возможностей личности, а также требований, предъявляемых профессией;

– профессиональное самоопределение осуществляется в течение длительного времени, всей профессиональной жизни; индивид непрерывно рефлексировывает, переосмысливает свой профессиональный выбор, самоактуализируется в профессии;

– профессиональное самоопределение включает развитие сознания и самосознания, моделирование профессионального будущего» [2, с. 33–34].

Профессиональное самоопределение взрослого человека отличается от профессионального самоопределения в подростковом, юношеском возрасте в связи со спецификой и особенностями возраста. Сензитивным периодом для первичного профессионального самоопределения является период взросления, когда подросток (или юноша/девушка) стремится занять свое место в обществе. По мнению

Е. А. Климова, наиболее актуальным профессиональный выбор становится в период отрочества и ранней юности [8]. В период оптации посредством учебно-познавательной деятельности происходит развитие профессиональных интересов и предпочтений взрослеющей личности. Профессиональный выбор оптанта не всегда соответствует способностям и возможностям личности, не имеющей жизненного и профессионального опыта, знаний возможных альтернатив профессионального выбора, адекватной оценки своих профессиональных способностей и возможностей. Переходя на этап профессионального обучения (в вузе или колледже) в ходе профессионально-познавательной деятельности происходит формирование готовности личности к будущей профессиональной деятельности.

На основании изложенного выразим основные отличия профессионального самоопределения взрослого человека от профессионального самоопределения человека периода взросления [2, с. 34]:

1. «Различные этапы выбора профессии». Взрослеющий человек выбирает профессию на этапе, предшествующем профессиональной деятельности, взрослый — как правило, на этапе профессиональной деятельности.

2. «Осознание выбора профессии». Если взрослеющий человек осуществляет профессиональный выбор «в условиях неопределенности построения карьеры», чаще всего неосознанно, иногда стихийно, то человек взрослый выбирает профессию осознанно, «на основе анализа сделанных ошибок первичного профессионального выбора, положения профессии на рынке труда».

3. «Возрастные особенности». Профессиональное самоопределение периода взросления «происходит в старшем подростковом или раннем юношеском возрасте, профессиональное самоопределение взрослого человека — в более зрелом возрасте».

Рассуждая о профессиональном самоопределении взрослого человека, отметим, что в течение профессионального периода взрос-

лый человек может неоднократно осуществлять новый профессиональный выбор, включаясь, таким образом, в повторный процесс профессионального самоопределения. Не придерживаясь моноциклического подхода к профессиональному развитию и становлению личности, при котором человек выбирает одну профессию на всю жизнь, мы полагаем, что смена профессии в современном постиндустриальном мире становится чаще нормой, чем исключением, вследствие социально-экономической нестабильности, появления новых технологий и тенденций профессионального развития, динамической профессиональности. По нашему мнению, осуществляя новый профессиональный выбор, взрослый человек вновь проходит непрерывный процесс профессионального развития и профессионального становления, совершенствуясь как в личностном, так и в профессиональном плане. Важную роль в этом непрерывном процессе играет дополнительное образование и самообразование. Внедрение в педагогический процесс образовательной организации, обучающей взрослых лиц по программам повышения квалификации или профессиональной переподготовки, андрагогических принципов обучения — таких как потребность взрослого в актуальных знаниях и корректировка изживших профессиональных установок, приоритет в обучении интересов взрослого ученика, практическая направленность курса на основе системности и индивидуализации обучения, развития ученика и скорейшей востребованности полученных знаний, самостоятельности, самомотивации, движения личности к самопознанию и самосовершенствованию, — не только помогает в формировании профессионального самоопределения личности, вступившей на путь нового профессионального выбора, но и определяет вектор профессионального развития и становления уже работающего взрослого человека. Перспективами будущих научных изысканий, на наш взгляд, являются изучение аспектов профессионального самоопределения взрослых лиц

«серебряного» возраста, лиц, досрочно завершивших профессиональную карьеру в связи с назначением пенсии по выслуге лет, предпенсионеров, отдельных категорий работников, ушедших из профессии в

связи с профессиональными деформациями и деструкциями личности, а также иные направления профессионального самоопределения взрослой личности.

Список источников

1. Бендюков М. А. Профессиональное развитие личности в условиях социальных изменений // Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции «Личность в оптации социальных изменений». Саратов. 2019. С. 13–19.
2. Богданова Г. В. Педагогическое содействие вторичному профессиональному самоопределению безработных граждан: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. Калининград, 2022. 252 с.
3. Булгакова Е. В. Роль и место самостоятельной работы в профессиональном становлении будущих специалистов // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 302. С. 193–196.
4. Завалишина Д. Н. Эстетический аспект профессиональной деятельности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 3. С. 183–201.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психологические особенности самоопределения личности в постиндустриальном обществе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 1 (53). С. 76–83.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие. М.: Академический проект, 2020. 336 с.
7. Киселева Т. В. Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб, 2002. 217 с.
8. Климов Е. А. Психология труда: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство «Юрайт», 2024. 308 с.
9. Леонтьев Д. А. От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 142–161.
10. Митина Л. М. Смысл жизни и профессиональное развитие педагога // Сборник материалов XXV Международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме». М. 2020. С. 283–284.
11. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособ. в 2 книгах / Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. М.: Вентана-Граф, 2006. 368 с.
12. Поваренков Ю. П. Периодизация профессионального становления личности: полициклический подход. Вестник ЯрГУ. 2015. № 4 (34). С. 89–93.
13. Пряжников Н. С. Профориентология: учеб. пособ. 1-е изд. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 405 с.
14. Пути совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования / Б. П. Невзоров // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4, № 1 (13). С. 26–37.
15. Рудинский И. Д., Давыдова Н. А., Петров С. В. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход. 2-е изд. испр. М.: Горячая линия — Телеком, 2022. 240 с.
16. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2024. 512 с.
17. Щедровицкий Г. П. Лекции по педагогике. Т. 11. М.: Изд-во Артемия Лебедева, 2014. 400 с.
18. Andreis F. A. Theoretical Approach to the Effective Decision-Making Process // Open Journal of Applied Sciences. 2020. No. 10. P. 287–304.
19. Kannapillai P. Analysis of Theories in Decision Making Process // Journal of Adv Research in Dynamical & Control Systems. 2018. Vol. 3, no. 10. P. 39–44.
20. Miller P. H. Developmental theories: Past, present, and future // Developmental Review. 2022. Vol. 66. doi: org/10.1016/j.dr.2022.101049.
21. Morelli M., Casagrande M., Forte G. Decision Making: a Theoretical Review // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2022. Vol. 56. P. 609–629. doi: org/10.1007/s12124-021-09669-x.
22. Newman B. M., Newman P. R. Theories of Human Development. New York: Taylor & Francis, 2022. 584 p.
23. Petrovsky A. B. Basic Concepts of Decision Theory. In: Group Verbal Decision Analysis // Studies in Systems, Decision and Control. 2023. Vol. 451. Springer, Cham. doi: org/10.1007/978-3-031-16941-0_1.
24. Pieters J. Development Theory. California: University of California, 2009. 272 p.
25. Regmi K. Learning Potential of the Lifeworld: A Comprehensive Theory of Lifelong Learning // Third International Handbook of Lifelong Learning. 2023. P. 73–95.

References

1. Bendjukov M. A. Professional'noe razvitie lichnosti v usloviyah social'nyh izmenenij // Sbornik materialov vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Lichnost' v optacii social'nyh izmenenij». Saratov. 2019. S. 13–19. [In Rus].

2. Bogdanova G. V. Pedagogicheskoe sodejstvie vtorichnomu professional'nomu samoopredeleniju bezrabotnyh grazhdan: dis. ... kand. ped. nauk: 5.8.7. Kaliningrad, 2022. 252 s. [In Rus].
3. Bulgakova E. V. Rol' i mesto samostojatel'noj raboty v professional'nom stanovlenii budushhih specialistov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. № 302. S. 193–196. [In Rus].
4. Zavalishina D. N. Jesteticheskij aspekt professional'noj dejatel'nosti // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda. 2020. T. 5, № 3. S. 183–201. [In Rus].
5. Zeer Je. F., Symanjuk Je. Je. Psihologicheskie osobennosti samoopredelenija lichnosti v postindustrial'nom obshhestve // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovanijah. 2019. № 1 (53). S. 76–83. [In Rus].
6. Zeer Je. F. Psihologija professij: uchebnoe posobie. M.: Akademicheskij proekt, 2020. 336 s. [In Rus].
7. Kiseleva T. V. Professional'noe stanovlenie pedagoga v innovacionnoj obrazovatel'noj srede obshheobrazovatel'noj shkoly: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. SPb, 2002. 217 s. [In Rus].
8. Klimov E. A. Psihologija truda: uchebnik dlja vuzov. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'stvo «Jurajt», 2024. 308 s. [In Rus].
9. Leont'ev D. A. Ot fenomena samostojatel'nosti k mehanizmam samodeterminacii // Voprosy obrazovaniya. 2024. № 1. S. 142–161. [In Rus].
10. Mitina L. M. Smysl zhizni i professional'noe razvitie pedagoga // Sbornik materialov XXV Mezhdunarodnogo simpoziuma «Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme». M. 2020. S. 283–284. [In Rus].
11. Puti sovershenstvovaniya professional'nogo masterstva pedagogicheskogo rabotnika obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya / B. P. Nevzorov // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2020. T. 4, № 1 (13). S. 26–37. [In Rus].
12. Obshhaja i professional'naja pedagogika: ucheb. posob. v 2 knigah / Pod red. V. D. Simonenko, M. V. Retivyh. M.: Ventana-Graf, 2006. 368 s. [In Rus].
13. Povarenkov Ju. P. Periodizacija professional'nogo stanovlenija lichnosti: policiklicheskij podhod. Vestnik JarGU. 2015. № 4 (34). S. 89–93. [In Rus].
14. Prjazhnikov N. S. Proforientologija: ucheb. posob. 1-e izd. M.: Izdatel'stvo «Jurajt», 2020. 405 s. [In Rus].
15. Rudinskij I. D., Davydova N. A., Petrov S. V. Kompetencija. Kompetentnost'. Kompetentnostnyj podhod. 2-e izd. ispr. M.: Gorjachaja linija — Telekom, 2022. 240 s. [In Rus].
16. Svencickij A. L. Kratkij psihologicheskij slovar'. M.: Prospekt, 2024. 512 s. [In Rus].
17. Shhedrovickij G. P. Lekcii po pedagogike. T. 11. M.: Izd-vo Artemija Lebedeva, 2014. 400 s. [In Rus].
18. Andreis F. A. Theoretical Approach to the Effective Decision-Making Process // Open Journal of Applied Sciences. 2020. No. 10. R. 287–304.
19. Kannapillai R. Analysis of Theories in Decision Making Process // Journal of Adv Research in Dynamical & Control Systems. 2018. Vol. 3, no. 10. R. 39–44.
20. Miller P. H. Developmental theories: Past, present, and future // Developmental Review. 2022. Vol. 66. doi: org/10.1016/j.dr.2022.101049.
21. Morelli M., Casagrande M., Forte G. Decision Making: a Theoretical Review // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2022. Vol. 56. P. 609–629. doi: org/10.1007/s12124-021-09669-x.
22. Newman B. M., Newman P. R. Theories of Human Development. New York: Taylor & Francis, 2022. 584 p.
23. Petrovsky A. B. Basic Concepts of Decision Theory. In: Group Verbal Decision Analysis // Studies in Systems, Decision and Control. 2023. Vol. 451. Springer, Cham. doi: org/10.1007/978-3-031-16941-0_1.
24. Pieters J. Development Theory. California: University of California, 2009. 272 p.
25. Regmi K. Learning Potential of the Lifeworld: A Comprehensive Theory of Lifelong Learning // Third International Handbook of Lifelong Learning. 2023. R. 73–95.

Информация об авторах

Г. В. Богданова — кандидат педагогических наук, директор
И. Д. Рудинский — доктор педагогических наук, профессор

Information about the authors

G. V. Bogdanova — PhD (Education), Director
I. D. Rudinsky — Dr. Sc. (Education), Professor

Статья поступила в редакцию 26.09.2024; одобрена после рецензирования 21.10.2024; принята к публикации 16.01.2025.
The article was submitted 26.09.2024; approved after reviewing 21.10.2024; accepted for publication 16.01.2025.



А. Н. Шамов



Ю. В. Шлыкова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 48–61.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 48–61.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-48-61

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», ПРОФИЛЬ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Александр Николаевич Шамов¹, Юлия Викторовна Шлыкова²

^{1, 2} ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия

¹ shamov1952@yandex.ru

² julia-shlykova@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В статье поднимается вопрос о модернизации педагогического образования в современных условиях. Модернизация высшего образования рассматривается как средство повышения уровня профессиональной подготовки педагогических работников в соответствии с требованиями государства и общества. Профессиональная компетенция будущих учителей рассматривается как многогранное явление. Она формируется с момента поступления абитуриента в высшее учебное заведение. Цель статьи — показать существующие резервы по повышению качества профессиональной подготовки по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык».

Материалы и методы. Проведен обзор литературных источников по проблематике исследования. В ходе исследования использовались методы теоретического анализа научной литературы, обобщения и систематизации накопленного опыта работы, наблюдение за деятельностью коллег в данном направлении.

Результаты исследования. Обоснована важность совершенствования подготовки квалифицированного учителя иностранного языка в современных условиях, особенно в условиях перехода на новую модель подготовки педагогических кадров. Конкретизирован термин «профессиональная компетенция», проанализирована структура обсуждаемой компетенции. Описан практический опыт работы преподавателей высшей школы по формированию профессиональной компетенции у будущих учителей ино-

странного языка, начиная с теоретических дисциплин по иностранному языку и завершая методическими (профильными) дисциплинами. Описана роль педагогических практик в данном процессе.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования представляют теоретический и практический интерес для формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка, для совершенствования теории и практики преподавания иностранного языка в школе и педагогическом вузе. Материалы окажутся полезными для авторов учебных пособий по дисциплинам «Иностранный язык», «Методика преподавания иностранных языков» для различных направлений подготовки в профильных учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, компетентность, иностранный язык, учитель иностранного языка, ФГОС ВО, ОПОП, ядро педагогического образования

Для цитирования: Шамов А. Н., Шлыкова Ю. В. Профессиональная компетенция и ее роль в подготовке кадров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 48–61. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-48-61

Original article

PROFESSIONAL COMPETENCE AND ITS ROLE IN THE PERSONNEL TRAINING IN “PEDAGOGICAL EDUCATION” IN “FOREIGN LANGUAGE”

Aleksandr N. Shamov¹, Julija V. Shlykova²

^{1, 2} Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

¹ shamov1952@yandex.ru

² julia-shlykova@mail.ru

Abstract. Introduction. The article raises the issue of modernization of pedagogical education in modern conditions. Modernization of the federal state educational standard of higher education is considered as a means of raising the level of teaching staff in accordance with the requirements of the state and society. Professional competence of future teachers is considered as multifaceted and is formed from the moment of admission to a higher educational institution. The purpose of the work is a detailed analysis of the new federal educational standard of higher education and the main educational program in the direction of “Pedagogical Education”, profile “Foreign Language”.

Materials and Methods. A review of literature sources on the research issues was carried out. During the study, methods of theoretical analysis of scientific literature, generalization and systematization, and pedagogical observation were used.

Result. The importance of training a qualified foreign language teacher is substantiated. The structure of the new program according to the Federal State Educational Standard of Higher Education is disclosed. The term “professional competence” is specified and the structure of this competence is analyzed. Practical experience in developing professional competence in future foreign language teachers is described, starting with theoretical disciplines in a foreign language and ending with methodological disciplines and pedagogical practice.

Discussion and Conclusions. The results of the study are of theoretical and practical interest for researchers of the problem of developing the professional competence of future foreign language teachers, issues of theory and practice of language teaching at school and linguistic universities, as well as a team of authors of textbooks and methodological complexes of the discipline “Foreign Language” for various areas of training in specialized educational institutions on a foreign language and methods of teaching it.

Keywords: professional competence, competence, foreign language, foreign language teacher, Federal State Educational Standard of Higher Education (3++), program, core of pedagogical education

For citation: Shamov A. N., Shlykova Ju. V. Professional competence and its role in the personnel training in "Pedagogical education" in "Foreign language". Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(1):48–61. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–103–48–61

Введение. На педагогические университеты страны возлагается миссия образования, воспитания, развития и обучения нового поколения учителей страны. Повысить качество педагогического образования призвано «Ядро высшего педагогического образования». Документ был инициирован Министерством просвещения Российской Федерации [15].

Высшее педагогическое образование по профилю подготовки «Иностранный язык» базируется на основе таких дидактических положений, как: 1) профессиональная подготовка нового поколения на основе ФГОС ВО (3++); 2) модульное построение образовательных программ подготовки будущих учителей иностранного языка для успешного решения задач профессиональной деятельности; 3) усиление практико-ориентированной подготовки будущих учителей; 4) обеспечение вариативности в подготовке педагогических кадров по заявленному направлению подготовки и выбранному профилю [19].

Иноязычное языковое образование, или лингвообразование, имеет свои отличительные черты [5, с. 80]. Лингвообразование трактуется в методической науке как «процесс движения от целей к результату». Результат лингвообразования проявляется в виде лингвокультурно образованной личности, осознающей свою гражданскую, этнокультурную и общечеловеческую идентичность; во владении универсальными способами познания, способностью и готовностью осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение, в том числе с носителями языка на их языке... достойно представлять свою страну в ситуациях межкультурного общения» [5, с. 80–81]. Такой вид педагогического образования рассматривается по-разному. Оно может рассматриваться и как «ценность», и как «процесс», и как «результат». Лингвообразование выступает и определенной педагогической «системой» [6].

Учебная дисциплина «Иностранный язык» играет важную роль в жизни российского общества в современных условиях. Личностная значимость и ценность языка как особого феномена важна для каждого обучающегося, для каждого гражданина страны [1; 12]. Настоящий факт не подвергается как бы никакому сомнению.

Из учебной дисциплины «Иностранный язык» превратился в своеобразный медиум. Речь идет в первую очередь об английском языке. Он рассматривается с позиции современного времени как *lingvo franko*. Английский язык превратился в средство коммуникации между людьми, владеющими неродным языком и принадлежащими к иной культуре.

Значимость английского языка в педагогических университетах, где готовятся преподаватели по его преподаванию, проявляется: а) в повышении престижа и уровня гуманитарного образования для каждого человека; б) в характере общения в современном мире (мультилингвальном и поликультурном); в) в возможности обучения и прохождения стажировок в ближайшем будущем в учебных заведениях других стран; г) в развитии личности обучаемого («два языка — две разные картины мира»; «два языка — две культуры»); д) в становлении двуязычной и бикультурной, а в некоторых случаях — полиязычной и поликультурной личности обучаемого.

Обзор литературы. Для организации и реализации иноязычного образования в Российской Федерации необходимы кадры по преподаванию неродных языков. Подготовка учительских кадров стала в наши дни проблемой, актуальной и социально значимой. Современная школа требует от педагогических университетов подготовить преподавателей иностранных языков, которые: 1) готовы к работе в новых условиях; 2) готовы качественно обучать детей, студентов и взрослых неродному языку; 3) го-

товы активно участвовать в инновационных процессах, происходящих в образовательных учреждениях страны [31; 32].

Подготовка нового поколения учителей по иностранному языку для школ и для других учебных заведений должна осуществляться в рамках инновационной системы педагогического образования. Приоритет мы отдаем подготовке учителей по языку для средних школ. Иноязычное образование и его качество в стране зависят: а) от востребованности педагогических кадров в стране, в регионах и в конкретных средних образовательных учреждениях на муниципальном уровне; б) от системы поддержки педагогических вузов, занятых подготовкой таких кадров; в) от качества реализации принятого стандарта высшего образования (ФГОС ВО (3++)); г) от воплощения положительных идей, изложенных в «Ядре высшего педагогического образования», в жизнь [15]; в) от системного, планомерного и целенаправленного использования новых технологий в преподавании и воспитании, от других эффективных средств подготовки учительских кадров.

Средняя школа заинтересована в этом, и она идет такому процессу навстречу. Это проявляется: 1) в возрождении системы наставничества в каждой конкретной школе; 2) в заинтересованности школ в профессиональном росте своих кадров через систему повышения квалификации; 3) в самообразовании и совершенствовании учителей в своей профессиональной сфере; 4) в продвижении педагогических кадров в регионах по служебной лестнице, особенно молодых и перспективных [10].

Преподаватель иностранного языка отдает себе отчет в том, что он представляет специфическую область педагогической деятельности. Школьный учитель иностранного языка находится в измерении двух языков, двух разных культур, двух противоположных ментальностей, разных социокультурных общностей. Школьный учитель языка находится в постоянной ситуации рефлексирования над спецификой таких

специальных явлений. Сознательная интеллектуальная деятельность учителя неродного языка, его постоянная рефлексия заставляет делать определенные выводы и заключения, связанные с совершенствованием, воспитанием, образованием и развитием детей. Накапливаемый педагогический опыт и умелое пользование новыми знаниями, профессиональными навыками, умениями и компетенциями становятся важными и востребованными для осуществления педагогической деятельности в школе [11–14].

В ходе обучения иностранному языку и новой культуре в сравнении с родной культурой осуществляется: 1) формирование коммуникативной компетенции учителя в виде умений пользоваться говорением, аудированием, чтением и письменной речью; 2) формирование предметно-когнитивной компетенции в виде терпимости, лояльности, открытости к общению, стремления к познанию другой культуры; 3) формирование социально-аффективной компетенции со значимыми личностными качествами; 4) ответственность учителя за будущее родного языка, за его место в мировой и русской культурах, за роль и место в мире родной культуры [4; 29]. Последнее особенно актуально. Это связано с тем, что некоторые страны Европы и Северной Америки отказывают русской культуре в статусе ее существования, признания ее вклада в мировую культуру и в становление мировой цивилизации.

Школьное иноязычное образование в нашей стране осуществляется на сегодняшний день высококвалифицированными педагогическими кадрами. Преподаватель иностранного языка не только обучает детей неродному языку, но и стимулирует проявление у них умственной, речемыслительной, творческой активности. Педагогическая деятельность и речевая деятельность такого учителя и учебная деятельность его детей на уроках по языку осуществляется творчески, креативно. В учебной и речевой деятельности учитель достигает в максимальном объеме качественных планируемых резуль-

татов по разным направлениям: в образовании, развитии, воспитании, учебном труде. Овладение языковыми и речевыми средствами неродного языка осуществляется не только в ходе усвоения языка, но и в ходе его практического использования, то есть в иноязычном общении и во взаимодействии с другими людьми. В ходе такой высокоинтеллектуальной деятельности осуществляется одновременно и становление школьника как личности [33; 36].

Результаты исследования. Федеральный государственный образовательный стандарт, представляющий «совокупность требований к образованию определенного уровня подготовки и к профессии...», определяет набор необходимых компетенций у будущего преподавателя неродного языка [19]. Они уточнены в «Ядре высшего педагогического образования» [15]. Само «ядро» реализуется в рамках основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) [9]. У выпускников педагогического вуза формируются все виды установленных компетенций [15; 19]. В новой зарождающейся парадигме подготовки учительских кадров компетентностный подход и все его компетенции должны, по нашему мнению, остаться. Они должны быть по-прежнему объектом формирования и совершенствования, быть объектом контроля. Профессиональные компетенции и компетентность школьного учителя по иностранному языку должны по-прежнему оставаться важной чертой и основной характеристикой педагогической и методической деятельности выпускника педагогического университета.

Для овладения профессией учителя иностранного языка предусматривается 300 зачетных единиц (ЗЕ). Сама профессиональная подготовка строится на принципе модульности [22; 28].

Учителя иностранного языка должны получить знания, навыки, умения и соответствующие компетенции в рамках следующих восьми комплексных модулей: предметно-методического, социально-гуманитарного, здоровьесберегающего, коммуникативно-

цифрового, психолого-педагогического, модуля воспитательной деятельности, модуля управленческой и учебно-исследовательской проектной деятельности [15].

Последний модуль содержит в своей структуре предметно-методическую и содержательную части в подготовке учительских кадров. В структуру каждого модуля входят дисциплины, направленные на формирование разных видов компетенций, необходимых учителю для осуществления его профессиональных функций на уроках иностранного языка [3]. Формой итогового контроля в рамках каждого модуля является экзаменационное испытание. Каждый модуль включает в свою структуру не только обязательные дисциплины, но и дисциплины по выбору. Это означает, что обучающиеся имеют право выбрать интересную и значимую для них дисциплину.

Профессиональные компетенции, важные для будущей деятельности учителя, формируются на занятиях по разным учебным дисциплинам.

Предметно-содержательная часть включает профильные учебные дисциплины типа: «Практическая фонетика», «Практическая грамматика», «Практика устной и письменной речи (английский язык)», «Страноведение», «Теоретическая фонетика», «Коммуникативный практикум по языку», «Литература стран изучаемого языка», «Лексикология изучаемого языка», «Стилистика изучаемого языка», «Теоретическая грамматика языка», «История изучаемого языка», «Регионоведение (английский язык)».

Важное место в системе подготовки учителей иностранного языка занимают дисциплины по выбору. К ним могут относиться: «Язык СМИ», «Стилистический анализ», «Основы перевода», «Практика перевода», «Интерпретация текста», «Деловой английский язык», «Лингвострановедение», «Латинский язык».

Методическая подготовка учителей иностранного языка занимает в рассматриваемой системе особое место.

Методическая часть включает такие профессионально направленные дисциплины, как: а) «Методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Методика раннего обучения иностранным языкам», «Моделирование процесса обучения иностранному языку», «Организация классно-урочной работы по иностранному языку», «Проектная и игровая деятельность на уроках иностранного языка», «Оценка речевых навыков и умений по иностранному языку» [9; 15].

В состав профессионального модуля входят и разные виды практик. Они направлены на формирование, развитие и совершенствование компетенций, значимых для учебной деятельности будущих учителей иностранного языка [20; 27]. Педагогическая практика — важный компонент в подготовке будущего учителя иностранного языка. Здесь важны все виды педагогических практик: «Учебная (предметная) практика», «Производственная (педагогическая) практика», «Производственная и научно-исследовательская практики».

Именно педагогические практики обеспечивают будущих учителей неродного языка возможностью уверенно чувствовать себя в роли учителя. Прохождение педагогических практик помогает студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык», преодолеть по-прежнему существующий разрыв между теорией, практикой, профессиональной подготовкой и реальной деятельностью в школе.

Начальный практический опыт учительской деятельности важен для выпускника педагогического университета. Он нужен ему для: 1) уверенного вхождения в преподавательскую деятельность; 2) практического использования особенностей иноязычной образовательной среды как средства обучения; 3) создания на уроках языкового и речевого комфорта; 4) сознательного наблюдения за педагогической деятельностью старших и опытных коллег, например учителей-наставников, учителей-мастеров,

учителей-новаторов; 5) изучения и использования положительного опыта опытных коллег в преподавании учебной дисциплины «Иностранный язык»; 6) совершенствования на основе такого опыта своих методических навыков, умений, компетенций, добиваясь при этом определенного уровня становления своей учительской грамотности и компетентности [13; 16; 18; 23–25; 31; 32].

Модуль производственной педагогической практики ставит многие проблемы перед кафедрами профессиональной подготовки студентов, например: 1) по совершенствованию целей и задач каждого вида производственной практики; 2) по корректировке количества учебных часов, необходимых и достаточных для достижения целей и задач каждого вида практики; 3) по качественному овладению педагогическими и методическими функциями школьного учителя; 4) по организации и совершенствованию образовательного процесса по теории и практике изучаемого языка; 5) по совершенствованию теоретической и практической методической подготовки студентов; 6) по установлению преподавателям университетов целесообразной учебной нагрузки за участие в каждом виде учебной деятельности.

Выпускники педагогических университетов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык», должны считать себя готовыми и компетентными в решении широкого круга методических задач в учительской деятельности.

Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка базируется на совокупности специальных знаний, навыков, умений и готовности. Все это приобретает в ходе овладения разными учебными дисциплинами. Методическая компетенция как составляющая профессиональной является многогранным понятием со сложным набором компонентов. Структурные компоненты такого вида компетенции обеспечивают выпускников педагогического университета разными видами готовности к работе в образовательном учреждении [29; 30; 34; 35].

Молодые учителя по иностранному языку

должны иметь высокий уровень развития методического мышления. Данный вид мышления является неотъемлемой и определяющей составной частью в практической деятельности школьного учителя. Такой вид мышления серьезно влияет: а) на процесс овладения иностранным языком; б) на овладение основами методических знаний, их применения в практической деятельности; в) на развитие и профессиональное становление выпускника педагогического вуза как будущего мастера педагогического труда.

Методическое мышление начинающего учителя неродного языка лежит в основе многих решений преподавателя, принимаемых на уроках: 1) от планирования системы уроков по языку до использования учебных образовательных технологий на нем; 2) от проведения практических занятий с разными целями до мониторинга, самоанализа собственной методической деятельности и учебных действий обучающихся; 3) от оценки языковых и речевых результатов обучающихся в овладении языком до определения преподавателем для каждого обучающегося образовательной траектории с новыми учебными целями и задачами. Все действия и решения учителя на основе такого вида мышления ориентированы на достижение результатов в практическом владении иностранным языком как основным и решающим инструментом речевой деятельности [10; 29].

Учебная деятельность студентов на занятиях по неродному языку и по методике его преподавания в педагогическом университете направлена на мотивирование и на стимулирование будущих преподавателей языка к активному участию в иноязычном общении. Общение может быть разным: педагогическим, учебным, профессиональным, реальным. Язык и деятельность на нем становятся для студентов определенным приоритетом. Успех в учебной деятельности будущих учителей обеспечивается: а) учетом индивидуальных интересов и запросов будущих учителей; б) опорой на познавательные особенности и возможности

каждого отдельного студента; в) опорой на развитое методическое мышление студентов, на его когнитивность и креативность. Деятельность будущих преподавателей иностранного языка в таком контексте носит не только личностный, но и социально обусловленный и значимый характер. «Иностранный язык» для выпускников педагогического университета является не только учебной дисциплиной, но и важным средством общения и речевого сотрудничества в реальном мире. Такое общение может происходить между студентами, то есть друг с другом, с преподавателем, а в ближайшей перспективе — с носителем изучаемого языка и с культурой народа, который говорит на данном языке.

На практических занятиях по языку происходит не только познание системы нового языка, но и использование такой системы в качестве средства общения и взаимодействия. Язык для студентов — это и средство, и процесс взаимного познания, понимания друг друга. Это и способ включения будущих учителей в атмосферу речевого, культурного взаимодействия и сотрудничества с людьми, принадлежащими к разным культурам, менталитетам и имеющими разное видение мира.

Нормативные документы в виде ФГОС ВО (3++), «Ядро высшего педагогического образования», ОПОП определяют содержание профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка и создают благоприятную атмосферу: 1) для овладения целостной системой лингвистических, социолингвистических, культурных, стратегических и дискурсивных знаний; 2) для формирования, развития и совершенствования через содержание включенных модулей целостной системы навыков, умений, готовности у выпускников педагогических университетов с правом преподавания иностранного языка как учебного предмета; 3) через содержательную часть обучения происходит формирование у выпускников педагогического университета прочной информационной базы для выполнения функ-

циональных обязанностей учителя; 4) для овладения новыми (инновационными) инструментами педагогической деятельности и новыми техниками изучения иностранного языка [29; 34]. Все это вместе позволяет будущим учителям языка эффективно взаимодействовать в конкретных коммуникативных и культурных ситуациях. Благодаря использованию таких инструментов и достигается главная цель в подготовке учителя — «пользоваться языком практически» [2; 26]. На ее основе и будут достигаться молодым учителем другие цели, решаться разнообразные педагогические и методические задачи.

В ситуациях речевого взаимодействия и общения у будущих учителей иностранного языка проявляется: 1) высокая степень владения речевыми навыками и умениями; 2) совершенствуются профессионально-методические компетенции; 3) фиксируется высокий уровень и заданные качества владения значимыми компетенциями. Преподаватель-предметник находит себя, кроме того, в возможности практического применения своих способностей в общении на неродном языке. В ситуациях общения у начинающих учителей языка проявляются все их способности в интегрированной форме, проявляются не только все их готовности, но и комплекс знаний, связанных с педагогикой, психологией, психолингвистикой, лингвистикой и методикой преподавания языков [30; 34; 36].

1. Прочно сформированная профессиональная компетенция начинающего учителя иностранного языка позволяет преподавать выпускнику педагогического университета иностранный язык в разных образовательных средах. Такие среды создаются в дошкольном учреждении, в начальной школе, в средней школе (основной и полной), в среднем профессиональном учреждении (начального и среднего специального образования), в дополнительном и семейном иноязычном образовании. А выпускники магистратуры приобретают право преподавать иностранный язык в высших учебных заведениях (не профильных и специальных вузах).

2. Освоенные теоретические и практико-ориентированные учебные дисциплины позволяют начинающему учителю иностранного языка грамотно проводить гностический анализ учебного материала из школьных учебников. В учебном материале выявляются лингвистические трудности, избираются пути их преодоления. Такие пути позволяют снизить дозу неопределенности и неизвестности в школьном учебном материале. Методические трудности, выявленные в учебном материале, определяют пути и приемы их преодоления, сознательного преодоления межъязыковой и межкультурной интерференции. Интерференция всегда представляет источник всевозможных трудностей. Далее начинающий учитель языка грамотно проектирует свои уроки по языку. Проектирование урока предусматривает умелый выбор приемов и способов организации тренировки и применения учебного материала, определение режимов и форм учебной деятельности, выбор и рациональное использование средств обучения (технических и нетехнических, традиционных и современных). Методический инструментарий учителя, указанный выше, обеспечивает не только преодоление трудностей, но и качественное усвоение программного учебного материала на всех этапах работы с ним (ознакомление, тренировка, применение, контроль).

3. Методические знания начинающего учителя иностранного языка позволяют: 1) обучать всем видам и сторонам речевой деятельности в тесной взаимосвязи; 2) правильно подбирать и разрабатывать упражнения для формирования речевых навыков, умений, компетенций; 3) использовать страноведческие знания и знания из других учебных предметов для привития интереса у детей к языку; 4) обеспечить актуальным содержанием социокультурного аспекта языка для достижения целей урока; 5) формировать уважительное отношение детей к стране изучаемого языка, к ее народу и культуре.

Будущий учитель должен: 1) понимать и уметь правильно оценивать концепцию

школьных учебников по иностранному языку; 2) уметь выбирать наиболее подходящий учебник для работы с детьми; 3) знать и применять различные методы, приемы и способы преподавания; 4) включать в ткань урока современные технологии обучения; 5) уметь оценивать и контролировать учебный процесс по языку и степень его оснащенности; 6) качественно владеть лексикой классного обихода в целях ведения урока на языке и создания иноязычной образовательной среды; 7) уметь доступно формулировать задания на языке к упражнениям в ходе тренировки и применения лексического, фонетического и грамматического материала [16; 17; 24].

4. Теоретические знания по методике преподавания языка, результаты практической деятельности в период разных видов педагогических практик позволяют молодому учителю грамотно выбирать технологии работы на уроке. Выбранные технологии призваны обеспечить учителю-практику: а) высокую учебную *результативность*; б) *экономия учебного времени*; в) *продуктивное сотрудничество* всех детей в классе; г) *создание эмоционального микроклимата* в детском коллективе; д) *снижение перегрузки и переутомления* детей; е) *поддержание мотива и интереса* у детей к изучению языка; д) *стимулирование интереса* к занятиям; е) *раскрытие резервных возможностей* детей в изучении неродного языка и постоянную опору на них [23].

5. Методическая грамотность молодого учителя проявляется в его технологических способностях по созданию иноязычной образовательной среды на уроке [24]. *Для ее создания преподаватель*: 1) включает в учебный процесс разные компоненты УМК; 2) создает речевую атмосферу на уроках средствами изучаемого языка; 3) использует обучающиеся возможности и резервы кабинета иностранного языка; 4) опирается на обучающиеся и воспитательные возможности внеурочной деятельности на языке; 5) широко привлекает книжный фонд школьной библиотеки, особенно литературу на иностранном языке;

б) использует возможности интернет-ресурсов и разных цифровых платформ в системе интернета [7; 20; 26; 32].

6. Для достижения целей и задач, стоящих перед учебной дисциплиной «Иностранный язык», выпускник педагогического вуза постепенно овладевает широким набором педагогических, психологических, предметных (лингвистических) и методических знаний. Такие виды знаний студент приобретает через изучаемые учебные дисциплины. Сюда можно отнести: 1) владение теорией родного языка обучающихся и знания из общего языкознания; 2) знания из теории преподаваемого языка: а) фонетические знания (аутентичное произношение звуков и правильная интонация); б) лексические знания (владение широким запасом слов, устойчивыми выражениями, формулами речевого этикета); в) грамматические знания (образование разных грамматических форм, правильное расположение членов предложения в его структуре); г) социокультурные знания.

7. Владение разными аспектами изучаемого языка проявляется в характере выполняемых действий: а) в умениях выражать мысли в устной и письменной форме; 2) в умениях чтения и понимания содержания аутентичных текстов на языке из разных предметных сфер деятельности человека; 3) в умениях чтения текстов из художественной, публицистической и научной литературы; 4) в умениях слушать и понимать иноязычную устную речь на слух.

Качественное преподавание неродного языка обеспечивается знаниями о культуре изучаемого языка, знаниями традиций и обычаев народа — носителя языка, актуальными сведениями из таких дисциплин, как география, литература, история, музыка, кино, театр [35].

Учитель иностранного языка как личность формируется при прохождении предметно-содержательной части предметно-методического модуля [29]. Содержание учебного материала крайне важно для формирования «личностного ядра» учителя. Оно включает в себя: а) общие способности, связанные

с интеллектом школьника, его обучаемостью и креативностью; б) специальные способности к языку (дифференциальная слуховая чувствительность, антиципация, языковая догадка, чувство языка); в) «большую пятерку» личностных характеристик (стрессоустойчивость, лидерский потенциал, общительность, коммуникативные способности, ответственность перед собой и ответственность перед другими) [8, с. 27].

Вся деятельность педагогического университета направлена на формирование разных видов готовностей, важных для деятельности учителя, в том числе и деятельности учителя иностранного языка. Вместе с разными видами готовностей у начинающего учителя формируется его методическая и функциональная грамотность [23].

Методическая и функциональная грамотность учителя иностранного языка основывается на хорошем знании и владении теорией урока. Теория урока обеспечивает учителю: а) качественное проектирование системы уроков по теме школьного учебника; б) умение проводить разные типы и виды уроков по языку, учитывая их дидактико-методические особенности; в) умение выбирать эффективные технологии для качественного проведения конкретного урока; г) умение проводить и критически анализировать проведенные уроки; д) уметь проводить рефлекссию уроков с целью совершенствования своего педагогического и методического мастерства [2; 3; 27; 28].

Регламентирующие документы Министерства просвещения РФ и Министерства науки и высшего образования РФ ориентируют педагогические университеты и другие учебные заведения и самих студентов на развитие и совершенствование своего педагогического образования, на становление методического мастерства выпускников. Само мастерство развивается на основе умения: 1) корректировать содержание учебных материалов, предлагаемые авторами школьных учебных; 2) выбирать адекватные средства обучения по усвоению содержания учебного материала в опоре на интересы

и запросы обучающихся; 3) сознательно выбирать учебные технологии для разных видов уроков, наполнять их методическим содержанием (приемами и способами обучения, адекватными упражнениями) [24]; 4) вариативно проектировать и реализовывать планы уроков; 5) перестраиваться по ходу урока из-за возникновения непредвиденных обстоятельств; 6) грамотно распределять время на уроке; создавать стимулирующую и мотивационную обстановку для усвоения учебного материала; 7) активизировать участие школьников в тренировке и применении выученного материала в иноязычной речи; 8) намечать перспективы по совершенствованию учебной траектории для каждого школьника; 9) пользоваться стратегиями по предотвращению дисциплинарных проблем в классе; 10) грамотно решать проблемы, возникающие на уроках по языку, основываясь на своем опыте и сформированных компетенциях; 11) критически оценивать свой педагогический опыт, проявление элементов методического мастерства. Одним словом, студент-выпускник педагогического университета, в соответствии с «Ядром...», не только качественно овладевает методическими функциями в деятельности учителя иностранного языка, но и сознательно готовится реализовывать свои функции в практической деятельности [2; 3; 23; 24].

Уже в стенах университета будущий учитель иностранного языка развивает свои творческие навыки, умения и компетенции. Он хорошо осознает: без них невозможно построить «нескучные» уроки, мотивирующие детей на творческое изучение языка. В таких ситуациях молодой учитель языка предстает перед детьми, коллегами и администрацией школы как высоко компетентная и квалифицированная личность. Это помогает учителю поддерживать дисциплину в классе; добиваться определенного признания среди родителей.

Студент по направлению обучения «Педагогическое образование», профиль обучения «Иностранный язык», как творческая личность находится в непрерывном

развитии и самосовершенствовании, постоянно обновляет свои знания в языке, стремится овладеть современными техниками преподавания изучаемого языка. Молодой учитель овладевает всем этим сознательно для того, чтобы соответствовать современным требованиям в избранной профессии.

Обсуждение и заключение. Подведем итог сказанному выше. Государственные нормативные документы по подготовке учителей кадров, ОПОП, разрабатываемые в учебных заведениях, преследуют главную цель — развитие у молодых учителей иностранного языка комплекса практико-ориентированных профессиональных навыков и умений. Такой вид навыков и умений необходим в первую очередь для качественного осуществления учебной деятельности выпускников педагогических университетов. Это предполагает наличие широкого круга способностей и готовности у молодых учителей [10; 11; 14]. К педагогическим способностям и готовностям выпускников педагогических университетов должны быть «приложены» еще и важные качества учителя как личности.

Используемые средства в подготовке учителя по иностранному языку призваны: 1) обеспечить соединение методической теории с практической деятельностью молодого учителя в школе; 2) развивать профессионально значимые функции у будущего учителя в первую очередь; 3) соединить теоретическую подготовку учителя с практико-ориентированными действиями в ситуациях в условиях школы; 4) извлекать из теоретических знаний методической науки то, что можно направить на творческие и креативные действия при изучении языка. Рекомендуемое содержание проекта «Ядро высшего педагогического образования» позволяет студентам педагогических университетов овладевать всем набором педагогических и методических знаний, навыков и умений, современными техниками и методиками. Полученные разные виды знаний, навыки и умения пользоваться ими являются основой всех его профессиональных

компетенций.

Профессиональная компетенция будущего учителя иностранного языка проявляется в умении: 1) проектировать учебно-речевые ситуации для обучения сторонам и видам речевой деятельности; 2) осуществлять подбор адекватных упражнений для достижения поставленных целей; 3) использовать разные виды наглядных средств обучения языку; 4) подбирать дополнительный материал по темам школьных учебников; 5) разрабатывать средства контроля и оценки деятельности школьников в рамках урока и темы учебника; 6) разрабатывать контрольные задания по итогам четверти, полугодия и учебного года в рамках внутришкольного контроля; 7) доходчиво объяснять школьникам требования Примерной программы по предмету; в умениях научить школьников сознательно принимать цели обучения; 8) вовлекать детей в различные виды учебной и внеурочной деятельности (как индивидуально, так и в группе).

Педагогические университеты страны накопили достаточный опыт подготовки педагогических кадров в компетентностной парадигме, имеют широкий арсенал действенных средств для подготовки школьного учителя по неродному языку. Каждый из педагогических университетов стремится дать своим выпускникам хорошую теоретическую и практическую основу для их становления как будущих мастеров педагогического труда.

Школьный учитель иностранного языка вместе со своими коллегами по другим учебным дисциплинам призван реализовывать на занятиях в современных условиях идеи национального патриотизма, международного интернационализма, дружбы и сотрудничества между народами. Всего этого можно с успехом добиться, прибегая к дидактическим и методическим средствам и возможностям учебного предмета «Иностранный язык», если молодой учитель его качественно преподает.

Список источников

1. Аксиология иноязычного педагогического образования // М. А. Ариян, В. С. Белгородский, Е. В. Борзова и др.: Монография по итогам Межд. науч.-практ. форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков. Москва, 6–7 декабря 2019. М.: МПГУ, 2020. 423 с.
2. Бердичевский А. Я. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособ. М.: Флинта, 2019. 368 с.
3. Бердичевский А. Я. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М.: Флинта, 2021. 48 с.
4. Гальскова Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2–7.
5. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: Монография. М.: Кнорус, 2021. 216 с.
6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: ИнтерДиалект, 1997. 697 с.
7. Гусева Л. В., Плисов Е. В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2020. № 4. С. 61–70.
8. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Национальное образование, 2012. С. 27.
9. Информация о реализуемых образовательных программах [Электронный ресурс]. URL: <https://mininuniver.ru/sveden/education/eduaccred/> (дата обращения: 21.09.2024).
10. Кожевников С. М. Региональные практики распространения педагогических инноваций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5 (78). С. 52–65.
11. Колесников А. А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования // Иностранные языки в школе. 2023. № 1. С. 6–14.
12. Крупченко А. К. Ценностные аргументации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 3. С. 1.
13. Лабзина П. Г., Меньшенина С. Г. Междисциплинарное взаимодействие как условие развития гибких навыков студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 2. С. 2.
14. Лескова И. А. Проблема индивидуализации обучения в контексте смены парадигмальных оснований // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 2. С. 1.
15. Методические рекомендации по подготовке кадров по программе педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») // Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-100/08 [Электронный ресурс]. URL: [consultant.ru > document/cons_doc_LAW_409505 /.../](http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/.../) (дата обращения: 21.09.2024).
16. Перевощикова Е. Н. Образовательные результаты и подготовка будущего педагога и средства оценки их достижения // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 2.
17. Степанова М. В., Шамов А. Н. Критерии экспертной оценки учебника по иностранному языку // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 86–102.
18. Степанова М. В., Шамов А. Н. Роль учебника как средства формирования и развития методической компетенции учителя иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6 (80). С. 74–92.
19. ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. С изменениями и дополнениями от 26.11.2020, от 8 февраля 2021 г. / Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. URL: fgosvo.ru (дата обращения: 21.09.2024).
20. Фролова С. В., Перевощикова Е. Н. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки эффективности образовательных результатов педагогов // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4. С. 6.
21. Фролова С. В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 2. С. 4.
22. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М.: Народное образование. 2018. 160 с.
23. Шамов А. Н. Функциональная грамотность учителя иностранного языка в образовательных парадигмах и подходах // Нижегородское образование. 2022. № 1. С. 23–31.
24. Шамов А. Н., Чернышов С. В. Отбор технологий и их интерпретация в образовательный процесс при изучении иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2 (83). С. 58–74.
25. Шамов А. Н., Чернышов С. В. Методический анализ урока как средство профессионального становления учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. № 1. С. 4–12.
26. Шамов А. Н., Шлыкова Ю. В. Речевая компетенция студентов поколения Z: особенности формирования // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 70–77.
27. Шамов А. Н., Ким О. М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 1. № 2 (31). С. 5.

28. Шамов А. Н., Кручинина Г. А., Королева Е. В. Учебный модуль как основа профессиональной подготовки учителя иностранных языков: Теория и практика / В сб.: Научная дискуссия: Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков / Сборник статей по материалам Межд. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. С. 147–154.
29. Языкова Н. В., Макеева С. Н. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете: Монография. М.: Тезаурус, 2015. 243 с.
30. Ivanov O. B., Ivanova S. V. Educational Space in the Modern World: The Interdisciplinary Aspect // *Espacios*. 2017. Vol. 38, no. 40. P. 19–33.
31. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teacher's College Press, 2015. 312 p.
32. Giussani L. The Risk of Education: Discovering Our Ultimate Destiny. Montreal: McGill Queen's University Press, 2019. 112 p.
33. Levin B. B. Energizing teacher education and professional development with problem-based learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011. 151 p.
34. Straub R., Kulin S., Ehmke T. A Transdisciplinary Evaluation Framework for the Assessment of Integration in Boundary-Crossing Collaborations in Teacher Education. 2022. Vol. 96. Art. 103140.
35. Teacher competencies as a basis for teacher education. Views of Serbian teachers and teacher educators // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26. P. 56.
36. Vanpatten B. Situating instructed language acquisition // *Instructed second-language acquisition*. 2017. Vol. 1, no. 1. P. 45–59.

References

1. Aksiologija inozajzychnogo pedagogicheskogo obrazovanija // M. A. Arijan, V. S. Belgorodskij, E. V. Borzova i dr.: Monografija po itogam Mezhd. nauch.-prakt. foruma, posvjashhennogo 65-letiju kafedry metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov. Moskva, 6–7 dekabrya 2019. M.: MPGU, 2020. 423 s. [In Rus].
2. Berdichevskij A. Ja. Metodika mezhkul'turnogo inozajzychnogo obrazovanija v vuze: ucheb. posob. M.: Flinta, 2019. 368 s. [In Rus].
3. Berdichevskij A. Ja. Professigramma sovremennogo uchitelja inostrannogo jazyka. M.: Flinta, 2021. 48 s. [In Rus].
4. Gal'skova N. D. Obrazovanie v oblasti inostrannyh jazykov: novye vyzovy i priority // *Inostrannye jazyki v shkole*. 2008. № 5. S. 2–7. [In Rus].
5. Gal'skova N. D., Korjakovceva N. F., Gusejnova I. A. Sovremennaja lingvodidaktika: Monografija. M.: Knorus, 2021. 216 s. [In Rus].
6. Gershunskij B. S. Filosofija obrazovanija dlja HHI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij). M.: InterDialekt, 1997. 697 s. [In Rus].
7. Guseva L. V., Plisov E. V. Vynuzhdennaja digitalizacija jazykovogo obrazovanija: problemy osvoenija inostrannogo jazyka v jelektronnoj srede // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020. № 4. S. 61–70. [In Rus].
8. Efremova N. F. Kompetencii v obrazovanii: formirovanie i ocenivanie. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2012. S. 27. [In Rus].
9. Informacija o realizuemyh obrazovatel'nyh programmah [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://mininuniver.ru/sveden/education/eduaccred/> (data obrashhenija: 21.09.2024). [In Rus].
10. Kozhevnikov S. M. Regional'nye praktiki rasprostraneniya pedagogicheskikh innovacij // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2021. T. 1, № 5 (78). S. 52–65. [In Rus].
11. Kolesnikov A. A. Intel'lektual'no orientirovannoe napravlenie razvitiya jazykovogo obrazovanija // *Inostrannye jazyki v shkole*. 2023. № 1. S. 6–14. [In Rus].
12. Krupchenko A. K. Cennostnye argumentacii kak osnova stanovlenija aksiologicheskogo profilja grazhdanskoj identichnosti pedagoga // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023. T. 11, № 3. S. 1. [In Rus].
13. Labzina P. G., Men'shenina S. G. Mezhdisciplinarnoe vzaimodejstvie kak uslovie razvitiya gibkikh navykov studentov vuza // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2021. T. 9, № 2. S. 2. [In Rus].
14. Leskova I. A. Problema individualizacii obuchenija v kontekste smeny paradigmat'nyh osnovanij // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023. T. 11, № 2. S. 1. [In Rus].
15. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke kadrov po programme pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i sodержaniyu («Jadro vysshego pedagogicheskogo obrazovanija») // *Pis'mo Minprosveshhenija Rossii ot 14.12.2021 № AZ-100/08* [Jelektronnyj resurs]. URL: [consultant.ru > document/cons_doc_LAW_409505 /...](https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/) (data obrashhenija: 21.09.2024). [In Rus].
16. Perevoshhikova E. N. Obrazovatel'nye rezul'taty i podgotovka budushhego pedagoga i sredstva ocenki ih dostizhenija // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022. T. 10, № 1. S. 2. [In Rus].
17. Stepanova M. V., Shamov A. N. Kriterii jekspertnoj ocenki uchebnika po inostrannomu jazyku // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2022. T. 1, № 6 (88). S. 86–102. [In Rus].
18. Stepanova M. V., Shamov A. N. Rol' uchebnika kak sredstva formirovanija i razvitiya metodicheskoi kompetencii uchitelja inostrannogo jazyka // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2021. T. 1, № 6 (80). S. 74–92. [In Rus].
19. FGOS VO (3++) po napravleniju podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie. S izmenenijami i dopolnenijami ot 26.11.2020, ot 8 fevralja 2021 g. / Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 22 fevralja 2018 g. № 121 [Jelektronnyj resurs]. URL: fgosvo.ru (data obrashhenija: 21.09.2024). [In Rus].

20. Frolova S. V., Perevoshhikova E. N. Konceptual'nye osnovy sozdaniya cifrovoj platformy nezavisimoy ocenki jeffektivnosti obrazovatel'nyh rezul'tatov pedagogov // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. T. 10, № 4. S. 6. [In Rus].
21. Frolova S. V. Professional'noe vospitanie budushhego uchitelja: diskussija o konceptual'nyh polozhenijah // Vestnik Mininskogo universiteta. 2021. T. 9, № 2. S. 4. [In Rus].
22. Choshanov M. A. Gibkaja tehnologija problemno-modul'nogo obuchenija: Metodicheskoe posobie. M.: Narodnoe obrazovanie. 2018. 160 s. [In Rus].
23. Shamov A. N. Funkcional'naja gramotnost' uchitelja inostrannogo jazyka v obrazovatel'nyh paradigmah i podhodah // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2022. № 1. S. 23–31. [In Rus].
24. Shamov A. N., Chernyshov S. V. Otbor tehnologij i ih interpretacija v obrazovatel'nyj process pri izuchenii inostrannogo jazyka // Otechestvennaja i zarubezhnaja tehnologija. 2022. T. 1, № 2 (83). S. 58–74. [In Rus].
25. Shamov A. N., Chernyshov S. V. Metodicheskij analiz uroka kak sredstvo professional'nogo stanovlenija uchitelja inostrannogo jazyka // Inostrannye jazyki v shkole. 2021. № 1. S. 4–12. [In Rus].
26. Shamov A. N., Shlykova Ju. V. Rechevaja kompetencija studentov pokolenija Z: osobennosti formirovanija // Inostrannye jazyki v shkole. 2021. № 12. S. 70–77. [In Rus].
27. Shamov A. N., Kim O. M. Osobennosti professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja inostrannyh jazykov v vuze // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. T. 1. № 2 (31). S. 5. [In Rus].
28. Shamov A. N., Kruchinina G. A., Koroleva E. V. Uchebnyj modul' kak osnova professional'noj podgotovki uchitelja inostrannyh jazykov: Teorija i praktika / V sb.: Nauchnaja diskussija: Voprosy filologii i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov / Sbornik statej po materialam Mezhd. nauch.-prakt. konf. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2018. S. 147–154. [In Rus].
29. Jazykova N. V., Makeeva S. N. Formirovanie metodicheskoi kompetencii uchitelja inostrannogo jazyka v universitete: Monografija. M.: Tezaurus, 2015. 243 s. [In Rus].
30. Ivanov O. B., Ivanova S. V. Educational Space in the Modern World: The Interdisciplinary Aspect // Espacios. 2017. Vol. 38, no. 40. P. 19–33.
31. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teacher's College Press, 2015. 312 p.
32. Giussani L. The Risk of Education: Discovering Our Ultimate Destiny. Montreal: McGill Queen's University Press, 2019. 112 p.
33. Levin B. B. Energizing teacher education and professional development with problem-based learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011. 151 p.
34. Straub R., Kulin S., Ehmke T. A Transdisciplinary Evaluation Framework for the Assessment of Integration in Boundary-Crossing Collaborations in Teacher Education. 2022. Vol. 96. Art. 103140.
35. Teacher competencies as a basis for teacher education. Views of Serbian teachers and teacher educators // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26. P. 56.
36. Vanpatten B. Situating instructed language acquisition // Instructed second-language acquisition. 2017. Vol. 1, no. 1. P. 45–59.

Информация об авторах

А. Н. Шамов — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики

Ю. В. Шлыкова — старший преподаватель кафедры европейских языков и методики их преподавания

Information about the authors

A. N. Shamov — Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics

Ju. V. Shlykova — Senior Lecturer at the Department of European Languages and Teaching Methods

Статья поступила в редакцию 23.09.2024; одобрена после рецензирования 06.12.2024; принята к публикации 16.01.2025.
The article was submitted 23.09.2024; approved after reviewing 06.12.2024; accepted for publication 16.01.2025.



Т. Н. Гурьева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 62–70.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 62–70.

Научная статья

УДК 378.14

doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-62-70

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РАБОТОДАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВУЗОМ ВЫПУСКНИКОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА»

Татьяна Николаевна Гурьева

Северо-Западный институт управления — филиал РАНХиГС,
Санкт-Петербург, Россия, tguryeva@yandex.ru

Аннотация. Одной из актуальных проблем высшего образования, обусловленной развитием цифровизации экономики и необходимостью импортозамещения, является подготовка кадров для отечественного рынка информационных технологий (ИТ). Работодатели проявляют неудовлетворенность выпускниками вузов; указывают на необходимость их дополнительного обучения после выпуска, отсутствие опыта работы и несформированность гибких навыков. Обзор научных исследований в области образования подтверждает проблему понижения уровня качества образования, одной из причин которого является несоответствие традиционных методов обучения восприятию молодого поколения, что порождает поиски новых методов обучения. Большие надежды возлагаются на практико-ориентированное обучение, которое невозможно полноценно осуществлять без участия работодателя. Вышесказанное подтверждает актуальность цели исследования — поиск способов взаимодействия с работодателями для совершенствования процесса подготовки вузом специалистов направления «бизнес-информатика». В процессе исследования использованы обзор научных исследований, оценка собственного опыта, анализ, сопоставления, синтез, моделирование. В статье представлены результаты проведенного обзора источников научной информации, обоснованы и сформулированы предложения по использованию взаимодействий преподавателей вуза в тесном контакте с сотрудниками предприятий (кураторов) для интеграции в дисциплину вуза содержания, необходимого для профессиональной деятельности выпускника — потенциального сотрудника предприятия. Рассмотрена модель совместной деятельности преподавателей и сотрудников компании в процессе обучения студентов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, направление «бизнес-информатика», работодатель, качество обучения, взаимодействия, ИТ-рынок труда, высшее образование

Для цитирования: Гурьева Т. Н. Взаимодействие работодателя в процессе подготовки вузом выпускников по направлению «бизнес-информатика» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 62–70. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-62-70

Original article

EMPLOYER'S INTERACTION IN THE PROCESS OF TRAINING BUSINESS INFORMATICS GRADUATES BY THE UNIVERSITY

Tatiana N. Guryeva

Northwest Institute of Management Russian Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg, Russia, tguryeva@yandex.ru

Abstract. The training of personnel for the domestic information technology (IT) market — is one the real important direction of higher education, due to the development of digitalization of the economy and the need for import substitution. Employers show dissatisfaction with university graduates; indicate the need for their additional training after graduation, lack of work experience and lack of formation of flexible skills. A review of scientific research in the field of education confirms the problem of a decrease in the level of education quality, one of the reasons for which is the discrepancy between traditional methods of teaching and the perception of the younger generation, which gives rise to the search for new methods of teaching. High hopes are pinned on practice-oriented training, which cannot be fully implemented without the participation of the employer.

The above confirms the relevance of the study purpose — the search for ways to interact with employers to improve the process of training business informatics specialists by the university. In the process of research, a review of scientific research, an assessment of the own experience, analysis, comparisons, synthesis, modeling were used. The article presents the results of a review of sources of scientific information, substantiated and formulated proposals for using the interactions of university teachers in close contact with employees of enterprises (curators) to integrate the content necessary for the professional activities of a graduate — a potential employee of the enterprise into the discipline of the university. The model of joint activities of teachers and employees of the company in the process of training students is considered.

Keywords: business informatics, professional competencies, employer, quality of training, interaction, IT labor market, higher education. major education

For citation: Guryeva T. N. Employer's interaction in the process of training business informatics graduates by the university. Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(1):62–70. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-62-70

Введение. Подготовка высшими учебными заведениями (вузами) кадров для отечественного рынка труда, удовлетворяющих современным требованиям промышленности, — одно из перспективных направлений развития России. Потребность в специалистах, особенно в сфере деятельности, связанной с информационными технологиями (ИТ), сегодня является острой проблемой не только в России [16]. Дефицит кадров в сфере ИТ обусловлен цифровизацией предприятий разных отраслей экономики, изменениями

политической обстановки, уходом зарубежных ИТ-компаний с российского рынка, породившим необходимость развития импортозамещения в отечественной сфере ИТ, производстве собственных программных продуктов и технологий. За 2023 год спрос на ИТ-специалистов возрос, по данным на 31 января 2023 года, по сравнению с предыдущим годом на 80% [3].

Дефицит кадров в ИТ-сфере, готовых к выполнению специализированных работ на промышленных предприятиях без допол-

нительного обучения, растет. Если, по статистическим данным 2023 года, 45% работодателей в сфере ИТ ищут сотрудников с опытом работы от одного до трех лет, 38% приглашают на работу сотрудников с опытом работы от трех до шести лет, 4% выделяют вакансии для работников со стажем более шести лет, а 13% работодателей готовы принять на работу претендентов без опыта работы [8], то уже в первом квартале 2024 года потребность в начинающих специалистах составляет всего 4% от общего числа вакансий [1]. Другой проблемой острой потребности в специалистах является порождение текучести кадров, отражающейся на качестве работы, таким образом, актуальной является проблема закрепления специалистов в штате ИТ-компаний. Поэтому компании заинтересованы в развитии специализированных навыков, необходимых в конкретном ИТ-направлении [7].

В связи с обозначенными выше обстоятельствами сближение работодателей с вузами и поиск способов их взаимодействия в процессе подготовки специалистов является актуальной темой.

Цель исследования — поиск способов взаимодействия с работодателями для совершенствования процесса подготовки вузом ИТ-специалистов.

Методология и методы. В ходе исследования применялись: обзор и анализ источников информации (научных публикаций, выступлений на ярмарках вакансий, конференциях, новостей); наблюдения, беседы с работодателями, опросы, изучение учебных планов и рабочих программ дисциплин, системный подход, сопоставления, моделирование процессов.

В научных публикациях на тему исследования отмечается влияние на кадровый голод качества обучения в вузах [4].

Снижение уровня качества образования отмечается многими авторами, которые отмечают его проявление в отсутствии сформированной теоретической базы, в неспособности обучаемых самостоятельно выполнять задачи, критически мыслить, прини-

мать решения, в слабых навыках выполнения самостоятельных заданий, отсутствии инициативного и ответственного отношения к обучению и заинтересованности в результатах труда [4; 5]. Указываются такие причины перечисленных проблем обучения в вузе, как низкая мотивация к обучению, изменение процессов восприятия у обучаемых, снижение уровня требований к освоению программ из-за их плохой подготовки в школе [6; 14]. На качество образования оказывают влияние и такие факторы, как многоступенчатость высшего образования, позволяющая менять профиль на каждой ступени, неравномерность технического развития отечества, ограничение финансовых и технических возможностей вузов, необходимость обучаемых зарабатывать средства для оплаты образовательных услуг, часто пренебрегая занятиями, слабая связь вузов с промышленностью.

Современное российское образование строится в целом на традиционной системе принципов обучения, выработанной долгим опытом педагогики, и инновациях, использующей такие принципы дидактики, как целенаправленность, научность, последовательность, систематичность, доступность, наглядность, активность [12]. Принцип целенаправленности в вузах определяется рамками учебного плана и рабочих учебных программ дисциплин, освоение которых поэтапно определяется достижением поставленных задач и оценивается согласно выработанным критериям, что соответствует принципу последовательности и систематичности. Организация образовательного процесса, согласно образовательным документам, соответствует логической последовательности раскрытия теоретических тем, которые предшествуют практическим занятиям, семинарам и лабораторным работам, закрепляющим знания. В обучение входит и такая деятельность, как научная работа и практика на предприятиях.

Традиционные методы эффективны для обучаемых с высокой мотивацией. Опыт показывает, что восприятие информации современными студентами, постоянно нахо-

дящимися в перегруженном информационном поле, сильно изменилось. Они с трудом воспринимают лекции, не ценят теоретические занятия, надеясь в любой момент все необходимое получить по запросу в интернете. Соответственно, время фиксации внимания на лекционном изложении снижено, отсутствует мотивация к обучению из-за информационной усталости. Для адаптации обучаемых к восприятию исследователями предлагается использование методов проектной работы, микрообучения, игровых методов [11; 13; 14; 18]. Исследователи возлагают большие надежды на практико-ориентированное обучение, считая его наиболее перспективным для вуза [2; 10; 17].

Подготовка выпускников, согласно Федеральному образовательному стандарту, должна не только развить требуемые направлением компетенции, но также формировать мировоззрение, системный подход к познанию, владение теоретическими основами в тех областях знаний, которые определяют возможность в будущем изменять профиль обучения. Обучение студентов бакалавриата длится 4 года, а за этот срок требования рынка изменяются. Достаточно вспомнить, как стали быстро появляться новые профессии и должности, такие как эксперт по облачным инфраструктурам, бизнес-аналитик, аналитик по машинному обучению, инженер данных, DevOps-инженер. У вуза нет финансовых возможностей и профессионалов для полного охвата всех направлений развития ИТ [4; 9]. А работодателю нужен готовый специалист с отточенными навыками в узконаправленной сфере, например в сфере программирования на 1С со знанием тонкостей автоматизируемых процессов или аналитики в области информационной безопасности и др. Выпускники высших учебных заведений (вузов) ИТ-специальностей, как правило, не имеют возможности приобретения опыта работы в сфере ИТ, исключая периоды практики, которая не всегда бывает качественно организованной из-за занятости работодателя [9].

Опыт работы в сфере будущей профессии не только повышает уровень профессиональных компетенций и развитие узконаправленных специальных навыков, но также формирует гибкие навыки, необходимые для специалиста, например такие, как ответственность, самостоятельность, способность работать в команде, коммуникабельность, способность критически мыслить, принимать конструктивные решения. Работодатели указывают на недостатки развития у выпускников гибких навыков, которым придают большое значение [15].

Результаты. Требования работодателей к претендентам на вакансии убеждают в необходимости пересмотра методов обучения, активного использования практико-ориентированного подхода к обучению при тесном контакте с компаниями.

В экосистемах вуза активные работодатели уже занимают позицию заинтересованных лиц, принимая студентов на производственную практику, проводя конкурсы, мастер-классы, стажировки, что впоследствии позволяет им находить сотрудников.

Производственная практика — это хороший ресурс для развития профессиональных навыков. Для компании это возможность присмотреться к студенту, увидеть его способности, определить вектор его развития, возможность будущего сотрудничества. Учебные планы предполагают обязательную производственную практику студентов на предприятиях, но вузам приходится самим осуществлять для этого поиск организаций-партнеров и устраивать студентов на предприятие на период практики на договорной основе. Договоры вуза с предприятиями не всегда обеспечивают качественные результаты практики, руководство которой должно включать качественную подготовку заданий, их проверку, наставничество, что отвлекает сотрудников от основной работы, требует дополнительных усилий и времени. В зависимости от руководителя практики студенты могут получать интересные задания или рутинную работу, которая не приносит никаких изменений в их навыки. А быва-

ет так, что все студенты просто выполняют одно одинаковое задание.

Необходимо, чтобы работодатели осознали важность своего вклада и свою ответственность, видели в практике и стажировке потенциал для своего предприятия. Выделение предприятием для руководства практикой заинтересованных грамотных сотрудников, закрепление за ними этой работы для совершенствования опыта должно стать правилом для работодателя, заключающего договор. Имеющиеся на предприятии материалы для повышения квалификации сотрудников могут быть адаптированы для использования на практике. Практические задания должны соотноситься с возможностями студентов, закреплять их навыки, но и продвигать их вперед, формируя инициативность, самостоятельность поиска решений и способов выполнения.

Другим полем деятельности для компаний являются дополнительные образовательные мероприятия за рамками учебного плана. Быстрые изменения реального мира привели к смене способов работы на предприятиях. Широко используются возможности удаленной работы, сотрудничество в команде, требующее способности распределять ответственность, митапы, хакатоны, конкурсы. Включение в такие мероприятия является событием для вуза. Заинтересованные компании уже включают в свои корпоративные экосистемы платформы для проведения обучения, хакатонов, олимпиад и конкурсов для поиска сотрудников. К таким мероприятиям полезно было бы привлекать и студентов. Участники могут определять свои возможности, меру интереса, работодателю становится понятен потенциал возможных сотрудников, а результаты участия могут обозначить преимущества или недостатки в развитии образовательного направления. Конечно, такие мероприятия — это удел только самых сильных и смелых студентов.

Для развития массового потенциала всех обучаемых и повышения профессионального уровня преподавательского состава необходимы поиски более тесного сотрудничества

с работодателями, привлекаемыми непосредственно к учебному процессу. Противоречие между возможностями вуза и потребностями предприятий необходимо разрешать, согласовывая требования образовательных стандартов с потребностями работодателей, интегрировать в курс подходящей дисциплины материалы предприятия, тесно связанные с реальными производственными процессами. Поэтому работодатель в экосистеме вуза должен играть вместо роли внешнего заинтересованного лица роль активного участника обучения, используя плодотворное сотрудничество работников предприятия в качестве экспертов, оценивающих содержание и результаты обучения, осуществляющих вместе с преподавателями вуза ее совместную корректировку. Совместная деятельность должна быть использована в разработке или совершенствовании учебных планов, рабочих программ дисциплин по направлению специальности. На рисунке 1 представлена модель взаимодействия куратора от работодателя с преподавателем в процессе обучения.

Во-первых, необходимо непосредственное участие предприятий в разработке учебных планов направления, рабочих программ дисциплин (РПД) и материалов для их реализации, наполнение процесса обучения содержанием, соответствующим направлению компании. Для этого нужно плодотворное сотрудничество с работниками компаний, за которыми закреплена роль кураторов/консультантов дисциплины. Они должны осуществлять совместную корректировку РПД, актуализацию содержания, подготовку критериев оценки качества результатов обучения, совершенствование методов обучения. На рисунке 1 приводится модель процесса взаимодействия работодателя и преподавателя. На всех этапах взаимодействия необходимо проводить анализ для оценки соответствия ожидаемым результатам совместных действий. Представляется необходимым использование в учебном процессе методов микрообучения и практико-ориентированного подхода. Для этого каждую тему из разделов учебной программы курируемой дисципли-

ны разделять на микродозы — несколько законченных вопросов. По каждому из рассматриваемых вопросов следует готовить материалы в разной форме подачи: короткие видео с опросом; реальные практические примеры из производственной практики с вовлечением студентов в обсуждение; задания (или их фрагменты) из реальной практики и тесты по вопросу темы; если возможно, деловые игры.

Контент должен создаваться с учетом межпредметных связей для понимания того, как изучаемые вопросы связаны с окружа-

ющим миром, что принесет выполнение подобных заданий производству, отрасли, экономике. Выполнение заданий студентом должно основываться не столько на репродуктивном методе обучения, предпочитаемом подавляющим большинством студентов, сколько на проблемном методе, для развития инициативности, заинтересованности, самостоятельности в поиске решений. Каждая микродоза должна заканчиваться самостоятельным заданием и оценкой результатов, которые анализируются вместе с работодателем.

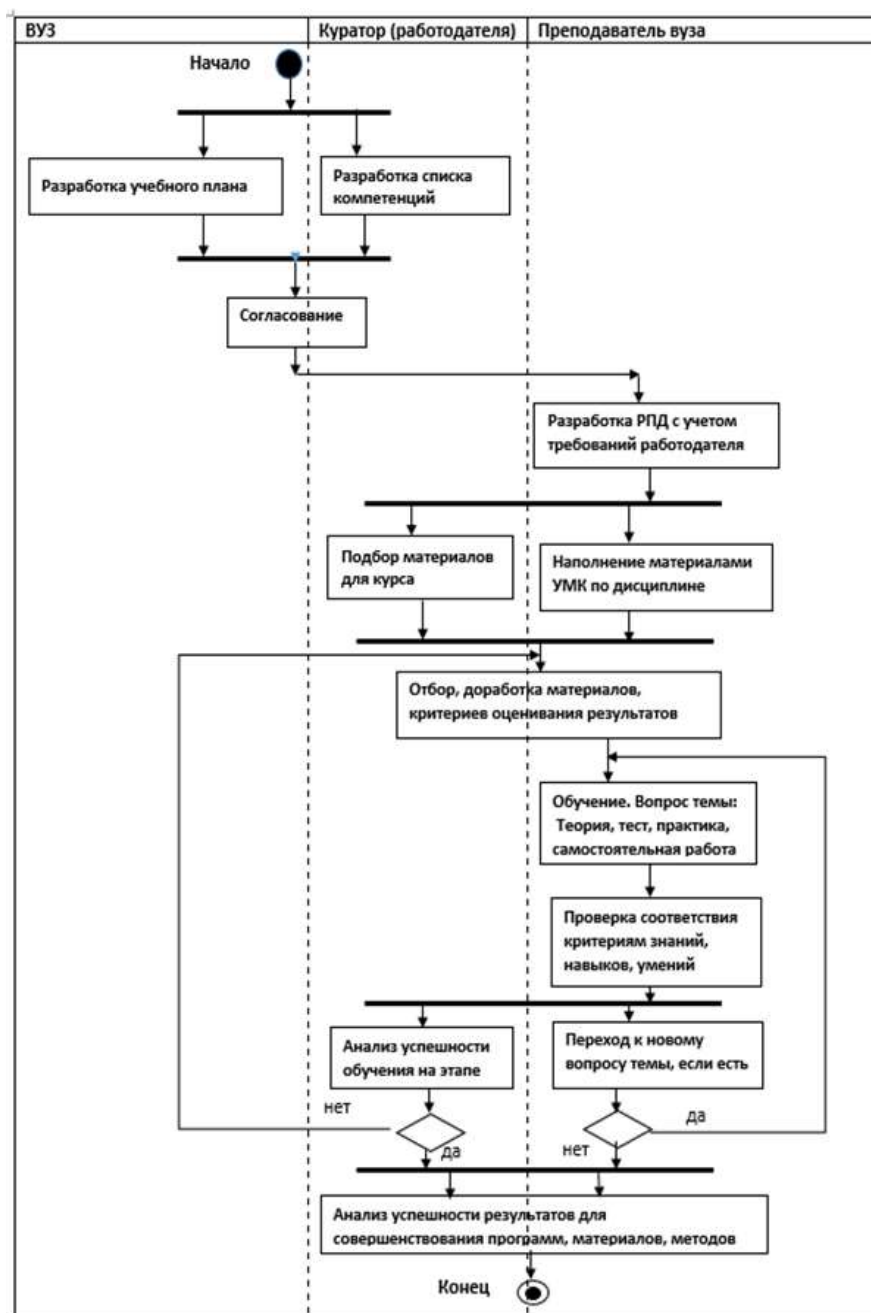


Рисунок 1. Модель взаимодействия преподавателя и работодателя в процессе обучения

Результаты анализа успешности обучения на каждом этапе используются для доработки материалов по микродозам (изучаемым вопросам). Изучение всех вопросов каждой темы должно заканчиваться обобщением материала, указанием на взаимосвязи и взаимное влияние рассмотренных процессов, законов, параметров, а также практическим заданием с подробным объяснением, в финале необходимо самостоятельное контрольное задание. Курс заканчивается анализом результатов обучения по всем темам и разделам, то есть их соответствия заданным критериям оценки.

Во-вторых, требуется подготовка и организация постоянной связи профессорско-преподавательского состава вуза, осуществляющего ведение курса дисциплины с информационным полем производства, поскольку сотрудники предприятия не смогут полностью взять на себя обучение.

Результаты взаимодействия вуза с компаниями должны изучаться и оцениваться с научной точки зрения для накопления и обмена опытом с другими вузами и компаниями.

Обсуждение. Результаты исследования показывают, что подготовка выпускников направления «бизнес-информатика» в вузе требует существенных изменений. Традиционные методы должны быть адаптированы для эффективного восприятия обучаемыми, находящимися в перегруженном информационном поле. Микрообучение и практико-ориентированный подход представляются наиболее эффективными для ИТ-специальностей.

Выпускники вузов сразу не готовы стать полноценными сотрудниками, для совершенствования профессиональных навыков, развития специализированных и гибких компетенций они нуждаются в продолжении обучения на предприятиях, получении опыта работы. Организация тесного сотрудничества вуза с представителями компаний, заинтересованных в потенциальных сотрудниках, может иметь существенные преимущества для развития отрасли и научного потенци-

ала. Необходим поиск новых форм взаимодействия вуза с компаниями, поиск финансовых возможностей. Требуется качественная организация производственной практики, пересмотр роли руководителя практики, разработка мероприятий для использования за рамками учебы, использование потенциала работодателя непосредственно в учебном процессе вуза. Материалы для совместных курсов работодателя и вуза должны готовиться в соответствии с профилем будущего специалиста по направлению, с учетом интересов компании, но не в угоду только одному конкретному работодателю, поскольку вузы должны выпускать специалистов широкого профиля, способных работать в разных направлениях. Поэтому представляется перспективным налаживать взаимоотношения с несколькими работодателями, чтобы выпускники могли раньше понять, какая из специализаций для них более приемлема.

Для студентов это возможность познакомиться с реальными тонкостями бизнеса, отточить навыки, повысить мотивацию к обучению, для работодателей — выполнение задач силами студентов, возможность найти потенциальных сотрудников компании.

Заключение. В работе на основе изученных научных материалов и публикаций обоснована актуальность темы исследования, рассмотрены последствия низкого качества обучения в вузе, приведены его причины, доказана необходимость изменения места работодателя в экосистеме вуза, который должен из заинтересованного лица за пределами системы стать непосредственным участником образовательного процесса.

Сформулированы предложения о предпочтении в подготовке выпускников по направлению «бизнес-информатика» использования обучения микродозами на материалах работодателя. Обоснована польза совместной разработки РП дисциплин, в которые интегрировано содержание, связанное с производственными процессами предприятия-партнера. Предложена модель процесса взаимодействия куратора от работодателя и преподавателя во время обучения.

Список источников

1. Активность найма на IT-рынке в 1 квартале 2024 года. // Блог компании «Хабр Карьера». Исследования и прогнозы в IT [Электронный ресурс]. URL: https://habr.com/ru/companies/habr_career/articles/809439/ (дата обращения: 10.08.2024).
2. Басик Н. Ю., Купалов Г. С., Мальшакова И. Л. Значение практико-ориентированного обучения в профессиональной подготовке российских педагогов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15, № 1. С. 50–62.
3. В России в 2023 году на 80% увеличился спрос на IT-специалистов. Информационное агентство ТАСС [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/ekonomika/19861517> (дата обращения: 09.03.2024).
4. Васильева Е. В., Каманина А. Н. Дефицит ИТ-кадров в России на современном этапе: причины и пути преодоления // Дискуссия. 2023. Вып. 117. С. 108–118 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/defitsit-it-kadrov-v-rossii-na-sovremennom-etape-prichiny-i-puti-preodoleniya> (дата обращения: 09.03.2024).
5. Грязнова Е. В., Гончарук А. Г., Роганова Г. Н. и др. Российское образование: проблема падения качества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 215–217.
6. Гурьева Т. Н. Организация учебного взаимодействия в режиме онлайн // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 124–136.
7. Кадровая текучка в ИТ — мнения HR-партнеров компаний SSP SOFT и Softorium // Блог компании SSP SOFT. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/companies/ssp-soft/articles/805819/> (дата обращения: 01.08.2024).
8. Какие ИТ-профессии востребованы в России // Тинькофф-Журнал. Статистика. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://journal.tinkoff.ru/list/work-it-stat/> (дата обращения: 01.08.2024).
9. Мамонова Е. Эксперты назвали основные модели взаимодействия вузов с бизнесом // Российская газета. Сайт RGRU, 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2021/10/05/reg-szfo/eksperty-nazvali-osnovnye-modeli-vzaimodejstviia-vuzov-s-biznesom.html> (дата обращения: 11.07.2024).
10. Марголис А. А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 3. С. 5–39.
11. Монахова Г. А., Монахов Д. Н., Прончев Г. Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. 2024. № 6. С. 299–304.
12. Рахмонов А. Б. Основные педагогические взгляды Яна Амоса Коменского // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2023. № 4 (106) [Электронный ресурс]. URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/15191> (дата обращения: 05.08.2024).
13. Чижиков В. В. Образование в нестабильном мире: динамика концептуальных подходов // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2023. № 4 (51).
14. Cadis G. S., Lacre J. G. R., Delamente R. L., et al. Game-based learning approach in science education: a meta-analysis // International Journal of Social science and Human Research. 2023. Vol. 6. P. 1856–1865 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/369665601_Game-Based_Learning_Approach_in_Science_Education_A_Meta-Analysis (дата обращения: 22.08.2024).
15. Polakova M., Suleimanova J. H., Madzik P., et al. Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. // Heliyon. Open Access. 2023.
16. Sherif A. Employment in the IT industry — Statistics & Facts // Statista. Technology&Telecommunications.IT Services. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.statista.com/topics/5275/Employment-in-the-it-industry/> (дата обращения: 14.08.2024).
17. Valeeva E. M., Milyaeva E. G., Penner R. V., et al. Implementation of Subject Oriented Methods in the Educational Process of University (Quantitative Results of the Investigation) // Case Study European Journal of Contemporary Education. 2020. Vol. 9, no. 4.
18. Zanyjar N. G. Microlearning As a Learning Tool for Teaching and Learning in Acquiring Language: Applications, Advantages, And Influences on the Language // Canadian Journal of Educational and Social Studies. 2023. Vol. 3, no. 2. P. 45–62.

References

1. Aktivnost' najma na IT-rynke v 1 kvartale 2024 goda. // Blog kompanii «Habr Kar'era». Issledovaniya i prognozy v IT [Jelektronnyj resurs]. URL: https://habr.com/ru/companies/habr_career/articles/809439/ (data obrashheniya: 10.08.2024). [In Rus].
2. Basik N. Ju., Kupalov G. S., Mal'shakova I. L. Znachenie praktiko-orientirovannogo obuchenija v professional'noj podgotovke rossijskih pedagogov // Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt. 2023. T. 15, № 1. S. 50–62. [In Rus].
3. V Rossii v 2023 godu na 80% uvelichilsja spros na IT-specialistov. Informacionnoe agentstvo TASS [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/ekonomika/19861517> (data obrashheniya: 09.03.2024). [In Rus].
4. Vasil'eva E. V., Kamanina A. N. Deficit IT-kadrov v Rossii na sovremennom jetape: prichiny i puti preodolenija // Diskussija. 2023. Vyp. 117. S. 108–118 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/defitsit-it-kadrov-v-rossii-na-sovremennom-etape-prichiny-i-puti-preodoleniya> (data obrashheniya: 09.03.2024). [In Rus].
5. Grjaznova E. V., Goncharuk A. G., Roganova G. N. i dr. Rossijskoe obrazovanie: problema padenija kachestva // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2020. T. 9, № 2 (31). S. 215–217. [In Rus].

6. Gur'eva T. N. Organizacija uchebnogo vzaimodejstvija v rezhime onlajn // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 1, № 6 (72). S. 124–136. [In Rus].
7. Kadrovaja tekuchka v IT — mnenija HR-partnerov kompanij SSP SOFT i Softorium // Blog kompanii SSP SOFT. 2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://habr.com/ru/companies/ssp-soft/articles/805819/> (data obrashhenija: 01.08.2024). [In Rus].
8. Kakie IT-professii vostrebovany v Rossii // Tin'koff-Zhurnal. Statistika. 2023 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://journal.tinkoff.ru/list/work-it-stat/> (data obrashhenija: 01.08.2024). [In Rus].
9. Mamonova E. Jeksperty nazvali osnovnye modeli vzaimodejstvija vuzov s biznesom // Rossijskaja gazeta. Sajt RGRU, 2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2021/10/05/reg-szfo/eksperty-nazvali-osnovnye-modeli-vzaimodejstviia-vuzov-s-biznesom.html> (data obrashhenija: 11.07.2024). [In Rus].
10. Margolis A. A. Dejatel'nostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26, № 3. S. 5–39. [In Rus].
11. Monahova G. A., Monahov D. N., Pronchev G. B. Mikroobuchenie kak fenomen cifrovoj transformacii obrazovanija // Obrazovanie i pravo. 2024. № 6. S. 299–304. [In Rus].
12. Rahmonov A. B. Osnovnye pedagogicheskie vzgljady Jana Amosa Komenskogo // Universum: psihologija i obrazovanie: jelektron. nauchn. zhurn. 2023. № 4 (106) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/15191> (data obrashhenija: 05.08.2024). [In Rus].
13. Chizhikov V. V. Obrazovanie v nestabil'nom mire: dinamika konceptual'nyh podhodov // Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv. 2023. № 4 (51). [In Rus].
14. Cadis G. S., Lacre J. G. R., Delamente R. L., et al. Game-based learning approach in science education: a meta-analysis // International Journal of Social science and Human Research. 2023. Vol. 6. P. 1856–1865 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/369665601_Game-Based_Learning_Approach_in_Science_Education_A_Meta-Analysis (data obrashhenija: 22.08.2024).
15. Polakova M., Suleimanova J. H., Madzik P., et al. Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. // Heliyon. Open Access. 2023.
16. Sherif A. Employment in the IT industry — Statistics & Facts // Statista. Technology&Telecommunications.IT Services. 2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.statista.com/topics/5275/Employment-in-the-it-industry/> (data obrashhenija: 14.08.2024).
17. Valeeva E. M., Milyaeva E. G., Penner R. V., et al. Implementation of Subject Oriented Methods in the Educational Process of University (Quantitative Results of the Investigation) // Case Study European Journal of Contemporary Education. 2020. Vol. 9, no. 4.
18. Zanyjar N. G. Microlearning As a Learning Tool for Teaching and Learning in Acquiring Language: Applications, Advantages, And Influences on the Language // Canadian Journal of Educational and Social Studies. 2023. Vol. 3, no. 2. P. 45–62.

Информация об авторе

Т. Н. Гурьева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры бизнес-информатики

Information about the author

T. N. Guryeva — PhD (Education), Associate Professor at the Business Informatics Chair

Статья поступила в редакцию 29.08.2024; одобрена после рецензирования 17.10.2024; принята к публикации 16.01.2025.
The article was submitted 29.08.2024; approved after reviewing 17.10.2024; accepted for publication 16.01.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 71–81.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 71–81.

Научная статья

УДК 37.06

doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-71-81

АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРИОБЩЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ТРАДИЦИОННЫМ РОССИЙСКИМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ

Ольга Владимировна Гукаленко¹, Искандар Шамилович
Мухаметзянов², Константин Юрьевич Милованов³
^{1, 2, 3} ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», Москва,
Россия

¹ olga_gukalenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5964-6901>

² mukhametzyanov@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5008-0721>

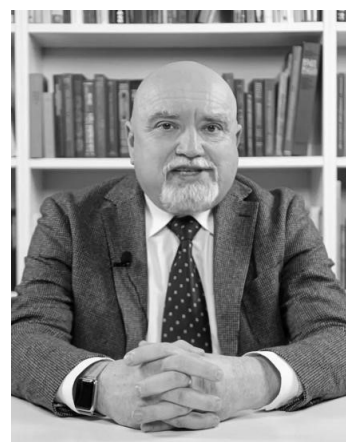
³ milovanov_kyu@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6242-2378>

Аннотация. *Актуальность.* Значение духовных ценностей и смысла жизни, актуализировавшихся в последние годы, предъявляет и новые требования к образовательным организациям в отношении представления информации о реализуемой ими деятельности по формированию традиционных российских ценностей у обучающихся. До настоящего времени образовательные организации акцентировали внимание преимущественно на предметном содержании обучения. Но последние международные события и участие в них России требуют приоритетного и более осмысленного подхода к формулированию и трансляции ценностей и смыслов нашего общества участникам образовательных отношений. В рамках данной публикации рассмотрены вопросы представления обучающимся и их родителям традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе на сайтах школ страны, как отражение их воспитательной деятельности.

Материалы и методы. В ходе исследования проанализированы сайты трех групп образовательных организаций в 89 регионах РФ: школы в столице субъекта, школы в малом городе и сельской школы. Сайты изучались с точки зрения наличия информации о процессе формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей, реализуемого организацией и ее социальными партнерами, и потенциала информационной среды в решении данной педагогической задачи.



О. В. Гукаленко



И. Ш. Мухаметзянов



К. Ю. Милованов

Обсуждение. Результаты анализа показали, что нормативная документация и дополнительные сведения о проведении работы с обучающимися по приобщению их к традиционным российским ценностям практически не представлены на сайтах, за исключением фрагментарного включения этих данных в заключение о самообследовании организации.

Заключение. Для обеспечения процесса формирования у современных школьников традиционных российских духовно-нравственных ценностей необходимо изменение структуры сайта организации, которая позволила бы усилить аксиологическую составляющую информационной среды школы и отобразить на сайте как собственно традиционные российские ценности, так и содержание, формы, результаты деятельности школы по приобщению к ним обучающихся.

Ключевые слова: традиционные российские духовно-нравственные ценности, общеобразовательная организация, информационная образовательная среда, сайт образовательной организации, участники образовательных отношений

Финансирование: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» (ныне ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения») № 073-00064-24-01 на 2024 год по проекту: «Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей в общеобразовательной школе».

Для цитирования: Гукаленко О. В., Мухаметзянов И. Ш., Милованов К. Ю. Анализ потенциала общеобразовательных организаций в приобщении обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 71–81. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-71-81

Original article

ANALYSIS OF THE POTENTIAL OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS IN INTRODUCING STUDENTS TO TRADITIONAL RUSSIAN SPIRITUAL AND MORAL VALUES

Ol'ga V. Gukalenko¹, Iskandar Sh. Muhametjanzanov², Konstantin Ju. Milovanov³

^{1,2,3} Institute of Content and Methods of Teaching, Moscow, Russia

¹ olga_gukalenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5964-6901>

² mukhametzyanov@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5008-0721>

³ milovanov_kyu@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6242-2378>

Abstract. Relevance. The importance of spiritual values and the meaning of life, which have become more relevant in recent years, also imposes new requirements on educational organizations regarding the presentation of information on the activities they implement to form traditional Russian values in students. Until now, educational organizations have focused mainly on the subject content of training. However, recent international events and Russia's participation in them require a priority and more meaningful approach to formulating and transmitting the values and meanings of our society to participants in educational relations. This publication examines the issues of presenting traditional Russian spiritual and moral values to students and their parents, including on the websites of schools in the country, as a reflection of their educational activities.

Materials and methods. The study analyzed the websites of three groups of educational organizations in 89 regions of the Russian Federation: schools in the capital of the subject, schools in a small town and rural schools. The sites were studied from the point of view of the availability of information on the process of forming traditional Russian spiritual and moral values, implemented by the organization and its social partners and the potential of the information environment in solving this pedagogical problem.

Discussion. The results of the analysis showed that regulatory documentation and additional information on the work with students to introduce them to traditional Russian values are practically not presented on the websites, with the exception of the fragmentary inclusion of this data in the conclusion of the self-assessment of the organization.

Conclusion. In order to ensure the process of formation of traditional Russian spiritual and moral values in modern schoolchildren, it is necessary to change the structure of the organization's website, which would strengthen the axiological component of the school's information environment and display on the website both the traditional Russian values themselves and the content, forms, and results of the school's activities in introducing students to them.

Keywords: traditional Russian spiritual and moral values, general education organization, educational information environment, educational organization website, participants in educational relations

Funding: the article was prepared as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation Federal State Budgetary Institution "Institute of Educational Development Strategy" (now Federal State Budgetary Institution "Institute of Teaching Content and Methods") No. 073-00064-24-01 for 2024 on the project: "Formation of traditional Russian spiritual and moral values in secondary schools".

For citation: Gukalenko O. V., Mukhametzyanov I. Sh., Milovanov K. Yu. Analysis of the potential of general education organizations in introducing students to traditional Russian spiritual and moral values. Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(1):71–81. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–103–71–81

Введение. В постсоветский период система образования дистанцировалась от ценностей и смыслов в жизни современного общества и сфокусировала внимание на качестве обучения. Все реформы последних лет в сфере образования были направлены на оптимизацию содержания образования, использования современных технологий его представления (информатизация образования [7]), на актуализацию контрольно-измерительных процедур по качеству обучения. Вопросы воспитания обучающихся и развития их личности делегировались системе дополнительного образования, самой образовательной организации и общественным объединениям. Несомненные успехи в использовании в учебной деятельности цифровых технологий подводят к кажущейся обоснованности их использования и в иных составляющих образования. При этом не учитываются ценностное содержание образования и тот факт, что сами по себе цифровые технологии как инструмент глобализации фактически ориентированы на формирование у обучающихся национальных ценностей, а в процессе их применения меняются как ценности, так и их смысловое наполнение. Нам представляется, что без проработки самой возможности использования цифровых технологий в приобщении школьников к традиционным российским ценностям таковая идея преждевременна.

Цель статьи — рассмотреть вопросы предоставления обучающимся и их родителям традиционных российских духовно-нравственных ценностей в информационной среде общеобразовательной организации как одного из важных направлений ее деятельности.

Ценностные ориентиры в историческом контексте: от постсоветского периода к современности

Образование, наука и культура определяют духовно-нравственные ориентиры современного общества. И в этой триаде особую роль играет система образования, по сути своей являющаяся фундаментом развития многих сегментов социокультурной деятельности, цементирующей основой, духовной скрепой всей грандиозной конструкции человеческой цивилизации. И это вполне закономерно, поскольку образование есть наиболее действенное средство передачи и освоения созданных человечеством духовных ценностей и жизненно важных знаний.

Содержание образования складывается на основе духовных и материальных ценностей, представляющих достояние и наследие человеческой культуры. Но главным в этом процессе является не столько объем и количество знаний, сколько их органическое соединение с возможностями человека, его способностью воспринимать и использо-

вать эти ценности. Духовный потенциал человека предъявляет все новые требования к содержанию образования, поиску новых интеллектуальных возможностей, способствуя формированию нравственных идеалов и обеспечению подлинного единства обучения и воспитания в образовательном пространстве. Это особенно важно и необходимо, поскольку в современном обществе весьма сильны контрасты и несовпадения декларируемых идеалов и фактической реальности.

Духовный мир человека — важнейшая категория общественной идеологии. Характеризуя духовное состояние российского социума за последнюю треть века, необходимо иметь в виду, в каком состоянии находятся гражданские и патриотические ценности, в какой степени духовный мир человека коррелирует с целью, стратегическими и текущими задачами, направлениями и эффективностью функционирования механизмов политико-государственного организма. Не секрет, что в 1990-е годы прошлого столетия произошла скачкообразная девальвация традиционных духовно-нравственных ценностей. Тяжелейший мировоззренческий разлом проявился как состояние острого мировоззренческого дефицита после падения коммунистической (марксистско-ленинской) моноидеологии, нарастающей социальной напряженности в постсоветском обществе, утрате индивидом чувства стабильности, перспективы и жизненных ориентиров. Обесценивание традиционных основ общества явило социальную и политическую апатию, нарастающую неуверенность и страх за будущее.

На отечественной системе образования чрезвычайно сильно сказалась общая негативная социально-экономическая ситуация в постсоветской России. Особенно ярко это отразилось в контексте идейной деконструкции системы традиционных духовно-нравственных ценностей и мировоззренческих приоритетов. Крах советской государственности, формирование компрадорской модели рыночной экономики, явное противоречие между осознанием себя носителями

богатейшего исторического наследия великой страны и потерей былого социального статуса породили в российском индивиде кризис самоидентификации, глубокое внутреннее чувство «переосмысления себя», а главное, потерю уважения к себе и своей стране, утрату столь необходимых гражданских качеств и патриотизма.

Кризисное состояние умов, неприятие апробированных временем традиционных мировоззренческих концепций и воспитательных практик в период «лихих» 1990-х, закрепленный в Конституции РФ принцип отсутствия идеологии, раскол в системе базовых духовных ценностей нашли свое отражение в бездуховности, искажении, очернении и фальсификации отечественной истории, фактической ценностной дезориентации обучающихся, культивировании откровенно примитивной модели всеобщего потребительства, стяжательства и токсичного гедонизма. Данные явления оставили свой негативный отпечаток в сознании растущего человека и породили в детской и молодежной среде глухое неприятие достижений предшествующих поколений, трудовых ценностей, учебных знаний, традиционных для нашей страны духовно-нравственных идеалов.

Однако в начале 2000-х годов сила деструктивных антигосударственных конструктов стала постепенно снижаться за счет проведения грамотной, постепенной, идейно обусловленной и ценностно ориентированной государственной политики. За последнюю четверть века зримо усилились гражданско-патриотические тенденции среди детей и молодежи, произошел существенный рост культурных и образовательных потребностей, сфокусировалось внимание к истории российской цивилизации, традиционной духовной и материальной культуре. У обучающихся повысился интерес к спортивной, оборонной и волонтерской деятельности, проявились стремления к самоопределению, самообразованию и творческой самореализации, осмысленному подбору стратегий и траекторий жизненного и

профессионального пути. Необходимо также готовить детей и молодежь к тому, чтобы они делали «осознанный самостоятельный выбор социально ценностных гражданско-патриотических ориентиров» [1, с. 14].

Вместе с тем духовные, культурные, мировоззренческие и социально-экономические проблемы, порожденные недавним лихолетьем — временем перманентного распада и всеобщей деградации, — сформировали глубинные остаточные явления, откровенно противодействующие позитивным тенденциям и оздоравливающим мерам, которые координируются государством и принимаются подавляющим большинством современного российского общества. Разгосударствление, фактическая «отмена» воспитания и его замена аморфным «развитием личности», неприятие традиционной для отечественного образования системы духовно-нравственных ценностей до сих пор негативно сказываются на уровне разработанности теории и практики воспитания, педагогической аксиологии и гражданской патриотики.

Травмы национальной памяти и ментальный коллапс постсоветских «лихих» 1990-х значительно подорвали уровень ценностного иммунитета Российского государства и общества. Отсюда проистекает ярко выраженная симптоматика системного идейно-мировоззренческого и интеллектуального кризиса в современном отечественном обществе. Конфликтная ситуация в структуре ведущих духовно-нравственных ценностей, попытка разорвать связь поколений и уничтожить родовую память, конъюнктурное переписывание истории тысячелетней державы в угоду сиюминутной выгоде привели к обесцениванию человеческой жизни, семейных и коллективистских устоев, утрате индивидами собственного достоинства и фактическому расчеловечиванию.

Сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей в условиях современных вызовов

На современном этапе развития нашей страны необычайно важным представляется гражданско-патриотическое воспитание обучающихся в системе общего образования, основанное на ценностном восприятии историко-культурного процесса, особого пути российской цивилизации и ответственности по отношению к семье, государству и обществу. Ценностное отношение к великому прошлому нашей страны, наполнение содержания образования государственными и исторически апробированными конструктами, укрепление системы отечественных традиционных духовно-нравственных ценностей в реалиях чрезвычайно обострившейся геополитической обстановки приобретает особое значение, что отражено в стратегических документах [8]. Как никогда востребованы практические модели по диссеминации консолидирующей патриотической идеи в системе общего образования.

Особенности географического положения и развития территории России позволили выделить Россию как самостоятельную цивилизацию в культурно-историческом контексте, которая, согласно Н. Я. Данилевскому, именуется «культурно-историческим типом», или «русской цивилизацией» [2]. Наиболее точным, на наш взгляд, является определение «Россия-Евразия», введенное Н. С. Трубецким [9]. Именно определение России в концепции цивилизационного единства «Россия-Евразия» говорит об уникальном сопряжении европейских и азиатских культур [3].

Развитие современной России в рамках теории многополярного мира отражает важность укрепления суверенитета страны, сохранения традиционно российских ценностей, самобытности культуры и традиций. А. Г. Дугин, говоря о развитии Российской политической конъюнктуры в рамках теории многополярного мира, отмечает, что «...у России есть свои собственные интере-

сы, которые всегда или почти всегда входят в противоречие с интересами стран Запада. Независимость и свобода Родины всегда была для русских наивысшей ценностью, и это явное и устойчивое расхождение интересов заставляло ставить под сомнение общность ценностей и принадлежность к единой цивилизации (с европейскими странами)...» [3]. Пересмотр геополитического вектора с вестернизации на реализацию политики многополярного мира находит отражение в «Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом», в соответствии с которой международное взаимовыгодное сотрудничество будет содействовать укреплению позиции России как одного из влиятельных центров современного многополярного мира, сохранению национальной и культурной идентичности и духовно-нравственных ценностей как основы последующего развития человеческой цивилизации [11]. В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 [10] отражена позиция государства по сохранению культурной и духовной идентичности.

Будущее России во многом определяется тем, выполняет ли школа свое истинное предназначение, которое заключается в гуманизации общества, одухотворении молодых людей, в раскрытии их истинно человеческих качеств и способностей, в приобщении обучающихся к высшим духовно-нравственным идеалам. Справедливо звучат слова С. В. Ивановой и О. Б. Иванова о том, что «исключительное значение имеет сохранение нравственно-гуманистической основы общества, исторической памяти и духовной целостности народа» [4, с. 21]. В связи с этим приобщение школьников к российским традиционным ценностям закономерно является одной из приоритетных задач системы отечественного образования и находится под пристальным вниманием государства.

Школа и мировоззрение — две сопряженные категории, и последнее напрямую связано с духовно-нравственными ценностями, с готовностью овладения школьником

навыками, компетенциями и личностными качествами, которые позволят ему стать цельной, развитой, образованной личностью, способной глубоко осмысливать и продуктивно решать поставленные жизнью задачи. Образовательный дискурс [5] — это та реальная духовная скрепа, которая не только организует и координирует взаимодействие педагога и обучающегося, но и обеспечивает самое важное в деле обучения и воспитания детей — приобщение ученика к историческим событиям и культурным канонам, формирование у него картины мира, предоставляющей ему дидактический ключ к пониманию мироустройства и самого себя, осознанию своего места и роли в системе жизненных координат.

Отражение процесса приобщения обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям в цифровом образовательном пространстве

Развитие цифрового формата образовательного пространства школы обуславливает пристальное внимание к информационным технологиям, которые расширили доступ к этим ценностям и обеспечили человеку возможность созидать в рамках ценностей нашего общества и позволяют определять направления деятельности современной школы по формированию ценностных ориентиров у обучающихся.

В ходе анализа представленности информации о традиционных российских духовно-нравственных ценностях в цифровом образовательном пространстве страны были изучены сайты общеобразовательных организаций из всех регионов России (за исключением Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга и Севастополя).

Сайты анализировались по 23 параметрам, в трех группах общеобразовательных организаций, расположенных в: 1) столице региона; 2) малом городе региона; 3) сельском поселении).

Параметры анализа включали представление символики государства, культурных

символов России на сайте школы, отражение на сайте деятельности общеобразовательной организации по приобщению обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям во внеурочное время, в системе взаимодействия школы с учреждениями культуры и другими социальными партнерами и др.

Вопросы и полученные результаты можно условно разделить на несколько обобщенных групп.

Первая группа вопросов включает общие сведения.

1. Имеется ли на сайте Указ Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (или ссылка на него в перечне базовых нормативных актов, на которые опирается школа в разработке локальных актов)?

2. Имеется ли на сайте информация о традиционных российских ценностях в доступной для детей форме?

3. Имеется ли на сайте информация о ценностных ориентирах образования / школы для родителей в контексте приобщения детей к традиционным российским ценностям?

4. Имеется ли на сайте зрительный ряд, отражающий государственную символику Российской Федерации, символы российской культуры?

5. Позволяет ли предпринятый на сайте поиск информации о ценностях выйти на актуальные документы, формы, методы работы школы, структурные подразделения, творческие объединения (например, школьный музей) и другую информацию, раскрывающую деятельность школы по приобщению школьников к традиционным российским ценностям?

По данной группе ответ на все поставленные вопросы отрицательный. Это обусловлено рядом причин.

– Сайты образовательных организаций сформированы в соответствии с Приказом

Рособрнадзора от 04.08.2023 № 1493 «Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления информации» [6]. В структуре сайта приоритет имеют особенности учебной деятельности образовательной организации и отдельные пункты национальных проектов, например о горячем питании, о защите персональных данных.

– Наряду с формальными сайтами, созданными на основе требований Рособрнадзора РФ, существуют и дополнительные, неформализованные, сайты образовательных организаций, которые регулярно обновляются и функционируют параллельно с официальными. Для них характерно отсутствие как взаимосвязи с региональным стандартом школьных сайтов, так и ссылок на серверы региональных органов власти и Госуслуги. Тем не менее они содержат определенную (ограниченную) информацию по рассматриваемым в исследовании позициям. У некоторых школ вообще нет официального нормируемого законодательством сайта. Это более характерно для новых регионов РФ.

Сделаем вывод. Рассматриваемые вопросы не входят в структуру сайта и не имеют отражения в его информационном ряде. Сайты регионов стандартизированы в рамках региона, а их изменение требует согласования с региональным органом управления образования и изменения нормативных актов Рособрнадзора.

Вторая группа включает вопросы реализации воспитательной работы в образовательной организации.

1. Имеются ли на сайте локальные акты о нормах, правилах взаимодействия участников образовательных отношений, поведения и т. п., которые способствуют воспитывающему укладу школьной жизни, транслируют традиционные российские духовно-нравственные ценности?

2. Имеется ли на сайте информация о проектной деятельности обучающихся, ко-

торая способствует приобщению их к традиционным российским ценностям?

3. Представлены ли на сайте результаты детского творчества, общественно значимой деятельности обучающихся, которые отражают процесс приобщения их к традиционным российским ценностям?

4. Представлена ли на сайте информация о школьном музее (боевой славы / российской культуры / этнокультуры региона / экологического краеведения и т. п.), деятельность которого способствует приобщению детей к традиционным российским ценностям?

5. Имеются ли в школе подразделения общероссийских общественных организаций (Российское движение школьников / Движение первых / Юнармия), деятельность которых способствует приобщению школьников к традиционным российским ценностям?

6. Представлены ли на сайте иные школьные детские творческие / общественные объединения, деятельность которых способствует приобщению школьников к традиционным российским ценностям (совет школьного музея / туристско-краеведческое объединение / фольклорный ансамбль / патриотическое объединение и т. п.)?

7. Включает ли календарный план воспитательной работы школы события, коллективные дела, актуализирующие традиционные российские ценности, государственную символику, государственные праздники России?

8. Включает ли календарный план воспитательной работы школы события, коллективные дела, актуализирующие этнокультурные традиции и ценности малой родины обучающихся?

9. Имеется ли на сайте тематика педагогических советов?

10. Включены ли вопросы приобщения детей к традиционным российским ценностям в тематику педагогических советов?

По данной группе ответы на все поставленные вопросы неоднозначны. Это обусловлено рядом причин.

– Раздел воспитательной работы представлен только на сайтах одного региона, но они абсолютно неинформативны. Более подробно материалы представлены в документе о самообследовании. Но они располагаются в разделах документов об образовательной организации, и постороннему достаточно сложно их найти и прочесть. Более того, большая их часть за 2019–2022 годы.

– Школьные музеи присутствуют не во всех организациях и крайне вариативны: в память героев Великой Отечественной войны и тружеников тыла, бойцов антитеррористических операций, Афганской и чеченских войн, спасателей, правоохранителей, литераторов и поэтов, региональных деятелей культуры и науки либо посвящены истории и природному разнообразию края, краеведческие музеи.

– Данные о Российском движении школьников / Движении первых / Юнармии представлены на сайтах в единичных случаях и в разделах материалов по самообследованию. Даже в случае наличия кадетских классов их характеристика на сайте отсутствует.

– Иные творческие объединения представлены, как правило, спортивными клубами, школьными театрами, школьной газетой, экологическими отрядами, краеведческими отрядами, отрядами юных археологов, редко волонтерским отрядом. Сведения об объединениях изложены по-разному: от подробной информации об их деятельности до страницы, на которой информация отсутствует полностью (только название).

– Календарные планы по воспитательной работе преимущественно включены в документ о самообследовании и редко выделяются отдельно.

– Проектная деятельность обучающихся на сайтах представлена на сайтах образовательных организаций в виде фотоотчета и краткой справки о результатах проекта, материалов конференции. Частично отражена в материалах о самообследовании.

– Тематика педагогических советов представлена в документе о самообследовании, носит рамочный характер и соответ-

ствуется общему плану региональной и федеральной документации.

Третья группа включает вопросы внеурочной деятельности и работы с родителями обучающихся.

1. Очевидна ли направленность программ внеурочной деятельности на приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям?

2. Отражена ли в планах проведения предметных недель, школьных олимпиад направленность учебного процесса на приобщение детей к традиционным российским ценностям?

3. Имеется ли в плане работы родительского лектория / родительских собраний тематика, связанная с приобщением детей к традиционным российским ценностям?

4. Имеется ли на сайте информация о социальном партнерстве школы с учреждениями культуры, другими институтами социализации, которое позволяет привлечь их ресурсы для приобщения детей к традиционным российским ценностям?

И по данной группе ответ на все поставленные вопросы неоднозначны. Это обусловлено следующими причинами.

– Планы по внеурочной деятельности, утвержденные ранее, не содержат направленности в рамках проекта «Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей в общеобразовательной школе». Условная «ценностная тематика», если и имеется, то представлена не в явном виде.

– Предметные недели и олимпиады представлены в части организаций и часто только в рамках документа о самообследовании.

– Коммуникация у образовательных организаций с родительским сообществом реализована в рамках обратной связи (письма) руководству образовательной организации. Плановой работы с родительским сообществом по какой-либо тематике образовательные организации не ведут. Тематика школьных родительских собраний отражает только вопросы обучения (изменения в

КИМах ОГЭ/ЕГЭ, особенности подготовки и сдачи ВПР). В планах родительского лектория ценностная проблематика не выражена. В продвинутых ОО это материалы по ценностям семейного воспитания в довольно сжатом виде.

– Социальными партнерами образовательных организаций выступают: региональные патриотические клубы, краеведческие музеи, волонтерские центры. Социальные партнеры на сайте организации не представлены. В ряде организаций в материалах самообследования можно найти упоминания о партнерских отношениях со сторонними организациями, как правило, это организации профессионального образования.

В целом по результатам исследования выявлено крайне недостаточное отражение в информационной среде общеобразовательных организаций как собственно традиционных российских ценностей, государственных и культурных символов России, так и содержания, формы, результатов деятельности общеобразовательной организации по приобщению обучающихся к традиционным российским ценностям.

Заключение. Реализация политическим руководством страны мер, направленных на укрепление ценностного потенциала общества, является фактической основой для консолидации многонационального народа России и диктуется необходимостью решения многих стратегических и текущих проблем — как внутренних, так и внешних. Ситуация последних лет во внешней и внутренней политике государства значительно повысила роль ценностей и смыслов в системе общего образования как основы формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей детей и молодежи. Вместе с тем существующее регулирование в системе образования не готово к оценке ценностей нашего общества как структурного элемента образовательной деятельности в целом и информационной образовательной среды школы в частности. Проведенное исследование показывает, что отражение на сайте школы вопросов

формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей практически отсутствует, что требует изменения структуры сайта на нормативном уровне. Это возможно только в условиях изменения требований Рособрнадзора. Необходимость изменения обусловлена тем, что структура сайта и его содержательное наполнение являются лицензионным требованием к образовательной организации.

Приоритетность задач укрепления ценностных основ образовательной деятельности школы требует и изменения нормативных требований к представлению содержания и результатов ее деятельности. Это, в свою очередь, требует отражения

фактических ориентиров деятельности образовательной организации в парадигме «воспитание — обучение — развитие» обучающегося и в рамках нормативной документации любого уровня.

В условиях интенсивного развития информационного общества важно создавать условия для укрепления потенциала информационной среды школы, формирования ее на основе традиционных российских ценностей, наполнения ее государственными и культурными символами России, информацией, ресурсами, которые будут способствовать формированию у обучающихся патриотических чувств, ценностного отношения к истории, культуре своей Родины.

Список источников

1. Голованов В. П. Гражданско-патриотические аспекты современного дополнительного образования детей // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5, № 1. С. 12–22.
2. Данилевский Н. Я. Россия и Европа / Сост. и коммент. А. В. Белова; отв. ред. О. А. Платонов. Изд. 2-е М.: Институт русской цивилизации, Благословение, 2011. 816 с.
3. Дугин А. Г. Теория многополярного мира. М.: Евразийское движение, 2013. 532 с.
4. Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1 (82). С. 7–29.
5. Лукацкий М. А. Образовательный дискурс: от иллюзорного понимания к реальному постижению // Известия Российской академии образования. 2016. № 4 (40). С. 74–88.
6. Приказ Рособрнадзора от 04.08.2023 № 1493 «Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления информации» (Зарегистрировано в Минюсте России 28.11.2023 № 76133) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407991235/> (дата обращения: 02.04.2024).
7. Роберт И. В., Мухаметзянов И. Ш., Лопанова Е. В. Цифровая трансформация образования: теория и практика. Омск: Омская гуманитарная академия, 2022. 180 с.
8. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента РФ от 02.07.2021 № 400 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 02.04.2024).
9. Трубецкой Н. С. Наследие Чингисхана. М.: АГРАФ, 1999. 554 с.
10. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 11.04.2024).
11. Указ Президента РФ от 05.09.2022 № 611 (ред. от 17.10.2022) «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_425946/ (дата обращения: 11.04.2024).

References

1. Golovanov V. P. Grazhdansko-patrioticheskie aspekty sovremennogo dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2022. T. 5, № 1. S. 12–22. [In Rus].
2. Danilevskij N. Ja. Rossija i Evropa / Sost. i komment. A. V. Belova; otv. red. O. A. Platonov. Izd. 2-e M.: Institut russkoj civilizacii, Bлагословение, 2011. 816 s. [In Rus].
3. Dugin A. G. Teorija mnogopoljarnogo mira. M.: Evrazijskoe dvizhenie, 2013. 532 s. [In Rus].
4. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Aksiologicheskij krizis v sovremennom mire: najti vyhod // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 1 (82). S. 7–29. [In Rus].
5. Lukackij M. A. Obrazovatel'nyj diskurs: ot illjuzornogo ponimaniya k real'nomu postizheniju // Izvestija Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2016. № 4 (40). S. 74–88. [In Rus].

6. Prikaz Rosobrnadzora ot 04.08.2023 № 1493 «Ob utverzhdenii Trebovanij k strukture oficial'nogo sajta obrazovatel'noj organizacii v informacionno-telekommunikacionnoj seti «Internet» i formatu predstavlenija informacii» (Zaregistrovano v Minjuste Rossii 28.11.2023 № 76133) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407991235/> (data obrashhenija: 02.04.2024). [In Rus].
7. Robert I. V., Muhametzyanov I. Sh., Lopanova E. V. Cifrovaja transformacija obrazovanija: teorija i praktika. Omsk: Omskaja gumanitarnaja akademija, 2022. 180 s. [In Rus].
8. Strategija nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii, utverzhdannaja Ukazom Prezidenta RF ot 02.07.2021 № 400 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (data obrashhenija: 02.04.2024). [In Rus].
9. Trubeckoj N. S. Nasledie Chingishana. M.: AGRAF, 1999. 554 s. [In Rus].
10. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashhenija: 11.04.2024). [In Rus].
11. Ukaz Prezidenta RF ot 05.09.2022 № 611 (red. ot 17.10.2022) «Ob utverzhdenii Konceptii gumanitarnej politiki Rossijskoj Federacii za rubezhom» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_425946/ (data obrashhenija: 11.04.2024). [In Rus].

Информация об авторах

О. В. Гукаленко — доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник

И. Ш. Мухаметзянов — доктор медицинских наук, профессор, ведущий научный сотрудник

К. Ю. Милованов — кандидат исторических наук, старший научный сотрудник

Information about the authors

O. V. Gukalenko — Dr. Sc. (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Researcher

I. Sh. Mukhametzyanov — Dr. Sc. (Medicine), Professor, Leading Researcher

K. Yu. Milovanov — PhD (History), Senior Researcher

Статья поступила в редакцию 24.09.2024; одобрена после рецензирования 15.12.2024; принята к публикации 16.01.2025.
The article was submitted 24.09.2024; approved after reviewing 15.12.2024; accepted for publication 16.01.2025.



И. Ю. Шустова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 82–90.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 82–90.

Научная статья

УДК 371

doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-82-90

ЗНАЧИМЫЙ ВЗРОСЛЫЙ ДЛЯ ШКОЛЬНИКА: КТО ОН И КАКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ РЕШАЕТ

Инна Юрьевна Шустова
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», Москва,
Россия, innashustova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается такая категория, как значимый взрослый, роль значимого взрослого в воспитании подростков, в поддержке процессов их самоопределения и самореализации. Значимый взрослый — это всегда интересная, яркая личность взрослого человека, который многое умеет, многому может научить ребят, является для них примером, он чуткий к детям, уважает неповторимую личность каждого подростка, умеет поддержать и направить в сложной ситуации, умеет дружить с детьми. Главное, что определяет становление позиции значимого взрослого, — это характер взаимодействия с детьми, формирующиеся связи и отношения между ними. В статье охарактеризованы основные умения значимого взрослого. Основными направлениями в его деятельности будет организация общения и взаимодействия подростков и организация совместной значимой для всех деятельности.

Ключевые слова: воспитание, значимый взрослый, взаимодействие, совместная деятельность, самоопределение, школьники, подростки

Финансирование: статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания № 073-00064-24-01 на 2024 год «Теоретические и методические основы формирования профессиональной позиции педагога как значимого взрослого».

Для цитирования: Шустова И. Ю. Значимый взрослый для школьника: кто он и какие воспитательные задачи решает // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 82–90. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-82-90

SIGNIFICANT ADULT FOR A SCHOOLCHILDREN: WHO IS HE AND WHAT EDUCATIONAL TASKS DOES HE SOLVE?

Inna Yu. Shustova

Institute of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia, innashustova@yandex.ru

Abstract. The article examines such a category as a significant adult, the role of a significant adult in raising teenagers, in supporting the processes of their self-determination and self-realization. A significant adult is always an interesting, bright personality of an adult who can do much, can teach children a lot, is an example for them, is sensitive to children, respects the unique personality of each teenager, knows how to support and guide in a difficult situation, knows how to be friends with children.

The main thing that determines the formation of the position of a significant adult is the nature of interaction with children, the emerging connections and relationships between them. The article describes the main skills of a significant adult. The main areas of his activity will be the organization of communication and interaction of teenagers and the organization of joint activities that are significant for everyone.

Keywords: education, significant adult, interaction, joint activity, self-determination, schoolchildren, teenagers

Funding: the article was prepared as part of the state assignment No. 073-00064-24-01 for 2024 «Theoretical and methodological foundations for the formation of the professional position of a teacher as a significant adult».

For citation: Shustova I. Yu. Significant adult for a schoolchild: what he is and what educational tasks he solves // Domestic and foreign pedagogy. 2025;1(1):82–90. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-82-90

Одной из значимых задач современного образования является помощь школьникам в формировании целостной картины мира, самосознания и личностных качеств. В этих процессах, несомненно, большую роль играет значимый взрослый, во взаимодействии с которым данные процессы для школьника идут более эффективно.

Отсутствие у подростка значимого взрослого может вызвать большие проблемы во всех сферах развития личности: эмоциональной, когнитивной, отношенческой и пр. Взрослый обеспечивает подростку безопасность в пробы сил, ценностных установок, эмоционально и деятельностно поддерживает его, может обсудить значимые для него вопросы, особенно в проблемных, сложных для него ситуациях. Главное, взрослый помогает формироваться самостоятельной и активной личности подростка. Значимый взрослый необходим на всех возрастных этапах развития личности, но его функция

на каждом этапе своя. Общее применительно к младшим школьникам, подросткам и старшеклассникам состоит в том, что значимые взрослые — это не те, кто учит, а те, кто дарит поддержку, любовь и дружбу, увлекает своим делом, вызывает восторг, привлекает как интересная личность. Значимый взрослый — это человек, рядом с которым ребенок развивается, получает знания о себе и о мире. Ребенок начинает понимать, какой он, в чем его сильные или слабые стороны, какой у него характер, лучше понимать свои цели на будущее, он начинает осознавать свои границы. Для подростков особенно важно общение, совместная деятельность, поддержка взрослого в самореализации. От педагогов требуется умение строить беседу с ребенком, выстраивать взаимодействие и общую деятельность с ним. Чтобы педагог обрел статус значимого взрослого для подростка, между ним и школьником должны возникнуть контакт и доверие. Школьник должен

чувствовать эмоциональное вовлечение и ощущать себя в безопасности, иметь чувство защищенности, чувствовать поддержку.

Конечно, значимыми взрослыми чаще всего являются родители, однако в подростковом возрасте для школьников часто становятся значимыми взрослыми классные руководители, учителя, репетиторы, руководители спортивных секций, художественных и музыкальных школ, кружков, а также крестные, бабушки и дедушки, тети и дяди, старшие братья и сестры.

Если у ребенка в окружении нет «теплых» значимых взрослых, а близкие люди прежде всего обращают внимание на достижения и учебу (грамоты, кубки, призовые места, участие в олимпиадах), тогда школьник, скорее всего, находится в зоне риска, особенно в ситуациях огорчения и грусти, проблемных ситуациях. Им может овладеть депрессия, отчаяние, что может привести к очень тяжелым последствиям. У ребенка обязательно должен быть тот, кто может выслушать, поддержать, посоветовать, помочь разобраться в ситуации, поделиться опытом, и этот человек должен быть не сверстник, а старший. Педагогам и родителям необходимо приложить усилия, чтобы такой человек в жизни подростка появился и чтобы это место вдруг не занял человек с деструктивными моделями поведения и антиценностями.

Термин «значимый другой» введен в науку американским психологом Салливаном, который рассматривает его как влиятельного (авторитетного) в своем воздействии на поведение и развитие личности человека. Значимый другой — это человек, который влияет на формирование у индивида социальных норм, ценностей и личного образа «Я».

Отметим несколько подходов к категории значимого взрослого. К. Д. Любомирский анализирует психологические основания, благодаря которым «формируется образ значимого взрослого, направляющий подростков и юношей в процессе интериоризации социальных образцов и помогающий им справиться со сложной ситуацией» [9].

Д. А. Красилов отмечает, что «центральную позицию в социальной ситуации развития взрослеющего молодого человека, по всей видимости, занимают отношения с наставником. Наставник — это «значимый другой», вполне объективный компонент социальной ситуации развития взрослеющего человека». Автор решает задачу в определении ориентирующего образа наставника в процессе самоопределения [7].

О. А. Карабанова вводит понятие «ориентирующего образа наставника», который характеризуется представленностью в сознании молодого человека качеств «значимого другого», «активно выделенных самим субъектом в процессе реального самоопределения, то есть в прямом соотношении этих качеств (качеств «значимого другого») с открывающимися субъекту возрастными задачами» [3].

Януш Корчак подчеркивал важность роли взрослого в жизни ребенка, считая его образцом и авторитетом: «Воспитатель должен быть для детей всем — и отцом, и матерью, и учителем... Видя во мне образец совершенства, стремясь походить на меня, воспитателя, завоевать слово похвалы, поощрения, желая вознаградить меня за мои труды и оказанные им услуги, они наивно и с благодарностью настраиваются в мой тон справедливости, честности, долга. Бедолаги вы мои милые! Хочется, пожалуй, предостеречь: слишком не напрягайтесь. Если даже не говоришь этого, они чувствуют сами» [5].

Что же мешает современному педагогу быть значимым взрослым для детей? Полагаем, что это формальное и авторитарное отношение педагога к педагогическому процессу, ограничение его целеполагания формальными задачами, а не внимание к развитию личности конкретного ребенка, процессу взаимодействия с подростком. Когда педагогу важно удерживать свои цели и задачи, оттачивать мастерство своих приемов и технологий, формировать свои профессиональные навыки, то его центрация на себе самом. Такому педагогу неинтересны дети и их проблемы, то, что их по-настояще-

му волнует, в этом причина возникающего разрыва между взрослым и школьниками. Дети очень чутко реагируют на взрослого, они всегда ощущают и понимают, значимы они для него или не очень. Модель поведения значимого взрослого опирается на уважение к личности подростка, доверие, позитив, однако современные педагоги часто действуют через ограничения и запреты, назидание, недоверие школьнику.

Обозначим важные черты значимого взрослого, которые и делают его значимым для детей. По сути, это ответ на вопрос «Что делает взрослого значимым?» К. Д. Любомирский пишет, что «собирательный образ взрослого, как отражение необходимых подросткам и юношам качеств в этот сложный для них возрастной период, является той субъективной компонентой развития, которая становится необходимым штрихом для характеристики социальной ситуации развития» [9]. Исходя из изложенного выше, можно предположить, что образ значимого взрослого служит школьникам в качестве ориентира, определяющего процесс саморазвития, характеристики человеческой личности, становящиеся для подростков ценностью и личным приоритетом.

А. А. Гудкова на основе анализа подростков выделяет самые нежелательные качества взрослого, с которыми приходилось сталкиваться школьникам: агрессивность, жестокость, равнодушие. И положительные, значимые для школьников качества: заботливость, дружелюбность, отзывчивость, честность [1].

Опираясь на труды выдающихся педагогов, постараемся нарисовать портрет значимого взрослого, его личные черты и качества. Главная роль взрослого-педагога, согласно идеям А. С. Макаренко, — быть примером для школьников, стать значимым взрослым для них, создать неформальную общность взрослых и детей. Это важно, чтобы нивелировать эталоны взрослости, заложенные ранее (а для беспризорников, с которыми работал А. С. Макаренко, это был часто образ преступника).

А. С. Макаренко отмечал: «...уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие и полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе — вот что увлекает ребят в наибольшей степени. <...> Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их, если они торчат у вас под рукой, можете даже безразлично относиться к их симпатии, но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно, не оглядываясь: они все на вашей стороне... Все равно, в чем проявляются эти ваши способности, все равно, кто вы такой: столяр, агроном, кузнец, машинист. И наоборот, как бы вы ни были ласковы, внимательны в разговоре, добры и приветливы, как бы вы ни были симпатичны в быту и в отдыхе... если на каждом шагу видно, что вы своего дела не знаете... — никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения» [10, с. 154].

Об этом же читаем у К. Д. Ушинского: «В воспитании все должно основываться на личности наставника, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания. <...> Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер. Причины такого нравственного магнетизирования скрываются глубоко в природе человека» [13, с. 295].

Несомненно, главной чертой значимого взрослого будет уважение к ребенку, восприятие его как личности, равноценного партнера по совместному труду, общей деятельности и общению. Януш Корчак: «Уважайте труд познания! Уважайте неудачи и слезы! Не только порванный чулок, но и поцарапанное колено, не только разбитый стакан, но и порезанный палец, синяк, шишку — а значит, боль. Клякса в тетрадке — это несчастный случай, неприятность, неудача». Все знакомы с трудами Корчака об уважение прав ребенка: «Может, их больше, но я

нашел три основных. 1. Право ребенка на смерть. 2. Право ребенка на сегодняшний день. 3. Право ребенка быть тем, что он есть. Нужно понимать их, чтобы при распределении этих прав совершить как можно меньше ошибок. Ошибки должны быть, и не надо их бояться: сам ребенок с поразительной проныцательностью исправит их, только бы нам не ослабить в нем этой ценной способности, мощной защитной силы» [5, с. 15].

Близка мысль В. А. Караковского: «Умный, образованный человек — это, безусловно, хорошо, но еще лучше — истинный гуманист, относящийся к человеку как к высшей ценности на земле. И это надо внушать с первого класса школы, занимаясь такого рода воспитанием неусыпно, ежедневно. Иначе человечество истребит себя». [4, с. 25].

Значимому взрослому свойственны такие черты, как честность, тактичность, открытость, ответственность, трудолюбие, целеустремленность, самоуважение, стремление к самосовершенствованию. Однако данные качества должны обязательно сочетаться с любовью к детям, а она связана с самоотверженностью, и даже с самопожертвованием. Любовь предполагает уважение к детям, терпение, отзывчивость. Часто значимый взрослый обладает таким качеством, как чувство юмора. Теплая улыбка, ласковый голос, дружеский жест, тактичное замечание — вот основные приемы «хорошего» с точки зрения подростков учителя, а в атмосфере скуки и жесткого авторитаризма детям неуютно.

Значимый взрослый — это человек, который объясняет сложные вещи простым и доступным языком. Он не ограничивается передачей знаний, во взаимодействии с ним у школьников рождаются такие качества, как любовь к Родине и близким, к природе, взаимопонимание и доверие, стремление быть собой и проявить себя.

Отдельный вопрос — как проявляется это качество у педагога, существуют ли этапы становления взрослого как значимого взрослого? В исследованиях этот вопрос не рассмотрен. Можно предположить, что дан-

ное качество постепенно проявляется в открытом и дружеском взаимодействии взрослых и детей, когда они лучше понимают друг друга, находят общие интересы, когда возникает совместное ценностно-смысловое пространство, когда взрослый не доминирует и не командует, а встраивается в детскую среду, взаимодействуя с детьми на равных, постепенно укрепляя уважение и доверие со стороны детей.

Действительно, подростки относятся к значимому для них взрослому с большим доверием (это нужно заслужить и очень беречь, так как потерять доверие детей можно в один миг), они делятся с ним своими мыслями, проблемами, жизненными стремлениями и пр.; они доверяют ему секреты и тайны (о которых иногда даже не догадываются родители), свои переживания. Подростки открыты во взаимодействии со значимым взрослым, так как доверяют и не боятся быть самими собой. На самом деле это очень большая потребность человека, в том числе ребенка, — найти человека, с которым можно поделиться своими горестями и радостями, своими тайными планами, который может выслушать и дать совет.

Конечно, главное, что определяет становление позиции значимого взрослого, — это характер взаимодействия с детьми, формирующиеся связи и отношения между ними. Важно восприятие ребенка педагогом не как объекта обучения или воспитания, но как равного если не по возрасту или знаниям, то по возможности иметь свое мнение, свою позицию, свое суждение.

В. А. Сухомлинский уделял особое внимание воспитанию нравственности и духовности у детей, подчеркивал эмоциональную и моральную связь ребенка со взрослым, утверждая, что «индивидуальное общение с педагогом должно вырабатывать у детей потребность в духовно-нравственном самосовершенствовании» [11]. Близкие суждения находим у В. А. Караковского: «...отношения между людьми более чем что-либо влияют на формирование человеческой личности. Слова могут быть значимые и пустые, по-

ступки — удачные и неудачные, а в отношениях соврать нельзя. Отношения — это то, что определяет результат и смысл контакта между людьми... Мы все куда-то спешим, поэтому «зациклены» на своих социальных ролях: мама — ребенок, учитель — ученик, начальник — подчиненный. Так проще, так привычнее. А нам нужно помнить другое: происходит диалог «человек — человек». Не учитель и ученик (хотя субординация нужна, безусловно), а человек — человек» [4, с. 110]. В. А. Караковский пишет, что с детьми можно и нужно говорить на равных. Он считал, что педагог должен быть демократичным, сотрудничать с учениками, проявлять доброжелательность и открытость.

Януш Корчак в своей книге «Несерьезная педагогика» отмечает большое значение внимания и наблюдательности во взаимодействии педагога с детьми: «Педагог должен быть внимательным, наблюдать состояние ребенка, детали его самочувствия и поведения: «Улыбки, слезы, румянец для воспитателя — то же, что температура, кашель, рвота для врача. Любой симптом важен. Все следует записывать и продумывать — отбрасывать случайное, связывать родственное, искать закономерности... Не как требовать и чего требовать от ребенка, не как приказывать и запрещать — а чем он обделен и чем перегружен, в чем нуждается и что может дать... С какими трудностями и неожиданностями ты столкнулся, какие совершил ошибки, как исправлял их, какие терпел поражения, какие праздновал победы? Каждую неудачу стоит осознать — это поможет другим» [6, с. 95]. Получается, что педагог выстраивает свои отношения с детьми, глубоко проникая в мир детства, стараясь понять и принять его, и здесь важен герменевтический подход, предложенный И. Д. Демаковой. Педагог не фиксирует то, что есть, а ищет смыслы за тем или иным поступком ребенка, его словами [2].

В связи с этим важно искать способы создания новой культуры отношений педагога с воспитанниками, построения самоорганизующейся событийной детско-взрослой

общности, где взрослый становится значимым. Важен характер отношений, он будет доверительным, открытым и выстроенным на взаимном уважении. Педагогу нужно научиться чувствовать эти ситуации, появление детско-взрослой со-бытийной общности, уметь ее удерживать. Особый вопрос — это позиция педагога, ценности и смыслы, которые он привносит в общность. Важно, что между взрослым и детьми возникает чувство духовной близости [14].

Говоря о взаимоотношениях между педагогом и ребенком, отметим гуманистический, доброжелательный и позитивный характер таких отношений. К. Д. Ушинский пишет: «Учитель (главный воспитатель) по отношению к остальным должен быть не только начальником, но и старшим товарищем [13]. Элементами таких взаимоотношений обязательно должны являться диалог и совместная деятельность. Так, В. А. Караковский писал, что во все времена главным методом воспитания было слово, особенно слово назидания. Чаще всего это был монолог мудрого человека, знавшего ответы на все вопросы: «Сегодня монологи, даже самые удачные, не производят большого впечатления на детей. Зато безотказно действует диалог, в процессе которого идет совместный поиск истины. В таком диалоге педагогу нет надобности играть роль всезнайки, он рассчитывает на совокупный ум класса. Детям это не только импонирует, но и активно развивает их мыслительные способности, умение высказывать свои мысли и защищать свои убеждения» [4, с. 84].

Соответственно, еще одним важным условием становления позиции взрослого как значимого будет совместная деятельность взрослых и детей, общие проблемы, события, интересы, цели. Взрослому необходимо уметь организовать насыщенную и интересную совместную деятельность. Вот что писал об этом Януш Корчак: «Именно тогда я впервые понял, а потом еще и еще в этом убедился, как необходимо самоуправление, когда каждый имеет право мужественно сказать, кого он на самом деле любит... Теперь уже,

кажется, я знаю, кого почти все ребята больше всего любят. Не самого красивого, не самого веселого, не самого спокойного, а того, кто справедлив, отзывчив и тактичен» [5].

Способы и формы организации совместной деятельности, ее значение для воспитания школьников описаны в работах И. П. Иванова, А. С. Макаренко, В. А. Караковского. «Люди во все времена, когда им было очень плохо, — писал В. А. Караковский, — придумывали лучшую жизнь, где было то, чего хотелось иметь в реальности. Дети это умеют делать особенно хорошо. Они ведь фантазеры... Школа — это разновозрастная общность людей, которые могут жить по другим законам, нежели в повседневной жизни. Нужно только договориться: «Какой бы жизнь ни была вокруг, давайте в нашем общем доме жить по законам порядочных людей. Давайте жить так, чтобы людям рядом с каждым из нас было хорошо» [4, с. 152]. Организуя «особую реальность» для своих воспитанников — коммунарские сборы, — В. А. Караковский так писал об этом: «Мы организуем в школе как бы «инобытие» по сравнению с тем, что делается за стенами школы. Это не борьба с социумом. Это, повторяю, один из вариантов проживания жизни, опыт социального, человеческого взаимодействия, которого не хватает в той реальности, а детям он по природе совершенно необходим. И мы в эту реальность их погружаем, они ею пропитываются. И мы переносим то, что так нравится ребятам на сборах, в повседневную жизнь школы. И эта жизнь строится по законам гуманности, честности (стараемся не врать друг другу), уважения человека к человеку, дружбы, братства» [4, с. 154]. Организуя значимую для детей совместную деятельность, взрослый также находится в позиции значимого взрослого. Он равноправный участник совместной деятельности, он опирается на свой личный интерес и реализует его, а главное, вдохновляет и увлекает детей. Деятельность такого педагога направлена не на знания (которые должны усвоить школьники), а на опыт разнообразной деятельности (индиви-

дуальной и коллективной), который они получают. Важно, чтобы возникло «встречное движение» от детей, взрослый вышел на их интерес, смог включить в коллективную деятельность, стимулировал желание проявить инициативу и способность к творчеству.

Взаимодействие взрослого и подростка должно быть обоюдно значимым, взрослый должен понимать, что удерживает взаимодействие, какой опыт получают школьники, насколько он для них значим. Н. Б. Крылова отмечала: «В каких ситуациях общение, взаимодействие ребенка и взрослого становится воспитывающим, а в каких — формальной коммуникацией или даже негативным последствием для ребенка или подростка... чтобы понять, эффективно ли воспитание, надо смотреть на него глазами ребенка (себя — ребенка), а не взрослого, тем более педагога, умудренного, зажатого рамками своего всегда ограниченного опыта и односторонними педагогическими теориями» [8, с. 11]. Важно учитывать, что взрослый является равноправным участником и его цель — поддержка субъектности школьников, он не должен прибегать к необоснованным запретам и излишнему контролю, должен опираться на активность самих детей. Н. Л. Селиванова [10], рассматривая потенциал воспитательного пространства, отмечает сложность позиции педагога, который не может прибегать к «запретам» и «указам», а должен идти путем вовлечения самих детей в процесс создания и укрепления общего.

Важно, чтобы взрослый сам был увлечен общей идеей взаимодействия с детьми, оно было значимо для него, мог действовать и влиять изнутри на процессы, протекающие в нем, и на самих участников, их стремления и действия, смыслы и правила деятельности, актуализировал их субъектность.

Таким образом, для значимого взрослого важно умение организовать коммуникацию между учениками и организовать значимую совместную деятельность, умение формировать со-бытийную детско-взрослую общность во взаимодействии с детьми, что требует умения слушать и слышать, общаться

в спокойном уважительном тоне, избегать оценок и обвинений, уметь понятно высказывать свою позицию и аргументировать ее, уметь увлечь интересной идеей, уметь организовать дискуссию или обсуждение (отдельной ситуации, фильма, спектакля, книги и пр.), уметь выстроить коллективную рефлексия. Важно умение педагога чувствовать настроение детей и общую атмосферу в классе, умение работать по процессу, исходя из реальной ситуации взаимодействия, а не от заранее выстроенных планов и задач.

Педагог должен уметь привлечь и увлечь школьников коммуникацией или совместной деятельностью, заинтересовать детей, используя новые методы и технологии, нестандартные приемы и подходы к привычным вещам. Увлечь своим горением и неравнодушием к общему делу, своей включенностью в него. Неравнодушие — это качество, которое педагог должен активно проявлять сам и стараться проявить у своих учеников.

Отдельные умения связаны с герменевтическим подходом в педагогике [2]. Герменевтический подход полагает, что педагог нацелен на осмысление внутреннего мира и переживаний воспитанника, на специальную «понимающую активность» исследователя мира ребенка. Важно понимать, как педагог может осуществить такую активность, какими специальными способами (технологиями, методами и отдельными формами и приемами работы) он владеет. И конечно, основным методом будет включенное наблюдение, активная вдумчивая позиция взрослого во взаимодействии с детьми. Он обязательно должен быть значимым взрослым для детей, только тогда они откроют ему свои тайны и мысли. Только значимый взрослый может реализовать герменевтический подход в педагогической деятельности. Герменевтический подход предполагает, что взрослый во взаимодействии с детьми не только фиксирует внешние факты, но и нацелен на осмысление того, что стоит за этими фактами, их смыслы.

Отдельное значимое умение педагога — его готовность и способность к реф-

лексии, умение анализировать ситуацию взаимодействия с детьми, выстраивать причинно-следственные связи, уметь понимать мотивы деятельности ребенка, а также его способность к самоанализу и адекватной самооценке.

В деятельности педагога обязательно должно быть место для творчества, на разных уровнях: стратегия преподавания и взаимодействия с учениками, использование отдельных методов и приемов, построение интересного плана взаимодействия и организации совместной деятельности, организация индивидуального взаимодействия со школьниками и пр. Все дети разные. Если педагог может выстроить взаимодействие так, что каждому будет интересно, — это творчество.

Значимый взрослый обеспечивает ситуацию безопасного взаимодействия и деятельности с подростками, необходимо, чтобы они ощущали себя защищенными, а значит, активно и свободно могли проявлять себя, свои инициативы, свои позиции. Педагог всегда должен быть готов помочь школьнику как в учебной деятельности, так и в разрешении личных проблем и трудностей (дать совет, выслушать, найти время для разговора, привлечь при необходимости других специалистов и пр.).

Значимый взрослый любит свою профессию, горит в ней, находит радость от взаимодействия с детьми. Дети чутко воспринимают настроения взрослых, и здесь нельзя фальшивить, любовь к детям и своему делу не требование, а внутренняя мотивация, необходимость для взрослого.

Список источников

1. Гудкова А. А. Образ значимого взрослого в представлениях современных подростков // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2020. № 3. С. 124–131.
2. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: дис. ... докт. пед. наук. М.: ИТИП РАО, 2000.
3. Карабанова О. А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2012. № 4. С. 73–83.
4. Караковский В. А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
5. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: пер. с польск. М.: Политиздат, 1990. 493 с.
6. Корчак Я. Несерьезная педагогика. М.: Азбука-классика. 2015. 224 с.
7. Красило Д. А. Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения: Период вхождения во взрослость: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
8. Крылова Н. Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей // *Библиотека журнала «Директор школы»*. 2007. № 5. С. 4–34.
9. Любомирский К. Д. Психологические основания формирования образа значимого взрослого у подростков и юношей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015.
10. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 108 с.
11. Селиванова Н. Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы // *Вопросы воспитания*. 2012. № 1 (10). С. 28–34.
12. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
13. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 томах. Т. 5. М.: Педагогика, 1990.
14. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // *Вестник Томского государственного университета*. 2019. № 438. С. 186–193.

References

1. Gudkova A. A. Obraz znachimogo vzroslogo v predstavlenijah sovremennyh podrostkov // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2020. № 3. S. 124–131. [In Rus].
2. Demakova I. D. Vospitatel'naja dejatel'nost' pedagoga kak faktor gumanizacii prostranstva detstva: dis. ... dokt. ped. nauk. M.: ITIP RAO, 2000. [In Rus].
3. Karabanova O. A. Orientirujushhij obraz v strukture social'noj situacii razvitija rebenka: ot L. S. Vygotskogo k P. Ja. Gal'perinu // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologija*. 2012. № 4. S. 73–83. [In Rus].
4. Karakovskij V. A. Vospitanie dlja vseh. M.: NII shkol'nyh tehnologij, 2008. 240 s. [In Rus].
5. Korchak Ja. Kak ljubit' rebenka: Kniga o vospitanii: per. s pol'sk. M.: Politizdat, 1990. 493 s. [In Rus].
6. Korchak Ja. Nese'eznaja pedagogika. M.: Azbuka-klassika. 2015. 224 s. [In Rus].
7. Krasilo D. A. Orientirujushhij obraz nastavnika v processe real'nogo samoopredelenija: Period vhozhdjenja vo vzroslost': avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2005. [In Rus].
8. Krylova N. B. Svobodnoe vospitanie v seme i shkole: kul'turnye praktiki detej // *Biblioteka zhurnala «Direktor shkoly»*. 2007. № 5. S. 4–34. [In Rus].
9. Ljubomirskij K. D. Psihologicheskie osnovanija formirovanija obraza znachimogo vzroslogo u podrostkov i junoshej: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2015. [In Rus].
10. Makarenko A. S. Metodika organizacii vospitatel'nogo processa. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1950. 108 s. [In Rus].
11. Selivanova N. L. Sinergeticheskij podhod k upravleniju vospitatel'noj sistemoj shkoly // *Voprosy vospitanija*. 2012. № 1 (10). S. 28–34. [In Rus].
12. Suhomlinskij V. A. Metodika vospitanija kollektiva. M.: Prosveshhenie, 1981. 192 s. [In Rus].
13. Ushinskij K. D. Pedagogicheskie sochinenija. V 6 tomah. T. 5. M.: Pedagogika, 1990. [In Rus].
14. Shustova I. Ju. Sobytijnyj podhod k vospitaniju shkol'nikov // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. № 438. S. 186–193. [In Rus].

Информация об авторе

И. Ю. Шустова — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Information about the author

I. Yu. Shustova — Dr. Sc. (Education), Professor of the Department of Pedagogy

Статья поступила в редакцию 24.09.2024; одобрена после рецензирования 15.12.2024; принята к публикации 16.01.2025.
The article was submitted 24.09.2024; approved after reviewing 15.12.2024; accepted for publication 16.01.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 91–100.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 91–100.

Научная статья
УДК 371

doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-91-100

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА И МОЛДОВЫ В ЭПОХУ ПОСТСОВЕТСКОГО ПЕРЕХОДА

Роман Витальевич Илюшин
НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
rvilyushin@hse.ru, SPIN-код 9096-5180, ORCID 0009-0007-6211-5486



Р. В. Илюшин

Аннотация. *Введение.* Ключевые нормативно-правовые акты Советского Союза конца 1980-х годов провозглашают среднюю школу воспитывающей учеников в духе коллективизма. Пересмотр таковых представлений в странах — наследницах СССР недостаточно изучен в имеющейся литературе.

Цель статьи. Цель предлагаемого исследования — описать трансформацию политико-морального и патриотического компонента школьного куррикулума в отдельных постсоциалистических странах эпохи постсоветского перехода. Методология и методы исследования. Исследование предлагает ознакомление с такими понятиями, как гражданское образование, духовно-нравственное воспитание, представляет концепции, описывающие взаимодействие демократии и образования, в том числе в контексте меняющейся глобальной политики. Работа содержит значительный экскурс в нормативно-правовую базу позднего СССР относительно образовательных стандартов и идеологического наполнения образования в школе. В работе представляется сравнительное исследование образовательных политик Республики Молдова и Республики Казахстан — как стран со значительно различающимися контекстуальными социально-экономическими и политическими параметрами на постсоветском пространстве — за 1992–2011-е годы.

Результаты исследования. В рамках проведенной работы можно говорить о портретах морально-политического воспитания в трех образовательных системах: СССР 1985 года, Республики Молдова и Республики Казахстан 2010 года. Изученные факты свидетельствуют о том, что общественно-воспитательный элемент учебной программы в Молдове больше соответствует международным трендам, ориентирован на сформулированные демократические иде-

алы и включает отдающие предпочтения государственной религии элементы куррикулума. Соответствующий компонент содержания образования в Казахстане более самобытен, ряд основополагающих документов подчеркивают инертность куррикулума.

Заключение. Гипотеза, которая может быть сформулирована на основании проведенной работы, представляется следующей: на постсоветском пространстве, вероятно, четче формулируют идеалы гражданского воспитания те страны, которые характеризуются как более демократические и менее экономически успешные.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, духовно-нравственное образование, основы религиозных культур, советское образование, гражданское образование, обществознание, граждановедение, Казахстан, Молдова, школа

Для цитирования: Илюшин Р. В. Особенности школьного образования Казахстана и Молдовы в эпоху постсоветского перехода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 91–100. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-91-100

Original article

FEATURES OF SCHOOL EDUCATION IN KAZAKHSTAN AND MOLDOVA IN THE POST-SOVIET TRANSITION

Roman V. Ilyushin

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, rvilyushin@hse.ru, SPIN-код 9096-5180, ORCID 0009-0007-6211-5486

Abstract. Introduction. The key normative legal documents of the Soviet Union in the late 1980s declared a secondary school as a place of education, where students would be taught in the spirit of collectivism. However, the revision of these ideas in the countries that succeeded the Soviet Union has not received enough attention in the available literature.

Purpose of the article. The purpose of this study is to describe the change in the political, moral, and patriotic components of the school curriculum in post-socialist countries during the post-Soviet transition period.

Research Methods. The study introduces concepts such as civic education and spiritual and moral education and presents the interaction between democracy and education in the context of changing global politics. It also digresses into the regulatory framework of education in the late USSR, focusing on the educational standards and ideological content of school education. The paper compares the educational policies of two countries with significantly different socio-economic and political contexts, the Republic of Moldova and the Republic of Kazakhstan, for the years 1992-2011. The study presents an analysis of the content of curriculums for schools in social studies and other socio-oriented disciplines, as presented in the regulatory standards of education and in scientific literature.

Results. As part of the work performed, we can speak about portraits of moral and political education in the three educational systems under consideration: the USSR in 1985, the Republic of Moldova, and the Republic of Kazakhstan, in 2010. The facts studied indicate that the socio-educational component of the curriculum in Moldova more closely aligns with international trends and is focused on the formulated democratic ideals, including elements of the curriculum that prioritize the state religion. By contrast, the corresponding component of education content in Kazakhstan is more distinct, with several key documents emphasizing the inertia of curriculum.

Conclusions. Based on the work conducted, the following hypothesis can be formulated: in the post-Soviet region, the ideals of civic education are more clearly articulated by those countries which can be characterized as being more democratic and economically successful.

Keywords: civic education, citizenship education, moral education, spiritual education, post-Soviet schooling, post-socialist schooling, pastoral care, Kazakhstan, Moldova, school

For citation: Ilyushin R. V. Features of school education in Kazakhstan and Moldova in the post-soviet transition. Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(1):91–100. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-91-100

Введение. Распад Советского Союза и — в глобальном масштабе — так называемого социалистического лагеря запустил процессы, которые можно рассматривать как демократизацию образования [7].

Некоторые постсоциалистические страны запустили либеральные реформы в числе первых (например, Эстония) и сейчас демонстрируют высокие результаты международных сравнительных исследований [22]. Другие постсоветские страны (Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан) демонстрируют низкие результаты, а международные мониторинги оценивают эти страны как нелиберальные демократии [8].

Разумеется, «стартовые» позиции — политические, экономические, социальные — государств — членов социалистического блока были различными и до распада Советского Союза [15], однако различные состояния современных образовательных систем данных стран могут свидетельствовать об определенных различиях в траекториях развития систем образования «постсоциалистического лагеря».

В настоящий момент имеются отдельные работы, которые описывают трансформации высшей школы постсоветских стран [24], а также отдельные изменения в их школьных системах [30] и в дополнительном образовании [4]. Настоящая работа посвящена политико-моральному компоненту куррикулума школьного образования: граждановедению и аналогам таких дисциплин.

Политико-гражданское образование, *civic education*, — это содержательный комплекс, состоящий из предметных, межпредметных и метапредметных элементов, реализующих идеал образования по Дж. Дьюи: *формировать гражданина, а не человека* [10]. Гражданское, патриотическое, образование реализуется в рамках конструктивистского, критического подхода [11] и др. Так, в первом случае куррикулум представляет собой набор кейсов для формирования собственного представления, во втором — обращение к угнетенным и т. д. Тождественным гражданскому образованию можно считать патриотическое, *patriotic education* [13].

Духовное образование (*moral education*, или *spiritual education*) в российской традиции есть формирование гражданской идентичности и привитие патриотизма, религиозной идентичности и *духовных ценностей*, гендерной идентичности и *семейных ценностей* [16, с. 109].

Для интерпретации феноменов, формирующих содержание образования — в том числе скрытое, *hidden curriculum* [20], — могут быть использованы, в частности, *path dependency theory*, социологическая рамка, объясняющая невозможность динамичной трансформации институтов в диахронической перспективе в связи с определенными установками и поведением [19], теория Пьера Бурдьё, рассматривающая образование как инструмент и среду воспроизводства общества [1], а также теория человеческого капитала [9].

Поскольку образовательные системы ряда постсоветских стран не обнаружили значимых реформ [23] или вернулись к «прежнему состоянию» [14], полагаем, что наиболее релевантной объяснительной рамкой для данного исследования будет именно *path dependency theory*, которая может использоваться для исторического обоснования контекста наблюдаемого преобладающего консерватизма в этих системах.

Цель статьи. Цель предлагаемого исследования — описать трансформацию политико-морального и патриотического компонента школьного куррикулума в постсоциалистических странах эпохи постсоветского перехода.

Разумеется, в рамках данной работы не представляется возможным предложить системное описание изменений во всех странах постсоветского лагеря, поэтому потребуется сузить область исследования до ограниченного набора кейсов. В последующей части работы мы представим эти кейсы — Казахстан и Молдову.

В соответствии с указанной целью был сформулирован следующий исследовательский вопрос: *Как изменилось содержа-*

ние политико-морального куррикулума в эпоху постсоветского перехода в избранных странах?

Методология и методы исследования. В настоящем исследовании предполагается анализ содержания учебных планов для школы по обществознанию и другим общественно ориентированным дисциплинам, представленных в нормативных стандартах обучения и в научной литературе, а также анализ содержания дискуссий о реформах куррикулума общественно-воспитательных дисциплин, отраженных в научных источниках.

Предложенные перечисленные источники предлагается подвергнуть контент-анализу с использованием открытого и закрытого кодирования одновременно. Список предварительных категорий может быть сформирован на основании обзора релевантных источников, представленного ранее.

Результаты исследования. Молдова. Основопологающим нормативно-правовым актом в области образования в Республике Молдова до 2014 года (момента принятия нового Кодекса об образовании) был Закон № 547 от 21.07.1995 об образовании (далее — Закон Молдовы об образовании). Статьей 4 этого закона определяется, что образование является демократичным и гуманным... имеет светский характер и свободно от партийно-идеологической, политической... дискриминации. В задачи образования, согласно статье 5 того же закона, входит — среди прочего — подготовка ребенка к жизни в свободном обществе в атмосфере взаимопонимания, мира, терпимости... формирование потребности трудиться ради собственного и общественного блага... воспитание уважения к родителям, к самобытности, языку и культурным ценностям своего народа, а также к национальным ценностям страны проживания.

Цитируемый акт в части обозначения государственных задач в области образования важно соотносить с аналогичными положениями Закона СССР о народном образовании: оба нормативно-правовых акта

отмечают, что образование носит гуманистический характер (п. 11 ст. 4 Закона СССР о народном образовании и п. 2 ст. 4 Закона Молдовы об образовании) и является светским (п. 12 ст. 4 и тот же пункт той же статьи соответственно).

Важнейшим различием, таким образом, на декларативно-нормативном уровне в части принципов и ключевых положений между Законом СССР о народном образовании и Законом Молдовы об образовании является принятие или отрицание специфической государственной единой общественно-политической идеологии.

Целью духовно-нравственного воспитания, согласно Национальному куррикулуму начальной школы 2011 года, является понимание смысла жизни и формирование гармоничной личности учащегося.

Куррикулум отмечает, что патриотизм, толерантность, дух сотрудничества являются общечеловеческими ценностями и у учащихся должна сформироваться мотивация для следования таковым.

Национальный куррикулум гражданского образования Республики Молдова, изданный в 2010 году, определяет предмет как комплексный подход, задача которого — формирование идентичности, воспитание в человеке национальных и общечеловеческих ценностей, образование для демократии и гражданственности, личностного роста и карьеры, физического и психологического здоровья. При разработке программы учитывался образовательный опыт Румынии, России и некоторых западноевропейских стран: Франции и Германии. Документом прямо устанавливается, что школа и семья должны взять на себя новые функции в социокультурном пространстве становления школьника.

Основные принципы гражданского образования в Республике Молдова — доступность, обучение через действие, соотнесенность с опытом и практикой государств Европейского союза и «ученикоцентричность». Примечательно, что дисциплина, в соответствии с ее куррикулумом, реализу-

ется и как внеурочная активность, и как составляющая прочих образовательных предметов, как то: молдавский или родной язык, математика и технология, естественные науки и др.

Предложения по содержанию — примерный план программы дисциплины — в 10-м классе предполагает работу по следующим темам:

- Человек — существо социальное (человеческое достоинство, межличностные отношения, подготовка к семейной жизни и родительство).

- Закон — инструмент защиты частных прав (что такое справедливость, право собственности, равенство перед законом и отправление правосудия, национальный и европейский уровень законов).

- Жизнь и здоровье — личные и общественные ценности (культура питания, гигиена интеллектуального труда, введение в биоэтику, ВИЧ и СПИД, туберкулез как общественные проблемы).

- Личностный рост и карьера (модели успеха в бизнесе, малый и большой бизнес, предпринимательский план).

Модули, посвященные биоэтике и рассмотрению эпидемий как социальных проблем, соответствуют глобальной практике — см. материалы [25–28].

Очевидно, необходимо отдельно отметить компоненты программы, соответствующие *рыночному*, вернее, неолиберальному политико-экономическому укладу: человек может начинать свое дело, развивать свой бизнес, однако он должен руководствоваться законом. Подход, безусловно, немыслимый даже для позднего Советского Союза: реформа школы, начавшаяся в 1983–1984 годах, все равно воспринималась и на макроуровне, и на уровне учителей и *рабочих* коллективов школ как шаг к построению *школы наступающего развитого социалистического будущего* [3].

Тематические блоки, рекомендованные для изучения в 10-м классе, повторяются в 11-м и 12-м классах [17], изменяется *субтематическое* наполнение: разбирают-

ся отдельные нормативно-правовые акты, более узкие темы, связанные, к примеру, с профорientацией. Несмотря на декларацию *обучения через действие*, предлагаемые практики носят обучающий характер и не предполагают выхода из состояния *in vitro*, соответственно, в *in vivo*: куррикулум рекомендует проводить учебные дебаты, выполнять кейс-стади, заполнять журналы рефлексии и ходить на экскурсии. Аналогичные тематические блоки обнаруживаются в программе для гимназий (5–9-х классов).

Куррикулулы 5–12-х классов адресуют участников образовательного процесса к таким нормативным ориентирам, как *электральной рутине (либеральная демократия)*, равенство всех перед законом, политическая — *партиципаторная* — демократия. Кроме того, в 5-м классе в рамках темы *Демократическое общество* учащимся предлагают ознакомиться с демократическими элементами управления школой. Как и отмечалось, подобные программы недостаточно критичны, в субтематических элементах куррикулулы типа *Значение (понятие) демократии* учащимся предлагается ознакомиться с рядом нормативных представлений о концепте.

Учебные пособия, доступные для ознакомления (Комментарий 1), следуют по содержанию за планом, изложенным в куррикулулах.

Исследователи отмечают, что, помимо содержательного наполнения программ, следует учитывать контекстуальные факторы риска, характерные для Молдовы, Грузии и Азербайджана и нехарактерные, например, для Беларуси и Армении (Комментарий 2) — слабое гражданское общество и низкий уровень политического участия [18]. Еще одной из проблем гражданского образования в Молдове обозначают недостаточную помощь и поддержку от государства [12].

Казахстан. Ключевым нормативно-правовым актом, регулирующим государственную политику в области образования и воспитания, в постсоветском Казахстане являлся Закон об образовании от 18.01.1992,

последний раз правки в который вносились 01.07.1998 (далее — ЗРК об образовании 1992 года). Как и в Законе СССР о народном образовании и в Законе Молдовы об образовании, в начале текста документа сформулированы основные принципы и задачи государственного образования: среди прочего статьей 3 устанавливается равенство граждан в праве доступа к государственному образованию, *демократизм управления, независимость образования от политического и идеологического воздействия*. В этом свете считаем важным сравнить ЗРК об образовании 1992 года и Закон СССР о народном образовании.

Советская школа ставила себе в цель обеспечить всестороннее, гармоничное развитие учащихся (ст. 22 Закона СССР о народном образовании), ЗРК об образовании 1992 года также отмечает необходимость комплексного просвещения и воспитания: *развитие духовных и физических возможностей, воспитание гражданственности, создание условий для эстетического развития* (ст. 2 данного акта). Отдельно необходимо заметить, что, согласно той же статье того же закона, в Республике Казахстан образование нацелено на *возращение осознания прав и обязанностей личности перед семьей, народом, обществом и государством*, в Законе СССР о народном образовании «бенефициары» обязанностей учеников несколько иные: *социалистическая Родина, Коммунистическая партия и советский народ* (ст. 55 Закона СССР о народном образовании).

Образование в Казахстане, как и в случае Республики Молдова, ориентировано на мотивацию культурного, общественного, экономического и политического участия (ст. 2 ЗРК об образовании 1992 года).

Закон Республики Казахстан об образовании №389–І ЗРК (от 07.06.1999) (с поправками на 22.05.2007) (далее — ЗРК об образовании 1999 года) несколько переработан по структуре. Из значимых отличий необходимо отметить отсутствие в новом законе эксплицитного упоминания о недопустимости политического и идеологического влияния,

которое, напротив, имеется в статье 3 ЗРК об образовании 1992 года.

Закон Республики Казахстан об образовании № 319–ІІІ ЗРК (от 27.07.2007) (с поправками на 29.12.2010) (далее — ЗРК об образовании 2007 года) (Комментарий 3) является третьим в истории постсоветского Казахстана актом, регулирующим область образования в Республике. Наиболее значительные различия обнаруживаются в части множества субъектов права на образование: в новом законе равный доступ к образованию гарантируется не только гражданам Республики Казахстан (как в случае ЗРК об образовании 1999 года), но вообще всем (п. 1 ч. 1 ст. 3 ЗРК об образовании 2007 года).

В 2008 году в Республике Казахстан были приняты общеобязательные государственные стандарты, ключевой инновацией которых было, судя по аналитическим данным (Министерство образования и науки Республики Казахстан, 2009), введение в детском саду, школе, вузе и ссузе программы «Самопознание», инициированной первой леди республики Сарой Назарбаевой. В начальной школе (1–4-е классы) и в средней школе (5–10-е классы) данный предмет изучался в обязательном порядке при нагрузке в один академический час в неделю [29]. Предмет пилотировался с 2001 года и с 2010 года стал обязательным [6] (Комментарий 4).

Вектор на *самопознание* в государственном образовании определяется непосредственно с 2010 года: так, в Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 годы (утв. Указом Президента Республики Казахстан от 11 октября 2004 года № 1459) понятие *самопознания* отсутствует, а *ценности* фигурируют только в составе задач образования единожды: *развитие ученика как личности и субъекта деятельности, формирование ценностных жизненных ориентиров*. Первая опубликованная программа по предмету «Самопознание» относится к 2013 году (Комментарий 5), что выходит за пределы исследуемого периода, однако первая программа была сформирована на основании пилотирования, что

подтверждается рядом публикаций [6], дисциплина предполагает *этические беседы* о ключевых ценностных понятиях, как то: *добро, любовь, патриотизм, гражданский долг, экология*. Данные уроки нормативны, форматы не предполагают взаимодействия между учащимися, не предполагают активного действия, *участия*.

Помимо программы *самопознания*, в 9–10-х классах стандартами 2008 года вводится дисциплина «*Социальные науки*» [29], программа которой отсутствует в открытом доступе. Существование граждановедческих дисциплин подтверждается некоторыми источниками [2], однако уже в 2010 году гражданское образование представляет собой комплексную деятельность внеурочного и децентрализованного характера [5].

Заключение. Общественно-воспитательный элемент учебной программы в Республике Молдова больше соответствует международным трендам, ориентирован на сформулированные демократические идеалы и включает отдающие предпочтения государственной религии — православному христианству — элементы куррикулума. Соответствующий компонент содержания образования в Республике Казахстан более самобытен, ряд основополагающих документов — например, формулировки о *единстве образования и воспитания* и отсутствие упоминания недопустимости идеологической ориентированности образования во втором и третьем постсоветских законах об образовании — имеют сигналы *возвращения* к советской программе, советской школе, а в некоторых частях — например, в сохранении «*Этики и психологии семейной жизни*» — подчеркивают некоторый *застой* институтов куррикулума и государственной политики в области образования в целом, их инертности.

Может ли условная *советская* модель учебной программы в воспроизведенной версии в куррикулуме Республики Казахстан быть тем QWERTY-эффектом, который с позиции глобальных трендов является неэффективным, но по инерции сохранился? Полагаем, такое прочтение ситуации в контексте *эффекта ко-*

леи может быть возможным.

Проведенная работа, несмотря на ряд важных обнаружений — агрегированных неактуальных куррикулярных программ Республики Молдова, образовательных программ и сведений о стандартах образовательной системы Республики Казахстан, — должна восприниматься с представлением об ограничениях настоящего исследования.

Так, важно заметить, что обнаруженные источники не образуют массива, пригодного для хронологического сопоставления, выделения этапов трансформаций постсоветского периода в сравниваемых странах. В рамках проведенной работы можно говорить о *портретах* морально-политического воспитания в трех образовательных системах: СССР 1985 года, Республики Молдова и Республики Казахстан 2010 года.

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что в рамках данного исследования значительное внимание уделялось официальному, нормативно-декларативному дискурсу. В продолжение настоящей работы необходимо не только расширить географию кейсов, но и обратиться к экспертам для получения более полной картины о трансформациях, отношениях семей, педагогов и других стейкхолдеров к ним.

Гипотеза, которая может быть сформулирована на основании проведенной работы, представляется следующей: постсоветские страны со значимыми устремлениями к демократическим идеалам и низкими социально-экономическими показателями — такие как Молдова [21, с. 535] — в большей степени демонстрируют глобалистскую повестку в гражданско-духовном образовании и лучше, четче, формулируют критерии демократии, на которые школа ориентирует обучающихся, нежели постсоциалистические страны с выдающимися экономическими и «слабыми» политическими показателями, как, например, Казахстан [там же], программы которых по общественно-моральному воспитанию школьников более инертны и консервативны, национально ориентированы.

Комментарии

1. Например: Сафф Е. Гражданское воспитание: учеб. для 11 кл. / Min. Educației al Rep. Moldova. Combinatul Poligr, 2013. Или вышедший значительно позже: Никулча Т., Кара А., Вартик А. Духовно-нравственное воспитание: учеб. для 2 кл. / Min. Educației al Rep. Moldova. Tipografia Centrală, 2019.
2. Данное замечание является важным, поскольку кластеризующие исследования относят кейсы Молдовы в группу с Украиной, Кыргызстаном и Грузией, а Казахстана — в группу с Беларусью и Арменией (например, Sapsford et al. 2015).
3. Данный нормативно-правовой акт является действующим до сих пор, однако для согласованности исследуемых источников по хронологическому параметру была выбрана версия закона с последним по дате в 2010 году редактированием.
4. Заметим, что в 2022 году на фоне протестов данный предмет был определен как факультативный согласно Приказу министра просвещения Республики Казахстан от 28 октября 2022 года № 436.
5. Утверждена Приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года № 115.

Список источников

1. Батуренко С. А. Социальная стратификация в социологической теории П. Бурдьё // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2021. № 27 (2). С. 26–43.
2. Зюзь О. П., Усольцева С. В. Гражданское и военно-патриотическое образование школьников в условиях формирования национальной образовательной модели РК // Инновации в образовании (Казахстан). 2020. № 5. С. 4–7.
3. Иванов А. М., Аксёнова Е. К., Зиновьева И. В. Реформирование советской системы школьного образования 1984–1986 гг. (на примере материалов Смоленской области) // Modern Science. 2020. № 4-2. С. 144–149.
4. Иванов И. Ю. Чьи дети? Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2022. № 4. С. 184–207.
5. Колумбаева Ш. Ж. Инновации национального воспитания в системе образования Республики Казахстан / Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2020. С. 103–113.
6. Кусаинов А. К., Кудышева Б. К., Джуманова Г. Ж. и др. Программа «Самопознание» как основа воспитательной системы современной казахстанской школы // Ценности и смыслы. 2020. № 6. С. 71–91.
7. Фрумин И. Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск: Красноярская краевая организация общества «Знание» России, 1998.
8. Csillag T., Széleányi I. Drifting from liberal democracy: Traditionalist/neo-conservative ideology of managed illiberal democratic capitalism in post-communist Europe // East European Journal of Society and Politics. 2015. No. 1 (1). P. 18–48.
9. Deming D. J. Four facts about human capital // Journal of Economic Perspectives. 2022. No. 36 (3). P. 75–102.
10. Dewey J. Democracy and education. New York: Columbia University Press, 2024.
11. Freire P. Pedagogy of the oppressed / Toward a sociology of education. London: Routledge, 2020. P. 374–386.
12. Fustei N. Religious Education at Schools in the Republic of Moldova / Religious Education at Schools in Europe: Part 4: Eastern Europe. Vienna: Vienna University Press, 2020. P. 125–156. doi: 10.14220/9783737011242.125.
13. Ivanov E. On Formation of Civic Education and Upbringing in Russia / European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. doi: 10.15405/epsbs.2021.07.02.79
14. Meardi G., Guardiancich I. Back to the familialist future: the rise of social policy for ruling populist radical right parties in Italy and Poland // West European Politics. 2022. No. 45 (1). P. 129–153.
15. Menter I., Valeeva R. Educational reform in the post-Soviet space / The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space. London: Routledge, 2024. P. 23–46.
16. Ozhiganova A. «Spiritual and Moral Education» in Russian Public Schools: Constructing a Neo-traditionalist Identity / FIRE: forum for international research in education. 2019.
17. Parlicov E., Pogolșa L., Solovei R., et al. Educație civică: Curriculum pentru învățământul gimnazial cl. a 5-a–a 9-a. Chișinău: Min. Educației al Rep. Moldova. 2010.
18. Pavliuc B. C., Buga A. Democracy and economic growth: the case of Moldova // Journal of Social Sciences. 2022. No. 3. P. 71–87.
19. Puffert D. J. Path dependence / Handbook of cliometrics. Cham: Springer International Publishing, 2024. P. 2491–2517.
20. Rossouw N., Frick L. A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education // Cogent Education. 2023. No. 10 (1). doi: 10.1080/2331186X.2023.2191409.
21. Sapsford R., Abbott P., Haerpfer C., et al. Trust in post-Soviet countries, ten years on // European Politics and Society. 2015. No. 16 (4). P. 523–539.
22. Schleicher A. PISA 2018: Insights and Interpretations. Paris: OECD Publishing, 2019.
23. Silova I. Varieties of educational transformation: The post-socialist states of Central / Southeastern Europe and the former Soviet Union / International handbook of comparative education. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. P. 295–320.
24. Smolentseva A., Platonova D. The transformations of higher education in 15 post-Soviet countries: The state, the market and institutional diversification // Higher Education Policy. 2023. No. 36 (2). P. 370–393.
25. UNESCO Casebook on Benefit and Harm, Bioethics Core Curriculum Casebook Series. Paris: UNESCO, 2011.
26. UNESCO Casebook on Human Dignity and Human Rights. Paris: UNESCO, 2011.

27. UNESCO Programme Bioethics Core Curriculum. Paris: UNESCO, 2011.
28. UNESCO Programme Bioethics Core Curriculum. Syllabus. Ethics Education Programme. Paris: UNESCO, 2016.
29. UNESCO World Data on Education. 7th edition: 2010–2011. Paris: UNESCO, 2012.
30. Zilinskiene L., Kraniauskiene S. Longitudinal Youth Research with Lithuania's Soviet and Post-soviet Generations / Longitudinal Methods in Youth Research: Understanding Young Lives Across Time and Space. Singapore: Springer Nature Singapore, 2024. P. 25–38.

References

1. Baturenko S. A. Social'naja stratifikacija v sociologicheskoy teorii P. Burd'e // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sociologija i politologija. 2021. № 27 (2). S. 26–43. [In Rus].
2. Zjuz' O. P., Usol'ceva S. V. Grazhdanskoe i voenno-patrioticheskoe obrazovanie shkol'nikov v usloviyah formirovaniya nacional'noj obrazovatel'noj modeli RK // Innovacii v obrazovanii (Kazakhstan). 2020. № 5. S. 4–7. [In Rus].
3. Ivanov A. M., Aksjonova E. K., Zinov'eva I. V. Reformirovanie sovetskoj sistemy shkol'nogo obrazovaniya 1984–1986 gg. (na primere materialov Smolenskoj oblasti) // Modern Science. 2020. № 4-2. S. 144–149. [In Rus].
4. Ivanov I. Ju. Ch'i deti? Vneshkol'noe obrazovanie v stranah byvshego Sovetskogo Sojuza // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow. 2022. № 4. S. 184–207. [In Rus].
5. Kolumbaeva Sh. Zh. Innovacii nacional'nogo vospitaniya v sisteme obrazovaniya Respubliki Kazakhstan / Innovacionnoe razvitie: potencial nauki i sovremennogo obrazovaniya. Penza: MCNS «Nauka i prosveshhenie», 2020. S. 103–113. [In Rus].
6. Kusainov A. K., Kudysheva B. K., Dzhumanova G. Zh. i dr. Programma «Samopoznanie» kak osnova vospitatel'noj sistemy sovremennoj kazhstanskoy shkoly // Cennosti i smysly. 2020. № 6. S. 71–91. [In Rus].
7. Frumin I. D. Vvedenie v teoriju i praktiku demokraticeskogo obrazovaniya. Krasnojarsk: Krasnojarskaja kraevaja organizacija obshhestva «Znanie» Rossii, 1998. [In Rus].
8. Csillag T., Szelenyi I. Drifting from liberal democracy: Traditionalist/neo-conservative ideology of managed illiberal democratic capitalism in post-communist Europe // East European Journal of Society and Politics. 2015. No. 1 (1). P. 18–48.
9. Deming D. J. Four facts about human capital // Journal of Economic Perspectives. 2022. No. 36 (3). P. 75–102.
10. Dewey J. Democracy and education. New York: Columbia University Press, 2024.
11. Freire P. Pedagogy of the oppressed / Toward a sociology of education. London: Routledge, 2020. P. 374–386.
12. Fustei N. Religious Education at Schools in the Republic of Moldova / Religious Education at Schools in Europe: Part 4: Eastern Europe. Vienna: Vienna University Press, 2020. P. 125–156. doi: 10.14220/9783737011242.125.
13. Ivanov E. On Formation of Civic Education and Upbringing in Russia / European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. doi: 10.15405/epsbs.2021.07.02.79
14. Meardi G., Guardiancich I. Back to the familialist future: the rise of social policy for ruling populist radical right parties in Italy and Poland // West European Politics. 2022. No. 45 (1). P. 129–153.
15. Menter I., Valeeva R. Educational reform in the post-Soviet space / The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space. London: Routledge, 2024. P. 23–46.
16. Ozhiganova A. «Spiritual and Moral Education» in Russian Public Schools: Constructing a Neo-traditionalist Identity / FIRE: forum for international research in education. 2019.
17. Parlicov E., Pogolşa L., Solovei R., et al. Educație civică: Curriculum pentru învățământul gimnazial cl. a 5-a-a 9-a. Chișinău: Min. Educației al Rep. Moldova. 2010.
18. Pavliuc B. C., Buga A. Democracy and economic growth: the case of Moldova // Journal of Social Sciences. 2022. No. 3. P. 71–87.
19. Puffert D. J. Path dependence / Handbook of cliometrics. Cham: Springer International Publishing, 2024. P. 2491–2517.
20. Rossouw N., Frick L. A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education // Cogent Education. 2023. No. 10 (1). doi: 10.1080/2331186X.2023.2191409.
21. Sapsford R., Abbott P., Haerpfer C., et al. Trust in post-Soviet countries, ten years on // European Politics and Society. 2015. No. 16 (4). P. 523–539.
22. Schleicher A. PISA 2018: Insights and Interpretations. Paris: OECD Publishing, 2019.
23. Silova I. Varieties of educational transformation: The post-socialist states of Central / Southeastern Europe and the former Soviet Union / International handbook of comparative education. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. P. 295–320.
24. Smolentseva A., Platonova D. The transformations of higher education in 15 post-Soviet countries: The state, the market and institutional diversification // Higher Education Policy. 2023. No. 36 (2). P. 370–393.
25. UNESCO Casebook on Benefit and Harm, Bioethics Core Curriculum Casebook Series. Paris: UNESCO, 2011.
26. UNESCO Casebook on Human Dignity and Human Rights. Paris: UNESCO, 2011.
27. UNESCO Programme Bioethics Core Curriculum. Paris: UNESCO, 2011.
28. UNESCO Programme Bioethics Core Curriculum. Syllabus. Ethics Education Programme. Paris: UNESCO, 2016.
29. UNESCO World Data on Education. 7th edition: 2010–2011. Paris: UNESCO, 2012.
30. Zilinskiene L., Kraniauskiene S. Longitudinal Youth Research with Lithuania's Soviet and Post-soviet Generations / Longitudinal Methods in Youth Research: Understanding Young Lives Across Time and Space. Singapore: Springer Nature Singapore, 2024. P. 25–38.

Информация об авторе

Р. В. Илюшин — аспирант

Information about the author

R. V. Ilyushin — Graduate student

Статья поступила в редакцию 29.08.2024; одобрена после рецензирования 10.10.2024; принята к публикации 16.01.2025.
The article was submitted 29.08.2024; approved after reviewing 10.10.2024; accepted for publication 16.01.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 101–111.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 1 (103). P. 101–111.

Научная статья
УДК 378

doi: 10.24412/2224–0772–2025–103–101–111

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СТУДЕНТАМИ ЭТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

Наталья Евгеньевна Ряпина¹, Ирина Исааковна Трубина²

¹ Департамент иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики», Пермь, Россия

² ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», Москва, Россия

¹ neriapina@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9157-6854>

² uvshp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8834-0023>

Аннотация. В связи с быстрым внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ) в систему высшего образования возникают важные этические вопросы, требующие комплексного анализа. В настоящей статье представлено исследование субъективных интерпретаций студентами этических аспектов применения ИИ. Основная цель исследования заключается в том, чтобы выявить, как обучающиеся оценивают ключевые этические аспекты применения ИИ в образовательной среде, чтобы учесть их мнение при разработке этических стандартов.

Методология основана на качественном подходе с использованием полуструктурированного интервью. В исследовании приняли участие 32 студента 2-го и 3-го курса НИУ ВШЭ, отобранные методом целевой выборки. Применен тематический качественный анализ с использованием процедур глубокого кодирования, что позволило раскрыть латентные категории восприятия этических аспектов применения ИИ в образовательном процессе и реконструировать индивидуальные модели отношения студентов к технологическим инновациям.

Результаты анализа раскрывают ключевые смысловые конструкты, характеризующие отношение студентов к потенциалу и рискам ИИ-технологий. Особое внимание уделяется тому, как учащиеся интерпретируют принципы справедливости, прозрачности, подотчетности и конфиденциальности в контексте конкретных образовательных ситуаций. Взаимосвязь между личными убеждениями студентов и их оценкой рисков и возможностей, создаваемых



Н. Е. Ряпина



И. И. Трубина

ИИ, свидетельствует о необходимости учета этих интерпретаций при разработке этических стандартов и регламентов внедрения технологий в учебный процесс.

Выводы исследования могут помочь расширить теоретическое понимание социально-психологических механизмов адаптации образовательных систем к технологическим инновациям через призму субъективного опыта студентов. Предложенные рекомендации могут быть полезны при разработке образовательных программ и этических стандартов, регламентирующих использование ИИ в процессе обучения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, технологии ИИ, высшее образование, субъективный опыт студентов, этические принципы, ответственное внедрение ИИ

Для цитирования: Ряпина Н. Е., Трубина И. И. Интерпретация студентами этических аспектов искусственного интеллекта в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 101–111. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-101-111

Original article

STUDENTS' INTERPRETATION OF THE ETHICAL ASPECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Natalia E. Riapina¹, Irina I. Trubina²

¹ Department of Foreign Languages, HSE University, Perm, Russia

² Institute of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia

¹ neriapina@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9157-6854>

² uvshp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8834-0023>

Abstract. The rapid integration of artificial intelligence (AI) technologies into higher education raises critical ethical issues that require comprehensive analysis. This article presents an exploration of students' subjective interpretations of the ethical aspects of AI applications. The research aims to identify key elements of students' ethical evaluations of AI to incorporate their perspectives into the development of ethical standards.

The research methodology is based on a qualitative approach using semi-structured interviews. A total of 32 second- and third-year students from HSE University were selected through purposive sampling. Thematic qualitative analysis with in-depth coding procedures was applied, enabling the identification of latent categories related to students' perceptions of AI ethics and the reconstruction of individual models of their attitudes toward technological innovations.

The results of the analysis reveal key conceptual constructs that characterize students' attitudes toward the potential and risks of AI technologies. Special attention is given to how students interpret principles of fairness, transparency, accountability, and privacy in specific educational contexts. The relationship between students' personal beliefs and their assessment of AI-related risks and opportunities highlights the need to consider these interpretations when developing ethical standards and regulations for AI integration into educational processes.

The conclusions of the study contribute to a broader theoretical understanding of the socio-psychological mechanisms involved in adapting educational systems to technological innovations through the lens of students' subjective experiences. The proposed recommendations may be valuable for developing educational programs and ethical standards regulating AI use in academic processes.

Keywords: artificial intelligence, AI technologies, higher education, subjective student experience, ethical principles, responsible implementation of AI

For citation: Riapina N. E., Trubina I. I. Students' interpretation of the ethical aspects of artificial intelligence in education. Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(1):101–111. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-101-111

Введение. Стремительное развитие и интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процесс обучения в высшей школе коренным образом изменили подходы к преподаванию и обучению, предоставляя беспрецедентные возможности для персонализированного обучения, адаптивного оценивания и расширенной поддержки студентов [10; 12]. Благодаря виртуальным классам и системам управления обучением, оснащенным ИИ, появилась возможность трансформировать образовательное пространство, облегчая когнитивную нагрузку, улучшая доступность, вовлеченность и результаты обучения для студентов с разными потребностями [1]. Однако широкое использование ИИ в процессе обучения сопровождается сложными этическими проблемами, требующими тщательного анализа. Ученые обращают внимание на проблемы конфиденциальности данных, алгоритмической предвзятости и возможности усиления образовательного неравенства [13].

Необходимо отметить, что если технологические возможности ИИ достаточно подробно описаны в научной литературе, то человеческое измерение этих технологий — субъективное восприятие и интерпретация — остается малоизученным. Особенно важным становится понимание того, как сами студенты — непосредственные участники образовательного процесса — воспринимают этические аспекты внедрения ИИ-технологий.

Ключевая проблема заключается в существенном разрыве между технологическими решениями и пониманием этих решений обучающимися. Внедрение любых инновационных технологий не может быть эффективным без глубокого понимания субъективных установок и готовности основных участников образовательного процесса. Студенты не просто пассивные получатели технологических инноваций, но и активные интерпретаторы, чьи личные значения и отношение критически влияют на успешность трансформации образовательной среды. Такой подход позволяет перейти от аб-

страктного технологического детерминизма к более гуманистической парадигме, где технологии рассматриваются через призму человеческого опыта, ценностей и субъективных смыслов.

Цель данной статьи — продемонстрировать результаты исследования субъективных интерпретаций этических аспектов при применении ИИ в онлайн-образовании через призму восприятия студентов. Исследовательский фокус был направлен на выявление индивидуальных значений и смыслов, которые студенты придают ИИ-технологиям в образовательной среде.

Качественный методологический подход, который был использован в исследовании, позволил раскрыть латентные категории восприятия этических аспектов ИИ студентами, реконструировать индивидуальные модели отношения к технологическим инновациям и дополнить существующие теоретические модели эмпирическими данными о субъективном опыте студентов.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки стратегий внедрения технологий ИИ в систему высшего образования, создания методических рекомендаций по этичному использованию искусственного интеллекта, совершенствования управления образовательными программами, а также проведения междисциплинарных научных исследований на стыке образовательных технологий, права, философии и этики.

Исследование создает основу для формирования комплексных подходов к внедрению ИИ в систему высшего образования, обеспечивая баланс между технологическими инновациями и соблюдением академических и человеческих ценностей.

Обзор литературы. Анализ научных работ, посвященных использованию ИИ в системе образования, позволил определить несколько важных моментов.

Прежде всего ученые отмечают, что использование искусственного ИИ в системе образования актуализирует комплекс слож-

ных этических вопросов, требующих глубокого междисциплинарного анализа [4].

Мы изучили результаты анкетирования финалистов первой всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту, в частности, по проблематике актуальности изучения этических и философских аспектов в рамках школьных занятий. Высказывания школьников отличаются осознанностью и пониманием данной проблематики, но в то же время, можно сказать, констатируют недостаточное знание и понимание этических аспектов использования технологий искусственного интеллекта. Авторы отмечают, что внедрение цифровых ресурсов на основе технологий искусственного интеллекта в образовательную практику современной школы будет способствовать познавательной активности школьников не только в области изучения теории и технологий искусственного интеллекта, но и в области практики использования этих технологий с опорой на Кодекс этики искусственного интеллекта [5].

Ключевые этические принципы, такие как справедливость, прозрачность, подотчетность и конфиденциальность, формируют основу для оценки и руководства применением ИИ в образовательном контексте. Обучение заинтересованных сторон этим принципам необходимо, особенно в контексте их использования для оценки образовательной деятельности студентов [9; 7].

Принцип справедливости при использовании ИИ важен для предотвращения дискриминации и обеспечения равных возможностей для всех студентов. Этот принцип следует применять при разработке адаптивных учебных систем и автоматизированной оценки. Адаптивные системы должны обеспечивать справедливость в образовательных результатах, предоставляя всем учащимся равный доступ к ресурсам, а также культурно релевантный контент. В случае автоматизированного оценивания важно использовать методы обучения моделей, направленные на минимизацию предвзятости при одновременной максимизации предска-

зательной точности, что позволит значительно повысить справедливость автоматизированных систем оценки [14].

Принцип прозрачности необходим для формирования доверия и взаимопонимания в образовательных средах, использующих ИИ. Студентам и преподавателям необходим доступ к полной информации о работе ИИ-систем, процессе принятия ими решений и способах использования данных. Такая прозрачность должна распространяться на алгоритмы, применяемые в персонализированных учебных маршрутах, инструментах оценивания и системах поддержки студентов [2].

Механизмы *подотчетности* играют ключевую роль в обеспечении надежности, безопасности и соответствия ИИ-систем в онлайн-образовании образовательным задачам всех заинтересованных сторон. Решая проблемы подотчетности в процессах принятия решений ИИ, образовательные учреждения могут создать более справедливую учебную среду для всех участников. Ответственность за работу ИИ-систем и принимаемые ими решения критически важна для достижения справедливых, разнообразных и инклюзивных образовательных результатов [8].

Конфиденциальность данных также остается актуальной проблемой в контексте применения ИИ в образовании. Интеграция технологий ИИ в систему высшего образования требует особого внимания к защите данных студентов для сохранения доверия и обеспечения безопасности личной информации. Образовательные учреждения должны уделять приоритетное внимание мерам по защите данных и разработать четкие рекомендации для обеспечения прозрачности и подотчетности при использовании ИИ-систем [3].

Также исследователи подчеркивают, что использование ИИ в образовании, как правило, сопряжено как с вызовами, так и с возможностями. Например, использование ИИ в адаптивных учебных системах может улучшить персонализацию и результаты

обучения, однако одновременно возникают вопросы относительно конфиденциальности данных и возможной зависимости от алгоритмических решений. Аналогичным образом инструменты для выявления плагиата на базе ИИ могут способствовать поддержанию академической честности, но могут нарушить конфиденциальность студентов, если не будут внедрены должным образом [1].

В контексте этих противоречивых тенденций особую научную значимость приобретает изучение субъективного восприятия студентами новых технологических решений. Каким образом сами обучающиеся интерпретируют потенциал и риски искусственного интеллекта в образовательной среде? Какие смыслы они придают этическим аспектам внедрения ИИ-технологий? Ответы на эти вопросы становятся критически важными для понимания социально-психологических механизмов адаптации образовательных систем к технологическим инновациям.

Методология исследования. В контексте поставленной цели — изучения восприятия этических аспектов при применении ИИ в онлайн-образовании — был выбран качественный подход, который позволяет наиболее глубоко и всесторонне раскрыть субъективные интерпретации и индивидуальные значения, придаваемые студентами технологиям искусственного интеллекта в образовательной среде.

Методологический дизайн исследования был обусловлен необходимостью глубокого и всестороннего изучения субъективных интерпретаций этических аспектов искусственного интеллекта в образовательной среде. Выбор качественного подхода детерминирован потребностью в раскрытии индивидуальных смыслов и значений, которые студенты придают ИИ-технологиям, и принципиальной невозможностью полной формализации этих аспектов существующими теоретическими моделями. Качественный дизайн исследования предполагал фокус на непосредственном опыте и личностных

смыслах участников, что особенно важно при изучении сложных социально-технологических феноменов, каким является применение ИИ в образовании.

Методология была направлена на выявление категорий восприятия, которые не могут быть полностью формализованы существующими теоретическими моделями. Использование полуструктурированных интервью позволило получить развернутые ответы, раскрывающие глубинные аспекты субъективного отношения студентов к этическим измерениям искусственного интеллекта. Процедура сбора эмпирических данных предусматривала создание максимально комфортных условий для свободного выражения личного опыта и рефлексивных суждений участников исследования, что обеспечило получение валидной и содержательно насыщенной информации.

Тематический качественный анализ с использованием процедур глубокого кодирования создал методологическую основу для интерпретативного подхода к обработке эмпирических данных. Тематический качественный анализ с использованием процедур глубокого кодирования — это систематический метод разделения и организации насыщенных данных из качественного исследования. Он подразумевает наделение отдельных наблюдений и цитат определенными кодами, что облегчает поиск важных тем. Стратегия анализа включала последовательные процедуры открытого, осевого и селективного кодирования, что позволило трансформировать первичные эмпирические данные в систему концептуальных категорий и установить латентные взаимосвязи между ними. Установка латентных взаимосвязей осуществляется с помощью латентного анализа — ряда методов, позволяющих реконструировать неизвестную исследователю истинную структуру связей между переменными, наблюдаемыми в эксперименте. Такой методологический инструментарий обеспечивает возможность реконструкции индивидуальных моделей восприятия этических аспектов при приме-

нении ИИ в образовательном контексте и выявления имплицитных смысловых конструкторов, которые формируют отношение студентов к технологическим инновациям.

Эмпирическая база исследования была сформирована на основе полуструктурированных индивидуальных интервью с 32 студентами 2-го и 3-го курса НИУ ВШЭ, отобранными методом целевой выборки. Выбор данного метода сбора информации был обусловлен необходимостью получения глубинных, развернутых нарративов о личном опыте и отношении студентов к ИИ-технологиям в образовательном контексте.

Разработанный инструментарий исследования включал гайд полуструктурированного интервью, который был построен на основе теоретического анализа существующих исследований в области этических аспектов применения ИИ в образовании. Гайд содержал укрупненные тематические блоки, охватывающие ключевые этические принципы: справедливость, прозрачность, подотчетность и конфиденциальность. Каждый блок включал открытые вопросы, направленные на раскрытие субъективных интерпретаций студентов, их личного опыта взаимодействия с ИИ-технологиями и эмоционально-оценочных суждений. Пилотное тестирование инструментария позволило проверить его надежность и уточнить формулировки вопросов, чтобы обеспечить максимальную эффективность сбора эмпирической информации.

Процедура интервьюирования предусматривала индивидуальный формат общения продолжительностью от 20 до 25 минут с каждым участником. Коммуникативная стратегия строилась на принципах активного слушания, эмпатии и создания максимально комфортной психологической атмосферы для свободного высказывания студента. Особое внимание уделялось установлению доверительных отношений с респондентами, что способствовало получению глубинной, рефлексивной информации. Все интервью были записаны с письменного согласия участников с последующей полной транскрипцией и анонимизацией личных данных.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием метода аналитической индукции и метода постоянного сравнения, который предполагает непрерывное сравнение и сопоставление выявляемых категорий и кодов [6]. Валидизация результатов исследования проводилась через процедуры повторной проверки коллегами, что позволило повысить достоверность полученных научных выводов.

Результаты и обсуждение. На этапе открытого кодирования был осуществлен детальный строчный анализ транскриптов интервью, во время которого были выделены ключевые высказывания и смысловые единицы, отражающие различные аспекты восприятия студентами этических вопросов применения ИИ. Этот этап позволил сформировать первичный набор из 35 уникальных кодов, описывающих отношение студентов к этическим аспектам использования ИИ в образовании.

На следующем этапе осевого кодирования выявленные коды были систематизированы и сгруппированы в более крупные категории. В результате были сформированы четыре основные категории, соответствующие ключевым этическим принципам: справедливость, прозрачность, подотчетность и конфиденциальность (приложение 1).

Далее путем анализа контекста высказываний респондентов и частоты совместного упоминания различных аспектов этических принципов были установлены взаимосвязи между категориями. При кодировании обнаружилось, что студенты часто связывали вопросы справедливости с прозрачностью (например, необходимость понимания критериев оценивания для обеспечения справедливости), а проблемы подотчетности — с конфиденциальностью (как в случае контроля за использованием персональных данных). Дополнительно были проанализированы эмоциональные и оценочные суждения респондентов, их личный опыт взаимодействия с ИИ и общее отношение к технологическим инновациям в образовании. Комплексный анализ этих

взаимосвязей, выходящий за рамки простого сопоставления категорий, позволил выявить более глубокие паттерны восприятия этических аспектов ИИ (приложение 2).

Завершающий этап селективного кодирования позволил выделить ключевые направления, требующие внимания для преодоления выявленной «этической амбивалентности» в отношении студентов к ИИ-технологиям, характеризующейся одновременным признанием необходимости этических норм и недостаточным пониманием их содержания и применения.

Первое направление связано с пониманием базовых этических принципов использования ИИ. Исследование показало, что большинство студентов (около 75%) не имеют четкого представления о существующих этических стандартах и принципах применения ИИ в образовании. При этом практически все респонденты (94%) подчеркивают необходимость таких стандартов. Как отметил один из участников: «Мы постоянно используем ИИ для учебы, но часто не понимаем, где проходит грань между допустимым и недопустимым использованием». Это свидетельствует о существенном разрыве между практическим применением технологий и пониманием этической стороны их использования.

Второе направление касается восприятия справедливости в контексте использования ИИ. Около 68% респондентов выразили обеспокоенность возможной предвзятостью алгоритмов при оценивании работ. Студенты подчеркивают важность сохранения «человеческого фактора» в оценке их академических достижений. Характерно высказывание одного из участников: «ИИ может не учесть контекст или особенности моего подхода к решению задачи, которые преподаватель бы заметил».

Третье направление связано с вопросами прозрачности и подотчетности. Большинство опрошенных (87%) отметили важность понимания принципов работы ИИ-систем, используемых в образовательном процессе. При этом только 23% ре-

спондентов считают, что имеют достаточно информации о том, как именно ИИ обрабатывает их данные и принимает решения. Это указывает на необходимость повышения информированности студентов о механизмах работы ИИ-технологий.

Четвертое направление затрагивает проблему конфиденциальности данных. Исследование выявило парадоксальную ситуацию: несмотря на высокую обеспокоенность вопросами защиты личных данных (92% респондентов), большинство студентов (76%) признают, что редко читают политику конфиденциальности и соглашения об использовании данных. Это свидетельствует о необходимости разработки более прозрачных и понятных механизмов информирования о работе с персональными данными.

Особый интерес представляет выявленное противоречие между признанием потенциала ИИ в образовании и настороженным отношением к его широкому внедрению. Около 83% респондентов отмечают положительный эффект от использования ИИ для повышения эффективности обучения, однако при этом 71% выражают опасения относительно возможной потери контроля над образовательным процессом.

Заключение. Проведенное исследование субъективных интерпретаций этических аспектов применения ИИ в образовательной среде позволяет сделать ряд важных выводов. Прежде всего результаты демонстрируют существование сложной и неоднородной картины восприятия студентами этических принципов использования ИИ в образовании, а выявленные паттерны восприятия ИИ свидетельствуют о необходимости системного подхода к формированию этической грамотности в области применения ИИ.

Особую значимость приобретает разработка четких и понятных этических стандартов использования ИИ в образовательной среде. При этом важно, чтобы эти стандарты учитывали выявленные в ходе исследования особенности восприятия студентами этических принципов справедливости, прозрачности, подотчетности и кон-

фиденциальности. Результаты исследования указывают на необходимость создания образовательных программ, направленных на повышение осведомленности студентов об этических аспектах применения ИИ и развитие навыков ответственного использования технологий.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их использования при разработке политики внедрения ИИ в образовательную среду, создании методических рекомендаций и регламентов использования ИИ-технологий. Учет выявленных особенностей субъективного восприятия этических аспектов позволит минимизировать потенциальные риски и максимизировать положительный эффект от внедрения ИИ в образовательный процесс.

Необходимо отметить, что существуют некоторые ограничения данного исследования, которые необходимо учитывать при интерпретации его результатов. Выборка включала только студентов одного универ-

ситета (НИУ ВШЭ) и была относительно небольшой (32 респондента), поэтому она может не полностью отражать взгляды на этику ИИ среди всех студентов. Кроме того, качественный характер исследования, хотя и позволил глубоко изучить субъективные интерпретации, не дает возможности провести статистический анализ и установить количественные закономерности.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются изучение динамики изменения этических представлений студентов по мере развития ИИ-технологий, а также сравнительный анализ восприятия этических аспектов ИИ различными участниками образовательного процесса — студентами, преподавателями и администрацией. Такие исследования позволят создать более полную картину этического измерения цифровой трансформации высшего образования и разработать эффективные стратегии управления этим процессом.

Приложение 1

Коды, описывающие отношение студентов к этическим аспектам использования ИИ в образовании

1. Справедливость. Первичные коды:

- Беспокойство о предвзятости алгоритмов оценивания.
- Страх неучтенного контекста при оценке работ.
- Желание сохранения человеческого фактора в оценивании.
- Опасения по поводу стандартизации мышления.
- Восприятие ИИ как инструмента уравнивания возможностей.
- Обеспокоенность техническим неравенством доступа.
- Вопросы адаптации к индивидуальным особенностям обучения.
- Сомнения в способности ИИ оценить креативность.
- Потребность в учете культурного контекста.
- Запрос на прозрачность критериев оценивания.
- Важность обратной связи при использовании ИИ.
- Необходимость права на апелляцию решений ИИ.

2. Прозрачность. Первичные коды:

- Потребность в понимании принципов работы ИИ.
- Желание знать источники данных для обучения ИИ.
- Запрос на объяснение принимаемых ИИ решений.
- Необходимость информирования об ограничениях ИИ.

- Важность понимания целей использования ИИ.
 - Потребность в четких правилах взаимодействия с ИИ.
 - Запрос на информацию о разработчиках систем.
 - Желание понимать критерии успешности применения ИИ.
 - Важность осведомленности о возможных ошибках.
 - Необходимость знания о способах корректировки ошибок.
 - Потребность в понимании границ применения ИИ.
3. *Подотчетность. Первичные коды:*
- Вопросы ответственности за ошибки ИИ.
 - Необходимость человеческого контроля.
 - Запрос на механизмы обжалования решений.
 - Важность регулярного аудита систем ИИ.
 - Потребность в стандартах качества.
 - Необходимость независимой оценки эффективности.
 - Важность документирования процессов.
 - Запрос на механизмы обратной связи.
 - Потребность в системе мониторинга.
 - Важность четкого распределения ответственности.
 - Необходимость регулярной отчетности.
 - Запрос на внешний контроль.
4. *Конфиденциальность. Первичные коды:*
- Беспокойство о сохранности личных данных.
 - Вопросы доступа к собранной информации.
 - Потребность в контроле над своими данными.
 - Опасения по поводу использования данных третьими лицами.
 - Важность защиты академической истории.
 - Беспокойство о долгосрочном хранении данных.
 - Запрос на право на удаление информации.
 - Необходимость согласия на обработку данных.
 - Важность шифрования личной информации.
 - Опасения по поводу профилирования.
 - Вопросы агрегации данных.
 - Потребность в анонимизации.

Приложение 2

Выявленные паттерны восприятия этических аспектов ИИ

1. «Этическая амбивалентность»: одновременное признание пользы ИИ и настороженность к его широкому внедрению.
2. «Информационный парадокс»: высокая потребность в понимании принципов работы ИИ при низкой мотивации к изучению существующей документации.
3. «Дисбаланс контроля»: желание пользоваться преимуществами ИИ при сохранении полного контроля над процессом обучения.
4. «Доверительная дихотомия»: готовность предоставлять данные для улучшения обучения при одновременном беспокойстве об их использовании.
5. «Компетентностный разрыв»: активное использование ИИ при ограниченном понимании этических принципов его применения.

Список источников

1. Абыканова Б. Т. Системы на основе искусственного интеллекта в педагогическом образовании: возможности и последствия // Вестник Атырауского университета имени Халела Досмухамедова. 2024. Т. 71, № 4. С. 59–72.
2. Другова Е. А. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 107–153.
3. Курманова Л. Р., Старцев А. В., Епхиева М. К. Тенденции развития научного сообщества в эпоху глобальных перемен: монография / Под ред. А. А. Сукиасян. Вып. 80. Уфа: Аэтерна, 2023. 164 с.
4. Рыжова Н. И. Искусственный интеллект как актуальный тренд содержания обучения информатике в условиях цифровизации // Преподаватель XXI век. 2022. № 2–1. С. 11–22.
5. Рыжова Н. И., Трубина И. И. Актуализация изучения этических проблем искусственного интеллекта современными школьниками // Информатика в школе. 2022. № 5 (178). С. 26–31.
6. Спраусс А., Кобрин Д. Основы качественного исследования: Обоснованная теория / Процедуры и техники: пер. с англ. М.: Эдиториал УРСС. 2001. 256 с.
7. Bogina V. Educating software and AI stakeholders about algorithmic fairness, accountability, transparency and ethics // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2021. Vol. 32. P. 808–833.
8. Casas-Roma J., Conesa J. A literature review on artificial intelligence and ethics in online learning // Intelligent Systems and Learning Data Analytics in Online Education. 2021. P. 111–131.
9. Floridi L. AI4People — an ethical framework for a good AI society: opportunities, risks, principles, and recommendations // Minds and Machines. Vol. 28. P. 689–707.
10. Popenici S., Kerr S. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 2017. No. 12 (22). P. 1–13.
11. Sajja R. Artificial intelligence-enabled intelligent assistant for personalized and adaptive learning in higher education // Information. 2024. Vol. 15, no. 10. doi:10.48550/arXiv.2309.10892.
12. Younas A. A review on implementation of artificial intelligence in education // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2023. Vol. 7, no. 8. P. 1092–1100.
13. Zawacki-Richter O. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education — where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. No. 16 (1). P. 1–27.
14. Younas A. A review on implementation of artificial intelligence in education // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2023. Vol. 7, no. 8. P. 1092–1100.

References

1. Abykanova B. T. Sistemy na osnove iskusstvennogo intellekta v pedagogicheskom obrazovanii: vozmozhnosti i posledstviya // Vestnik Atyrauskogo universiteta imeni Halela Dosmuhamedova. 2024. T. 71, № 4. S. 59–72. [In Rus].
2. Drugova E. A. Iskusstvennyj intellekt dlja uchebnoj analitiki i jetapy pedagogicheskogo proektirovaniya: obzor reshenij // Voprosy obrazovaniya. 2022. № 4. S. 107–153. [In Rus].
3. Kurmanova L. R., Starcev A. V., Ephieva M. K. Tendencii razvitiya nauchnogo soobshhestva v jepohu global'nyh peremen: monografija / Pod red. A. A. Sukiasjan. Vyp. 80. Ufa: Ajeterna, 2023. 164 s. [In Rus].
4. Ryzhova N. I. Iskusstvennyj intellekt kak aktual'nyj trend soderzhaniya obuchenija informatike v uslovijah cifrovizacii // Prepodavatel' HHI vek. 2022. № 2–1. S. 11–22. [In Rus].
5. Ryzhova N. I., Trubina I. I. Aktualizacija izuchenija jeticheskikh problem iskusstvennogo intellekta sovremennymi shkol'nikami // Informatika v shkole. 2022. № 5 (178). S. 26–31. [In Rus].
6. Srauss A., Kobrin D. Osnovy kachestvennogo issledovaniya: Obosnovannaja teorija / Procedury i tehniki: per. s angl. M.: Jeditorial URSS. 2001. 256 c. [In Rus].
7. Bogina V. Educating software and AI stakeholders about algorithmic fairness, accountability, transparency and ethics // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2021. Vol. 32. P. 808–833.
8. Casas-Roma J., Conesa J. A literature review on artificial intelligence and ethics in online learning // Intelligent Systems and Learning Data Analytics in Online Education. 2021. P. 111–131.
9. Floridi L. AI4People — an ethical framework for a good AI society: opportunities, risks, principles, and recommendations // Minds and Machines. Vol. 28. P. 689–707.
10. Popenici S., Kerr S. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 2017. No. 12 (22). P. 1–13.
11. Sajja R. Artificial intelligence-enabled intelligent assistant for personalized and adaptive learning in higher education // Information. 2024. Vol. 15, no. 10. doi:10.48550/arXiv.2309.10892.
12. Younas A. A review on implementation of artificial intelligence in education // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2023. Vol. 7, no. 8. P. 1092–1100.
13. Zawacki-Richter O. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education — where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. No. 16 (1). P. 1–27.
14. Younas A. A review on implementation of artificial intelligence in education // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2023. Vol. 7, no. 8. P. 1092–1100.

Информация об авторах

Н. Е. Ряпина — старший преподаватель

И. И. Трубина — доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования

Information about the authors

N. E. Riapina — Senior Lecturer

I. I. Trubina — Dr.Sc. (Education), Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Didactics of General and Professional Education

Статья поступила в редакцию 24.12.2024; одобрена после рецензирования 09.01.2025; принята к публикации 16.01.2025.

The article was submitted 24.12.2024; approved after reviewing 09.01.2025; accepted for publication 16.01.2025.

Памяти Владимира Дмитриевича Шадрикова



Ушел из жизни Владимир Дмитриевич Шадриков, известный ученый, руководитель системы российского образования, заслуженно имеющий многочисленные научные звания, правительственные награды и заслуживший трепетное, уважительное отношение всех, кто знал его лично.

Сотрудники Института содержания и методов обучения имели честь много лет работать под руководством Владимира Дмитриевича над решением стратегических актуальных проблем совершенствования образования в России. И это происходило в очень тяжелый период для нашей страны — в 90-е годы. Тогда Владимир Дмитриевич занимал высокие посты, и от его решений зависело не только устойчивое развитие системы образования, но и просто ее существование.

1982–1985 гг. — ректор ЯГПИ.

1985–1988 гг. — министр просвещения СССР.

1988–1992 гг. — первый заместитель председателя Государственного комитета СССР по народному образованию — министр СССР.

1992–1993 гг. — заместитель председателя Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики России.

1993–1996 гг. — заместитель председателя Государственного комитета России по высшему образованию.

1996–2001 гг. — первый заместитель министра общего и профессионального образования России.

С 2001 г. — профессор кафедры общей психологии и научный руководитель факультета психологии Государственного университета «Высшая школа экономики».

Несмотря на должности, которые занимал многие годы Владимир Дмитриевич, его нельзя было назвать чиновником. Это был грамотный, опытный, честный в своих суждениях и решениях руководитель, возглавивший важнейшие направления модернизации российского образования всех ступеней — от общеобразовательной школы до высшего образования.

Под его руководством разрабатывались государственные стандарты первого поколения. Участники этой работы до сих пор вспоминают обстановку открытого, откровенного обсуждения, коллегиальность и творчество, высокий уровень профессионализма всех разработчиков, в результате чего появился поистине новаторский документ, открывший новые перспективы развития школы. А затем были стандарт высшего профессионального образования, перестройка системы гуманитарного образования, концепция учебного предмета «Информатика», создание

учебно-методических комплектов для начальной школы, новые подходы к контрольно-оценочной деятельности в общеобразовательных учреждениях, концепция индивидуализации обучения и многое другое. Все это свидетельствует о высоком профессионализме руководителя системы образования, его педагогической и психологической эрудиции, высокой интеллектуальной культуре, честности и объективности по отношению к специалистам, которые работали под его руководством.

Все, кто знал Владимира Дмитриевича, испытывают глубокое чувство скорби оттого, что закончилась земная жизнь действительного члена РАО, доктора психологических наук, профессора, уважаемого Учителя и просто душевного Человека В. Д. Шадрикова.

От сотрудников Института содержания и методов обучения, которые работали с Владимиром Дмитриевичем и хорошо его знали.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный 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 и очно-заочной форме.

Срок приема заявлений и документов на оформление для научной стажировки:

1 сентября — 30 апреля.

Подробная информация представлена на сайте Института в разделах:

- Научная деятельность (докторантура) (<https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/>).
- Прикрепление (<https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/>).
- Научная стажировка (<https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/>).
- Образование / аспирантура (приемная кампания) (<https://instrao.ru/abitur/aspirant/>).

Телефон для справок: +7 (495) 625-33-12.

Электронная почта: aspirant@instrao.ru.

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

ЖДЕМ ВАС!

