

Отечественная и зарубежная педагогика №1 (89) Т.1 2023

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ **1** (89) том 1
2023

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>А. А. Малыгин, М. Б. Чельщикова</i>	Обеспечение качества оценок студентов в итоговой аттестации.....	7
<i>М. С. Иванов, Т. А. Парникова, В. П. Гуляев</i>	Формирование мотивации студентов при выполнении операций обработки металла в условиях ручного труда	24
<i>С. В. Жуковский</i>	Модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации военных специалистов: структурно содержательная характеристика	36

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>И. В. Соловьева, М. А. Замковая</i>	Дистанционный формат обучения и нарушение этических норм академической добросовестности среди студентов	50
<i>Т. И. Зеленина, О. В. Тойкина</i>	Стратегия продвижения мультилингвального образования в полиэтническом регионе.....	66
<i>Ю. Г. Куровская, В. А. Щетинская</i>	«Есть сила благодатная в созвучьи слов живых»: образ города в учебниках З.И. Романовской «Живое слово»	82

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

<i>М. Бадалова, И. Ю. Шустова</i>	Перспективы развития дополнительного образования (на примере многопрофильных детских школ «Баркамол авлод» в Республике Узбекистан)	99
<i>Э. И. Ахмедова, И. Д. Рудинский</i>	Организация этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в учреждении дополнительного образования как педагогическая проблема	111

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

<i>Н. И. Сосновская</i>	Современная этнопедагогическая теория в КНР: к определению ключевого понятия.....	125
<i>С. П. Обухов</i>	Способы измерения вычислительного мышления: обзор международной практики.....	138
	Требования к оформлению статьи	155
	Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру	156

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 стратегии развития образования Российской академии
образования»

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

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 800 экз.

Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*

Формат 60x90/16. Подписано в печать 22.02.2023.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 156 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 журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Басюк В. С., заместитель президента РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, декан факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогиче-

ских наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

Иванова С. В., академик РАО, доктор философских наук, профессор

Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностран-

ный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Главный редактор

Выпускающий редактор

Редакционная коллегия

– **Иванова С. В.**, академик РАО, доктор философских наук, профессор

– **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

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

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук,

профессор
Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Пустыльник Ю. Ю., кандидат педагогических наук

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

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

Степанов П. В., доктор пе-

дагогических наук

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

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

Ускова И. В., кандидат педагогических наук

EDITORIAL BOARD

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

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Viktor S. Basyuk, Deputy President of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Ote-

chestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

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

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

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

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Mikhail L. Pustynnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Yulia Yu. Pustynnik, PhD (Education) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Canada)

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

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

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

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

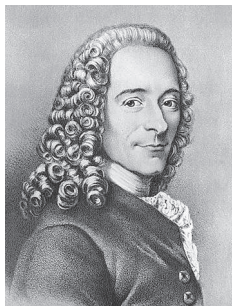
Pavel V. Stepanov, Dr. Sc. (Education), (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

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

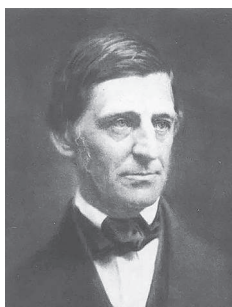
Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Irina V. Uskova, PhD (Education) (Russia)



Образование развивает способности, но не создает их.

Вольтер



Признак хорошего образования — говорить о самых высоких предметах самыми простыми словами.

Ральф Уолдо Эмерсон

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 7–23.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 7–23.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224–0772–2023–89–7–23

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОЦЕНОК СТУДЕНТОВ В ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Алексей Александрович Малыгин¹, Марина Борисовна
Чельшкова²

¹ Ивановский государственный университет, Иваново,
Россия

² Первый Московский государственный медицинский уни-
верситет имени И. М. Сеченова Министерства здравоохра-
нения Российской Федерации (Сеченовский университет),
Москва, Россия

¹ malygin@ivanovo.ac.ru

² mchelyshkova@mail.ru

Аннотация. Введение. Многообразие образова-
тельных траекторий, реализация которых возможна
в современных условиях при освоении студентами
образовательных программ, модульный принцип,
заложенный в учебные планы, и предоставленные
вузам возможности выбора форм, методов и средств
формирования и оценивания заданных образо-
вательными стандартами результатов обучения
в компетентностной трактовке вносят значительную
неопределенность в проведение итоговой аттеста-
ции выпускников. Неопределенность в итоговой ат-
тестации усиливает разброс требований к качеству
подготовки выпускников, обусловленный метала-
тентной природой компетенций и отсутствием гра-
мотно сформулированных индикаторов по многим
направлениям подготовки, которые должны в опе-
рациональной, т.е. имеющей однозначную трактовку
при измерениях, форме отображать наблюдаемые
признаки проявления компетенций. Сложившиеся
тенденции в образовательном оценивании при



А. А. Малыгин



М. Б. Чельшкова

проведении итоговой аттестации приводят к тому, что ее результаты отличаются высоким субъективизмом (т.е. низкой надежностью), низкой пригодностью для оценивания уровня сформированности компетенций (низкой валидностью) и полной несопоставимостью.

Основная цель данной статьи состоит в представлении подходов, предназначенных для повышения качества оценок студентов в итоговой аттестации.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическими основаниями исследования явились:

- методология и теория образовательных измерений;
- методология компетентностного подхода к трактовке образовательных результатов;
- методология доказательного подхода.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы:

- а) анализ отечественной и зарубежной литературы в сфере образовательных измерений;
- б) анализ существующих практик итоговой аттестации по образовательным программам по различным специальностям и направлениям подготовки;
- в) обобщение практики разработки фондов оценочных средств в вузах.

Результаты исследования. Высокое качество оценок обеспечивается совокупностью мер, предназначенных для роста надежности, валидности и аутентичности результатов измерений в итоговой аттестации. Это становится возможным, если в основе аттестационных процедур лежит доказательный подход и используется оценочный инструментарий, разработанный с опорой на теорию образовательных измерений.

Заключение. Применение в итоговой аттестации инструментария, включающего тесты и множественные кейсы, в сочетании с доказательным подходом обеспечит и позволит добиться повышения качества оценок студентов с позиций роста их надежности, валидности и аутентичности. Об этом свидетельствует опыт работы многочисленных тестовых служб, в том числе опыт аккредитации специалистов здравоохранения в России, где множественные интерактивные кейсы (ситуационные задания) выполняются испытуемыми на третьей стадии аккредитации с 2018 года. Применение кейсов в учебном процессе позволяет обучающимся:

- развивать свои компетенции, навыки и умения по практическому применению полученных знаний;
- проявлять способности по работе со значительными объемами информации, в том числе применять умение собирать дополнительную информацию, анализировать ее, интегрировать и интерпретировать для поставленной проблемы;

- применять навыки критического и системного мышления;
- демонстрировать навыки принятия решений на основе анализа ситуации;
- проявлять навыки проведения диагностики, выявления причин возникшей проблемы, анализа ее связей с внешними факторами в реальной жизни и т.д.

Ключевые слова: валидность, доказательный подход, итоговое оценивание, компетенции, образовательные измерения, объективность

Для цитирования: Малыгин А. А., Челышкова М. Б. Обеспечение качества оценок студентов в итоговой аттестации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 7–23. doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-7-23.

Original article

ASSURING THE QUALITY OF STUDENT ASSESSMENTS IN THE FINAL EXAMINATION

Aleksei A. Malygin¹, Marina B. Chelyshkova²

¹ Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

² First Moscow State Medical University named after I. M. Sechenov (Sechenov University), Moscow, Russia

¹ malygin@ivanovo.ac.ru

² mchelyshkova@mail.ru

Abstract. Introduction. The variety of educational trajectories, the implementation of which is possible in modern conditions when students master educational programs, the modular principle embedded in the curricula, and the opportunities provided to the universities for choosing the forms, methods and means of forming and evaluating the learning outcomes specified by educational standards in a competency-based interpretation, introduce significant uncertainty in conducting final examination of graduates. Uncertainty in the final examination increases the spread of requirements for the quality of graduate training, due to the meta-latent nature of competencies and the lack of well-formulated indicators in many areas of training, which should be in the operational, i.e. having an unambiguous interpretation during measurements, the form to display the observed signs of the manifestation of competencies. The current trends in educational assessment during final examination lead to the fact that its results are characterized by high subjectivity (i.e. low reliability), low suitability for assessing the level of competence formation (low validity), and complete incompatibility.

Purpose of the article. The main purpose of this article is to present approaches designed to improve the quality of student assessments in the final examination.

Research Methods. The theoretical and methodological foundations of the study are:

- methodology and theory of educational measurements;
- methodology of the competency-based approach to the interpretation of learning outcomes;
- methodology of evidence-based approach.

To achieve this goal, the following methods have been used:

- a) analysis of Russian and foreign literature in the field of educational measurements;
- b) analysis of existing practices of final examination for educational programs in various specialties and areas of training;
- c) generalization of the practice of developing funds of evaluation tools in universities.

Results. The high quality of assessments is ensured by a set of measures designed to increase the reliability, validity and authenticity of the measurement results in the final examination. This becomes possible if attestation procedures are based on an evidence-based approach and measurements based on the theory of educational measurements are used.

Conclusions. The use of tools in the final assessment, including tests and multiple cases, in combination with an evidence-based approach, will ensure and improve the quality of student assessments from the standpoint of increasing their reliability, validity and authenticity. This is evidenced by the experience of numerous test services, including the experience of accrediting healthcare professionals in Russia, where multiple interactive cases (situational tasks) have been performed by test takers at the third stage of accreditation since 2018. The use of cases in the educational process allows students to:

- develop their competencies, skills and abilities for the practical application of the acquired knowledge;
- demonstrate their abilities to work with significant amounts of information, including the ability to collect additional information, analyze it, integrate and interpret it for the problem posed;
- apply the skills of critical thinking and systems thinking;
- demonstrate decision-making skills based on situation analysis;
- demonstrate skills in diagnosing, identifying the causes of a problem, analyzing its relationships with external factors in real life, etc.

Keywords: validity, evidence-centered approach, summative assessment, competencies, educational measurements, objectivity

For citation: Malygin A. A., Chelyshkova M. B. Assuring the quality of student assessments in the final examination. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(1):7–23. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-89-7-23>.

Введение. Многообразие образовательных траекторий, реализация которых возможна в современных условиях при освоении студентами образовательных программ, модульный принцип, заложенный в учебные планы, и предоставленные вузам возможности выбора форм, методов и средств формирования и оценивания заданных образовательными стандартами результатов обучения в компетентностной трактовке вносят значительную неопределенность в проведение итоговой аттестации выпускников. Формы и методы проведения государственного экзамена в том случае, если он включен образовательной организацией в состав итоговой аттестации, варьируют в широких пределах: от традиционной сдачи экзамена по двум-трем вопросам всей образовательной программы до компьютерного тестирования с использованием разнообразного инструментария, далеко не всегда позволяющего оценить уровень сформированности профессиональных компетенций и не отвечающего по своим характеристикам требованиям к объективности и обоснованности результатов высокой значимости.

Неопределенность в итоговой аттестации усиливает разброс требований к качеству подготовки выпускников, обусловленный металатентной природой компетенций и отсутствием грамотно сформулированных индикаторов по многим направлениям подготовки, которые должны в операциональной, т.е. имеющей однозначную трактовку при измерениях, форме отображать наблюдаемые признаки проявления компетенций [7; 11; 21; 22; 24]. По замыслу разработчиков федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), эти индикаторы входят в состав примерных основных образовательных программ, разработка которых в настоящее время по большинству направлений подготовки и специальностям не завершена и значительно отстает от потребностей практики обучения и итоговой аттестации в вузах.

Кроме этого, ситуация неопределенности в итоговой аттестации усугубляется отсутствием должного внимания со стороны академического сообщества вузов к созданию фондов оценочных средств и их применению в стандартизированных условиях при осуществлении оценочных процедур. Следует признать, что часть научно-педагогических работников воспринимают любые тесты как задания с выбором ответов, требующие от экзаменуемых исключительно знания заученной информации, не понимая, что в существовании плохих заданий с ограниченными возможностями виноваты не сами задания, а авторы, не

умеющие их разрабатывать [1]. Другая часть привержена консервативным традициям высшей школы и воспринимает государственный экзамен как привычное и крайне субъективное собеседование с экзаменуемыми по вопросам билета. По сути, они просто не отдают себе отчета в том, что традиционный экзамен не предоставляет никаких возможностей для оценивания уровня сформированности компетенций студентов.

Таким образом, сложившиеся тенденции в образовательном оценивании при проведении итоговой аттестации приводят к тому, что ее результаты отличаются высоким субъективизмом (т.е. низкой надежностью), низкой пригодностью для оценивания уровня сформированности компетенций (низкой валидностью) и полной несопоставимостью.

Цель статьи. Целью данной статьи является представление основных направлений работы в вузах по созданию аттестационного инструментария, обеспечивающего преодоление отмеченных недостатков и получение надежных, валидных и сопоставимых результатов экзаменуемых студентов при итоговой аттестации.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическими основаниями исследования явились:

— методология и теория образовательных измерений, обосновывающие применяемый научный аппарат и многоэтапность обеспечения качества оценочного инструментария, который используется в аттестации, аккредитации и профессиональных кадровых отборах [9; 12; 15; 16];

— методология компетентностного подхода к трактовке образовательных результатов, связанная с металатентной природой компетенций и их отсроченного характера проявления в профессиональной деятельности выпускников [3; 22; 24];

— методология доказательного подхода, рассматривающая теорию методов и совокупность принципов проведения исследований, оценивания и применения их результатов в образовании [10; 20; 27].

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы:

а) анализ отечественной и зарубежной литературы в сфере образовательных измерений;

б) анализ существующих практик итоговой аттестации по образовательным программам по различным специальностям и направлениям подготовки;

в) обобщение практики разработки фондов оценочных средств в вузах.

Теоретическое обоснование подходов к обеспечению качества аттестационных оценок

Проблема обеспечения качества оценок испытуемых в массовых оценочных процедурах решается многими тестовыми службами (АСТ, ETS, Pearson, Questionmark, Yardstick и др.). В России процесс формирования профессиональных структур, работающих в сфере образовательного оценивания, находится в стадии становления. На настоящее время сложилось несколько сообществ профессионалов, занимающихся массовыми оценочными процедурами. Одно из них — в Федеральном институте педагогических измерений (ФИПИ), курирующем разработку оценочных средств для Единого государственного экзамена, другое — в Методическом центре аккредитации, осуществляющем методическую поддержку аккредитации специалистов здравоохранения, включая все ее этапы: от планирования до интерпретации результатов аккредитации [2; 13; 16; 18; 20]. Помимо этого, в регионах России благодаря Единому государственному экзамену сформировались центры, объединяющие специалистов в сфере обработки и анализа данных мониторинга и других процедур в сфере оценки качества образования. Однако все они в большинстве своем нацелены на проблемы качества результатов обучения в общем образовании [5; 19].

Несмотря на недостаточное число профессиональных структур, занимающихся массовыми оценочными процедурами в профессиональном образовании, в России во втором десятилетии XXI века значительно возрос интерес отечественных исследователей к проблемам разработки и применения оценочных средств как в общем, так и в высшем образовании. В этот период появились многочисленные публикации, охватывающие различные вопросы разработки измерителей и совершенствования их качества для получения надежных и валидных оценок испытуемых в аттестации и аккредитации [6; 14; 17; 19; 20; 23]. Отличительной особенностью этих публикаций является четкая ориентация на теорию образовательных измерений, закладывающую научный базис подходов к разработке инструментария, его применению и интерпретации результатов экзаменуемых учащихся или студентов.

В теории образовательных измерений приняты две основные характеристики качества оценок испытуемых, получивших название «надежность» и «валидность». Первая показывает меру объективности результатов измерений, а вторая — их меру соответствия цели измере-

ния [9]. Появление компетентного подхода к трактовке качества результатов образования вызвало потребность во введении еще одной характеристики результатов измерения, которую можно назвать аутентичностью, предназначенной для отражения меры подлинности результатов измерения, рассматриваемой с позиций компетентного подхода.

В таблице 1 показана сравнительная характеристика уровней значимости решений, характеристик оценочных средств и особенностей их применения, позволяющая выделить инструментарий для аттестации в отдельную группу, нуждающуюся в проведении значительной работы по обеспечению требуемого качества инструментария и условий его применения.

Таблица 1

Сравнительная характеристика уровней значимости решений, характеристик оценочных средств и особенностей их применения

	Уровень значимости низкий (инструментарий для текущего контроля)	Уровень значимости средний (инструментарий для промежуточной аттестации)	Уровень значимости высокий (инструментарий для итоговой аттестации)
Последствия применения	Незначительные	Некоторые	Ключевые
Решения, принимаемые по результатам применения	Неважные, легко полностью поддаются изменению	Могут быть частично изменены	Очень ответственные, полностью исключают изменение без должного обоснования
Выводы для испытуемых	Необходимо скорректировать обучение	Если неудачно выполнили тест, то нужно больше учиться	Если неправильно выполнили тест, то принимается отрицательное решение об аттестации
Причины для обмана со стороны испытуемых	Незначительные	Средние	Высокие
Документ, удостоверяющий личность испытуемого	Не важен	Возможно, требуется	Очень важен

Наблюдение за процессом тестирования	Не требуется	Требуется частично	Всегда и постоянно
Оценка надежности и валидности результатов измерения	Не требуется	Иногда	Всегда

Целевые ориентиры в процессе конструирования инструментария для итоговой аттестации студентов вузов можно наглядно представить в форме некоторой прямой с реперными точками, соответствующими целям оценивания. Направление прямой на рис. 1 иллюстрирует нарастание трудностей и требуемого сопутствующего профессионализма специалистов в конструировании инструментария для этого оценочного процесса (рис. 1).

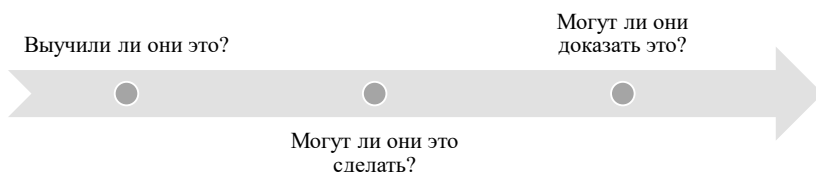


Рисунок 1. Целевые ориентиры в процессе конструирования инструментария для итоговой аттестации

Первую точку, расположенную слева на рис. 1, можно условно считать оцениванием, направленным на выявление уровня тех знаний и умений, которые необходимы студентам для освоения профессиональных компетенций. Ключевым требованием, выполнение которого необходимо для обеспечения качества оценок знаний и умений в аттестации, является установление связи оцениваемых знаний и умений с профессиональными стандартами. Говоря иными словами, можно утверждать, что выбор знаний и умений, подлежащих оцениванию, должен основываться не на учебных планах и программах дисциплин, а на профессиональных стандартах.

Логическая цепочка, которой должен руководствоваться разработчик инструментария для аттестации при планировании его содержания, имеет вид, представленный на рис. 2. Ее построение подкреплено

существующими нормативными и рекомендательными документами (ФГОС, приказы Минобрнауки России, решения ученых и методических советов вузов, методические рекомендации и т.д.), в русле которых можно предложить, чтобы целевые индикаторы профессиональных компетенций в образовательных программах были описаны с помощью трудовых функций профессиональных стандартов и соответствующих трудовых действий.



Рисунок 2. Логическая цепочка для планирования содержания аттестационного инструментария при оценивании знаний и умений, лежащих в основе формирования компетенций

Цепочка отражает последовательность действий разработчика аттестационных оценочных средств. После формирования совокупности компетенций, подлежащих оцениванию в соответствии с образовательной программой, он должен сгруппировать соответствующие индикаторы профессиональных компетенций, описанные с помощью трудовых функций и соответствующих трудовых действий из профессиональных стандартов. Индикаторы следует разбить на три уровня, если планируется оценивание в трех диапазонах компетентности. Затем разработчик должен связать эти индикаторы со знаниями и умениями из профессиональных стандартов, а потом присоединить соответствующие полидисциплинарные модули из образовательных программ, на основе которых будут разрабатываться оценочные средства. Для оценивания освоенных знаний и умений при итоговой аттестации рекомендуется использовать тесты с выбором ответов.

Вторая точка в центре соответствует задаче оценивания уровня освоения компетенций, поэтому она предполагает выявление того, как студенты способны применить полученные знания и умения в ситуациях, имитирующих профессиональную деятельность [22]. В качестве

оценочных средств для решения второй задачи необходимо использовать ситуационные задания, которые можно отождествить с множественными (многомерными) оценочными кейсами.

В общем случае под множественным оценочным кейсом следует понимать структурированную и смоделированную ситуацию, отображающую конкретную профессиональную проблему и требующую от испытуемых проявления совокупности компетенций [13]. Множественный характер кейса диктуется наличием нескольких оцениваемых переменных, а проблемная ситуация в условии, ориентированная на сферу реальных профессиональных задач будущего выпускника вуза, обеспечивает в итоговой аттестации возможность оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций. Общее число оцениваемых переменных (компетенций) стараются сделать не более четырех-пяти, чтобы можно было факторизовать результаты ответов студентов и обеспечить высокую конструктивную валидность результатов измерений, под которой понимается адекватность оцениваемых переменных запланированным переменным измерения.

Наличие четырех или пяти переменных требует включения в кейс 12–15 вопросов, распределенных таким образом, чтобы для оценивания каждой компетенции в кейсе было несколько заданий. Обращение к кейсам в итоговой аттестации способствует повышению аутентичности оценочного инструментария. Благодаря современным компьютерам, обеспечивающим разнообразный графический интерфейс, можно создавать инновационные задания, которые позволяют с высокой аутентичностью имитировать задачи будущей профессиональной деятельности выпускников, погружая их в профессиональную среду для оценивания компетентности студентов при аттестации.

Крайняя точка справа на рис. 1 иллюстрирует идеи доказательного подхода в оценочных процессах, когда испытуемый должен доказать, что он справился с заданиями не случайно путем подсказки или догадки, а вполне осознанно применил свои знания для решения в ситуациях, имитирующих профессиональные задачи. На языке компетентностного подхода доказательства дают основания для заключения о том, что испытуемый действительно освоил компетенцию или совокупность компетенций. Таким образом, опосредованно доказательный подход способствует росту надежности и валидности результатов образовательных измерений.

Результаты исследования. Развитие теоретического базиса теории образовательных измерений к концу второго десятилетия XXI века привело к появлению инновационных тенденций в совершенствовании качества оценок испытуемых в плане повышения их доказательности [6; 13; 20]. Доказательства предназначаются для установления меры соответствия наблюдаемых баллов испытуемых запланированным для оценивания переменным измерения. В отличие от надежности, оценивающей меру точности наблюдаемых результатов с позиций близости к латентным параметрам, являющимся идеализацией и свободным от ошибок измерения, доказательства подтверждают адекватность наблюдаемого балла тому конструкту (одной переменной или нескольким переменным), который предназначался для измерения.

Благодаря этим преимуществам ряд служб и компаний в сфере образовательного тестирования обратился к методологии доказательного подхода (Cisco, CITO, ETS, GlassLab и др.). Эти возможности доказательного подхода особенно важны на экзаменах высокой значимости, к числу которых относится аттестация выпускников вузов [25]. Анализ результатов аттестации, выполненный в рамках доказательного подхода, позволяет получить детализированную развернутую информацию о ходе мышления каждого испытуемого при выполнении заданий теста. Говоря языком статистики, можно утверждать, что наблюдаемые результаты измерений дают априорные оценки вероятности правильного выполнения каждого задания испытуемыми, а доказательная база позволяет получить апостериорные оценки параметра каждого испытуемого.

Для подсчета апостериорных оценок проводятся дедуктивные рассуждения на основе байесовской сети и теоремы Байеса [4]. При построении байесовской сети, представляющей собой ориентированный граф, выбираются вершины, отождествляемые с переменными измерения. Вершины соединяются дугами в соответствии с предполагаемыми причинно-следственными связями между переменными. В образовательных измерениях роль переменных отводится компетенциям. Далее переходят к поиску доказательств, подтверждающих компетентность испытуемых, в виде апостериорных оценок вероятности того, что данная компетенция освоена испытуемым. Для выявления доказательств с помощью байесовской сети устанавливают связь графической интерпретации модели подготовки испытуемого в виде изображенной совокупности профессиональных компетенций с моделью оценочного средства,

представляющую собой упорядоченную совокупность заданий.

Построение байесовской сети осложняется различным характером связей между отдельными ее компонентами, которые могут носить как условный, так и безусловный характер, означающий, что отдельные компоненты сети локально независимы. Локальная независимость компонентов модели не исключает существования частичной взаимосвязи элементов, но эта связь намного слабее и не носит явного причинно-следственного характера [27; 29]. Первоначальный шаг в построении структуры сети, связывающей модель подготовки аттестуемого и модель измерителя, основывается на результатах применения оценочного средства или на данных из экспертных оценок априорной вероятности, являющейся мерой тесноты связей между компонентами модели испытуемого и заданиями оценочного средства. После этого с помощью специального программного обеспечения выполняется количественная оценка апостериорной вероятности для каждой связи в байесовской сети для доказательства или опровержения априорного предположения об освоении трудовой функции аттестуемым [14; 30].

Заключение. В целом применение в итоговой аттестации инструментария, включающего тесты и множественные кейсы, в сочетании с доказательным подходом позволяет добиться повышения качества оценок студентов с позиций роста их надежности, валидности и аутентичности. Об этом свидетельствует опыт работы многочисленных тестовых служб, в том числе опыт аккредитации специалистов здравоохранения в России, где множественные интерактивные кейсы (ситуационные задания) выполняются испытуемыми на третьей стадии аккредитации с 2018 года [14].

Помимо использования множественных кейсов в практике итоговой аттестации для повышения качества оценок студентов, не вызывает сомнения их позитивное влияние на качество результатов обучения. Применение кейсов в учебном процессе позволяет обучающимся:

- развивать свои компетенции, навыки и умения по практическому применению полученных знаний;
- проявлять способности по работе со значительными объемами информации, в том числе применять умение собирать дополнительную информацию, анализировать ее, интегрировать и интерпретировать для поставленной проблемы;
- применять навыки критического мышления и системного мышления;

- демонстрировать навыки принятия решений на основе анализа ситуации;
- проявлять навыки проведения диагностики, выявления причин возникшей проблемы, анализа ее связей с внешними факторами в реальной жизни и т.д.

Конечно, для многих преподавателей обращение к кейсам достаточно традиционно и привычно. Другие действия, связанные с введением доказательного подхода, носят для них непривычный характер. Например, необычно и непросто для авторов собирать обосновывающую графическую информацию, заранее предвидя пути обоснования, которые могут выбрать испытуемые, обращаться к программному обеспечению и строить графы. Поэтому доказательный подход нельзя внедрить в работу вуза прямым директивным решением. Ему нужно учиться, осваивая постепенно отдельные его возможности и положения. Несмотря на трудности, его следует внедрять в итоговую аттестацию, поскольку обращение к методологии центрированного на доказательствах подхода означает продвижение в когнитивном, психометрическом и технологическом инструментарии, создаваемом в целях совершенствования качества образования.

Однако полученные результаты требуют дальнейшего развития и исследования. Отсутствие близости распределения эмпирических данных к нормальному закону, характерное для данных аттестации в силу критериально-ориентированного подхода к разработке аттестационного инструментария, вносит свой компонент в рост систематической ошибки измерения. В связи с этим необходимо проведение исследований для анализа влияния процедуры нормализации данных на точность результатов измерения.

Список источников

1. Багдасарян В. Э. Российское образование: выбор пути / под общей ред. архимандрита Сильвестра (Лукашенко). М.: Отчий дом, 2019. 336 с.
2. Болотов В. А. Прошлые, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 287–297. doi: 10.17323/1814-9545-2018-3-287-297.
3. Болотов В. А. Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
4. Бидюк П. И., Терентьев А. Н. Построение и методы обучения байесовских сетей // Таврический вестник информатики и математики. 2004. № 2. С. 139–154.
5. Вергелес К. П., Ковалева Г. С., Колачев Н. И. и др. Опыт предоставления обратной связи в процессе оценки и формирования функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 8–23.

6. Грачева Д. А., Тарасова К. В. Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 83–97. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-83-97.
7. Ефремова Н. Ф. Аргументации и доказательства надежности оценок компетенций студентов // Известия ДГПУ. 2018. Т. 12, № 2. С. 1–10. doi: 10.31161/1995-0659-2018-12-2-43-50.
8. Ефремова Н. Ф. Надежность оценочной системы как условие качественного управления обучением // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 4. С. 71–84. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-71-84>.
9. Ефремова Н. Ф., Звонников В. И., Чельщикова М. Б. Педагогические измерения в системе образования // Педагогика. 2006. № 2. С. 14–22.
10. Звонников В. И., Малыгин А. А., Чельщикова М. Б. О доказательном подходе и его видах в образовании // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Естественные, общественные науки». 2021. Вып. 2. С. 46–52.
11. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.
12. Карданова Е. Ю. Моделирование и параметризация тестов: основы теории и приложения. М.: Федеральный центр тестирования, 2008. 292 с.
13. Малахова Т. Н. Инновации в инструментари аккредитации выпускников медицинских вузов // Высшее образование сегодня. 2018. № 11. С. 19–23. doi: 10.25586/RNU.NET.18.11.P.19.
14. Малахова Т. Н., Чельщикова М. Б., Семенова Т. В. Доказательный подход в разработке оценочных средств для аккредитации выпускников вузов // Педагогические измерения. 2019. № 1. С. 55–61.
15. Малыгин А. А. Современные форматы образовательного тестирования // Высшее образование сегодня. 2018. № 6. С. 15–18. doi: 10.25586/RNU.NET.18.06.P.15.
16. Оценка профессиональной готовности специалистов в системе здравоохранения / под ред. Т. В. Семеновой. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2019. 272 с.
17. Кравченко Д. А., Блескина И. А., Каляева Е. Н. и др. Персонализация в образовании: от программируемого к адаптивному обучению // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 3. С. 34–46 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n3/Kravchenko_et_al. doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090303> (дата обращения: 23.10.2022).
18. Реиетникова О. А. Что мешает эффективной оценке учебных достижений // Образовательная политика. 2012. № 4 (60). С. 58–62.
19. Саляхутдинова Д. Р., Федерякин Д. А. Способы связывания шкал для измерения образовательного прогресса в разных парадигмах анализа данных образовательного тестирования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 98–111. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-98-111.
20. Семенова Т. В., Малахова Т. Н., Сизова Ж. М. Доказательный подход в создании оценочного инструментария для аккредитации специалистов здравоохранения // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2021. Т. 12, № 1 (41). С. 67–80. doi: 10.33029/2220-8453-2021-12-1-67-79.
21. Сизова Ж. М., Семенова Т. В., Найденова Н. Н. и др. Перспективные подходы к оцениванию компетентности обучающихся в современном вузе // Образовательное пространство в информационную эпоху — 2019: Сб. науч. тр. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. С. 559–572.
22. Blömeke S., Zlatkin-Troitschanskaia O., Kuhn C. et al. Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Professional and Vet Learning. Vol. 1. Sense Publishers, Rotterdam, 2013. http://doi.org/443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-94-6091-867-4_1.
23. Chelyshkova M. B., Semenova T. V., Naydenova N. N., et al. Cross-analysis of Big Data in Accreditation of Health Specialists. Electronic Journal of General Medicine, 2018. Vol. 15 (5), em72. <https://doi.org/10.29333/ejgm/93469>.
24. Competence Assessment in Education Research, Models and Instruments / D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn et al. New York: Springer International Publishing AG., 2017. 503 p.
25. ETS Standards for Quality and Fairness / Educational Testing Service, 2015. 63 p.
26. Jiao H., Lissitz R. W., Van Wie A. (Eds.). Data Analytics and Psychometrics: Informing

Assessment Practices. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2018. 268 p.

27. *Mislevy R. J., Almond R. G., Lukas J. F.* A Brief Introduction to Evidence-centered Design. (ETS Research Report RR-03-16). Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2003. 37 p.

28. *Mitchell R.* Applied Linguistics and Evidence-based Classroom Practice: the Case of Foreign Language Grammar Pedagogy. Applied linguistics, 2000. Vol. 21. № 3, P. 281–303. <https://doi.org/10.1093/applin/21.3.281>.

29. *Levy R., Misley R. J.* Bayesian Psychometric Modeling. New York: CRC Press, 2016. 480 p.

30. *Ni Z., Phillips L. D., Hanna G. B.* Exploring Bayesian Belief Networks Using Netica. In: Darzi A., Athanasiou T. (Eds.). Evidence Synthesis in Healthcare. Springer, London. 2011. P. 293–318. https://doi.org/10.1007/978-0-85729-206-3_12.

References

1. *Bagdasarjan V. Je.* Rossijskoe obrazovanie: vybor puti / pod obshhej red. arhimandrita Sil'vestra (Lukashenko). M.: Otchij dom, 2019. 336 s. [In Rus].
2. *Bolotov V. A.* Proshloe, nastojashhee i vozmozhnoe budushhee rossijskoj sistemy ocenki kachestva obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 3. S. 287–297. doi: 10.17323/1814-9545-2018-3-287-297. [In Rus].
3. *Bolotov V. A., Serikov V. V.* Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8–14. [In Rus].
4. *Bidjuk P. I., Terent'ev A. N.* Postroenie i metody obuchenija bajesovskih setej // Tavricheskij vestnik informatiki i matematiki. 2004. № 2. S. 139–154. [In Rus].
5. *Vergeles K. P., Kovaleva G. S., Kolachev N. I., et. al.* Opyt predostavlenija obratnoj svyazi v processe ocenki i formirovaniya funkcional'noj gramotnosti // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 2, № 2 (70). S. 8–23. [In Rus].
6. *Gracheva D. A., Tarasova K. V.* Podhody k razrabotke variantov zadaniy scenarnogo tipa v ramkah metoda dokazatel'noj argumentacii // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 3 (84). S. 83–97. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-83-97. [In Rus].
7. *Efremova N. F.* Argumentacii i dokazatel'stva nadezhnosti ocenok kompetencij studentov // Izvestija DGPU. 2018. T. 12, № 2. S. 1–10. doi: 10.31161/1995-0659-2018-12-2-43-50.
8. *Efremova N. F.* Nadezhnost' ocnocnoej sistemy kak uslovie kachestvennogo upravlenija obucheniem // Innovacionnaja nauka: psihologija, pedagogika, defektologija. 2021. T. 4, № 4. S. 71–84. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-71-84>. [In Rus].
9. *Efremova N. F., Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B.* Pedagogicheskie izmerenija v sisteme obrazovaniya // Pedagogika. 2006. № 2. S. 14–22. [In Rus].
10. *Zvonnikov V. I., Malygin A. A., Chelyshkova M. B.* O dokazatel'nom podhode i ego vidah v obrazovanii // Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Estestvennye, obshhestvennye nauki». 2021. Vyp. 2. S. 46–52. [In Rus].
11. Izmerenie i ocenka sformirovannosti universal'nyh kompetencij obuchajushhihsja pri osvoenii obrazovatel'nyh programm bakalavriata, magistratury, specialiteta: kollektivnaja monografija / pod nauch. red. I. Ju. Tarhanovoj. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2018. 383 s. [In Rus].
12. *Kardanova E. Ju.* Modelirovanie i parametrizacija testov: osnovy teorii i prilozhenija. M.: Federal'nyj centr testirovaniya, 2008. 292 s.
13. *Malahova T. N.* Innovacii v instrumentarii akkreditacii vypusnikov medicinskih vuzov // Vyshee obrazovanie segodnja. 2018. № 11. S. 19–23. doi: 10.25586/RNU.HET.18.11.P.19. [In Rus].
14. *Malahova T. N., Chelyshkova M. B., Semejonova T. V.* Dokazatel'nyj podhod v razrabotke ocnocnohnyh sredstv dlja akkreditacii vypusnikov vuzov // Pedagogicheskie izmerenija. 2019. № 1. S. 55–61. [In Rus].
15. *Malygin A. A.* Sovremennye formaty obrazovatel'nogo testirovaniya // Vyshee obrazovanie segodnja. 2018. № 6. S. 15–18. doi: 10.25586/RNU.HET.18.06.P.15. [In Rus].
16. Ocenka professional'noj gotovnosti specialistov v sisteme zdravoohraneniya / pod red. T. V. Semenovoj. M.: GjeOTAR-Media, 2019. 272 s. [In Rus].
17. *Kravchenko D. A., Bleskina I. A., Kaljaeva E. N. et. al.* Personalizacija v obrazovanii: ot programmiruemoj k adaptivnomu obucheniju // Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2020. T. 9, № 3. C. 34–46

- [Elektronnyj resurs]. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n3/Kravchenko_et_al.do: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090303> (data obrashhenija: 23.10.2022).
18. Reshetnikova O. A. Chto meshaet jeffektivnoj ocenke uchebnyh dostizhenij // *Obrazovatel'naja politika*. 2012. № 4 (60). S. 58–62. [In Rus].
 19. Saljahutdinova D. R., Federjakin D. A. Sposoby svjazyvanija shkal dlja izmerenija obrazovatel'nogo progressa v raznyh paradigmah analiza dannyh obrazovatel'nogo testirovanija // *Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika*. 2022. T. 1, № 3 (84). S. 98–111. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–98–111. [In Rus].
 20. Semenova T. V., Malahova T. N., Sizova Zh. M. Dokazatel'nyj podhod v sozdanii ocenочно-go instrumentarija dlja akkreditacii specialistov zdavoohranenija // *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie*. 2021. T. 12, № 1 (41). S. 67–80. doi: 10.33029/2220–8453–2021–12–1–67–79. [In Rus].
 21. Sizova Zh. M., Semenova T. V., Najdenova N. N. et al. Perspektivnye podhody k ocenivaniju kompetentnosti obuchajushhijsja v sovremennom vuze // *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju jepohu* — 2019: Sb. nauch. tr. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2019. S. 559–572. [In Rus].
 22. Blömeke S., Zlatkin-Troitschanskaia O., Kuhn C. et al. *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education*. Professional and Vet Learning. Vol. 1. Sense Publishers, Rotterdam, 2013. http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978–94–6091–867–4_1.
 23. Chelyshkova M. B., Semenova T. V., Naydenova N. N., et al. Cross-analysis of Big Data in Accreditation of Health Specialists. *Electronic Journal of General Medicine*, 2018. Vol. 15 (5), em72. <https://doi.org/10.29333/ejgm/93469>.
 24. *Competence Assessment in Education Research, Models and Instruments* / D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn et al. New York: Springer International Publishing AG., 2017. 503 p.
 25. ETS Standards for Quality and Fairness / Educational Testing Service, 2015. 63 p.
 26. Iao H., Lissitz R. W., Van Wie A. (Eds.). *Data Analytics and Psychometrics: Informing Assessment Practices*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2018. 268 p.
 27. Mislevy R. J., Almond R. G., Lukas J. F. A Brief Introduction to Evidence-centered Design. (ETS Research Report RR-03–16). Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2003. 37 p.
 28. Mitchell R. *Applied Linguistics and Evidence-based Classroom Practice: the Case of Foreign Language Grammar Pedagogy*. *Applied linguistics*, 2000. Vol. 21. № 3, P. 281–303. <https://doi.org/10.1093/applin/21.3.281>.
 29. Levy R., Mislevy R. J. *Bayesian Psychometric Modeling*. New York: CRC Press, 2016. 480 p.
 30. Ni Z., Phillips L. D., Hanna G. B. Exploring Bayesian Belief Networks Using Netica. In: Darzi A., Athanasiou T. (Eds) *Evidence Synthesis in Healthcare*. Springer, London. 2011. P. 293–318. https://doi.org/10.1007/978–0–85729–206–3_12.

Информация об авторах

А. А. Малыгин — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования

М. Б. Челышкова — доктор педагогических наук, профессор, главный специалист Методического центра аккредитации специалистов

Information about the authors

A. A. Malygin — PhD (Education), Associate Professor of Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education

M. B. Chelyshkova — Dr. Sc. (Education), Full Professor, Chief Specialist of Federal Methodical Centre for Accreditation of Specialists

Статья поступила в редакцию 09.12.2022; одобрена после рецензирования 23.12.2022; принята к публикации 12.01.2023.

The article was submitted 09.12.2022; approved after reviewing 23.12.2022; accepted for publication 12.01.2023.



М. С. Иванов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 24–35.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 24–35.

Научная статья

УДК 37.013

doi: 10.24412/2224–0772–2023–89–24–35

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ОПЕРАЦИЙ ОБРАБОТКИ МЕТАЛЛА В УСЛОВИЯХ РУЧНОГО ТРУДА



Т. А. Парникова

Михаил Семенович Иванов¹, Татьяна Алексеевна
Парникова², Владимир Петрович Гуляев³

^{1,2} Арктический государственный агротехнологический
университет, Якутск, Россия

³ Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова, Якутск, Россия

¹ nilsen1960@mail.ru

² tatyana-parnikov@mail.ru

³ uekztddg@mail.ru

Аннотация. В работе рассматриваются основные положения, обосновывающие разработку и применение методики установления уровня мотивации и готовности студентов к овладению профессиональными компетенциями в области эксплуатации машин и других технических систем. Указывается, что разработанная методика, введенная в план преподавания слесарной практики, позволяет оценить степень преодоления возрастающих в ходе выполнения операций технологического процесса ручного технического труда физических и умственных нагрузок, требующих самомобилизации личности.

Результаты экспериментального исследования показали, что слабовыраженная или отсутствующая мотивация и готовность обучаемых к качественному выполнению операций ручного труда объ-



В. П. Гуляев

ясняется низким уровнем формирования у молодежи региона навыков ручного труда при обработке металлов, а также требует изучения влияния социально-экономических преобразований общества и сложившегося менталитета при формировании требуемых профессиональных компетенций личности.

Ключевые слова: педагогическая технология, компетенции, мотивация, ручной технический труд, измерение

Для цитирования: Иванов М. С., Парникова Т. А., Гуляев В. П. Формирование мотивации студентов при выполнении операций обработки металла в условиях ручного труда // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С.24–35 . doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-24-35.

Original article

ASSESSMENT OF MOTIVATION OF STUDENTS TO ENGINEERING QUALITY ACTIVITIES MANUAL TECHNICAL LABOR

Mikhail S. Ivanov¹, Tatyana A. Parnikova², Vladimir P. Gulyaev³

^{1,2}Arctic State Agrotechnological University, Yakutsk, Russia

³North-Eastern Federal University, NEFU, Yakutsk, Russia

¹nilsen1960@mail.ru

²tatyana-parnikov@mail.ru

³uekztdg@mail.ru

Abstract. The paper discusses the main provisions that justify the development and application of a methodology for establishing the level of motivation and readiness of students to master professional competencies in the field of operation of machines and other technical systems. It is indicated that the developed methodology, introduced into the plan of teaching locksmith practice, allows assessing the degree of overcoming the physical and mental loads that increase in the course of performing the operations of the technological process of manual technical labor, requiring self-mobilization of the individual.

The results of the experimental study showed that the weakly expressed or absent motivation and readiness of trainees to perform high-quality manual labor operations is explained by the low level of formation of manual labor skills in metal processing among the youth of the region, and also requires studying the influence of socio-economic transformations of society and the prevailing mentality in the formation of the required professional competencies of the individual.

Keywords: pedagogical technology, competencies, motivation, manual technical labor, measurement

For citation: Ivanov M. S., Parnikova T. A., Gulyaev V. P. Assessment of motivation of students to engineering quality activities manual technical la-

bor. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(1): 24–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-89-24-35>.

Введение. Ассоциацией инженерного образования России проведен анализ публикаций, посвященных установлению и преодолению основных проблем подготовки инженеров в высших образовательных организациях страны, накопившихся за последние десятилетия [22; 15]. Руководители, специалисты предприятий, представители научного и педагогического сообщества выделяют актуальность и необходимость решения ряда проблем инженерного образования, существенно ограничивающих дальнейшее развитие экономики страны, интенсификацию процессов перехода к цифровой экономике. В числе таких проблем указывается инерционность системы в применении современных технологий образования, нацеленных на перспективное развитие экономики; снижение уровня и качества формирования у молодежи активной жизненной позиции гражданина страны, мотивированности к труду в выбранной области профессиональной деятельности.

Широкая сеть образовательных учреждений, осуществляющих подготовку инженеров для народно-хозяйственного комплекса страны, функционирует в настоящее время в рамках федеральных образовательных стандартов. Но сегодня становится очевидным, что назрела необходимость дифференциации направлений подготовки инженеров путем разработки и выделения новых образовательных программ подготовки инженеров-разработчиков, инженеров-эксплуатационников, инженеров-управленцев и других возможных категорий для качественного формирования инженерного корпуса страны, соответствующего современным требованиям. В образовательных стандартах не в полной мере отражаются объективно существующие неоднородность территориального размещения отраслей экономики, природно-климатические и социальные особенности регионов, социально-практическая целесообразность и значение широкого вовлечения местного населения регионов в промышленный сектор экономики.

И. Б. Федоров и другие эксперты [2; 10; 16; 22] указывают, что сложившиеся в течение прошлых десятилетий методологические принципы и подходы в преподавании общетехнических дисциплин образовательных программ инженерной подготовки требуют модернизации на основе выработанной современной концепции и доктрины инженерного

образования. В целом в научное обоснование доктрины инженерного образования включаются инновационные подходы к созданию в регионах с экономикой ресурсного типа информационно-образовательного пространства, обеспечивающего формирование у обучающихся навыков и умений саморазвития личности, качественную подготовку специалистов инженерно-технической и педагогической направленности; разработку и внедрение практико-ориентированных педагогических технологий, способствующих социально-культурной интеграции личности [2]. Именно в рамках такой постановки научной проблемы на протяжении ряда лет в инженерных институтах и на факультетах Арктического агротехнологического университета и Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова ведутся исследования закономерностей влияния ментальности молодежи региона с экономикой ресурсного типа на формирование ее профессиональной компетентности в современных перспективных областях и видах инженерной деятельности [4; 5].

В данной работе приводятся и обсуждаются результаты применения специфического методического инструмента, органично введенного в план преподавания слесарной практики, технологии машиностроения, материаловедения, метрологии, деталей машин и других инженерных дисциплин с целью определения мотивации и готовности обучаемого к овладению навыками ручного труда при обработке металлов и приобретению новых профессиональных компетенций в области повышения качества эксплуатации машин и других технических систем.

Методология и методы исследования. Смысловое содержание необходимости разработки и внедрения специального методического инструмента, тесно связанного с изменениями состояния внутреннего мира студента в ходе формирования новых профессиональных навыков и компетенций, вытекает из следующих положений.

Одной из наиболее важных, фундаментальных движущих сил становления и укрепления человеческих ценностей является труд — целесообразная мыслительная и физическая деятельность человека. Непреходящая педагогическая, дидактическая актуальность физического и умственного труда в сфере образования личности особо выделяется в трудах основоположников педагогических теорий и ведущих современных ученых, экспертов [1; 8; 11; 14; 17; 21]. В трудовой деятельности человека достигается единство умственных, сенсорных и двигательных компонентов мышления, перманентно возникают и реализуются пред-

посылки интеллектуально-духовного, личностного роста человека.

Важнейшим условием приобщения студентов к современной технологической культуре, технологической грамотности является привитие элементов и навыков ручного технического труда на начальном этапе образовательного процесса подготовки инженера. В ходе выполнения элементов ручного технического труда активируются творческие, духовные силы и способности личности, мобилизуются сенсорные, моторные и мыслительные компоненты деятельного начала личности. Имманентные составляющие ручного технического труда — целесообразность и эффективность планирования, осуществление и регулирование трудовых действий, необходимость самоконтроля и самосохранения значительно укрепляют практико-ориентированную основу преобразующего начала личности человека [7; 12; 13; 19; 20].

Для достижения поставленной цели в рабочей программе слесарной практики студентов инженерного факультета Арктического агротехнологического университета с 2014 по 2019 год была предусмотрена специальная тема: «Изготовление одностороннего калибра-скобы для контроля линейного размера». Данная тема следовала в качестве заключительной после практических работ по плоскостной разметке, резке, рубке, правке, распиливанию, сверлению, а также других операций и способов обработки конструкционных материалов. Продукт ручного труда студентов «калибр-скоба», произведенный при выполнении темы, содержит достаточный объем информации, необходимый для последующего анализа. Массив отклонений размеров изготовленных студентами калибров может служить объективным основанием для оценки степени преодоления возрастающих в ходе выполнения операций технологического процесса ручного труда физических и умственных нагрузок, требующих самомобилизации личности [7; 12; 13; 19; 20]. Поэтому для получения репрезентативных данных исследование проводилось в течение пятилетнего периода.

В соответствии с методическими указаниями по теме с трудоемкостью шесть академических часов студенты получали инструкции по правилам техники безопасности при проведении технологических операций на рабочих местах, подробно изучали эталонный калибр-скобу, чертеж (рис. 1) и технологические маршрутные карты изготовления калибр-скобы.

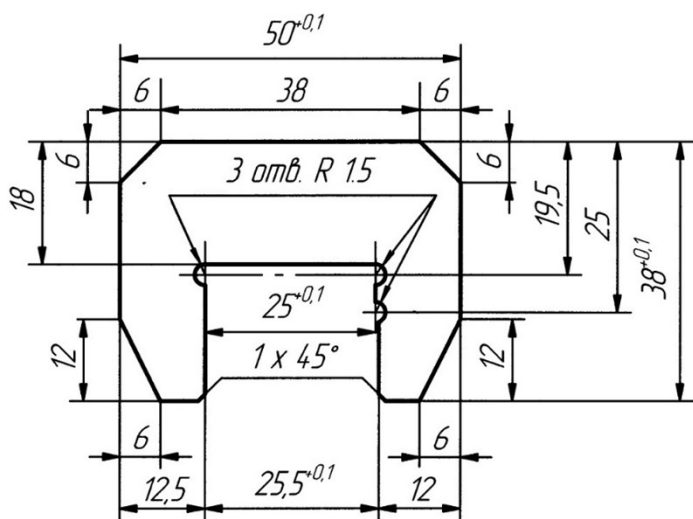


Рисунок 1. Общий вид и размеры калибра-скобы

Количество рабочих мест, оснащенных необходимыми ручными инструментами и измерительными средствами, обеспечивало одновременное выполнение операций исследуемой группой студентов. Всего за весь период проведения в исследовании участвовало 78 студентов в возрасте от 18 лет до 21 года.

Результаты исследования. Основными показателями оценки вовлеченности студента и мобилизации внутренних сил личности на качественное выполнение технического задания по теме в ходе выполнения технологических операций изготовления калибра-скобы приняты три характерных размера: длина скобы — $50^{+0,1}$ мм, основной калибр — $25^{+0,1}$ мм и предельный калибр — $25,5^{+0,1}$ мм. Численный массив отклонений (234 измерения) от вышеуказанных контролируемых размеров калибров-скоб, изготовленных студентами, имеет характер нормального распределения с дисперсией $\sigma^2 = 4,65$, указывающей на значительный разброс отклонений размеров от среднего значения $\mu = -0,63$.

В таблице 1 представлены сводные результаты измерений изготовленных студентами калибров-скоб по трем контролируемым характерным размерам.

Таблица 1

Числовые значения отклонений от контролируемых характерных размеров калибров-скоб, изготовленных студентами

№	Ф. И. О. студента	Контролируемые диапазоны размеров калибра-скобы					
		50+0,1 мм		25+0,1 мм		25,5+0,1 мм	
		Факт	Отклонение	Факт	Отклонение	Факт	Отклонение
1	49,8	-0,2	25,2	+0,1	25,4	-0,1
2	50,1	0	25,0	0	25,1	-0,4
3	50,1	0	25,2	+0,1	26,0	+0,4
4	50,4	+0,3	25	0	25,0	-0,5
5	50,9	+0,8	24,9	-0,1	25,8	+0,2
6	50,7	+0,6	25,5	+0,4	25,9	+0,3
7	50,1	0	24,9	-0,1	24,6	-0,9
8	50,6	+0,5	24,8	-0,2	24,6	-0,9
1	49,9	-0,1	26,6	+1,5	25,6	0
...
6	50,3	+0,2	24,8	+0,2	23,8	-1,7
...
...
70	51,9	+1,8	20,0	-5	19,7	-5,8

Необходимо отметить, что требуемые три характерных размера калибра-скобы (длина скобы — $50^{+0,1}$ мм, основной калибр — $25^{+0,1}$ и предельный калибр — $25,5^{+0,1}$ мм) с наибольшим отклонением 0,5 мм были достигнуты четырьмя студентами, или более 5% от общего числа студентов. Отклонения размеров калибров-скоб, изготовленных шестью студентами (более 10% от общего числа студентов-практикантов), не превысили $\pm 0,9$ мм.

Как видно из таблицы 1, отклонения контролируемых размеров

калибров-скоб, изготовленных подавляющим большинством студентов-практикантов, выполнявших заключительную тему слесарной практики, превышают $\pm 0,9$ мм.

Достижение необходимой точности размеров обрабатываемого ручными инструментами предмета зависит от выработанных навыков правильного выполнения операции резки металла, последующих операций опиливания и доводки, от качества периодического измерения размера специальным точным измерительным инструментом — штангенциркулем, проведения операций определения прямолинейности и плоскостности поверхностей. Эти операции требуют постоянной высокой концентрации внимания, управления трудовыми движениями, внутреннего контроля за прилагаемыми усилиями при обработке металла, активирующих новые тактильные ощущения, формирующих новые мыслительные процессы, аналитическое, технологическое мышление личности.

Результаты экспериментального исследования убедительно подтверждают исключительно высокую эффективность организации предметно-преобразовательной деятельности студентов для первоначального пробуждения сил мотивации личности с последующей рефлексией [7; 9]. Именно у восьми студентов, с неподдельным интересом изучавших процессы обработки металлических заготовок ручными инструментами, неоднократно обращавшихся за консультациями к преподавателю, размеры калибров-скоб имеют минимальные отклонения от контролируемых размеров.

В данном исследовании результаты выполнения студентами-практикантами темы «Изготовление одностороннего калибра-скобы для контроля линейного размера» адекватно отражают в некоторой степени рефлексивность студентов, так как операции измерения основных свойств объекта являются определенными элементами познавательных процессов [9; 18]. Измерение каких-либо свойств объекта — процесс постижения действительности, процесс выявления количественных и качественных противоречий между ощущениями и абстрактными моделями прежнего опыта. Перманентное устранение противоречий, выявленных при измерении объекта, вызывает целенаправленную деятельность, механизмы и границы которой отражают глубину и интенсивность рефлексии личности.

Вместе с тем значительный разброс размеров изготовленных калибров-скоб, обусловленный слабовыраженной или отсутствующей

мотивацией, может трактоваться и как объективная демонстрация низкого уровня подготовки молодежи региона по программам среднего образования к профессиональной деятельности в промышленном секторе экономики, и как необходимость изучения основ мотивации личности с учетом социально-экономических преобразований общества. В развитых теориях мотивации важнейшей силой, направляющей личность на достижение целей деятельности, устремлений, интересов и других ценностей, выступает осознанное системное построение методов и способов движения к удовлетворению потребности, которая становится составляющей формирования профессиональной компетенции [3; 6; 8; 18]. Полученные результаты исследования свидетельствуют, что актуализация заданной образовательной потребности, выраженной целевыми установками практических занятий по слесарному делу, не может в полной мере обеспечивать требуемую мотивацию обучаемого без учета менталитета личности, в отрыве от характеристик окружающего личность общественного социально-экономического пространства.

Заключение. Таким образом, методические особенности данного исследования, вытекающие из определяющего значения ручного технического труда на начальном этапе формирования профессиональных инженерно-технических компетенций, позволили достоверно выявить и оценить уровень мотивации студентов-практикантов. Результаты исследования показывают, что качественная подготовка специалистов по техническим направлениям в регионе с экономикой ресурсного типа требует системного подхода на всех уровнях образования. Так, приведенный выше широкий разброс отклонений от заданных размеров с дисперсией $\sigma^2 = 4,65$, допущенный студентами при изготовлении калибров, объективно указывает на недоработки в области формирования у школьников предпосылок к будущей профессиональной деятельности в технических, технологических отраслях народного хозяйства.

Список источников

1. Баженов В. М. Технологическая культура как исторический тип культуры // Преподаватель XXI век. 2011. № 2, ч. 2. С. 336–340.
2. Басюк В. С., Габдыева Ф. В., Метелкина Ю. С. Концепция развития образования как ресурс развития региона (опыт Вилюйского макрорегиона Республики Саха (Якутия) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 7–22. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-7-22.
3. Губанов Н. Н. Формирование, развитие и функционирование менталитета в обществе. М.: Международный издательский центр «Этносоциум», 2014. 214 с.
4. Гуляев В. П. Об учете пространственно-временного фактора при обучении специалистов технического профиля. В сб. Модель выпускника XXI века. Якутск: Якутский государственный

университет, 2000. С. 81–83.

5. Гуляев В. П., Иванов М. С. Деятельностный подход к подготовке агроинженеров: Монография. СПб.: Издательство «Лань», 2019. 152 с.: ил. (Учебники для вузов. Специальная литература).

6. Дорохова Т. С. Ментальные характеристики отечественной педагогики и образования // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2015. № 2. С. 88–94.

7. Емельянова И. Н. Трудовые действия — ориентир разработки и реализации образовательных программ в области профессионального образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 19–24.

8. Занаев С. З. Теория и практика политехнического образования в педагогическом наследии М. Н. Скаткина: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Занаев Сергей Зандраевич. М., 2016. 22 с. EDN ZQAUXX.

9. Карпова Е. В., Макарычева И. Н. Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 268–273.

10. Коробцов А. С. Качество инженерного образования: лозунги и реальность // Инженерное образование. 2020. № 27. С. 27–36.

11. Лапина С. А. Реализация общедидактических принципов обучения в процессе формирования навыков ручного труда. В сб. Актуальные вопросы подготовки школьников и студентов к профессии. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет. 2018. С. 115–123.

12. Менухова Т. А., Бородина Ю. В., Сивов А. А. Оценка влияния стресс-факторов различного генеза на учащихся высшей школы. В сб. Современные образовательные технологии в подготовке специалистов для минерально-сырьевого комплекса. СПб.: Санкт-Петербургский горный университет, 2021. С. 260–265.

13. Мечева Е. В. Особенности ведения уроков технологии (технический труд) в соответствии с требованиями ФГОС. В сб. Теоретические и методологические проблемы современного образования. М.: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». 2017. С. 24–27.

14. Новиков А. М. Процесс и методы формирования трудовых умений: Профпедагогика. М.: Высшая школа, 1986. 288 с.

15. Похолоков Ю. И. Инженерное образование России: проблемы и решения. Концепция развития инженерного образования в современных условиях // Инженерное образование. 2021. № 30. С. 96–107.

16. Пушных В. А. Холистический подход к оценке качества инженерного образования // Инженерное образование. 2021. № 29. С. 105–113.

17. Сергеев А. Н. Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. 2009. 322 с.

18. Сухинин В. П., Сухинина В. В., Дудкин В. П. Измерение как метод познания окружающего мира // Перспективы науки. 2019. № 12. С. 305–308.

19. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования. Орел: Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, 2011. 338 с.

20. Тулобердиев К. К. Взаимосвязь сторон воспитания в процессе трудового воспитания сельских школьников. В сб. Наука сегодня: теоретические и практические аспекты. Вологда: ООО «Маркер», 2018. С. 139–142.

21. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Народное образование. 2013. № 5. С. 283–295.

22. Федоров И. Б. О проблемах инженерного образования. Alma mater (Вестник высшей школы) // 2013. № 9. С. 6–9.

References

1. Bazhenov V. M. Tehnologicheskaja kul'tura kak istoricheskij tip kul'tury // Prepodavatel' XXI vek. 2011. № 2, ch. 2. S. 336–340. [In Rus].
2. Basjuk V. S., Gabysheva F. V., Metelkina Ju. S. Konceptija razvitiya obrazovaniya kak resurs razvitiya regiona (opyt Viljujskogo makroregiona Respubliki Saha (Jakutija) // Otechestvennaja i zarubezhnaja

Формирование мотивации студентов при выполнении операций ... |

- pedagogika. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 7–22. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–7–22. [In Rus].
3. *Gubanov N. N.* Formirovanie, razvitiie i funkcionirovanie mentaliteta v obshhestve. M.: Mezhdunarodnyj izdatel'skij centr «Jetnosocium», 2014. 214 s. [In Rus].
 4. *Guljaev V. P.* Ob uchete prostranstvenno-vremennogo faktora pri obuchenii specialistov tehničeskogo profiļa. V sb. Model' vypusknika XXI veka. Jakutsk: Jakutskij gosudarstvennyj universitet, 2000. S. 81–83. [In Rus].
 5. *Guljaev V. P., Ivanov M. S.* Dejatel'nostnyj podhod k podgotovke agroinzhenеров: Monografija. SPb.: Izdatel'stvo «Lan», 2019. 152 s.: il. (Uchebniki dlja vuzov. Special'naja literatura). [In Rus].
 6. *Dorohova T. S.* Mental'nye karakteristiki otečestvennoj pedagogiki i obrazovanija // Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovanija i nauki. 2015. № 2. S. 88–94. [In Rus].
 7. *Emel'janova I. N.* Trudovye dejstvija — orientir razrabotki i realizacii obrazovatel'nyh programm v oblasti professional'nogo obrazovanija // Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 11. S. 19–24. [In Rus].
 8. *Zanaev S. Z.* Teorija i praktika politehničeskogo obrazovanija v pedagogičeskom nasledii M. N. Skatkina: special'nost' 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Zanaev Sergej Zandraevich. M., 2016. 22 s. EDN ZQAUXZ.
 9. *Karpova E. V., Makaryčeva I. N.* Vzaimosvjaz' refleksivnosti i motivacii v determinacii učebnoj dejatel'nosti. // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2016. № 6. S. 268–273. [In Rus].
 10. *Korobcov A. S.* Kachestvo inženernogo obrazovanija: lozungi i real'nost' // Inženernoe obrazovanie. 2020. № 27. S. 27–36. [In Rus].
 11. *Lapina S. A.* Realizacija obshhedidaktičeskikh principov obuchenija v processe formirovanija navykov ručnogo truda. V sb. Aktual'nye voprosy podgotovki škol'nikov i studentov k professii. Kazan': Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet. 2018. S. 115–123. [In Rus].
 12. *Menuhova T. A., Borodina Ju. V., Sivov A. A.* Ocenka vlijanija stress-faktorov različnogo geneza na učashhihsja vysshej shkoly. V sb. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v podgotovke specialistov dlja mineral'no-syr'evogo kompleksa. SPb.: Sankt-Peterburgskij gornyj universitet, 2021. S. 260–265. [In Rus].
 13. *Mecheva E. V.* Osobennosti vedenija urokov tehnologii (tehničeskij trud) v sootvetstvii s trebovanijami FGOS. V sb. Teoretičeskije i metodologičeskije problemy sovremennogo obrazovanija. M.: Nauchno-informacionnyj izdatel'skij centr «Institut strategičeskikh issledovanij». 2017. S. 24–27. [In Rus].
 14. *Novikov A. M.* Process i metody formirovanija trudovyh umenij: Profpedagogika. M.: Vysshaja škola, 1986. 288 s. [In Rus].
 15. *Pohol'kov Ju. I.* Inženernoe obrazovanie Rossii: problemy i reshenija. Koncepcija razvitiija inženernogo obrazovanija v sovremennyh uslovijah // Inženernoe obrazovanie. 2021. № 30. S. 96–107. [In Rus].
 16. *Pushnyh V. A.* Holističeskij podhod k ocenke kachestva inženernogo obrazovanija // Inženernoe obrazovanie. 2021. № 29. S. 105–113. [In Rus].
 17. *Sergeev A. N.* Tehnologičeskaja podgotovka budušhih učitelej v kontekste paradigmal'noj transformacii obrazovanija. Tula: Tul'skij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet im. L. N. Tolstogo. 2009. 322 s. [In Rus].
 18. *Suhinin V. P., Suhinina V. V., Dudkin V. P.* Izmerenie kak metod poznaniija okružhajushhego mira // Perspektivy nauki. 2019. № 12. S. 305–308. [In Rus].
 19. Tehnologii podgotovki specialistov v sisteme professional'nogo obrazovanija. Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet im. I. S. Turgenjeva. 2011. 338 s. [In Rus].
 20. *Tuloberdiev K. K.* Vzaimosvjaz' storon vospitanija v processe trudovogo vospitanija sel'skikh škol'nikov. V sb. Nauka segodnja: teoretičeskije i praktičeskije aspekty. Vologda: OOO «Marker», 2018. S. 139–142. [In Rus].
 21. *Ushinskij K. D.* Trud v ego psihičeskom i vospitatel'nom značenii // Narodnoe obrazovanie. 2013. № 5. S. 283–295. [In Rus].
 22. *Fedorov I. B.* O problemah inženernogo obrazovanija. Alma mater (Vestnik vysshej shkoly) // 2013. № 9. S. 6–9. [In Rus].

Информация об авторах

В. П. Гуляев — доктор технических наук, профессор
М. С. Иванов — кандидат педагогических наук, доцент
Т. А. Парникова — старший преподаватель

Information about the authors

V. P. Gulyaev — Dr. Sc. (Engineering), professor
M. S. Ivanov — PhD (Education)
T. A. Parnikova — Lecturer

Статья поступила в редакцию 16.11.2022; одобрена после рецензирования 30.11.2022; принята к публикации 12.01.2023.
The article was submitted 16.11.2022; approved after reviewing 30.11.2022; accepted for publication 12.01.2023.



С. В. Жуковский

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 36–49.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 36–49.

Научная статья

УДК 377

doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-36-49

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ: СТРУКТУРНО СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Сергей Владимирович Жуковский
Институт стратегии развития образования Российской
академии образования, Москва, Россия,
svzhukovskiy@gmail.com

Аннотация. В статье приводятся результаты разработки модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров. Актуальность исследования определяется спецификой сферы воинского труда, особым характером профессиональной деятельности офицерских кадров, отличающейся высокой интенсивностью и полифункциональностью, оперативностью и напряженностью, требующей от военных специалистов эффективной профессиональной адаптации, особенно в начальный период осуществления ими служебной деятельности на первичных офицерских должностях. В исследовании установлено, что оптимизация профессиональной адаптации может быть обеспечена посредством организации в воинской среде педагогического сопровождения адаптационного процесса, реализуемого в рамках одноименной модели. Во введении рассмотрены

ключевые для исследования понятия «профессиональная адаптация» и «педагогическое сопровождение профессиональной адаптации», которые определили исходные методологические позиции исследования и структурную компоновку модели. Основная часть работы посвящена характеристике структурных блоков, составляющих архитектуру модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров (нормативно-целевого, содержательно-организационного, оценочно-корректирующего), этапов организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации военных специалистов (аналитико-диагностического, ориентационного, практико-действенного и лично-стабилизирующего) и организационно-педагогических условий, обеспечивающих его эффективность. По итогам исследования отмечено, что разработанная и апробированная модель способствует повышению эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров и может быть применима в различных профессиональных системах в процессе подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: офицер, военный специалист, профессиональная адаптация, педагогическое сопровождение, организационно-педагогические условия, модель

Для цитирования: Жуковский С. В. Модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации военных специалистов: структурно-содержательная характеристика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 36–49. doi: 10.24412/2224–0772–2023–89–36–49.

Original article

MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF MILITARY SPECIALISTS:
STRUCTURAL AND CONTENT CHARACTERISTICS

Sergei V. Zhukovsky

Institute for Education Development Strategy Russian Academy of Education, Moscow, Russia, svzhukovskiy@gmail.com

Abstract. The article presents the results of developing a model of pedagogical support for the professional adaptation of young officers. The relevance of the study is determined by the specifics of the sphere of military labor, the special nature of the professional activity of officer cadres, which is characterized by high intensity and multifunctionality, efficiency and tension, requiring effective professional adaptation from military specialists, especially in the initial period of their service activities in primary officer positions. The study found that the optimization of professional adaptation can be ensured by organizing pedagogical support for the adaptation process in the military

environment, implemented within the framework of the model of the same name. In the introduction, the key concepts for the study of "professional adaptation" and "pedagogical support of professional adaptation" are considered, which determined the initial methodological positions of the study and the structural layout of the model. The main part of the work is devoted to the characteristics of the structural blocks that make up the architecture of the model of pedagogical support for the professional adaptation of young officers (normative-target, content-organizational, evaluative-corrective), stages of the organization of pedagogical support professional adaptation of military specialists (analytical-diagnostic, orientational, practical-effective and personality-stabilizing) and organizational and pedagogical conditions that ensure its effectiveness. Based on the results of the study, it was noted that the developed and tested model helps to increase the effectiveness of the professional adaptation of young officers and can be applied in various professional systems in the process of training future specialists.

Keywords: officer, military specialist, professional adaptation, pedagogical support, organizational and pedagogical conditions, model

For citation: Zhukovsky S. V. Model of Pedagogical Support of Professional Adaptation of Military Specialists: Structural and Content Characteristics. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(1):36–49. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-89-36-49>.

Введение

Современная социально-политическая ситуация, складывающаяся в глобальном мировом пространстве, диктует необходимость повышения эффективности подготовки военных специалистов, способных к результативным профессиональным действиям в быстро трансформирующихся условиях служебной обстановки. Специфика и основные направления профессиональной деятельности офицерских кадров, связанные с необходимостью реализации служебных функций в различных профессиональных ситуациях, требуют от офицеров готовности к профессиональной адаптации. Полагаем, что в большей степени проблема профессиональной адаптации актуализируется в отношении молодых офицеров, которые интегрируются в контуры служебной деятельности на первичном этапе ее организации и осуществления, поскольку именно этот период, являясь начальной фазой профессионального маршрута военного специалиста, предопределяет эффективность дальнейшей служебной деятельности офицера и выступает ведущим фактором его личностно-профессиональной успешности.

Анализ научных трудов отечественных авторов, посвященных проблеме профессиональной адаптации (А. Г. Маклаков [9], М. А. Педько [13], А. Б. Струков [18], Ж. Г. Сенокосов [15], С. Ю. Сахаров [14], А. Ч. Кодоева [7] и др.), позволяет констатировать, что успешность профессиональной адаптации определяется личностно-профессиональным потенциалом молодого офицера, аккумулирующим его профессиональную компетентность и систему личностно-профессиональных качеств, и способностью самой воинской среды во всем спектре ее внутренних связей к реагированию на проявление активности со стороны молодого офицера и оказание ему помощи в деятельностном освоении внутрисредовых содержательно-организационных и функционально-процессуальных отношений.

В данном контексте под профессиональной адаптацией молодого офицера понимается процесс интеграции офицера в воинскую среду, активное освоение реализуемых в ее пространстве служебных связей и отношений, статусно-ролевой специфики и особенностей служебной деятельности. В структурном отношении профессиональная адаптация молодого офицера интегрирует следующие компоненты: мотивационный, характеризующийся системой личностных мотивационных доминант офицера, определяющих его поведенческую активность и траекторию профессиональной деятельности; когнитивно-операциональный, составляющий информационно-компетентностный базис профессиональной адаптации и предусматривающий наличие у офицера системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих организацию служебной деятельности; коммуникативный, ориентированный на приоритет организации контактоустанавливающей деятельности в воинской среде и организацию взаимодействия офицера в системе вертикальных и горизонтальных коммуникаций; эмоционально-поведенческий, отражающий устойчивость офицера к воздействию деструктивных факторов воинской среды в условиях внешней и внутренней турбулентности, его способность к регуляции психических состояний и проявлению ответственности за принимаемые решения.

Приведенные компоненты профессиональной адаптации офицера определяют процессуальную траекторию организации адаптационного маршрута, содержательную сущность его этапов (ориентационный, рефлексивный, профессионально-прикладной, развивающий), каждый из которых включает систему мероприятий, направленных на актуализацию

и развитие компонентов профессиональной адаптации и достижение адекватной адаптационной готовности:

— ориентационный этап направлен на ознакомление молодого офицера со спецификой служебной деятельности, с функциональными обязанностями, требованиями, предъявляемыми служебной деятельностью к личностным и профессиональным качествам военного специалиста, особенностями профессиональных коммуникаций в воинской среде, условиями служебной деятельности и социально-бытового обеспечения;

— рефлексивный этап предполагает оценку уровня адаптированности молодого офицера к профессиональной деятельности, степени его удовлетворенности условиями воинского труда и выполняемыми профессиональными функциями;

— профессионально-прикладной этап ориентирует на организацию молодым офицером собственной служебной деятельности в соответствии с функциональным предназначением и демонстрацию военным специалистом имеющихся в его личностном арсенале когнитивно-поведенческих, мотивационных и эмоционально-регулятивных моделей;

— развивающий этап делает акцент на приобретение офицером новых компетенций, личностно-профессиональных качеств и социально-профессионального опыта в рамках организации пролонгированной профессиональной траектории, задающей ориентиры профессионального роста.

Выше мы вели речь о том, что в адаптационном процессе осуществляется взаимодействие молодого офицера с воинской средой, в ходе которого военный специалист использует свои личностные ресурсы и ориентируется на требования и возможности (организационные, кадровые, функциональные и инструментальные) среды. При этом с учетом факта активного взаимодействия в системе «личность — среда» в проекции профессиональной адаптации средовые возможности должны быть направлены на оказание содействия молодому офицеру в интеграции в воинскую среду, тем самым способствуя успешности адаптационного процесса и минимизации трудностей, с которыми может столкнуться военный специалист в процессе его организации. Думается, что подобное содействие может быть реализовано посредством активизации организационно-управленческих механизмов, имеющихся в воинской среде, укладываясь в теоретико-прикладные контуры педагогического сопровождения.

Результаты научных исследований проблемного пространства педагогического сопровождения профессиональной адаптации нашли отражение в работах И. В. Засыпкина [4], А. А. Клейменова [6], А. А. Ласкина [8], В. П. Барасханова [1], А. А. Митькиной [10], О. С. Симоновой [16], А. В. Скрипкиной [17] и др., в которых анализируются сущностные и содержательные паттерны педагогического сопровождения, его организационные атрибуты. Аккумулируя теоретические взгляды исследователей на содержательно-организационные аспекты педагогического сопровождения и определяя его смысловые приоритеты в ракурсе обеспечения эффективности профессиональной адаптации молодых офицеров, укажем на следующее:

— педагогическое сопровождение профессиональной адаптации направлено на оказание военному специалисту помощи в решении служебных и социально-бытовых вопросов, вызывающих у него затруднения в процессе реализации профессиональных функций;

— педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых офицеров организуется в рамках взаимодействия всех субъектов профессиональной общности, реализуется на всех уровнях военного управления и обеспечивается созданием в воинской среде условий, направленных на оказание содействия молодому военному специалисту в процессе его интеграции в организационно-функциональное пространство профессиональной деятельности (Л. Н. Харавнина [19], И. В. Засыпкин, А. А. Ласкин [4]).

По нашему мнению, педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодого офицера является динамическим процессом организации активного взаимодействия военного специалиста и воинской среды, использования ресурсных возможностей последней для повышения эффективности адаптационного процесса, оказания молодому офицеру помощи и минимизации адаптационных затруднений военного специалиста для обеспечения конструктивного и бесконфликтного вхождения в сферу профессионального труда.

Полагаем, что в пространстве воинской среды необходимо организовать работу, позволяющую офицерам погрузиться в профессиональную сферу, способствующую актуализации внутренних ресурсов и обеспечивающую развитие у военных специалистов индивидуальности в профессиональной деятельности. Поэтому с целью решения данной задачи считаем необходимым обратиться к педагогическому модели-

рованию и конструированию модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров.

Цель статьи

Целью исследования является определение структурно содержательного состава модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров.

Методология исследования

Для создания модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров мы использовали идеи педагогического моделирования (Л. Берталанфи [2], В. А. Веников [3], О. С. Симонова [16], Л. В. Игнатъева [5], И. В. Непрокина [11], И. Б. Новик, А. И. Уемов [12] и др.).

Известно, что моделирование выступает в качестве метода, применение которого позволяет обеспечить представление исследовательского объекта в виде модели, отражающей свойства существующего объекта, с целью организации изучения его архитектуры, связей между компонентами для получения информации о возможности трансфера исследовательских результатов в процесс функционирования реального объекта (И. В. Непрокина [11]).

Следуя логике моделирования, обозначенной в научных трудах приведенных выше и других ученых, отметим, что применительно к нашему исследованию к числу приоритетных оснований моделирования относятся следующие:

1. Нормативно-правовые приоритеты функционирования системы силовых ведомств Российской Федерации (Указ Президента Российской Федерации «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации № 400 от 02.07.2022 г., «Военная доктрина Российской Федерации» (утверждена Президентом Российской Федерации 25.12.2014 г. № Пр-2976), Федеральный закон от 28.12.2010 г. № 390-ФЗ «О безопасности» (ред. от 09.11.2020 г.), выступающие инвариантом конструирования модели и определяющие правовой вектор моделирования, исходя из основных целей, задач и функций, возложенных на силовые ведомства нашего государства.

2. Методологическая база моделирования, представленная ведущими научными подходами:

— системно-структурным (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин,

Л. В. Масленникова, Д. В. Окунев, В. С. Степин, В. П. Жуковский, В. М. Полонский и др.), делающим акцент на структурную целостность и сбалансированность элементов системы и ее способность к сохранению внутренних связей и устойчивости;

— ресурсным (В. М. Лизинский, Г. Г. Дилигенский, Л. П. Илларионова, Е. И. Метелькова, А. М. Кондаков и др.), ориентирующим на организацию процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации в проекции взаимной активизации и детерминации организационных и личностных ресурсов;

— процессным (А. О. Ларионова, Н. В. Третьякова, М. Ю. Иванов, В. Т. Слабинский, Н. В. Кириллова и др.), характеризующим процесс педагогического сопровождения профессиональной адаптации с позиций непрерывности, целенаправленности, последовательности и этапности организации и реализации;

— партисипативным (Е. Ю. Никитина, Е. А. Казаева, И. Б. Бичева, Н. М. Сомова, О. В. Лешер, А. В. Казикин и др.), акцентирующим внимание на организации процесса педагогического сопровождения профессиональной адаптации в условиях межсубъектного взаимодействия и паритетности в профессиональных коммуникациях.

Также методологическая база моделирования представлена:

— принципом нормативной обусловленности, предполагающим приоритет правовой составляющей в организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации и ориентацию на нормативно-правовые основания воинского труда;

— принципом субъектной ориентации, указывающим на необходимость учета индивидуальных возможностей и ресурсного потенциала личности молодого офицера в процессе организации работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации;

— принципом интегративности, определяющим в качестве приоритета системность в организации мероприятий педагогического сопровождения профессиональной адаптации;

— принципом вариативности, предусматривающим возможность трансформации маршрута педагогического сопровождения профессиональной адаптации, исходя из оценки эффективности адаптационного процесса и личностных достижений военного специалиста;

— принципом взаимной активности и ответственности, отражающим особенности профессиональных коммуникаций в воинской среде,

основанных на взаимной рефлексии успешности адаптационного процесса.

Результаты исследования

Архитектоника проектируемой нами модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров представлена в нашем исследовании системой блоков: нормативно-целевым, содержательно-организационным и оценочно-корректирующим.

Нормативно-целевой блок определяет целевые ориентиры и задачи педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров, задает систему нормативно-правовых координат, в которой будут реализованы содержательные, организационные и функциональные механизмы педагогического сопровождения адаптационного процесса. Следуя смысловой направленности рассматриваемого блока, в качестве целевой доминанты исследуемого процесса мы определили повышение эффективности процесса профессиональной адаптации военных специалистов и обеспечение их адаптированности к условиям и специфике служебной деятельности на фоне снижения влияния деструктивных факторов воинской среды.

Определяя задачи, решаемые в рамках модели, мы исходили из приоритета создания организационной среды педагогического сопровождения профессиональной адаптации, отвечающей целевой установке, и обеспечения эффективности личностно-профессионального становления молодого офицера в начальный период служебной деятельности и создания предпосылок для его развития на всем профессиональном маршруте. В связи с этим организационные задачи состоят в определении организационно-содержательного контента педагогического сопровождения профессиональной адаптации, обосновании условий, обеспечивающих его эффективность в воинской среде. Развивающие задачи направлены на обеспечение личностно-профессиональной успешности молодых офицеров, повышение уровня их адаптированности и готовности к саморазвитию в профессиональной сфере.

Содержательно-организационный блок в своей структурно-смысловой орбите аккумулирует этапы организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров (аналитико-диагностический, ориентационный, практико-действенный, личностно-стабилизирующий), тем самым определяя его процессуальную канву в аспекте временных параметров осуществления процедур сопровождения, ис-

пользуемого содержательного и инструментального контента:

- аналитико-диагностический этап направлен на определение исходного уровня адаптированности военного специалиста, диагностику возможных личностных и профессиональных дефицитов, ориентирует на выявление основных точек приложения содержательно-организационных усилий, реализуемых в рамках организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации;
- ориентационный этап носит информационно-превентивный характер и предполагает первичное ознакомление молодого офицера с воинской средой, ее структурой, составом функций и требований, условиями организации служебной деятельности и социального обеспечения;
- практико-действенный этап предусматривает непосредственную организацию работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации, осуществляется в интегративном единстве с реализацией военным специалистом служебных функций в соответствии с занимаемой должностью и обеспечивается созданием в воинской среде соответствующих организационно-педагогических условий, таких как организация в войсковой части института наставничества, способствующего оказанию адресной социально-психологической и профессионально ориентированной помощи молодому офицеру в ситуациях профессиональной деятельности, вызывающих у него затруднения; системная реализация в войсковой части военно-социальной, культурно-досуговой, информационно-пропагандистской и психологической работы; проведение на всех уровнях военного управления мониторинга эффективности адаптационного процесса, индивидуальных результатов, демонстрируемых молодыми военными специалистами.

Организация педагогического сопровождения профессиональной адаптации осуществляется: 1) на уровне командования войсковой части, на котором определяются приоритетные организационные и функциональные направления использования потенциала воинской среды и имеющихся в ее арсенале ресурсов; 2) на уровне командира подразделения, который обеспечивает оказание консультационной, образовательной, методической, психологической помощи молодому офицеру со стороны сослуживцев, активизирует процессы профессиональной коммуникации в системах «молодой офицер — личный состав», «молодой офицер — непосредственный руководитель», «молодой офицер — коллеги по служ-

бе»; 3) на уровне «молодой офицер — офицер-наставник», на котором в рамках непосредственной контактоустанавливающей деятельности происходит трансляция профессионального опыта со стороны наставника, демонстрация конструктивных профессиональных поведенческих моделей, оказание помощи молодому военному специалисту в ситуациях, вызывающих затруднения;

- личностно-стабилизирующий этап является логическим продолжением предыдущего этапа педагогического сопровождения профессиональной адаптации, векторно направленный на пролонгацию траектории оказания содействия молодому офицеру с акцентом на предоставление ему большей самостоятельности в реализации служебных действий и принятии управленческих решений с целью приобретения индивидуального профессионального опыта и формирования готовности к построению собственного независимого маршрута профессиональной деятельности.

Оценочно-корректирующий блок представлен системой критериев, характеризующих адаптированность личности молодого офицера, диагностическими материалами для организации и проведения мониторинга адаптированности и эффективности работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации. В качестве базовых критериев, лежащих в основе диагностики адаптированности молодого военного специалиста, были выбраны следующие: удовлетворенность профессиональной деятельностью, ее содержанием, условиями, социально-бытовым обеспечением, режимом труда и отдыха, организацией воинского труда, исполняемыми функциями, перспективами служебного роста; мотивация профессиональной деятельности, в основу которой положены стимулы, связанные с осознанием профессиональной миссии, служебного долга, ориентированные на процессуально-результативные аспекты воинского труда, его социально значимый характер; теоретико-прикладная готовность офицера к решению профессиональных задач, отражающих уровень теоретических знаний и практических умений офицера, необходимых для организации профессиональной деятельности; коммуникативный критерий, имеющий приоритетом определение уровня готовности офицера к осуществлению бесконфликтных профессиональных коммуникаций в процессе реализации вертикальных и горизонтальных контактов, владение профессиональной лексикой и способность к сотрудничеству в процессе решения задач

по профессиональному предназначению; готовность к саморегуляции, необходимой для диагностики стрессоустойчивости офицера, его способности к контролю за проявлением эмоций, наличия личностно и профессионально важных качеств (активность, самостоятельность, дисциплинированность, ответственность).

В процессе организации диагностической работы использовались опросник «Удовлетворенность работой» В. А. Розановой, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина, методика определения стрессоустойчивости Н. В. Киршевой, Н. В. Рябчиковой, методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А. А. Реана), методика «Нервно-психическая устойчивость» В. Ю. Рыбникова, применялся метод экспертного опроса представителей постоянного состава войсковых частей.

Заключение

По итогам проведенного исследования с использованием указанного выше диагностического инструментария была организована и реализована экспериментальная работа с молодыми офицерами, направленная на апробацию предложенных в исследовании подходов к организации педагогического сопровождения профессиональной адаптации военных специалистов. Полученные результаты указывают на эффективность выбранного маршрута педагогического сопровождения адаптационного процесса, реализованного в рамках сконструированной модели.

Таким образом, разработанная и апробированная модель педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых офицеров по своим содержательно-структурным и процессуально-функциональным характеристикам позволяет обеспечить организацию работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации, повысить эффективность адаптационного процесса, а используемые в ее архитектуре методические и диагностические инструменты могут быть применимы для реализации подобного процесса в профессиональных системах различного профиля и целевого назначения.

Список источников

1. Бараксанов В. П., Асекритова Т. Г., Бурцев К. С. Педагогическое сопровождение адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности // Наука и образование. 2008. № 2. С. 39–43.
2. Берталанфи Л. История и статус общей теории систем // Системные исследования: еже-

Модель педагогического сопровождения ...военных специалистов ... |

годник. М.: Наука, 1973. С. 20–37.

3. *Веников В. А.* Теория подобия и моделирования: Учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Высшая школа, 1976. 479 с.

4. *Засыпкин И. В., Ласкин А. А.* Исследования и теория педагогического сопровождения высвобождаемых специалистов правоохранительных органов // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 5. С. 223–226.

5. *Игнатьева Л. В., Сысолятина М. П.* Специфика педагогической модели сопровождения профессионального становления молодых специалистов как фактор повышения качества их работы // Пути развития массовых национальных видов спорта в России, Мас-рестлинг: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Казань, 2022. С. 215–220.

6. *Клейменов А. А.* Обоснование проблемы педагогического сопровождения профессиональной адаптации выпускников военных вузов в учебных центрах Вооруженных сил Российской Федерации // Глобальный научный потенциал. 2022. № 3 (132). С. 156–159.

7. *Кодолева А. Ч.* Факторы адаптации курсантов к образовательному процессу в контексте развития готовности к служебно-профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. Вып. 62. Ч. 1. С. 145–148.

8. *Ласкин А. А.* Педагогическое сопровождение профессионального развития высвобождаемых специалистов правоохранительных органов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 196 с.

9. *Маклаков А. Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.

10. *Митькина М. А.* Теоретические основы социально-педагогического сопровождения сотрудников организации в период адаптации к профессиональной деятельности // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2018. № 2. С. 29–32.

11. *Непрокина И. В.* Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 61–64.

12. *Новик И. Б., Уемов А. И.* Моделирование и аналогия. Материалистическая диалектика и методы естественных наук. М., 1968. С. 8–18.

13. *Педько М. А., Терещенко Е. С.* К вопросу о профессиональной адаптации выпускников военного вуза // Приоритеты педагогики и современного образования: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2018. С. 70–73.

14. *Сахаров С. Ю.* Современное состояние проблемы профессиональной адаптации молодых офицеров к службе в войсках и пути ее решения // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Орел: Изд-во Орловского гос. ун-та, 2019. С. 279–281.

15. *Сенокосов Ж. Г.* Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 22 с.

16. *Симонова О. С.* Методологические основания построения модели педагогического сопровождения профессиональной адаптации сотрудников Федерального пожарного надзора // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2016. № 1. С. 26–31.

17. *Скрипкина А. В., Зиборова М. М.* Междисциплинарный анализ понятия «педагогическое сопровождение» адаптации курсантов к учебно-профессиональной деятельности // Вестник экономической безопасности. 2018. № 3. С. 257–259.

18. *Струков А. Б.* Педагогическое сопровождение адаптации курсантов к условиям обучения в высших военных учебных заведениях: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005. 172 с.

19. *Харавина Л. Н.* Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2 (Психолого-педагогические науки), № 4. С. 214–219.

References

1. *Barahsanov V. P., Asekritova T. G., Burcev K. S.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptacii mladogo specialista k professional'noj dejatel'nosti // Nauka i obrazovanie. 2008. № 2. S. 39–43. [In Rus].
2. *Bertalanfi L.* Istoriya i status obshhej teorii sistem // Sistemnye issledovaniya: ezhegodnik. M.: Nauka, 1973. S. 20–37. [In Rus].

3. *Venikov V. A.* Teorija podobija i modelirovanija: Uchebnoe posobie dlja vuzov. 2-e izd., dop. i pererab. M.: Vysshaja shkola, 1976. 479 s. [In Rus].
4. *Zasyplin I. V., Laskin A. A.* Issledovanija i teorija pedagogicheskogo soprovozhdenija vysvobozhdaemyh specialistov pravoohranitel'nyh organov // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2012. № 5. S. 223–226. [In Rus].
5. *Ignat'eva L. V., Sysoljatina M. P.* Specifika pedagogicheskoi modeli soprovozhdenija professional'nogo stanovlenija molodyh specialistov kak faktor povyshenija kachestva ih raboty // Puti razvitija massovyh nacional'nyh vidov sporta v Rossii, Mas-restling: Materialy Vseros.nauch.-prakt. konf. Kazan', 2022. S. 215–220. [In Rus].
6. *Klejmenov A. A.* Obosnovanie problemy pedagogicheskogo soprovozhdenija professional'noj adaptacii vypusknikov voennyh vuzov v uchebnyh centrakh Vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii // Global'nyj nauchnyj potencial. 2022. № 3 (132). S. 156–159. [In Rus].
7. *Kodoeva A. Ch.* Faktory adaptacii kursantov k obrazovatel'nomu processu v kontekste razvitija gotovnosti k sluzhebno-professional'noj dejatel'nosti // Problemy sovremennoho pedagogicheskogo obrazovanija. 2019. Vip. 62. Ch. 1. S. 145–148. [In Rus].
8. *Laskin A. A.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo razvitija vysvobozhdaemyh specialistov pravoohranitel'nyh organov: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2000. 196 s. [In Rus].
9. *Maklakov A. G.* Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah // Psihologicheskij zhurnal. 2001. T. 22. № 1. S. 16–24. [In Rus].
10. *Mit'kina M. A.* Teoreticheskie osnovy social'no-pedagogicheskogo soprovozhdenija sotrudnikov organizacii v period adaptacii k professional'noj dejatel'nosti // Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovanija i nauki. 2018. № 2. S. 29–32. [In Rus].
11. *Neprokina I. V.* Metod modelirovanija kak osnova pedagogicheskogo issledovanija // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2013. № 7. S.61–64.
12. *Novik I. B., Uemov A. I.* Modelirovanie i analogija. Materialisticheskaja dialektika i metody estestvennyh nauk. M., 1968. S. 8–18. [In Rus].
13. *Ped'ko M. A., Tereshhenko E. S.* K voprosu o professional'noj adaptacii vypusknikov voennogo vuza // Prioritety pedagogiki i sovremennoho obrazovanija: sb. nauch. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2018. S. 70–73. [In Rus].
14. *Saharov S. Ju.* Sovremennoe sostojanie problemy professional'noj adaptacii molodyh oficerov k sluzhbe v vojskah i puti ee reshenija // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa: problemy, perspektivy, tehnologii: Materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Orel: Izd-vo Orlovskogo gos. un-ta, 2019. S. 279–281. [In Rus].
15. *Senokosov Zh. G.* Social'no-psihologicheskaja adaptacija molodyh soldat k voinskoj sluzhbe: avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk. M., 1989. 22 s. [In Rus].
16. *Simonova O. S.* Metodologicheskie osnovanija postroenija modeli pedagogicheskogo soprovozhdenija professional'noj adaptacii sotrudnikov Federal'nogo pozharnogo nadzora // Vestnik Cheljabinskogo gos. ped. un-ta. 2016. № 1. S. 26–31. [In Rus].
17. *Skripkina A. V., Ziborova M. M.* Mezhdisciplinarnyj analiz ponjatija «pedagogicheskoe soprovozhdenie» adaptacii kursantov k uchebno-professional'noj dejatel'nosti // Vestnik jekonomicheskoi bezopasnosti. 2018. № 3. S. 257–259. [In Rus].
18. *Strukov A. B.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptacii kursantov k uslovijam obuchenija v vysshih voennyh uchebnyh zavedenijah: dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2005. 172 s. [In Rus].
19. *Haravnina L. N.* Tehnologija pedagogicheskogo soprovozhdenija lichnostno-professional'nogo razvitija mladogo prepodavatelya // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. T. 2 (Psihologo-pedagogicheskie nauki), № 4. S. 214–219. [In Rus].

Информация об авторе

С. В. Жуковский — аспирант

Information about the author

S. V. Zhukovsky — Postgraduate student

Статья поступила в редакцию 09.12.2022; одобрена после рецензирования 23.12.2022; принята к публикации 12.01.2023.
The article was submitted 09.12.2022; approved after reviewing 23.12.2022; accepted for publication 12.01.2023.



И.В. Соловьева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 50–65.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 50–65.

Научная статья

УДК 378.4

doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-50-65

ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ И НАРУШЕНИЕ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДОБРОСОВЕСТНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ



М.А. Замкова

Инна Владимировна Соловьева¹, Мария Александровна
Замкова²

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

¹ isolovyova@hse.ru

² mzamkovaya@hse.ru

Аннотация. Введение. Условия для соблюдения норм академической добросовестности находятся в центре внимания представителей разных дисциплин еще с середины прошлого столетия, а распространение обучения с применением ИКТ привело к новому витку в исследовании. Статья ставит целью ответить на вопросы: 1) Является ли списывание неизбежным «побочным эффектом» дистанционного обучения? 2) Какие мотивы движут студентами при нарушении норм академической этики при онлайн-обучении?

Материалы и методы. Было проведено исследование методом анкетирования студентов второго курса факультетов рекламы и права НИУ ВШЭ. Восемь закрытых проективных вопросов с множественным выбором были составлены после анализа литературы и размещены на интернет-ресурсе без регистрации, сохраняя анонимность отвечавших.

Результаты исследования. Результаты были проанализированы, данные, представленные в виде диаграмм, подтвердили лишь часть предположений: онлайн-формат подталкивает студентов к академическому мошенничеству, при этом материальная выгода в виде скидки на обучение воспринимается как оправдание нарушения норм академической морали. Большинство согласилось, что списывание — неотъемлемая часть обучения. Угроза наказания для большинства отвечающих не является стимулом воздерживаться от списывания. В отличие от материальной выгоды перспектива получить диплом с отличием служит сдерживающим фактором для нарушения норм академической добросовестности. Ответы студентов не подтвердили предположение о влиянии связей внутри академической группы на частоту случаев списывания.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования лишь частично подтвердили гипотезу о том, что формат онлайн-обучения способствует списыванию. После более тщательного изучения мотивации к нарушению норм академической этики могут появиться рекомендации трансформировать систему рейтинга и скидок. Еще одним инструментом может стать работа по информированию учащихся о нормах академической морали, поскольку отношение к списыванию как к традиции и недостаточно регламентированная система наказаний формируют среду, благоприятную для неэтичного поведения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, ИКТ, высшее образование, академическая добросовестность, списывание, учебная мотивация

Благодарности: Авторы выражают благодарность студентам НИУ ВШЭ, учебным ассистентам за оформление материалов. Мы благодарны анонимным рецензентам за внимание к нашей работе и конструктивные замечания, которые позволили повысить ее качество.

Для цитирования: Соловьева И. В., Замковая М. А. Дистанционный формат обучения и нарушение этических норм академической добросовестности среди студентов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 50–65. doi: 10.24412/2224-0772-2022-88-50-65.

Original article

DISTANCE LEARNING AND BREACH OF ACADEMIC INTEGRITY AMONG STUDENTS

Inna V. Solovyeva¹, Maria A. Zamkovaya²

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

¹ isolovyova@hse.ru

² mzamkovaya@hse.ru

Abstract. Introduction. Compliance with the principles of academic in-

tegrity has been at the centre of attention across disciplines since the middle of the last century, but the spread of ICT-enabled learning has led to a new stage of research.

Materials and Methods. This article aims to answer two related questions: 1) Is cheating an inevitable “side effect” of distance learning? 2) What motivates students to violate academic integrity norms in online learning? To answer these questions, a questionnaire was administered to second-year advertising and law students at the Higher School of Economics. Eight multiple choice projective questions were formulated and posted on the Internet resource preserving the anonymity of the respondents.

Results. The results were analysed, the data presented in the form of diagrams confirmed only a part of our assumptions: the online format encourages students to engage in academic fraud, with the material benefit of a tuition discount perceived by respondents as a sufficiently strong circumstance to violate academic morals. Most students agreed that cheating is an integral part of learning. Contrary to our assumptions, the online exam is not a situation where they are more likely to cheat. The threat of punishment is not an incentive for most respondents to refrain from cheating. The responses did not support the assumption that relationships within the academic group influence the frequency of cheating.

Discussion and Conclusion. The results only partially confirmed the hypothesis that the online learning format encourages cheating. It is likely that after a more profound analysis of motivation, there will be recommendations to transform the rating and discount system to reduce the level of students' involvement in academic dishonesty. Another potential tool could be to educate students about academic ethics, since the survey showed that the attitude towards cheating as a tradition and the insufficiently regulated punishment system create an environment conducive to unethical behaviour.

Keywords: distance learning, ICT, higher education, academic integrity, cheating, learning motivation

Acknowledgements: The authors would like to thank HSE students who took part in the survey, the teaching assistants for their technical support with the materials. We are grateful to the anonymous reviewers for their attention to our work and constructive comments to improve its quality.

For citation: Soloveva I. V., Zamkovaya M. A. Distance Learning and Breach of Academic Integrity among Students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(1):50–65. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-88-50-65>.

Введение

Обращение исследователей к изучению академического мошенничества вызвано негативными последствиями как для студентов, так

и для образования, а в дальнейшем — общества. Нарушение норм академической этики искажает результаты оценивания и снижает учебную мотивацию студентов, что мешает процессу обучения и, как следствие, ослабляет доверие работодателей к уровню подготовки специалистов. Исследования подтвердили, что академическое мошенничество может в дальнейшем приводить к недобросовестному поведению работников [31]. Минимизировать случаи академического мошенничества видится возможным, лишь изучив причины, по которым студенты принимают решение о нечестном поведении.

Исследователи пришли к выводу, что на нечестное академическое поведение влияют внутренние и внешние факторы. Ранние исследования ориентированы на выявление личностных характеристик учащихся, способствующих нарушению норм академической этики. Далее ученые сосредоточились на внешних обстоятельствах, при которых происходит списывание и плагиат, исходя из того, что личностные характеристики поддаются коррекции с большим трудом, а сформировать академическую среду, способствующую сохранению норм академической морали, реалистично.

Форсированный переход на дистанционный формат весной 2020 года стал испытанием для образования, когда даже вузы со сформированной системой онлайн-обучения испытывали сложности в организации надежных форм контроля. Является ли ситуация дистанционного обучения с применением ИКТ стимулирующей академическое мошенничество? Каким образом можно ее трансформировать, чтобы оценки были объективны?

Мы исходим из того, что переход на онлайн-формат привел к снижению контроля за студентами, делая списывание как никогда легким. Данное исследование посвящено анализу специфики дистанционного обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые могут провоцировать нарушение норм академической этики. Его цель — подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что при онлайн-обучении студенты более склонны к списыванию, и определить факторы, влияющие на нарушение норм академической этики.

В силу междисциплинарной природы исследований существуют расхождения в терминологии: «нормы академической этики» используется взаимозаменяемо с «нормами академической морали». Специализированные словари не дают дефиницию академической мо-

рали, определяя этику науки как «область философской и внутринаучной рефлексии, направленной на моральные аспекты как собственно научной деятельности, включая взаимоотношения внутри научного сообщества, так и взаимоотношения науки и научного сообщества в целом» [13]. В данном исследовании используется понятие «академическая этика» как «набор принципов и стандартов, способствующих добросовестному и препятствующих недобросовестному поведению в рамках или по отношению к Университету при ведении образовательной и научно-исследовательской деятельности» [4]. Нарушение норм академической этики называется «академическое мошенничество». В англоязычной литературе под *academic cheating* понимается действие, совершая которое студент стремится получить оценку за работу, сделанную другим человеком, или использует несанкционированные материалы или сфабрикованную информацию при выполнении любого учебного задания» [21, с. 5]. Термин «академическое мошенничество» понимается как «нечестные приемы или запрещенные правилами университета действия, относящиеся к учебной деятельности и осуществляемые студентами для достижения несправедливого преимущества в учебе» [11, с. 55]. Выделяются следующие виды академического мошенничества: списывание, плагиат, фальсификация [20, с. 40]. Данное исследование посвящено списыванию, то есть ситуации, когда студент использует чужие ответы и выдает их за собственные или пользуется подсказками.

Обзор литературы

За последние полвека тема академического мошенничества стала одной из наиболее изученных в зарубежной науке об образовании. Нарушение норм академической морали рассматривается психологией [15; 26; 29], социологией [6; 17], философией [23], экономикой [25].

Распространенность практик академического мошенничества связывается с личностными характеристиками студентов: добросовестностью [22], уровнем морального развития [24; 28; 30], рационализированием нарушения академических норм [27], сформированностью учебной мотивации [26; 33]. Современная тенденция реализована в исследованиях, которые анализируют ситуативные факторы нечестного академического поведения как доступные для коррекции. Академическое мошенничество объясняется климатом в аудитории, создаваемым действиями и установками преподавателей [18], административными

мерами воздействия на нарушителей [16].

Рассматриваться как вызов отечественной системе высшего образования студенческое академическое мошенничество начало лишь во второй декаде XXI века, поскольку ранее считалось, что «российские студенты более академически честные, чем их зарубежные коллеги» [14, с. 14]. Со временем нарушение норм академической этики стало оцениваться как серьезная угроза. «Проблема плагиата в научных работах достигла угрожающих масштабов, стала социальным явлением, демонстрирующим дисфункцию института образования» [1, с. 21]. По результатам опроса студентов восьми российских университетов, почти 20% убеждены, что списывание — приемлемый способ сдать экзамен, а около 30% заявили, что их однокурсники занимаются плагиатом [5]. Причины нарушения норм академической этики исследователи видят в «этической дезориентации личности», доступности источников заимствования и повывисшимися требованиями к объему и количеству исследований [1].

Таким образом, в работах по причинам академического мошенничества среди студентов речь идет о комплексе факторов. Среди внешних обстоятельств называют «дизайн образовательной системы высшего образования», в которой недостаточно стимулов для соблюдения академической этики. В среде, где списывание и плагиат широко распространены, выгоднее придерживаться этих же тактик поведения [7; 8]. Обучение в небольших стабильных группах делает списывание формой выражения солидарности. Методика образования может стимулировать недобросовестное академическое поведение, поскольку студенты проводят большую часть учебного времени, копируя материалы со слайдов лекции и запоминая этот материал [12]. Развитие Интернета также считается фактором, приводящим к росту академического мошенничества [6]. Высказывается мнение о необходимости изменить этические кодексы учебных заведений в духе доверия и партнерства между студентами, учебными заведениями и академическим сообществом [19].

Дистанционное обучение с применением ИКТ, вынужденно введенное в марте 2020 года в связи с пандемией COVID-19, обострило проблему академического мошенничества. Спад учебной мотивации студентов на фоне стресса стал причиной увеличения случаев академического мошенничества [8]. Противодействие нарушению норм академической этики при дистанционном обучении с применением ИКТ предлагается основать как на воспитательной работе, так и административных мерах

[2; 3]. Высказывается мнение о необходимости пересмотреть подход к преподаванию и оцениванию, а именно: «совершенствованию контрольно-измерительных материалов, необходимости использования гибких режимов оценивания и повышению значимости текущего контроля, а также внедрению альтернативных форм оценивания» [9].

Как показал обзор литературы, тема академического мошенничества начала освещаться отечественными учеными недавно, исследования о влиянии онлайн-формата на соблюдение норм академической морали российскими студентами единичны. Анализ мнения студентов и преподавателей относительно проблем в этой сфере может быть продуктивным для понимания природы академического мошенничества в целом и оптимизации процесса обучения.

Материалы и методы

Исследование проводилось с помощью анкетирования, охватывающего студентов более чем из 20 академических групп факультета рекламы и факультета права ВШЭ. Для опроса было выбрано время, когда у участников было достаточно опыта онлайн-обучения: конец июня — июль 2021 года.

На основе анализа литературы по академическому мошенничеству были сформулированы восемь закрытых проективных вопросов с множественным выбором (дискретная шкала из четырех пунктов: «полностью не соглашаюсь», «частично соглашаюсь», «скорее соглашаюсь», «полностью соглашаюсь»). Для опроса была выбрана платформа Online Test Pad, так как на ней не требуется регистрация, что обеспечило анонимность и более откровенные ответы. Полученные результаты были проанализированы, а данные представлены в виде диаграмм.

Результаты и обсуждение

Предположение о том, что дистанционный формат обучения с применением ИКТ подталкивает студентов к нарушению норм академической добросовестности, основывалось на повышении оценок при онлайн-занятиях по сравнению с очными. Чтобы понять, какие факторы влияют на решение студентов о списывании, им предложили восемь вопросов, ответы на которые проанализированы ниже.

1. «С переходом на дистанционное обучение случаев списывания стало больше».

Больше половины опрошенных полностью или скорее соглашались, что количество случаев академического мошенничества при переходе на онлайн-формат увеличилось (рис. 1).

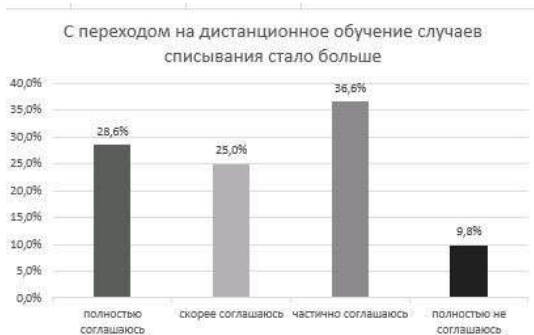


Рисунок 1. Оценка студентами изменений в количестве случаев списывания при переходе на онлайн-формат

2. «На экзамене в онлайн-формате студенты списывают чаще, чем в других формах контроля, проводимых в течение семестра».

Экзаменационная оценка может обладать более высокой ценностью для студентов, не получивших формирующих оценок в течение семестра. Половина опрошенных полностью и скорее согласилась с утверждением, что студенты чаще списывают на экзаменах в онлайн-формате по сравнению с текущими формами контроля (рис. 2).

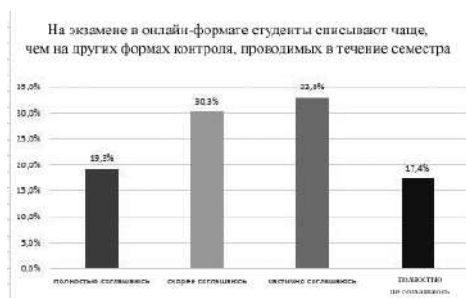


Рисунок 2. Оценка студентами изменений в количестве случаев списывания на экзамене в онлайн-формате

Одна пятая часть ответивших считают, что на экзамене в формате онлайн студенты не списывают чаще. Трактовать этот результат можно двояко: либо нарушение норм академической добросовестности не связано со значимостью вида контроля, либо организация онлайн-экзамена

предоставляет меньше возможностей списать, чем текущие формы контроля, благодаря внедрению прокторинга [10].

3. «Студенты списывают чаще, если от результата экзамена зависит скидка».

На основании рейтинга студенты НИУ ВШЭ получают скидки на платное обучение. Списывание в таком случае воспринимается лишь как средство достижения цели, с чем полностью согласны почти половина студентов, около трети скорее соглашаются. Это подтверждает мнение психологов, которые видят в обмане в первую очередь способ достижения внешней цели с минимальными усилиями [15].

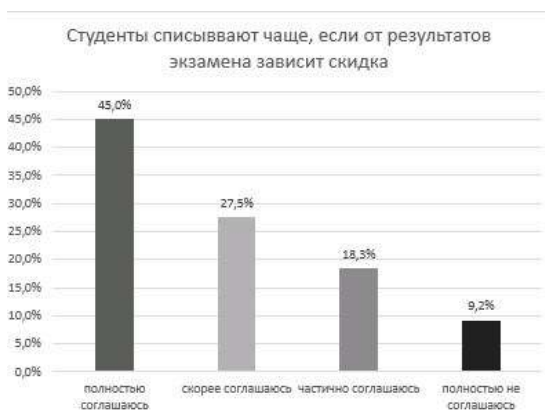


Рисунок 3. Оценка студентами связи случаев списывания со скидкой на платное обучение

4. «Возможность списать подталкивает студентов к ее использованию».

Около половины ответивших полностью и скорее согласны с тем, что наличие самой возможности списать подталкивает к недобросовестному поведению. Количество полностью согласных и несогласных почти совпадает — около 20%, что дает повод осторожно предположить: одной возможности списать недостаточно для нарушения норм академической морали, это, как правило, результат комплекса причин.

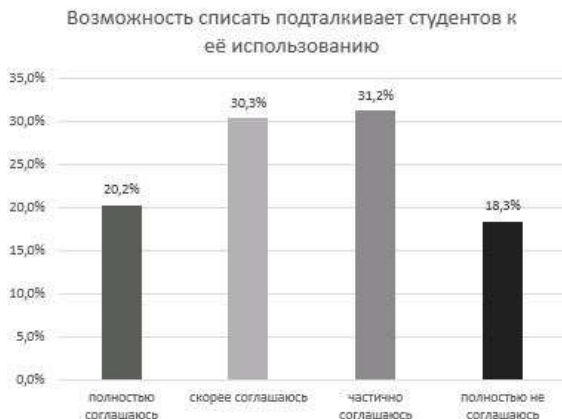


Рисунок 4. Оценка студентами связи академической недобросовестности с возможностью списать

5. «Студенты, которые идут на диплом с отличием, списывают чаще». Почти половина опрошенных не видят связи между списыванием и перспективой получения красного диплома (рис. 5). Вероятное объяснение связано с долгосрочной перспективой данной цели.

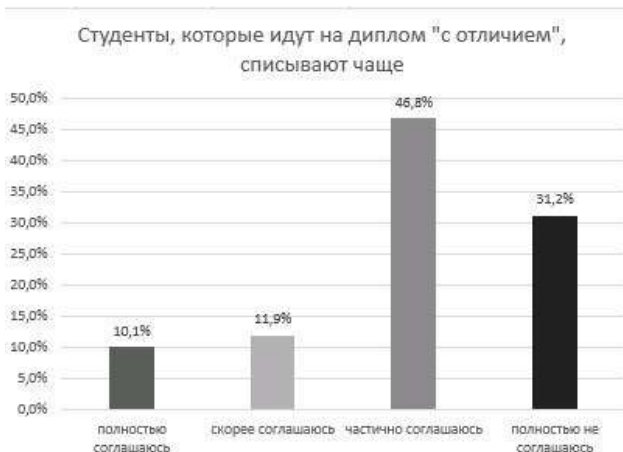


Рисунок 5. Оценка студентами связи перспективы получения диплома с отличием с нарушением норм академической добросовестности

6. «Списывание более распространено в группах, где между студентами установлены прочные личные связи».

Около трети респондентов полностью не согласились с этим утверждением, большая часть ответивших (30,9%) согласны частично (рис. 6). Вероятно, причина заключается в том, что в Высшей школе экономики студенты проводят мало времени в составе одной группы, а рейтинговая система способствует конкуренции.

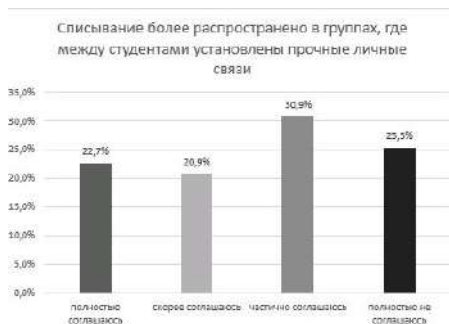


Рисунок 6. Оценка студентами связи нарушения норм академической добросовестности с прочностью личных связей в коллективе

7. «Списывание является неотъемлемой частью обучения».

Более 30% респондентов скорее соглашались с тем, что списывание является неотъемлемой частью обучения (рис. 7).

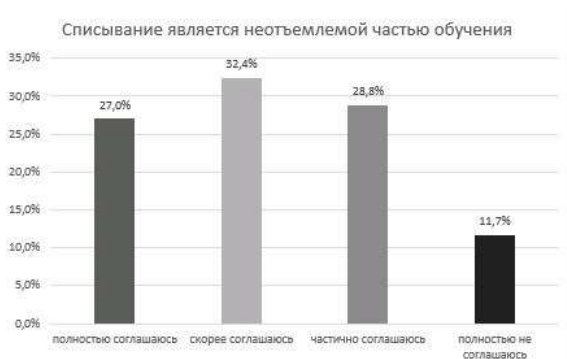


Рисунок 7. Оценка студентами связи академического мошенничества с традицией

8. «Студенты меньше списывают, если знают о возможном наказании».

Полностью согласны около 20% респондентов, столько же скорее согласны (рис. 8). Вероятно, возможное наказание не выглядит для студентов серьезным, а риски оправданны.

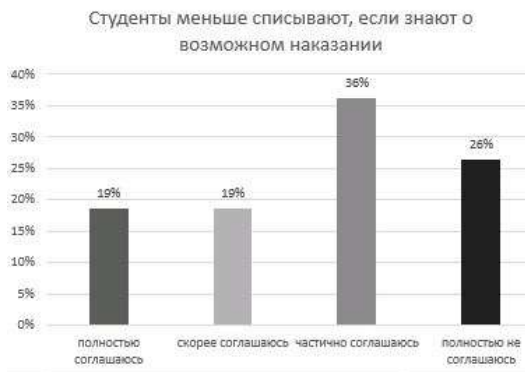


Рисунок 8. Оценка студентами связи осведомленности о наказании за списывание с количеством случаев академической недобросовестности

Обсуждение и заключение

С форсированной цифровизацией системы высшего образования задачи соблюдения норм академической добросовестности приобрели особую актуальность. Анонимный опрос студентов НИУ ВШЭ ставил задачу выявить факторы, подталкивающие к академическому мошенничеству, чтобы повлиять на ситуацию и понимать, что принимать во внимание при организации форм контроля в дистанционном формате с применением ИКТ.

Решение студентов о нарушении норм академической морали обусловлено комплексом причин, однако мы сосредоточились на факторах, на которые можно повлиять через образовательную среду: возможность списать и осведомленность о наказании, личная материальная и (или) моральная выгода, конформистские соображения. Результаты опроса подтвердили лишь часть наших предположений. Более половины респондентов считают, что онлайн-формат привел к увеличению случаев академического мошенничества. При этом материальная выгода ощущается респондентами как достаточно весомое обстоятельство, которое может подтолкнуть к нарушению норм академической морали.

Вопреки нашим предположениям, экзамен в онлайн-формате не

воспринимается как возможность списать, а наказание не является для большинства стимулом воздерживаться от списывания, что дает повод для размышлений о, возможно, переоцененной роли отрицательной мотивации к следованию нормам академической добросовестности. Перспектива получить диплом с отличием не выглядит достаточно весомым стимулом для нарушения норм академической добросовестности. Ответы студентов не подтвердили и предположение о влиянии связей внутри академической группы на частоту случаев списывания.

Результаты исследования лишь частично подтвердили гипотезу о том, что формат онлайн-обучения способствует списыванию. Очевидные возможности нарушить нормы академической добросовестности чаще используются в случаях, когда есть материальная выгода. Вероятно, после более тщательного изучения этой мотивации появятся рекомендации трансформировать систему рейтинга и скидок, чтобы снизить заинтересованность студентов в академическом мошенничестве. Еще одним потенциальным инструментом может стать работа по информированию учащихся о нормах академической морали.

Список источников

1. Баранников К. А., Карлов И. А., Лешуков О. В. и др. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее». Аналитический доклад. Минобрнауки России. М., 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%B4.pdf (дата обращения: 16.05.2021).
2. Большунова Т. В., Овчинникова Э. В. Проблема академического мошенничества в цифровом обществе // Человек. Общество. Наука. 2020. № 3 (3). С. 20–23. doi: 10.53015/2686–8172_2020_3_20.
3. Еременко Т. В., Фулин В. А. Зоны повышенной этической напряженности в работе студентов с информацией: кейс-анализ на основе «треугольника академического мошенничества» // Книга. Культура. Образование. Инновации. Сборник докладов Пятого Международного профессионального форума «Крым-2019». Государственная публичная научно-техническая библиотека России. 2020. С. 97–101 [Электронный ресурс]. URL: <http://cat.gpntb.ru/?id=FT/ShowFT&sid=4aea81d84737bb7912359d51f1fa9e85&page=97&query=> (дата обращения: 22.07.2021). doi: 10.33186/978–5–85638–223–4–2020–97–101.
4. Ефимова Г. З. Академическое мошенничество как социальная проблема: анализ основных проявлений // В мире научных открытий. 2013. № 1–3. С. 306–322 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21193652> (дата обращения: 15.07.2021).
5. Кодекс академической этики. Проект. На правах рукописи. М., 2013. С. 4 [Электронный ресурс.] URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/189834921> (дата обращения: 24.07.2021).
6. Малошинок Н. Г. Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 36–60. doi: 10.17323/1814–9545–2016–1–35–60.
7. Никитов А. В., Орчаков О. А., Чехович Ю. В. Плагиат в работах студентов и аспирантов: проблема и методы противодействия // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. С. 61–68 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plagiat-v-rabotah-studentov-i-aspirantov-problema-i-metody-protivodeystviya> (дата обращения: 10.01.2022).

8. Сивак Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). М.: Изд. дом ВШЭ, 2006. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/preprints/77048480> (дата обращения: 10.08.2021).
9. Симонова Ж. Г. Академическое мошенничество как побочный эффект дистанционного обучения // INNOVA. 2020. № 3 (20). С. 56–59. doi: 10.21626/innova/2020.3/10.
10. Тихонова Н. В. Организация контроля знаний студентов в условиях удаленного обучения // Казанский лингвистический журнал. 2021. № 1 (4). С. 111–125 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45670380> (дата обращения: 11.10.2021).
11. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. 2015. Т. 16, № 2. С. 55.
12. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество среди студентов российских вузов: масштаб и факторы. Диссертация, на правах рукописи [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/sci/diss/412630024> (дата обращения: 18.09.2021).
13. Этика: Энциклопедический словарь / Под общ. ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. С. 591.
14. Яковлев В. Ф. Противостояние академической нечестности студентов при дистанционном обучении // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 1 (61). С. 14–19. doi: 10.17223/1609544/61/2.
15. Anderman E., Murdock T. The Psychology of Academic Cheating. Resources. 2007. doi: 10.1016/B978-012372541-7/50002-4.
16. Arnold R., Martin B. N., Bigby L. Is there a Relationship between Honor Codes and Academic Dishonesty? // Journal of College and Character. 2007. Vol. 8 (2). doi: 10.2202/1940-1639.1164.
17. Black D. B. The Falsification of Reported Examination Marks in a Senior University Educational Course // Journal of Educational Sociology. 1962. Vol. 35 (8). P. 346–354. doi: 10.2307/2264242.
18. Broeckelman-Post M. A. Faculty and Student Classroom Influences on Academic Dishonesty // IEEE Transactions on Education. 2008. Vol. 51 (2). P. 206–211. doi: 10.1109/TE.2007.910428.
19. Buckley J. Exploring a New Model of Academic Integrity: The PACT System. In M. Searson, M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of SITE2014 — Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (P. 246–249). Jacksonville, Florida, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.learn-techlib.org/primary/p/130748/> (дата обращения: 07.10.2021).
20. Garavalia L., Olson E., Russell E., et al. How do Students Cheat? / Psychology of Academic Cheating. P. 33–55. doi: 10.1016/B978-012372541-7/50004-8.
21. Gehring D., Nuss E., Pavela G. Issues and Perspectives on Academic Integrity. 1986. P. 5.
22. Giluk T. L., Postlethwaite B. E. Big Five Personality and Academic Dishonesty: A Meta-analytic Review // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 72. P. 59–67. doi: 10.1016/j.paid.2014.08.027.
23. Green S. P. Cheating. Law and Philosophy. 2004. Vol. 23 (2). P. 137–185.
24. Harding T., Mayhew M., Finelli C., et al. (2007). The Theory of Planned Behaviour as a Model of Academic Dishonesty in Engineering and Humanities Undergraduates. *Ethics Behaviour*. Vol. 17 (3). P. 255–279.
25. Kerkvliet J. Cheating by Economics Students: A comparison of Survey Results // Journal of Economic Education. 1994. Vol. 25 (2). P. 125–133. doi: 10.1080/00220485.1994.10844821.
26. Krou M., Fong C., Hoff M. Achievement Motivation and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Investigation // Educational Psychology Review. 2021. Vol. 33 (2). doi: 10.1007/s10648-020-09557-7.
27. Lee S., Kuncel N., Gau J. Personality, Attitude, and Demographic Correlates of Academic Dishonesty: A Meta-analysis // Psychological Bulletin. 2020. Vol. 146 (11). P. 1042–1058. doi: 10.1037/bul0000300.
28. Leonard L., Riemenschneider C., Manly T. Ethical Behavioral Intention in an Academic Setting: Models and Predictors // Journal of Academic Ethics. 2017. Vol. 15 (2). P. 141–166. doi: 10.1007/s10805-017-9273-2.
29. Lucas G., Friedrich J. Individual Differences in Workplace Deviance and Integrity as Predictors of Academic Dishonesty // Ethics & Behavior. 2005. Vol. 15 (1). P. 15–35. doi: 10.1207/s15327019eb1502_8.
30. Mayhew M., Hubbard S., Finelli C., et al. Using Structural Equation Modeling to Validate the Theory of Planned Behaviour as a Model for Predicting Student Cheating // The Review of Higher

Education. 2009. Vol. 32 (4). P. 441–468. doi: 10.1353/rhe.0.0080.

31. McCabe D., Butterfield K., Trevino L. Cheating in college: Why Students do it and what Educators can do about it. JHU Press. 2012.

References

1. Barannikov K. A., Karlov I. A., Leshukov O. V. i dr. Uroki «stress-testa»: vuzy v uslovijah pandemii i posle nee». Analiticheskij doklad. Minobrnauki Rossii. M., 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (data obrashhenija: 16.05.2021).
2. Bol'shunova T. V., Ovchinnikova Je. V. Problema akademicheskogo moshennichestva v cifrovom obshhestve // Chelovek. Obshhestvo. Nauka. 2020. № 3 (3). S. 20–23. doi: 10.53015/2686–8172_2020_3_20. [In Rus].
3. Eremenko T. V., Fulin V. A. Zony povyshennoj jeticheskoj naprjazhennosti v rabote studentov s informaciej: kejs-analiz na osnove «treugol'nika akademicheskogo moshennichestva» // Kniga. Kul'tura. Obrazovanie. Innovacii. Sbornik dokladov Pjatogo Mezhduнародного professional'nogo foruma «Krym-2019». Gosudarstvennaja publichnaja nauchno-tehnicheskaja biblioteka Rossii. 2020. S. 97–101 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cat.gpntb.ru/?id=FT/ShowFT&sid=4aea81d84737bb7912359d51f1fa9e85&page=97&query=> (data obrashhenija: 22.07.2021). doi: 10.33186/978–5–85638–223–4–2020–97–101.
4. Efimova G. Z. Akademicheskoe moshennichestvo kak social'naja problema: analiz osnovnyh pojavlenij // V mire nauchnyh otkrytij. 2013. № 1–3. S. 306–322 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21193652> (data obrashhenija: 15.07.2021).
5. Kodeks akademicheskogo jetiki. Proekt. Na pravah rukopisi. M., 2013. S. 34 [Elektronnyj resurs.] URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/189834921> (data obrashhenija: 24.07.2021).
6. Maloshonok N. G. Kak vospriyatje akademicheskogo chestnosti sredy universiteta vzaimosvjazano so studencheskoj вовлеченност'ju: vozmozhnosti konceptualizacii i jempiricheskogo izuchenija // Voprosy obrazovanija. 2016. № 1. С. 36–60. doi: 10.17323/1814–9545–2016–1–35–60. [In Rus].
7. Nikitov A. V., Orchakov O. A., Chehovich Ju. V. Plagiat v rabotah studentov i aspirantov: problema i metody protivodejstvija // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2012. № 5. S. 61–68 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plagiat-v-rabotah-studentov-i-aspirantov-problema-i-metody-protivodejstvija> (data obrashhenija: 10.01.2022).
8. Sivak E. V. Prestuplenie v auditorii. Determinanty nechestnogo povedenija studentov (plagiata i spisyanija). M.: Izd. dom VShje, 2006. № 6 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://publications.hse.ru/pre-prints/77048480> (data obrashhenija: 10.08.2021).
9. Simonova Zh. G. Akademicheskoe moshennichestvo kak pobochnyj jeffekt distancionnogo obuchenija // INNOVA. 2020. № 3 (20). С. 56–59. doi: 10.21626/innova/2020.3/10. [In Rus].
10. Tihonova N. V. Organizacija kontrolja znanij studentov v uslovijah udalennogo obuchenija // Kazanskij lingvisticheskij zhurnal. 2021. № 1 (4). S. 111–125 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45670380> (data obrashhenija: 11.10.2021).
11. Shmeleva E. D. Akademicheskoe moshennichestvo v sovremennyh universitetah: obzor teoreticheskikh podhodov i rezul'tatov jempiricheskikh issledovanij // Jekonomicheskaja sociologija. 2015. T. 16, № 2. S. 55. [In Rus].
12. Shmeleva E. D. Akademicheskoe moshennichestvo sredi studentov rossijskikh vuzov: masshtab i faktory. Dissertacija, na pravah rukopisi. [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.hse.ru/sci/diss/412630024> (data obrashhenija: 10.09.2021).
13. Jetika: Jenciklopedicheskij slovar' / Pod obshh. red R. G. Apresjana, A. A. Gusejnova. M.: Gardariki, 2001. S. 591. [In Rus].
14. Jakovlev V. F. Protivostojanie akademicheskogo nechestnosti studentov pri distancionnom obuchenii // Otkrytie i distancionnoe obrazovanie. 2016. № 1 (61). S. 14–19. doi 10.17223/1609544/61/2. [In Rus].
15. Anderman E., Murdock T. The Psychology of Academic Cheating. Resources. 2007. doi: 10.1016/B978-012372541-7/50002-4.
16. Arnold R., Martin B. N., Bigby L. Is there a Relationship between Honor Codes and Academic Dishonesty? // Journal of College and Character. 2007. Vol. 8 (2). doi: 10.2202/1940–1639.1164.
17. Black D. B. The Falsification of Reported Examination Marks in a Senior University Educational Course // Journal of Educational Sociology. 1962. Vol. 35 (8). P. 346–354. doi: 10.2307/2264242.

18. *Broeckelman-Post M. A.* Faculty and Student Classroom Influences on Academic Dishonesty // *IEEE Transactions on Education*. 2008. Vol. 51 (2). P. 206–211. doi: 10.1109/TE.2007.910428.
19. *Buckley J.* Exploring a New Model of Academic Integrity: The PACT System. In M. Searson, M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of SITE2014 — Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (P. 246–249). Jacksonville, Florida, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.learn-techlib.org/primary/p/130748/> (дата обращения: 07.10.2021).
20. *Garavalia L., Olson E., Russell E., et al.* How do Students Cheat? / *Psychology of Academic Cheating*. P. 33–55. doi: 10.1016/B978-012372541-7/50004-8.
21. *Gehring D., Nuss E., Pavela G.* Issues and Perspectives on Academic Integrity. 1986. P. 5.
22. *Giluk T. L., Postlethwaite B. E.* Big Five Personality and Academic Dishonesty: A Meta-analytic Review // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 72. P. 59–67. doi: 10.1016/j.paid.2014.08.027.
23. *Green S. P.* Cheating. Law and Philosophy. 2004. Vol. 23 (2). P. 137–185.
24. *Harding T., Mayhew M., Finelli C., et al.* (2007). The Theory of Planned Behaviour as a Model of Academic Dishonesty in Engineering and Humanities Undergraduates. *Ethics Behaviour*. Vol. 17 (3). P. 255–279.
25. *Kerkvliet J.* Cheating by Economics Students: A comparison of Survey Results // *Journal of Economic Education*. 1994. Vol. 25 (2). P. 125–133. doi: 10.1080/00220485.1994.10844821.
26. *Krou M., Fong C., Hoff M.* Achievement Motivation and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Investigation // *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33 (2). doi: 10.1007/s10648-020-09557-7.
27. *Lee S., Kuncel N., Gau J.* Personality, Attitude, and Demographic Correlates of Academic Dishonesty: A Meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146 (11). P. 1042–1058. doi: 10.1037/bul0000300.
28. *Leonard L., Riemenschneider C., Manly T.* Ethical Behavioral Intention in an Academic Setting: Models and Predictors // *Journal of Academic Ethics*. 2017. Vol. 15 (2). P. 141–166. doi: 10.1007/s10805-017-9273-2.
29. *Lucas G., Friedrich J.* Individual Differences in Workplace Deviance and Integrity as Predictors of Academic Dishonesty // *Ethics & Behavior*. 2005. Vol. 15 (1). P. 15–35. doi: 10.1207/s15327019eb1502_8.
30. *Mayhew M., Hubbard S., Finelli C., et al.* Using Structural Equation Modeling to Validate the Theory of Planned Behaviour as a Model for Predicting Student Cheating // *The Review of Higher Education*. 2009. Vol. 32 (4). P. 441–468. doi: 10.1353/rhe.0.0080.
31. *McCabe D., Butterfield K., Trevino L.* Cheating in college: Why Students do it and what Educators can do about it. JHU Press. 2012.

Информация об авторах

И. В. Соловьева — кандидат филологических наук, доцент
 М. А. Замковья — тьютор

Information about the authors

I. V. Solovyeva — PhD (Philology), Associate Professor
 M. A. Zamkovaya — Tutor

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
 Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
 The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 08.08.2022; одобрена после рецензирования 24.10.2022; принята к публикации 12.01.2023.
 The article was submitted 08.08.2022; approved after reviewing 24.10.2022; accepted for publication 12.01.2023.



Т. И. Зеленина

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 66–81.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 66–81.

Научная статья
УДК 378.02:811'246.3(045)
doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-66-81

СТРАТЕГИИ ПРОДВИЖЕНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ



О. В. Тойкина

Тамара Ивановна Зеленина¹, Ольга Владимировна Тойкина²

^{1,2} Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

¹ zeleninatamara2@yandex.ru

² toj-olga@yandex.ru

Аннотация. В последнее десятилетие как в России, так и за рубежом наблюдается повышение спроса на мультилингвальные образовательные программы. Тем не менее отдельные практические попытки внедрения многоязычия в образовательную среду в России оборачиваются значительным негативным общественным резонансом. Так, например, обязательное включение второго иностранного языка в качестве учебной дисциплины в общеобразовательных школах вызвало шквал недовольства среди родителей и учащихся. В то же время абитуриенты языковых факультетов вузов проявляют интерес к мультилингвальным программам. Предпочтение при этом смещается в сторону изучения европейских языков (испанского, французского, немецкого и др.), китайского и арабского, тогда как программы исключительно с английским языком теряют свою привлекательность у абитуриентов. Наряду с этим серьезным остается вопрос определения роли и значимости русского и других

родных языков в системе мультилингвального образования на различных образовательных уровнях: дошкольное, среднее и высшее образование. Поэтому объектом исследования можно обозначить соизучение родных и иностранных языков в учебном процессе, противоположными полюсами которого выступают сохранение национальной идентичности, с одной стороны, и стратегии интернационализации образования — с другой. Целью данной работы является выработка стратегий продвижения мультилингвального образования в полиэтнических регионах РФ на примере Удмуртской Республики. В качестве основных результатов данного исследования можно обозначить следующие: выявление сильных и слабых сторон развития моделей мультилингвального образования, анализ опыта реализации мультилингвальных образовательных программ в образовательных учреждениях Удмуртской Республики, определение наиболее привлекательных моделей мультилингвального образования с позиции потребителей на региональном и федеральном образовательном рынке, оценка перспектив развития стратегий мультилингвального образования в РФ и возможностей их продвижения на мировом рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: мультилингвальное образование, стратегии продвижения, родные и иностранные языки, полиэтничный регион

Для цитирования: Зеленина Т. И., Тойкина О. В. Стратегии продвижения мультилингвального образования в полиэтническом регионе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 66–81. doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-66-81.

Original article

PROMOTION STRATEGIES OF MULTILINGUAL EDUCATION IN A MULTIETHNIC REGION

Tamara I. Zelenina¹, Olga V. Toikina²

^{1,2}Udmurt State University, Izhevsk, Russia

¹zeleninatamara2@yandex.ru

²toj-olga@yandex.ru

Abstract. In recent decades, the demand for multilingual educational programs has increased both in Russia and abroad. Nevertheless, some practical attempts to implement multilingualism experience into the educational environment in Russia provoked a public outcry-mandatory inclusion of learning a second foreign language as a separate academic discipline in public schools caused discontent within parents and students. Meanwhile, applicants for foreign language faculties at higher education are interested in multilin-

gual foreign language programs. The preference is shifting towards European languages, Chinese and Arabic, while English-only programs lose attraction. There is an issue with determination of the role and importance of Russian and other native languages in the multilingual education system at all educational levels. Therefore, the object of the study is the field of foreign and bilingual language education, which opposites are the preservation of national identity and internationalization strategies. The purpose of this research is to develop strategies of multilingual education in multiethnic regions of the Russian Federation using the example of the Udmurt Republic. The results of these studies: detection of the strengths and weaknesses in multilingual education models, analysis of the experience of foreign and bilingual language programs of the Udmurt Republic, definition of the most attractive models of multilingual education in Russian educational market, assessment of multilingual education strategies in Russia and their promotion in the global market.

Keywords: multilingual education, promotion strategies, native and foreign languages, multiethnic region

For citation: Zelenina T. I., Toikina O. V. Promotion strategies of multilingual education in a multiethnic region. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(1): 66–81. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-89-66-81>.

Введение

Тренд мультилингвального образования набирает популярность во всем мире. В целом можно обозначить несколько основных векторов развития данного явления: социальный — необходимость вовлечения в жизнь социума людей, владеющих различными языками; культурно-исторический — сохранение и исследование исчезающих культур и языков; образовательный — наличие выраженного социального заказа на обучение нескольким языкам (родным и иностранным) разных возрастных и целевых групп; лингвистический — изучение языкового разнообразия и взаимодействия лингвокультур стран и городов. Многообразие подходов к определению многоязычия как актуальной социокультурной реальности увеличивается в геометрической прогрессии в зависимости от специфики языковой ситуации в полиэтнических регионах в различных странах, с одной стороны, и от особенностей языкового окружения и опыта языкового взаимодействия с разными странами и культурами — с другой. Поэтому центральным вопросом исследования является анализ существующих стратегий продвижения мультилингвального образования в полиэтнических регионах, отличающихся значительным количеством естественных билингвов среди

населения, на примере Удмуртской Республики.

Обозначенные традиционные социокультурные векторы развития мультилингвального образования приобретают новое целевое и содержательное наполнение в связи с развитием глобального рынка образовательных услуг и, как следствие, попадают под влияние ряда экономических факторов. Интернационализация образования как актуальный этап развития мировой образовательной системы формирует глобальную экономику знаний, стимулирующую спрос и предложение как на внутреннем, так и на внешнем (международном) рынке образовательных услуг [9, с. 13].

Несмотря на существование в российском педагогическом сообществе дискуссии по вопросу употребления термина «образовательная услуга» по отношению к образовательной деятельности, необходимо отметить, что данный термин встречается в статье 101 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Платные образовательные услуги представляют собой осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об оказании платных образовательных услуг [22]. Продвижение образовательных услуг на российском и международном уровне отвечает целям и задачам Стратегии развития экспорта услуг до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 14.08.2019 № 1797-р (ред. от 13.05.2021). Поэтому понятие «многоязычие» становится частью образовательного бренда, вызывающего интерес потребителей как на внутреннем, так и на международном рынке образовательных услуг. Многоязычие обозначается как главное конкурентное преимущество в глобальном контексте и подчеркивает значимость экономического потенциала данного образовательного тренда [28].

Актуальность и проблематика

Еще 20 лет назад подавляющее большинство людей были абсолютно уверены, что знание одного иностранного языка является залогом успешной карьеры. На сегодняшний день такое утверждение кажется наивным. Кроме того, на наших глазах изменяется отношение к английскому языку как к универсальному средству международного общения [24]. Знание английского языка как *Lingua Franca* рассматривается в качестве естественной компетенции глобального рынка труда, которой должен владеть каждый образованный человек в любой точке мира. Тогда как для

успешного развития карьеры необходимым условием становится знание других иностранных языков, помимо английского [30]. Европейские языки, традиционно изучаемые в российском образовании, немецкий и французский, остаются в ряде учебных заведений в качестве второго иностранного языка. В то же время проявляется интерес к изучению других языков: испанского, китайского, арабского и др., которые в большей степени изучаются в рамках программ дополнительного образования. В мировой практике набирает популярность опыт параллельного/интегрированного преподавания на уроке нескольких иностранных языков. Подобные практики рассматриваются в контексте термина «транслингвизм» [25, с. 240]. Таким образом, в области преподавания иностранных языков значительно расширяется спектр образовательных услуг для различных целевых и возрастных групп, направленный на удовлетворение образовательных потребностей.

Особая ситуация складывается в сфере русского и других родных языков, которая также является частью многоязычного образования. Развитие процесса глобализации и повсеместное распространение английского языка стимулирует процессы национальной самоидентификации и повышает интерес к изучению родных языков, в том числе локальных миноритарных языков [26, с. 352]. Появляются программы по защите языков: например, утверждена государственная программа «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Удмуртской Республики и иных языков народов Удмуртской Республики» с 2023 по 2030 год». Сохранение национальных языков, в том числе русского языка, выступает одним из государственных приоритетов в социальной сфере образования и воспитания подрастающего поколения.

Государственная политика в сфере сохранения языков накладывает свои отпечатки на способы формирования спроса и предложения региональных рынков образовательных услуг в языковой сфере [18, с. 254]. Поэтому важной исследовательской задачей становится изучение механизмов формирования спроса и предложения в области многоязычного образования с учетом специфики взаимодействия родных и иностранных языков в полиэтническом регионе Российской Федерации, а также анализ экономического потенциала данного сегмента рынка образовательных услуг в государственных и частных образовательных учреждениях.

В каждом отдельном полиэтническом регионе данные стратегии будут значительно отличаться в зависимости от языковой и социо-

культурной специфики, географического положения, экономической ситуации [29, с. 245]. Рассматривая специфику рынка образовательных услуг, необходимо определить, кто является потребителем услуг в сфере многоязычного образования. Услуги образования имеют высокую социальную значимость и сочетают признаки общественных и частных благ. Рынку труда, формирующему новые потребности в квалифицированной рабочей силе, должен соответствовать рынок образовательных услуг. Главная функция этого рынка — быть связующим звеном между производством образовательных услуг и их потреблением [5, с. 19]. В связи с этим появляется актуальный запрос полиэтнического региона на многоязычных специалистов в сфере обучения языкам: родным, в том числе русскому, и иностранным.

Основной проблемой подготовки учителей родных или иностранных языков является традиция изолированного обучения, при котором преподавание языка, родного или иностранного, происходит в рамках отдельной учебной дисциплины. Содержание данных дисциплин не пересекается ни в тематической, ни в практической плоскости. В то же время подавляющее большинство исследователей отмечают значительное влияние уровня сформированности коммуникативных навыков в родном языке (для билингвов — в родных языках) на скорость и качество формирования аналогичных навыков в изучаемых иностранных языках [31, с. 176].

В российских школах русский язык традиционно рассматривается как основа для формирования речевых навыков в иностранном языке, особенно на начальном этапе обучения [13, с. 148], однако совершенно отсутствует практика вовлечения в данный процесс языкового опыта обучающихся, владеющих другим родным языком — одним из миноритарных языков РФ. Родные (миноритарные) языки изучаются более интенсивно в начальной школе, в среднем и старшем звене интенсивность изучения родного языка снижается [7]. Отмечается доминирование предметного подхода к реализации двуязычного образования в РФ, предполагающего выделение отдельных предметных областей «русский язык», «литература», «родной язык» и «родная литература» для реализации билингвального обучения в поликультурных регионах [20, с. 251]. В сфере профессионального образования миноритарные языки изучаются лишь на лингвистических факультетах в виде отдельных теоретических и практических дисциплин.

Практика преподавания иностранных языков на различных возрастных этапах также испытывает ряд трудностей, связанных с традицией изолированного обучения языкам. Каждый иностранный язык преподается как отдельная дисциплина. Междисциплинарный подход отмечается в тех случаях, когда в рамках дисциплины «второй иностранный язык» используется специализированный учебно-методический комплекс, направленный на обучение второму иностранному языку после английского. В практике преподавания английского языка как первого иностранного актуализация знаний второго иностранного языка в подавляющем большинстве случаев не используется.

Тем не менее идеология подготовки учителей многоязычия в сфере преподавания иностранных языков сегодня активно разрабатывается специалистами высшей школы. Лидером российского образования в данном направлении является Пятигорская методическая школа под руководством д-ра пед. наук, проф. Н. В. Барышникова, где разрабатывается концепт учителя многоязычия [4, с. 11]. Уникальной моделью в контексте многоязычия является программа магистратуры «Иностранные языки в профессиональной коммуникации», реализуемая в Кемеровском государственном университете. Подготовка осуществляется по авторской методике канд. филол. наук, доц. Я. Р. Хайдарова [23]. Среди зарубежных исследователей идеология подготовки преподавателей, владеющих несколькими иностранными языками, активно разрабатывается в странах Западной Европы [27, с. 138].

Таким образом, несмотря на значительный интерес исследователей к вопросам многоязычного образования, сферы родных и иностранных языков на сегодняшний день не взаимодействуют в практике преподавания языков. Поэтому актуальным становится изучение развития стратегий мультилингвального образования, позволяющего сохранять языковое разнообразие, включая в образовательный контекст различные способы взаимодействия родных и иностранных языков.

Основные методы

Изучение стратегий мультилингвального образования в полиэтническом регионе основывается на теоретических и эмпирических методах количественного и качественного анализа документов и научной информации в сфере преподавания языков и культур. Данный анализ предусматривает применение междисциплинарного подхода: анализ

языковой ситуации полиэтнического региона, мониторинговые исследования опыта преподавания родных и иностранных языков в Удмуртской Республике, маркетинговые исследования в сфере продвижения образовательных услуг.

Результаты исследования

Анализируя языковую ситуацию в Удмуртской Республике, необходимо отметить сосуществование двух государственных языков: русского и удмуртского. Население республики состоит из трех основных этнических групп. Русские — самая большая национальная группа. Удмурты составляют 27% от общего количества населения Удмуртии, при этом владеют удмуртским языком только 54% удмуртов. 7% населения составляют татары. 70% удмуртов и татар двуязычны: являются удмуртско-русскими или татарско-русскими билингвами [15]. Национальные языки изучаются преимущественно в сельских школах, а также в нескольких языковых гимназиях г. Ижевска, столицы УР. Уровень владения национальными языками (удмуртским и татарским) билингвов также неоднороден: количество людей, хорошо владеющих национальным языком, падает, тогда как количество людей, владеющих отдельными языковыми аспектами (понимаю, но не говорю / не всегда понимаю / понимаю в отдельных ситуациях и др.), возрастает. При этом отмечается существование выраженного социального запроса на знание родного языка: удмуртского или татарского [6, с. 141].

В сфере изучения иностранных языков складывается типичная для РФ ситуация: подавляющее большинство учащихся школ изучают английский язык [19]. Обязательное повсеместное внедрение второго иностранного языка в средних общеобразовательных школах имело негативный эффект: большинство учащихся и их родителей крайне недовольны данной дисциплиной и не хотели бы иметь этот предмет в расписании [1]. Директора школ стремились избавиться от данного предмета в учебном плане в связи с острым дефицитом учителей иностранных языков в школах Удмуртской Республики.

В то же время абитуриенты языковых специальностей УдГУ, имея достаточно высокие баллы ЕГЭ по английскому языку, выбирают многоязычные программы обучения в бакалавриате и магистратуре, где изучение английского языка является средством формирования профессиональных компетенций, а стержнем программы выступает изучение

второго и третьего иностранного языка. Направление «лингвистика» (иностранные языки) входит в тройку лидеров по количеству заявлений абитуриентов, поданных в вузы в ходе приемной кампании 2021 года. [8]. Среди языков-фаворитов, выбираемых абитуриентами, выделяются испанский, французский, немецкий, китайский, турецкий, арабский.

Рост интереса к изучению других иностранных языков, помимо английского, наблюдается и в сфере дополнительного образования. Несмотря на то что преподавание английского языка является безусловным лидером в сфере образовательных услуг, увеличивается количество языковых школ, предоставляющих образовательные услуги по обучению другим иностранным языкам. Также отмечается значительный рост онлайн-рынка дополнительного образования для взрослых в сфере обучения иностранным языкам [3].

В связи с этим в Удмуртском государственном университете были апробированы несколько моделей мультилингвального образования для разных целевых и возрастных групп. В основе стратегии продвижения лежат принципы непрерывности (Lifelong Learning) и разнообразия форм реализации мультилингвального образования. Одной из таких моделей является детская школа «Иж-Логос Лингва», специализирующаяся на раннем языковом образовании, которое рассматривается как первый шаг к многоязычию. Обучение детей дошкольного и младшего школьного возраста русскому и иностранным языкам осуществляется на основе многолетних исследований педагогического коллектива под руководством д-ра пед. наук, проф. А. Н. Утехиной [21]. В основу данного метода заложена идея раннего языкового развития и отказ от утилитарно-методического характера обучения иностранному языку детей.

Уникальной образовательной моделью, реализуемой в начальном, среднем и старшем звене, является модель мультилингвального образования на примере МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска Удмуртской Республики [14]. Данная модель представляет собой экспериментальный образец интегрированной образовательной программы соизучения государственного (русского), национального (татарского) и иностранных (английского и немецкого) языков в условиях полиэтнической образовательной среды.

В сфере высшего профессионального образования в рамках ФГОС 45.03.01 «Филология» и 45.03.02 «Лингвистика» были разработаны многоязычные образовательные программы бакалавриата, нацеленные на

подготовку специалистов, владеющих английским языком на профессиональном уровне и изучающих различные языки в качестве второго или третьего иностранного языка. Отличительной особенностью данных программ является разработка авторских курсов, направленных на формирование мультилингвальной компетенции обучающихся. Мультилингвальная компетенция основывается на трех компонентах соизучения разноструктурных языков: стратегическом, языковом и социокультурном, предполагающих перенос успешного опыта освоения родных и иностранных языков на каждый новый язык [2, с. 8].

Значительным этапом развития стратегий мультилингвального образования стало открытие в УдГУ магистерской программы «Инновационный менеджмент в иноязычном образовании» в соответствии с ФГОС 44.04.01 «Педагогическое образование». Данная программа ориентирована на подготовку преподавателей многоязычия, владеющих технологией соизучения родных и иностранных языков, менеджеров языкового образования для государственных и частных образовательных учреждений, предпринимателей в сфере оказания образовательных услуг. Важной составляющей процесса обучения по данной программе является участие в научно-исследовательской деятельности по филологическим, педагогическим и управленческим аспектам сопоставления языков и культур [16, с. 13].

В рамках постдипломного образования разработана программа повышения квалификации «Педагогические технологии мультилингвального образования (русский, английский, немецкий, французский, испанский язык)», целью которой является повышение профессионального уровня преподавателей родных и иностранных языков. Основными задачами данной программы выступают направленность на преодоление сложившейся практики изолированного обучения родным и иностранным языкам, а также развитие технологий мультилингвального образования, в том числе цифровых.

Таким образом, в Удмуртском государственном университете сложился уникальный для полиэтнического региона непрерывный образовательный цикл: обучение языкам, начиная с дошкольного уровня, заканчивая послевузовским. Общей особенностью мультилингвальных программ является выстраивание учебного процесса исходя из принципа соизучения разноструктурных языков, родных, в том числе русского, и иностранных. Основной стратегией продвижения в данном случае

можно обозначить позиционирование через образовательные программы [10, с. 97]. Привлекательность образовательных программ влияет не только на заинтересованность потребителей в получении качественного образования, но и на удержание их внимания на образовательных продуктах в сфере многоязычного образования, реализуемых в разных формах для различных целевых и возрастных категорий потребителей. Предлагаемые образовательные продукты направлены на удовлетворение спроса в отдельных сегментах рынка образовательных услуг в сфере обучения языкам, поэтому данная стратегия позволяет объединить цели государственной политики в образовательной системе полиэтнического региона, с одной стороны, и объективно существующий социальный запрос на изучение иностранных и родных языков — с другой.

Успешное функционирование единого цикла мультилингвальных образовательных программ основывается на взаимодействии педагогов и обучающихся на различных этапах данного цикла: кто обучает и кто обучается по данным программам. Важной институциональной проблемой в процессе формирования круга заинтересованных участников программ мультилингвального обучения выступает низкий уровень оплаты труда в сфере образования. Распространенные стереотипные представления о том, что учитель — это особая профессия, где люди работают не за деньги, в совокупности с экономико-социальными реалиями дотационного региона создают значительные трудности как в процессе отбора кадров, реализующих данные программы, так и в привлечении обучающихся — потребителей образовательных услуг. Поэтому значимой стратегией продвижения мультилингвального образования становится стратегия кооперации, создания общих брендов, развития партнерских взаимоотношений [17, с. 120].

С целью привлечения внимания к вопросам мультилингвального образования большей аудитории на базе детской школы «Иж-Логос Лингва» стартовал проект мультилингвальной олимпиады «Юный полиглот — 2017». К основным задачам проекта относятся повышение мотивации к изучению родных и иностранных языков, создание условий для их соизучения и приобщения детей к мировому культурному наследию с целью развития мультилингвального образования в контексте межкультурной коммуникации [11, с. 155]. Необходимо отметить растущий интерес к участию в олимпиаде со стороны общеобразовательных учреждений УР. В частности, одним из постоянных партнеров прове-

дения мультилингвальной олимпиады является БОУ УР «Удмуртская государственная национальная гимназия им. Кузубая Герда».

Для продвижения многоязычных проектов с детьми, их родителями, а также преподавателями и студентами была создана международная лаборатория с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная коммуникация». Лаборатория получила развитие под эгидой Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации (г. Гутов, Германия) на основе сетевого взаимодействия представителей вузов многонациональных регионов России (Удмуртии, Татарстана, Башкортостана и др.) [12, с. 110]. Создание лаборатории позволяет распространять опыт раннего языкового и мультилингвального образования в соседние с Удмуртской Республикой полиэтнические регионы и расширять охват участников мультилингвальной олимпиады, с одной стороны, и лиц, проявляющих интерес к продвижению идей мультилингвального образования — с другой.

Заключение

Многообразие форм реализации мультилингвального образования является ответом на социальный запрос общества полиэтнического региона: сохранение языкового и культурного разнообразия, с одной стороны, устойчивый спрос на высокий уровень владения английским языком — с другой, растущий интерес к изучению разных языков — с третьей. Отбор стратегий мультилингвального образования базируется на особенностях языковой ситуации в полиэтническом регионе, многообразии форм реализации образовательных услуг, добровольном осознанном выборе потребителями образовательных услуг из широкого спектра языков, широком круге заинтересованных вопросами мультилингвального образования лиц. Взаимодействие маркетинговых стратегий позиционирования мультилингвального образования через образовательные программы и кооперация с партнерами позволяют добиваться устойчивого развития и удержания спроса на данные программы в региональном вузе, позитивно воздействуя на уровень конкурентоспособности вуза и формирование особого образовательного бренда. В свою очередь, бренд мультилингвального образования привлекает как внутренних потребителей образовательных услуг — жителей поликультурных регионов РФ, так и внешних — жителей поликультурных регионов стран СНГ. Высокая заинтересованность в вопросах развития

мультилингвального образования со стороны стран СНГ (Казахстан, Узбекистан, Туркменистан и др.) обусловлена схожими языковыми процессами вытеснения национальных и миноритарных языков языками международного общения. Поэтому разнообразие моделей мультилингвального образования рассматривается как способ сохранения и взаимодействия «малых» и «больших» языков. Таким образом, бренд мультилингвального образования становится значимым социально-экономическим инструментом в образовательной среде поликультурного региона.

Список источников

1. *Агранович М.* Второй иностранный язык в школе станет необязательным // Российская газета. 06.07.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2021/07/06/vtoroj-inostrannyj-izyuk-v-shkole-stanet-neobiazatelnyum.html> (дата обращения: 23.12.2022).
2. *Бакловская О. К., Петрусевич П. Ю.* Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. С. 7–14.
3. Барометр онлайн-образования. Исследование рынка онлайн-образования в России [Электронный ресурс]. URL: https://media.rbcdn.ru/media/reports/Барометр_онлайн-образования_2019.pdf (дата обращения: 23.12.2022).
4. *Барышников Н. В., Вартанов А. В.* Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2019. С. 7–17.
5. *Безносова М. И., Зеленина Т. И., Горбунова Е. С.* Маркетинговые стратегии в международном образовании. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2019. 142 с.
6. *Власова Т. А.* Этнокультурное образование в школах Удмуртии: социологический очерк. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. 212 с.
7. *Воронцов В. С., Черниченко Д. А.* Состояние и перспективы этнокультурного образования в Удмуртии // Научное обозрение: электрон. журн. 2017. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://srjournal.ru/2017/id77/> (дата обращения: 23.12.2022).
8. *Губернаторов Е., Порываева Л.* Крупнейшие вузы назвали самые популярные специальности года // РБК.01.09.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/society/01/09/2021/612e01b99a79475449b80ca7> (дата обращения: 23.12.2022).
9. *Де Витт Г.* Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 8–34. doi: 10.17323/1814954520192834.
10. *Дьякова Е. Ю.* Поликодовые инструменты позиционирования британских университетов в рамках электронной интернационализации образования // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 95–103. doi: 10.17308/lic.2021.3/3586.
11. *Зеленина Т. И., Буторина Н. В.* Многоязычная олимпиада младших школьников «Юный полиглот — 2017» (в проектном сетевом взаимодействии) // Педагогическое образование в России. 2017. № 12. С. 153–157.
12. *Кудрявцева Е. Л., Бубекова Л. Б., Зеленина Т. И.* Международное сетевое пространство: результативность взаимодействия // Материалы Международного образовательного салона. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2020. С. 110–115.
13. *Лещенко Ю. Е.* Становление межъязыковых связей в ситуации учебного билингвизма // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 2. С. 147–156. doi: 10.15593/2224-9389/2016.2.14.
14. *Малых Л. М., Жукова А. В.* Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения). Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 208 с.

15. Министерство национальной политики УР. Аналитические и справочные материалы, 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://minnac.ru/deyatelnost-ministerstva/analiticheskie-i-spravochnye-materialy/> (дата обращения: 23.12.2022).

16. Мифтахутдинова А. Н., Тойкина О. В. Профессиональная подготовка преподавателей родных и иностранных языков в магистратуре // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. С. 10–21. doi: 10.17513/spno.30973.

17. Рябков В. Типология маркетинговых стратегий // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 3. С. 119–123.

18. Ураськина Н. В., Бусыгина Л. В. Аналитическая справка по итогам мониторингового исследования особенностей организации билингвального образовательного процесса в образовательных организациях Удмуртской Республики // Вестник Удмуртского университета. 2018. Т. 28. Вып. 2. С. 249–256.

19. Управление образования г. Ижевска. О результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.izh.ru/res_ru/0_hfile_70168_1.pdf (дата обращения: 23.12.2022).

20. Ураськина Н. И., Пантелеева В. Г. Истоки билингвального образования и его роль в системе современного образовательного пространства Удмуртии // Вестник Удмуртского университета. 2018. Т. 28, № 2. С. 249–256.

21. Утехина А. Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: учеб. пособие. М.: Флинта, 2017. 186 с.

22. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 29.12.2022) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b5dfcca98f7fcd1db2332e6c90fb10d20ef4de53/ (дата обращения: 16.01.2023).

23. Хайдаров Я. Р. Изучаем три языка одновременно. Начальный курс. Francais. Italiano. Espanol: учеб. пособие. М.: Флинта, 2022. 304 с.

24. Baker W. Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication. Berlin: De Gruyter Mouton. 2015. P. 1–14. doi:10.1093/elt/ccx022.

25. Barros S., Domke L. M., Symons C., Ponzio C. Challenging Monolingual Ways of Looking at Multilingualism: Insights for Curriculum Development in Teacher Preparation // Journal of Language, Identity and Education. 2021. Vol. 20, no 4. P. 239–254. doi: 10.1080/15348458.2020.1753196.

26. Henry A., Thorsen C. The Ideal Multilingual Self: Validity, Influences on Motivation, and Role in a Multilingual Education // International Journal of Multilingualism. 2018. Vol. 15, no 4. P. 349–364. doi: 10.1080/14790718.2017.1411916.

27. Jaworski A. Metrolingual Art: Multilingualism and Heteroglossia // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 18, no 2. P. 134–158. doi: 10.1177/1367006912458391.

28. Kraus P. A., Kazlauskaitė-Gürbüz R. Addressing Linguistic Diversity in the European Union: Strategies and Dilemmas // Ethnicities. 2014. Vol. 14, no 4. P. 517–538. doi: 10.1177/1468796814528693.

29. Palacios-Hidalgo F. J., Huertas-Abril C. A., Gómez-Parra M. E. Foreign and Bilingual Language Education in the UK and Spain: A Study of Similarities and Differences // Journal of Language and Education. 2021. Vol. 7, no 2. P. 76–88. doi: 10.17323/JLE.2021.11938.

30. Phillipson R. English-Only Europe: Challenging Language Policy. London: 1st Edition. 2003. 240 p. doi:10.17323/JLE.2021.11938.

31. Salimi E. A., Abedi H. Trilinguals' Identity Synergism Through Pragmatic Skills. // Journal of Language and Education. 2020. Vol. 6, no 2. P. 165–180. doi: 10.17323/JLE.2020.10165.

References

1. Agranovich M. Vtoroj inostrannyj jazyk v shkole stanet neobjazatel'nym // Rossijskaja gazeta. 06.07.2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2021/07/06/vtoroj-inostrannyj-izykv-v-shkole-stanet-neobiazatel'nym.html> (data obrashhenija: 23.12.2022).
2. Baklovskaja O. K., Petrusevich P. Ju. Soderzhanie i struktura mul'tilingval'noj kompeticii studentov // Mnogojazychie v obrazovatel'nom prostranstve. 2016. S. 7–14. [In Rus].
3. Barometr onlajn-obrazovaniya. Issledovanie rynka onlajn-obrazovaniya v Rossii [Jelektronnyj resurs].

Стратегии продвижения мультилингвального образования ... |

- URL: https://media.rbc.ru/media/reports/Barometr_onlajn-obrazovaniya_2019.pdf (data obrashhenija: 23.12.2022).
4. *Baryshnikov N. V., Vartanov A. V.* Uchitel' mnogojazychija: komponenty professional'noj podgotovki (k postanovke voprosa) // *Mnogojazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 2019. S. 7–17. [In Rus].
 5. *Beznosova M. I., Zelenina T. I., Gorbunova E. S.* Marketingovyje strategii v mezhdunarodnom obrazovanii. Izhevsk: Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2019. 142 s. [In Rus].
 6. *Vlasova T. A.* Jetnokul'turnoe obrazovanie v shkolah Udmurtii: sociologicheskij ocherk. Izhevsk: Institut komp'juternyh issledovanij, 2016. 212 s. [In Rus].
 7. *Voroncov V. S., Chernienko D. A.* Sostojanie i perspektivy jetnokul'turnogo obrazovaniya v Udmurtii // *Nauchnoe obozrenie: jelektron. zhurn.* 2017. № 4 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://srjournal.ru/2017/id77/> (data obrashhenija: 23.12.2022). [In Rus].
 8. *Gubernatorov E., Poryvaeva L.* Krupnejšie vuzy nazvali samye populjarnye special'nosti goda // *RBK.01.09.2021 [Jelektronnyj resurs]*. URL: <https://www.rbc.ru/society/01/09/2021/612e01b99a79475449b80ca7> (data obrashhenija: 23.12.2022). [In Rus].
 9. *De Vitt G.* Jevoljucija mirovyh koncepcij, tendencij i vyzovov v internacionalizacii vysshego obrazovaniya // *Voprosy obrazovaniya*. 2019. № 2. S. 8–34. doi: 10.17323/1814954520192834. [In Rus].
 10. *D'jakova E.* Polikodovye instrumenty pozicionirovaniya britanskij universitetov v ramkah jelektronnoj internacionalizacii obrazovaniya // *Vestnik VGU. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija*. 2021. № 3. S. 95–103. doi: 10.17308/lic.2021.3/3586. [In Rus].
 11. *Zelenina T. I., Butorina N. V.* Mnogojazychnaja olimpiada mladshih shkol'nikov «Junyj poliglot — 2017» (v proektnom setevom vzaimodejstvii) // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017. № 12. S. 153–157. [In Rus].
 12. *Kudrjavceva E. L., Bubekova L. B., Zelenina T. I.* Mezhdunarodnoe setevoe prostranstvo: rezul'tativnost' vzaimodejstvija // *Materialy Mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo salona*. Izhevsk: Institut komp'juternyh issledovanij, 2020. S. 110–115. [In Rus].
 13. *Leshhenko Ju. E.* Stanovlenie mezh'jazykovyh svjazej v situacii uchebnogo bilingvizma // *Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki*. 2016. № 2. S. 147–156. doi: 10.15593/2224–9389/2016.2.14. [In Rus].
 14. *Malyh L. M., Zhukova A. V.* Model' mul'tilingval'nogo obrazovaniya v polijetnicheskom regione (na baze obshheobrazovatel'nogo uchrezhdenija). Izhevsk: Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2016. 208 c. [In Rus].
 15. Ministerstvo nacional'noj politiki UR. Analiticheskie i spravochnye materialy, 2022 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://minnac.ru/deyatelnost-ministerstva/analiticheskie-i-spravochnye-materialy/> (data obrashhenija: 23.12.2022).
 16. *Miftahutdinova A. N., Tojkina O. V.* Professional'naja podgotovka prepodavatelej rodnih i inostrannyh jazykov v magistrature // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021. № 4. S. 10–21. doi: 10.17513/spno.30973. [In Rus].
 17. *Rjabkov V.* Tipologija marketingovyh strategij // *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2015. № 3. S. 119–123. [In Rus].
 18. *Uras'kina N. B., Busygina L. V.* Analiticheskaja spravka po itogam monitoringovogo issledovaniya osobennostej organizacii bilingval'nogo obrazovatel'nogo processa v obrazovatel'nyh organizacijah Udmurtskoj Respubliki // *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. 2018. T. 28. Vyp. 2. S. 249–256. [In Rus].
 19. Upravlenie obrazovaniya g. Izhevsk. O rezul'tatah analiza sostojanija i perspektiv razvitiya sistemy obrazovaniya za 2019 g. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.izh.ru/res_ru/0_hfile_70168_1.pdf (data obrashhenija: 23.12.2022).
 20. *Uras'kina N. I., Panteleeva V. G.* Istoki bilingval'nogo obrazovaniya i ego rol' v sisteme sovremenno-g obrazovatel'nogo prostranstva Udmurtii // *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. 2018. T. 28, № 2. S. 249–256. [In Rus].
 21. *Utehina A. N.* Inostrannyj jazyk v doshkol'nom vozraste: Teorija i praktika: ucheb. posobie. M.: Flinta, 2017. 186 s. [In Rus].
 22. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-F3 (red. 29.12.2022) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b5dfc-ca98f7fcd1db2332e6c90fb10d20ef4de53/ (data obrashhenija: 16.01.2023).
 23. *Hajdarov Ja. R.* Izuchaem tri jazyka odnovremenno. Nachal'nyj kurs. Francais. Italiano. Espanol: ucheb. posobie. M.: Flinta, 2022. 304 s. [In Rus].

24. *Baker W.* Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication. Berlin: De Gruyter Mouton. 2015. P. 1–14. doi:10.1093/elt/ccx022.
25. *Barros S., Domke L.M., Symons C., Ponzio C.* Challenging Monolingual Ways of Looking at Multilingualism: Insights for Curriculum Development in Teacher Preparation // *Journal of Language, Identity and Education*. 2021. Vol. 20, no 4. P. 239–254. doi: 10.1080/15348458.2020.1753196.
26. *Henry A., Thorsen C.* The Ideal Multilingual Self: Validity, Influences on Motivation, and Role in a Multilingual Education // *International Journal of Multilingualism*. 2018. Vol. 15, no 4. P. 349–364. doi: 10.1080/14790718.2017.1411916.
27. *Jaworski A.* Metrolingual Art: Multilingualism and Heteroglossia // *International Journal of Bilingualism*. 2014. Vol. 18, no 2. P. 134–158. doi: 10.1177/1367006912458391.
28. *Kraus P.A., Kazlauskaitė-Gürbüz R.* Addressing Linguistic Diversity in the European Union: Strategies and Dilemmas // *Ethnicities*. 2014. Vol. 14, no 4. P. 517–538. doi: 10.1177/1468796814528693.
29. *Palacios-Hidalgo F. J., Huertas-Abril C. A., Gómez-Parra M.E.* Foreign and Bilingual Language Education in the UK and Spain: A Study of Similarities and Differences // *Journal of Language and Education*. 2021. Vol. 7, no 2. P. 76–88. doi: 10.17323/JLE.2021.11938.
30. *Phillipson R.* English-Only Europe: Challenging Language Policy. London: 1st Edition. 2003. 240 p. doi:10.17323/JLE.2021.11938.
31. *Salimi E A., Abedi H.* Trilinguals' Identity Synergism Through Pragmatic Skills. // *Journal of Language and Education*. 2020. Vol. 6, no 2. P. 165–180. doi: 10.17323/JLE.2020.10165.

Информация об авторах

Т. И. Зеленина — доктор филологических наук, профессор кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики

О. В. Тойкина — кандидат филологических наук, директор НОЦ «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве»

Information about the authors

T. I. Zelenina — Dr. Sc. (Philology), Professor at Department of Romance Philology, Second Foreign Language and Linguodidactics

O. V. Toikina — PhD (Philology), Director of the Scientific and Educational Center “Innovative Design in a multilingual educational space”

Статья поступила в редакцию 26.12.2022; одобрена после рецензирования 09.01.2023; принята к публикации 12.01.2023.
The article was submitted 26.12.2022; approved after reviewing 09.01.2023; accepted for publication 12.01.2023.



Ю. Г. Куровская



В. А. Щетинская

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 82–98.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 82–98.

Научная статья

УДК 37.02; 37.032; 371.671.1

doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-82-98

«ЕСТЬ СИЛА БЛАГОДАТНАЯ В СОЗВУЧЬИ СЛОВ ЖИВЫХ»: ОБРАЗ ГОРОДА В УЧЕБНИКАХ З. И. РОМАНОВСКОЙ «ЖИВОЕ СЛОВО»

Юлия Геннадьевна Куровская¹, Вера Алексеевна
Щетинская²

^{1,2}Институт стратегии развития образования Российской
академии образования, Москва, Россия

¹kurovskaja@mail.ru

²verash17@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности презентации города в учебниках Зинаиды Ивановны Романовской «Живое слово», предназначенных для трехлетней начальной школы и вышедших в свет в издательстве «Просвещение» в 1995 году. Эта предметная линия направлена на раскрытие когнитивного потенциала младших школьников, на развитие их умственных способностей, волевых качеств, культуры поведения и чувственного восприятия мира вокруг. В соответствии с концепцией развивающего обучения, которая лежит в основе учебников, автор предлагает ученикам посмотреть на красочную картину мира, созданную на основе художественной литературы как искусства слова и познавательных текстов. Цель исследования — выявить и охарактеризовать образ города в учебниках «Живое слово». В статье показано, как посредством «живого» слова город

«оживает» на страницах учебной книги и перед учеником, который словно совершает увлекательное и полезное путешествие по разным городам, городским улицам, паркам, дворцам, промышленным объектам, возникает многогранный образ Родины. В учебниках «Живое слово» город общается с читателем, повествуя о реалиях настоящего и традициях минувших дней, о славных страницах биографии и достижениях своих жителей. И через возникающий облик города дети проникаются величием России, становятся ближе к своему народу и своей стране.

Ключевые слова: развивающее обучение, учебники для начальной школы, Романовская Зинаида Ивановна, картина мира, образ города

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20–013–00246.

Для цитирования: Куровская Ю. Г., Щетинская В. А. «Есть сила благодатная в созвучьи слов живых»: образ города в учебниках З. И. Романовской «Живое слово» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 82–98. doi: 10.24412/2224–0772–2023–89–82–98.

Original article

“THERE IS A POWER OF GRACE IN THE CONSONANCE OF THE WORDS OF THE LIVING”:
THE IMAGE OF THE CITY IN THE TEXTBOOKS OF Z. I. ROMANOVSKAYA “THE LIVING WORD”

Yulia G. Kurovskaya¹, Vera A. Shchetinskaya²

^{1,2}Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹kurovskaja@mail.ru

²verash17@yandex.ru

Abstract. The article reveals the features of the presentation of the city in the textbooks of Zinaida Ivanovna Romanovskaya “The Living Word”, intended for a three-year elementary school and published by the “Prosveshchenie” publishing house in 1995. This subject line is aimed at revealing the cognitive potential of younger schoolchildren, at developing their mental abilities, strong-willed qualities, culture of behavior and sensory perception of the world around them. In accordance with the concept of developmental education, which underlies the textbooks, the author invites students to look at a colorful picture of the world created on the basis of fiction as the art of words and cognitive texts. The purpose of the study is to identify and characterize the image of the city in the textbooks “Living Word”. The article shows how the city “comes to life” on the pages of an educational book by means of a “living” word, and how a multifaceted image of the Motherland appears in front of the student, who seems to be making an exciting and useful journey through

different cities, their city streets, parks, palaces and industrial facilities. In the textbooks “The Living Word”, the city communicates with the reader, telling about the realities of the present and the traditions of the past days, about the glorious pages of biography and the achievements of its inhabitants. And through the emerging image of the city, children understand the greatness of Russia and become closer to their people and their country.

Keywords: developmental education, textbooks for elementary school, Romanovskaya Zinaida Ivanovna, picture of the world, image of the city

Funding: the research was carried out with the financial support of the RFBR as part of a scientific project № 20-013-00246.

For citation: Kurovskaya Yu. G., Shchetinskaya V. A. “There is a power of grace in the consonance of the words of the living”: the image of the city in the textbooks of Z. I. Romanovskaya “The Living Word”. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(1):82–98. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-89-82-98>.

Введение

Одна из приоритетных задач современного образования — «закладывать нравственно-гуманистические, ценностные основы формирования личности» [4, с. 7], составляющие картину мира обучающегося, которая «несет в себе то общее, что присуще устоявшимся, имеющим глубокие исторические и культурные корни представлениям о мире, разделяемым людьми — носителями одного языка» [6, с. 18].

По сути, образовательный процесс представляет собой «диалог двух субъектов образования, педагога и ученика... неперенный взаимообмен интерпретациями» [2, с. 40]. И этот взаимообмен происходит на основе учебной книги, которая и определяет то, какие темы значимы и важны для обсуждения и освоения, какие образы, понятия и концепты актуализуются при познании мира, как и в каком объеме они содержательно наполнены и структурно представлены. Именно в учебнике «отражен тот социальный опыт, который каждое поколение стремится передать потомкам» [1, с. 134], то культурно-историческое достояние, которое воплощает основополагающие духовные ценности, общественные нормы и эстетические каноны, приобщающие ученика к миру, своему народу и своей стране. Такому представлению об учебнике созвучны слова В. Г. Безрогова и М. В. Тендряковой: «Мир предстает книгой, а книга помещается в школьный ранец ума» [15, с. 85]. Многообразие мира, открываемого ученику на страницах учебной книги, складывается из разных фрагментов — пазлов культуры, составляющих в своем единстве

символический оттиск окружающей действительности в ее пространственно-временном измерении. Одним из таких конструктов культуры является город, «читая» который ученик открывает для себя уникальность и величие родного края, проникаясь его историей и традициями и осознавая тем самым свою национальную идентичность и духовное единение со своей страной. Это подтверждают исследования презентаций города в учебной книге разных исторических периодов [5; 13—15].

Мы предлагаем посмотреть на российский город, представленный в учебниках России 1990-х годов, и обратиться к книгам талантливого педагога с большим методическим опытом Зинаиды Ивановны Романовской, которая на протяжении многих лет работала с советским психологом, академиком АПН СССР Л. В. Занковым в рамках его системы развивающего обучения. Учебники З. И. Романовской по литературному чтению для детей младшего школьного возраста снискали заслуженный авторитет среди педагогического сообщества России.

Рассмотрим особенности презентации города в учебниках З. И. Романовской «Живое слово», предназначенных для трехлетней начальной школы и вышедших в свет в издательстве «Просвещение» в 1995 году (рис. 1). Цель исследования — выявить и охарактеризовать образ города в учебниках «Живое слово». Проанализированные учебники, рассчитанные на трехлетнюю начальную школу, направлены на разностороннее раскрытие когнитивного потенциала младших школьников, на развитие их умственных способностей, волевых качеств, культуры поведения и чувственного восприятия мира вокруг. Так создаются «условия для формирования у учащихся опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру» [3, с. 29]. В соответствии с концепцией развивающего обучения, которая лежит в основе учебников, З. И. Романовская предлагает ученикам посмотреть на красочную картину мира, созданную на основе художественной литературы как искусства слова и познавательных текстов.

Учебный материал является очень насыщенным и тщательно подобранным для младших школьников, вызывая у них личное восприятие прочитанного, «пропускание» его содержания через себя, что обуславливает глубину понимания и принятия происходящего в изучаемых произведениях. И это принятие происходит на основе освоения разных видов текста (художественных и научно-популярных, авторских и фольклорных).



Рисунок 1. Романовская З. И. Живое слово. Учебники для 1–3-го классов. М.: Просвещение, 1995

Результаты

Городское пространство на страницах учебников представлено достаточно широко. Город, ярко прописанный в мельчайших деталях, цифрах, датах, именах, буквально оживает перед читателем.

В традиционном понимании, зафиксированном в произведениях культуры — словарях (например, в Толковом словаре русского языка [7]), город представлен прежде всего как «крупный населенный пункт», имеющий административное, торгово-промышленное и культурное значение. Наиболее ярко это значение проявляется в разделе «Наша Родина — Россия» [12, с. 125–253]. Здесь мы видим российские города, отмеченные уникальными визуальными маркерами, создающими устойчивый, узнаваемый, яркий городской образ (Москва, Санкт-Петербург,

Волгоград, Нижний Новгород и многие другие). В рассказе А. Гайдара «Чук и Гек» Москва представлена как огромный город, «лучше которого и нет на свете. Днем и ночью сверкали над башнями этого города красные звезды» [9, с. 163]. Большие размеры городского пространства подчеркиваются в рассказе «Как город хлеб печет» (авторы: М. Ильин, Е. Сегал), в котором город называется великаном, которому необходимо много хлеба [12, с. 239].

Значение города как центра поселения, в отличие от его окраинных районов и пригородных мест, показано, например, в контексте отдыха на даче: «Только в конце лета я получил отпуск, и на последний теплый месяц мы сняли под Москвой дачу» [11, с. 109].

В значении противоположности деревни городской уклад противопоставляется деревенской жизни через природные явления. За городом, которому свойственны суетность и стремительный ритм жизни, чувствуется настроение природы, там можно проникнуться ее идиллической атмосферой и приобрести душевный покой: «Я отправился за город в лес поглядеть, заметно ли там приближение весны, а кстати и осмотреть места прошлогодних тетеревиных токов» [10, с. 168]. Вдали от городского лабиринта деревенский отдых приносит много радости и счастья:

- В Москву едем, молодой человек?
- Боря кивнул.
- На даче были?
- В деревне. У бабушки.
- Так, так!.. В деревне. Это хорошо [11, с. 14].

Характерно, что образ города раскрывается в содержании учебников по-разному. С одной стороны, городское пространство показано с точки зрения его современных черт и свойств (преимущественно в познавательных текстах, посвященных Родине, в которых город как главное действующее лицо и национальный маркер бескрайних просторов России представлен объемно и красочно). Ребенок видит первостепенную роль российских городов в культурном и экономическом развитии страны, их мощь, энергию и красоту. С другой стороны, город представлен в культурно-историческом и нравственно-этическом контексте через созданные в разное время произведения детских писателей и поэтов, в которых повествуется не столько о самом городе, сколько о бытии людей (детей и взрослых) в нем: о важных событиях в их жизни и жизни страны.

Эти формы проявления городского пространства представлены в его

насыщенных и объемных когнитивных признаках, которые мы условно разделили на две группы.

Группа 1. Город как пространство для жизни людей.

Город — объект, на службе у которого находятся природные объекты и богатства нашей Родины.

Город — место развлечений и отдыха.

Город — место учебы в школе и общения с друзьями.

Группа 2. Город как культурно-историческое пространство.

Город — место исторических событий и архитектурного колорита.

Город — место рождения и место учебы великих людей страны.

Город — место проведения торжественных, значимых для всей страны праздников и мероприятий.

Город — объект, на службе у которого находятся природные объекты и богатства нашей Родины. Среди них мы видим: 1) нерукотворные, природные ресурсы (реки), например, в тексте «Как река пришла к тебе в гости» (по М. Ильину и Е. Сегал) рассказывается, как из реки берется вода для питья, как она очищается и попадает в дом, в котором можно «одним поворотом крана вызвать себе воду из реки» [12, с. 252]; 2) рукотворные сооружения (канал Москва — Волга), например, в части «По каналу Москва — Волга» текста «Большая Волга» (по Г. Кублицкому и А. Волкову) описывается, как проложенный от Волги к столице канал наполнил волжской водой обмелевшую Москву-реку и московский водопровод [12, с. 179].

Сам город является источником природных богатств страны. В тексте «Богатства нашей Родины» З. И. Романовской [12, с. 230–235] упоминается Новокузнецк, недалеко от которого добывают каменный уголь — «топливо для фабрик и заводов, железных дорог» [12, с. 233]. При описании природного газа мы встречаем упоминание таких городов, как Москва и Санкт-Петербург, Воронеж и Тула, Омск и Псков, куда через всю страну с самого севера проложены трубы, по которым идет газ. Также перечисляются области, ресурсы которых составляют богатство и гордость страны: например, Тюменская, на территории которой хранятся огромные запасы газа, Кемеровская, Курская, Тульская, где добывают каменный уголь.

Посредством городского образа увлекательно и ярко показаны Урал-батушка и Волга-матушка. В тексте «Урал» [12, с. 177–178] через звучные названия городов, поселков, железнодорожных станций Урала раскры-

ваится богатство этого региона, который славится своими драгоценными металлами, камнями и полезными ископаемыми: Уралзолото, Платина, Изумруд, Самоцвет, Хрустальная, Мраморский, Магнитогорск, Магнитная, Медногорск.

В тексте «Большая Волга» по Г. Кублицкому и А. Волкову [12, с. 179–185] ребенок отправляется в путешествие по Волге, и перед ним появляются, иногда просто упоминаясь, многочисленные города России и их примечательные объекты: Рыбинск, Ярославль, Кострома, кремлевские стены Нижнего Новгорода, Чебоксары, Ульяновск, Самарское водохранилище, город нефти Сызрань, город боевой славы Волгоград, Волгоградская ГЭС и Волжский, Астрахань, Вологда, Тверь.

Например, школьнику предлагается познакомиться с Нижним Новгородом и его окрестностями, где работает судостроительное предприятие «Красное Сормово» («Здесь начинают свой путь крылатые корабли — «Ракеты», «Кометы» и другие суда» [12, с. 182]), или Сызранью, славящейся своими известковыми горами, в которых «и нефть, и сера, и асфальт — большие богатства для наших заводов и фабрик» [12, с. 183].

Так юный читатель видит «Волгу — работницу и труженицу, Волгу — поиллицу и кормилицу» [12, с. 185], на берегах которой раскинулись российские города со славным прошлым и достойным настоящим.

Город, дарящий людям свои несметные богатства, — это и место, о котором надо заботиться, проявлять к нему внимание, в том числе и детям. Об этом рассказывается в тексте С. Небесного «Деревья-пылесосы», где зеленые насаждения показаны как «легкие» города, или села, или поселка», очищающие пространство вокруг от пыли и дающие тень и прохладу жителям. Поэтому очень важно сажать деревья, особенно в городе, озеленять свое место жительства, делая его тем самым чище, ухоженнее и красивее [12, с. 195].

Город — это место развлечений и отдыха. В произведении В. Коржикова «Как слона лечили» показано, как в городе Владивостоке ждали индийского дрессированного слона, которого везли из Хабаровска для выступления на арене цирка [8, с. 234–235]. В городских парках и садах можно погулять [9, с. 224], отдохнуть и почитать книгу [9, с. 116]. В городе можно занимательно проводить время с друзьями, играть в разные игры: например, скакать «во дворе и на бульваре, в переулке и в саду, и на каждом тротуаре у прохожих на виду» [8, с. 196–197].

Городская жизнь наполнена школьными событиями и дружбой. Так,

в рассказе Р. Фраермана «Девочка с камнем» описывается, как восьмилетняя казахская девочка Аня Мамедова очень любила ходить в школу, которая «стояла на самом краю города, расположенного у подножия высоких гор» [9, с. 5], потому что хотела освоить русский язык и учиться лучше всех. В рассказе Олега Буцены «Так или не так?», раскрывающем проблемы нравственности (умение дружить) и коммуникации (умение налаживать контакты с незнакомыми людьми, анализировать характер и слова собеседника), повествуется о девочке Нюре, которая, переехав «в новую квартиру в другой район города», пошла учиться в другую школу, где ей как новенькой все было незнакомо (и учительница, и ученики) и поэтому у нее не было друзей [8, с. 14].

Значительное внимание в учебниках уделяется изображению города как места исторических событий и архитектурного колорита. Здесь мы видим российские города, отмеченные уникальными визуальными маркерами, создающими устойчивый, узнаваемый, яркий городской образ. Это прежде всего Москва и Санкт-Петербург.

Москва в тексте «Москва — столица нашей Родины» [12, с. 127–133] изображается как столица большого государства с великой историей, начавшейся 800 лет назад. И в настоящее время во всем своем великолепии это активно развивающийся город. Москва — это город с героическим прошлым, несломленный во время борьбы с врагами: «Но никогда Москва не была повержена, поставлена на колени! Ее никто не мог одолеть» [12, с. 127].

В этом городе находится особая гордость российского народа — царственный и величавый Московский Кремль («На зеленом холме над Москвой-рекой высится древний Кремль. Его белокаменные дворцы сверкают сотнями окон» [12, с. 127]). Кремль знаменит прекрасными дворцами и соборами, выдающимися Царь-колоколом весом 200 тонн и Царь-пушкой с огромными чугунными ядрами, уникальными музеями, хранящими образцы оружия и снаряжения, коллекции царского правления, и Кремлевским Дворцом съездов, сверкающим «стеклом и серебристым алюминием» [12, с. 128].

Восхищает своей красотой и уникальностью Красная площадь, раскинувшаяся за кремлевской стеной. Ее памятники хранят воспоминания о многочисленных событиях, связанных с великой историей страны. Например, собор Василия Блаженного, непревзойденное в своей красоте произведение искусства, памятник Кузьме Минину и Дмитрию

Пожарскому как символ народного ополчения, освободившего Москву от иноземных захватчиков» [12, с. 130].

Москва — это город чудес. И московские чудеса — их внешний облик и предназначение — описаны школьнику в мельчайших подробностях [12, с. 130–132].

Удивителен масштаб и размеры столичного города. «В нем в 1990 году было 4500 улиц, переулков, площадей, бульваров и проездов, 120 мостов, с севера на юг он протянулся на 35, а с востока на запад — на 30 километров» [12, с. 130].

Чудесны московские высотные здания. Высота одного из них на Котельнической набережной составляет 176 метров. При представлении роскошного великолепия Москвы школьнику подробно описываются самые примечательные места столицы:

— Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова — это дом-город с многочисленными корпусами и институтами;

— спортивный стадион в Лужниках — один из самых больших в мире, в котором встречали в 1980 году спортсменов и гостей Олимпийских игр;

— Большой театр — это великолепное здание с восемью огромными круглыми колоннами и бронзовыми фигурами богов. Этот храм искусства славится на весь мир своими выдающимися постановками;

— Охотный Ряд — это широкий проспект, на котором размещены правительственные здания, гостиница «Москва» и Российская государственная библиотека, многочисленные памятники великим деятелям культуры, науки и искусства: А. С. Пушкину, Н. В. Гоголю, Л. Н. Толстому, Ивану Федорову;

— Останкинская башня — это высокое сооружение (более 0,5 километра), расположенное на севере Москвы и позволяющее смотреть телепередачи по всей России и за ее пределами;

— Московский метрополитен — это подземное железнодорожное пространство, знаменитое скоростью перемещения (скорость его поездов, следующих каждые 1,5–2 минуты, достигает 70 километров в час, что позволяет добираться из одного конца города в другой за 40–50 минут) и вместимостью (до 4 млн человек в день).

Таким образом, ученику предлагается красочный и яркий образ столицы России, который хранит в себе доблестные страницы прошлого своего народа и наполнен яркими, узнаваемыми визуальными маркерами современного урбанистического пространства (рис. 2).

1. Чем замечательна столица России Москва?
2. За что Москва получила звание города-героя? Чем интересны Кремль и Красная площадь?
3. Подберите фотографии, картины и открытки с изображением замечательных сооружений, зданий и памятников Москвы и составьте из них альбом. Какие сооружения, памятники Москвы вам больше понравились? Расскажите о них.

Рисунок 2. Вопросы к тексту «Москва — столица нашей Родины» [12, с. 133]

Город Санкт-Петербург (в книге он также именуется как Святой город Петра) представлен с помощью художественного слова ярко, живо, красочно, подробно, всесторонне, как и Москва [12, с. 133–138].

Он описывается как место красивых улиц, мостов, памятников, парков и музеев, в котором за великие дела на пользу России в 1782 году был возведен известный на весь мир памятник Петру Первому «Медный всадник».

Ребенку рассказывается о расположенном недалеко от «Медного всадника» Адмиралтействе, уникальное здание которого восхищает своей высотой в 72,5 метра и красотой с легким граненым шпилем с золотым корабликом на верхушке. В нем находится известное всей стране военно-морское инженерное училище.

Санкт-Петербург — это примечательное место. Он славится Петропавловской крепостью — самой старинной постройкой Петербурга, возведение которой началось 27 мая 1703 года, в день основания города. Построенный в Петропавловской крепости Петропавловский собор — это наблюдательный пункт, высота колокольни которого достигает 122 метров.

Летний сад — ровесник Петропавловской крепости. Он отделен от Невы высокой оградой, неповторимая красота решетки которой известна на весь мир. В нем и двухэтажный каменный дом-музей — летний дворец Петра Первого, и мраморные статуи, и памятник Ивану Крылову, у подножия которого представлены люди, животные и птицы из его басен: «плутовка Лисица и разиня Ворона, проказница Мартышка, Осел, Козел и Косолапый Мишка, надоедливый Демьян и другие» [12, с. 136].

Особую гордость вызывает самая большая площадь Петербурга — Марсово поле, названная в честь бога Марса, с памятником борцам за

свободу нашей Родины и неугасаемым огнем.

Знаменит на весь мир Зимний дворец — место проживания русских царей, в котором насчитывается 1050 залов и комнат. Рядом с ним находится Эрмитаж (в переводе с французского — «место уединения») — один из богатейших музеев мира, хранящий множество картин известных всему миру художников, статуи знаменитых скульпторов, изделия из серебра, золота, драгоценных камней. «За целый день не обойдешь залы Эрмитажа, не рассмотришь его богатства! Невозможно рассказать словами, что здесь есть. Эти удивительные сокровища искусства надо видеть самому...» [12, с. 137].

Читателю красочно описывается Дворцовая площадь перед Зимним дворцом, которая огромна и величава, на ней возведен памятник в честь победы России над Наполеоном.

Главная улица Санкт-Петербурга, многолюдная и оживленная, — Невский проспект, который тянется, словно струна, через весь город.

Санкт-Петербург показан и как город мостов, стоящий на 101 острове, вокруг которых течет вода. Это и реки, и каналы, и протоки. Мосты эти разных размеров, но самые большие и разводные — над Невой. Одним из известных мостов является небольшой мост через речку Фонтанку — Аничков мост, который находится рядом с великолепным зданием Аничкова дворца, построенного для увеселений царей, и который украшен четырьмя скульптурами «Укротители коней» [12, с. 137].

Это город-порт, обеспечивающий русскому государству выход к морю, важный и необходимый как для защиты России с моря, так и для ее торговых связей с другими странами [12, с. 133].

Так младший школьник знакомится с городом на Неве, проникаясь его уникальным архитектурным изяществом, исторической глубиной и культурным очарованием. И это помогает ему лучше узнать и глубже понять свою Родину (рис. 3).

Ярко показано юному читателю архитектурное своеобразие и других городов страны. Например, в тексте «Енисей — струна Сибири» (по Ю. Графскому) [12, с. 168–170] читатель знакомится с городами Игаркой и Норильском. Игарка изображается как деревянный город, в котором деревянные не только дома и тротуары, но и мостовые. Норильск удивителен тем, что, несмотря на то что город находится за полярным кругом, в районе вечной мерзлоты, в нем красивые улицы, каменные

многоэтажные дома, а в квартирах — центральное отопление, горячая вода.

1. Чем знаменит Санкт-Петербург? Почему так много людей стремится попасть в него?
2. За что городу присвоено звание города-героя?
3. Чем знаменит Эрмитаж?
4. Подберите фотографии, картины, открытки с изображением различных сооружений и памятников Санкт-Петербурга. Расспросите у взрослых, чем примечательны эти сооружения. Поделитесь своими знаниями с товарищами в классе.
5. Знаете ли вы другие города-герои, кроме Москвы и Санкт-Петербурга? Соберите сведения об этих городах, об их памятниках.

Рисунок 3. Вопросы к тексту «Санкт-Петербург» [12, с. 138]

Город ярко отражает прошлое России. Так, перед взором ребенка предстает легендарный Волгоград и его героическое прошлое: «А на правом берегу раскинулся Волгоград, город боевой славы. Здесь была великая битва за родину с немецкими захватчиками. Советская армия, жители города вели бои за каждую улицу, за каждый дом, за каждый бугорок земли. И далее перед нами город настоящего: «город стал еще красивее, чем до войны. Нам не хотелось расставаться с ним» [12, с. 184].

Город — место рождения и место учебы великих людей — писателей, поэтов.

Приведем примеры. При описании жизни и творчества А. С. Пушкина Москва упоминается как место рождения поэта, где он жил с отцом и матерью, няней Ариной Родионовной до учебы в Царскосельском лицее в Петербурге [11, с. 183]. При знакомстве с Л. Н. Толстым перед читателем появляются родовое имение его отца в Ясной Поляне (недалеко от Тулы), где родился и вырос писатель; Тула, в гимназии которой он учился; Казань, где прошли его университетские годы; Севастополь, где служил Толстой [11, с. 224].

В повествовании о А. М. Горьком говорится о том, что он родился и провел детство в Нижнем Новгороде, а затем ушел из дома и «пешком исходил пол-России» [11, с. 75–76], живя и работая в разных городах.

В «Заветном сундучке» (по И. Сергееву) мы видим Тверь, в которой провел детские годы И. А. Крылов: «После пыльных степных городков блистающая свежестью каменная Тверь с многочисленными ее речушками, впадающими в Волгу, с зелеными садами, показалась Крылову

сказочно прекрасной. Это был самый лучший город из всех, что он видел, самый нарядный и шумный». Это был город с модными лавками и трактирами, со звучащей в нем до ночи музыкой и пирами дворян и купцов, с проезжающими каретами и колясками петербургских и московских помещиков, со скачущими курьерами и бесконечными обозами «с живностью, товарами, продовольствием», которые ехали в Петербург [11, с. 147–148].

Город Санкт-Петербург — это место жизни замечательных русских писателей и поэтов: А. С. Пушкина, И. А. Крылова, Н. В. Гоголя, Н. А. Некрасова, С. Я. Маршака [12, с. 133].

Город — место проведения торжественных, особо значимых для всей страны мероприятий. Проведение значимых праздников и мероприятий связано со столицей Родины — Москвой, в которой для всей страны проводятся парады и торжества.

Так, в рассказе «Парад Победы» по А. Алексееву описываются военные события и Парад на Красной площади как символ памяти о ратных подвигах советского народа («Но вот замерла площадь. Проходят по ней наши воины-победители» [8, с. 202–204]), в стихотворении С. Баруздина «Салют» подчеркивается значимость Победы над врагом, в честь которой из пушек выпускают салют: «Разноцветными огнями вся Москва озарена» [8, с. 205].

Москва дает отсчет новому году, салютуя о его начале:

Год прошел, как день вчерашний.

Над Москвою в этот час

Бьют часы Кремлевской башни

Свой салют — двенадцать раз [8, с. 69],

или:

С высоких стен кремлевской башни

В спокойном звоне полночь бьет,

И, провожая день вчерашний,

Страна встречает Новый год [8, с. 70],

или:

В Москве «...звонили золотые кремлевские часы. И этот звон — перед Новым годом — сейчас слушали люди и в городах, и в горах, в степях, в тайге, на синем море» [11, с. 188].

Яркость образа города в учебниках З. И. Романовской усиливается за счет средств языковой выразительности. Среди них встречаются мета-

форы (например, слово «великан», подчеркивающее огромные размеры города), сравнения (например, выражение «как струна», характеризующее утонченную красоту Невского проспекта [12, с. 137]), эпитеты (например, выражение «золотые кремлевские часы» [11, с. 188], показывающее значимую роли столицы в жизни страны), метонимия (к примеру, фраза «но вот замерла площадь» [8, с. 202–204], усиливающая важность события на Красной площади) и др.

Заключение

Таким образом, в учебниках Зинаиды Ивановны Романовской «Живое слово», предназначенных для трехлетней начальной школы и вышедших в свет в издательстве «Просвещение» (1995), нарративы о городе создают перед мысленным взором ученика широкую панораму городского пространства, которое дышит великой историей своей страны, которое наполнено архитектурными шедеврами и культурными реалиями, которое богато природными ресурсами, стоящими на службе у человека. Иллюстраций в издании крайне мало. Но посредством «живого» слова перед учениками возникает «живой» образ города, дети словно совершают просветительскую и увлекательную прогулку по городским улицам, паркам, дворцам, промышленным объектам. В «Живом слове» город общается с читателем, повествуя о реалиях настоящего и традициях минувших дней, о славных страницах биографии и достижениях своих жителей. Через возникающий облик города дети проникаются величием России, становятся ближе к своему народу и своей стране. И это делает учебники «Живое слово» созвучными с предыдущими поколениями книг для чтения России XX века, в частности с учебниками авторских коллективов под руководством Е. Е. Соловьевой, В. Г. Горецкого, М. В. Васильевой, показывая преемственность педагогической культуры страны прошлых и последнего десятилетия XX века.

Список источников

1. *Богуславский М. В.* Разработка научно-методических основ школьного учебника в отечественной педагогике 1960–1980-х годов // Проблемы современного образования. 2022. № 5. С. 133–147.
2. *Елкина И. М.* Герменевтический метод при осмыслении педагогического текста в современном образовании // Ценности и смыслы. 2021. № 1 (71). С. 33–43.
3. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М., Шабалин Ю. Е.* Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде: монография. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. 188 с.
4. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Устойчивое развитие в неустойчивом мире: образовательный

аспект // Ценности и смыслы. 2021. № 3 (73). С. 6–26.

5. Куровская Ю. Г., Щетинская В. А. «Всё, что в будни и в праздники именуется Родиной»: образ города в советских книгах для чтения 1980-х гг. // Образовательное пространство в информационную эпоху. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Под редакцией С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 75–85.

6. Лукацкий М. А. Образовательный дискурс: от иллюзорного понимания к реальному постижению // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 15–28.

7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=5547> (дата обращения: 25.09.2022).

8. Романовская З. И. Живое слово: учеб. для 1 кл. трехлет. нач. шк. М.: Просвещение, 1995. 352 с.

9. Романовская З. И. Живое слово. 2 кл. Проб. Учеб. В 2 ч. Ч. 1. 4-е изд. М.: Просвещение, 1995. 287 с.

10. Романовская З. И. Живое слово. 2 кл. Проб. Учеб. В 2 ч. Ч. 2. 4-е изд. М.: Просвещение, 1995. 256 с.

11. Романовская З. И. Живое слово. 3 кл. Проб. Учеб. В 2 ч. Ч. 1. 3-е изд. М.: Просвещение, 1995. 289 с.

12. Романовская З. И. Живое слово. 3 кл. Проб. Учеб. В 2 ч. Ч. 2. 3-е изд. М.: Просвещение, 1995. 256 с.

13. Ромашина Е. Ю. Город солнца или город на Неве? Урбанистический дискурс в букваре И. Сверчкова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. № 62. С. 60–71.

14. Степанов Б. Е. Конструирование образа города в учебниках по родиноведению (1870-е — 1910-е годы) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 112–129.

15. Тендрякова М. В., Безрогов В. Г. Корф и город: figura urbis capitis в учебных книгах для земской школы // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2019. Вып. 54. С. 84–105.

References

1. Boguslavskij M. V. Razrabotka nauchno-metodicheskikh osnov shkol'nogo uchebnika v otechestvennoj pedagogike 1960–1980-h godov // Problemy sovremennoogo obrazovaniya. 2022. № 5. S. 133–147. [In Rus].
2. Elkina I. M. Germenevticheskij metod pri osmyslenii pedagogicheskogo teksta v sovremennom obrazovanii // Cennosti i smysly. 2021. № 1 (71). S. 33–43. [In Rus].
3. Ivanova E. O., Osmolovskaja I. M., Shabalin Ju. E. Konstruirovaniye uchebnikov dlja realizacii processa obuchenija v informacionno-obrazovatel'noj srede: monografija. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2017. 188 s. [In Rus].
4. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Ustojchivoe razvitie v neustojchivom mire: obrazovatel'nyj aspekt // Cennosti i smysly. 2021. № 3 (73). С. 6–26. [In Rus].
5. Kurovskaja Ju. G., Shhetinskaja V. A. «Vsjo, chto v budni i v prazdniki imenuetsja Rodinoj»: obraz goroda v sovetskih knigah dlja chtenija 1980-h gg. // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju jepohu. Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej S. V. Ivanovoj, I. M. Elkinoj. M: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2022. S. 75–85. [In Rus].
6. Lukackij M. A. Obrazovatel'nyj diskurs: ot illjuzornogo ponimaniya k real'nomu postizheniju // Psihologo-pedagogicheskij поиск. 2017. № 1 (41). S. 15–28. [In Rus].
7. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. Tolkovoj slovar' russkogo jazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=5547> (data obrashhenija: 25.09.2022).
8. Romanovskaja Z. I. Zhivoe slovo: ucheb. dlja 1 kl. trehlet. nach. shk. M.: Prosveshhenie, 1995. 352 s. [In Rus].
9. Romanovskaja Z. I. Zhivoe slovo. 2 kl. Prob. Ucheb. V 2 ch. Ch. 1. 4-e izd. M.: Prosveshhenie, 1995. 287 s. [In Rus].

«Есть сила благодатная в созвучьи слов живых»: образ города в учебниках ... |

10. *Romanovskaja Z. I.* Zhivoe slovo. 2 kl. Prob. Ucheb. V 2 ch. Ch. 2. 4-e izd. M.: Prosveshhenie, 1995. 256 s. [In Rus].
11. *Romanovskaja Z. I.* Zhivoe slovo. 3 kl. Prob. Ucheb. V 2 ch. Ch. 1. 3-e izd. M.: Prosveshhenie, 1995. 289 s. [In Rus].
12. *Romanovskaja Z. I.* Zhivoe slovo. 3 kl. Prob. Ucheb. V 2 ch. Ch. 2. 3-e izd. M.: Prosveshhenie, 1995. 256 s. [In Rus].
13. *Romashina E. Ju.* Gorod solnca ili gorod na Neve? Urbanisticheskij diskurs v bukvarе I. Sverchkova // Vestnik Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 4: Pedagogika. Psihologija. 2021. № 62. S. 60–71. [In Rus].
14. *Stepanov B. E.* Konstruirovanie obraza goroda v uchebnikah po rodnovedeniju (1870-e — 1910-e gody) // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 1, № 2 (75). S. 112–129. [In Rus].
15. *Tendriakova M. V., Bezrogov V. G.* Korf i gorod: figura urbis capitis v uchebnyh knigah dlja zems-koj shkoly // Vestnik Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 4: Pedagogika. Psihologija. 2019. Vyp. 54. S. 84–105. [In Rus].

Информация об авторах

Ю. Г. Куровская — доктор педагогических наук, доцент, специалист по связям с общественностью
В. А. Щетинская — научный сотрудник лаборатории начального общего образования

Information about the authors

Yu. G. Kurovskaya — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Public Relations Specialist
V. A. Shchetinskaya — Researcher of the Laboratory of Primary General Education

Статья поступила в редакцию 30.12.2022; одобрена после рецензирования 09.01.2023; принята к публикации 12.01.2023.
The article was submitted 30.12.2022; approved after reviewing 09.01.2023; accepted for publication 12.01.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 99–110.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 99–110.

Научная статья

УДК 379.8

doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-99-110

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МНОГОПРОФИЛЬНЫХ ДЕТСКИХ ШКОЛ «БАРКАМОЛ АВЛОД» В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН)



Максуда Бадалова

Максуда Бадалова¹, Инна Юрьевна Шустова²

¹ Научно-исследовательский институт изучения проблем и определения перспектив народного образования имени А. Авлони, Ташкент, Республика Узбекистан

² Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия

¹ umaksuda69@qmail.com

² innashustova@yandex.ru



И. Ю. Шустова

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс становления современной системы дополнительного образования детей в Республике Узбекистан, выделены основные задачи развития системы дополнительного образования, охарактеризованы учреждения дополнительного образования «Баркамол авлод», описан процесс преобразования системы внешкольного дополнительного образования в современную систему воспитания. Описана роль детско-взрослой общности в системе дополнительного образования. В работе использовался теоретический и исторический анализ. Результаты которого наглядно демонстрируют изменение роли дополнительного образования в процессе социализации личности. В качестве примера развития системы внешкольной работы взят опыт многопрофильных детских центров «Баркамол авлод».

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное образование, досуг, детско-взрослая общность

Для цитирования: Бадалова М., Шустова И. Ю. Перспективы развития дополнительного образования (на примере многопрофильных детских школ «Баркамол авлод» в Республике Узбекистан) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 99–110. doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-99-110.

Original article

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF MULTIDISCIPLINARY CHILDREN'S SCHOOLS "BARKAMOL AVLOD" IN THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN)

M. Badalova¹, Inna Yu. Shustova²

¹Scientific Research Institute for Studying the Issues and Determining the Perspectives of Public Education named A. Avloniy, the Republic of Uzbekistan

²Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹umaksuda69@qmail.com

²innashustova@yandex.ru

This article discusses the process of formation of a modern system of additional education for children in the Republic of Uzbekistan; the main objectives of the development of the system of additional education are highlighted, the institutions of additional education "Barkamol avlod" are characterized, the process of transforming the system of extracurricular additional education into a modern system of education is described. The role of the child-adult community in the system of additional education is described. The work used theoretical and historical analysis. The results of the analysis clearly demonstrate the change in the role of additional education in the process of socialization of the individual. As an example of the development of a system of extracurricular activities, the experience of multidisciplinary children's centers "Barkamol avlod" is taken.

Keywords: continuing education, additional education, leisure, children-adult community

For citation: Badalova M., Shustova I. Yu. Prospects for the development of additional education (on the example of multidisciplinary children's schools "Barkamol avlod" in the Republic of Uzbekistan). Domestic and Foreign Pedagogy. 2023;1(1):99–110. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-89-99-110>.

Приоритетным направлением государственной политики в России и Узбекистане являются вопросы модернизации системы образования, ее структурной перестройки, совершенствование образовательно-воспи-

тательного процесса, подготовки кадров, переподготовки и повышения их квалификации на основе современных достижений образования, науки, техники, технологии, экономики и культуры, обновления образовательных программ.

Происходящие изменения в социально-экономическом устройстве определяют новые требования к подготовке молодежи к жизни, когда важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать жизненный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти требования обуславливают необходимость обновления системы дополнительного образования как сферы, обеспечивающей разносторонность личностного развития детей и удовлетворение их духовных потребностей.

Развитие системы образования на современном этапе характеризуется усилением роли внешкольного дополнительного образования детей. Сегодня общеобразовательная школа не в полной мере удовлетворяет потребностям развивающейся личности. Одна из основных задач учреждений дополнительного образования — раскрыть творческий потенциал ребенка, его природные способности. Этим в значительной степени определяются характеристики образовательного процесса в данных учреждениях, отличающегося от базового способа педагогического руководства: обучающемуся предоставляется право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы.

В системе непрерывного образования деятельность учреждений дополнительного образования направлена на выявление среди учащихся способной и одаренной молодежи; организацию технического и художественного творчества и других мероприятий; изучение потребностей и открытие на основе интересов детей кружков, развивающих творческие способности личности; на дополнительное образование по основам науки.

Вопросы дополнительного образования активно изучаются в России, и используются узбекскими педагогами. Отмечается, что дополнительное образование детей — это, в сущности, мотивированное образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно. Многими исследователями дополнитель-

ное (внешкольное) образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ (В. А. Березина, Л. Н. Буйлова, В. П. Голованов, Б. В. Куприянов, Л. Г. Логинова, М. Н. Поголяева, И. Н. Попова и др.).

Инновации в системе дополнительного образования детей рассматриваются Л. В. Барановой, понятийный аппарат в данной сфере, систематизация и обобщение понятий представлены в работе З. А. Каргиной, работа с программами и управление программами дополнительного образования детей представлены в работах Л. Г. Логиновой, вопросы дополнительного образования детей-инвалидов рассматриваются Е. А. Шадринной, проблемы качества дополнительного образования детей, критерии оценки поднимаются в работе К. Р. Туманова.

Одним из основных социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и развитие индивидуальных способностей детей, являются учреждения дополнительного образования детей. В настоящее время роль системы дополнительного образования в подготовке подрастающего поколения существенно возрастает. Она призвана решить важнейшую социальную проблему, связанную с выявлением и развитием тех задатков и способностей детей, которые обеспечат их устойчивое саморазвитие в жизни.

Обычно термином «дополнительное образование детей» характеризуют сферу неформального (по терминологии ЮНЕСКО) образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка, которое он выбирает сам (или с помощью родителей) в соответствии со своими желаниями и потребностями. Дополнительное образование в системе непрерывного образования — это та область образовательной деятельности, которая находится за пределами государственного общеобразовательного стандарта, включая изучение областей культуры и науки, не представленных в школьных программах.

Дополнительное образование детей — целенаправленный процесс воспитания, развития личности и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства.

Остановимся на вопросах организации дополнительного образования в Узбекистане. В стране проводится широкомасштабная работа по вос-

питанию и формированию физически здорового, духовно зрелого, самостоятельно мыслящего, глубоко образованного, гармонично развитого молодого поколения с современным мировоззрением, способного взять на себя ответственность за судьбу и будущее нашей Родины. Президентом Республики Узбекистан принято постановление от 30 сентября 2019 года № ПП-4467 «О мерах по кардинальному повышению эффективности внешкольного образования в системе народного образования». Документ принят в целях дальнейшего повышения эффективности внешкольного образования в системе народного образования, развития у учащихся духовных качеств, организации их досуга, подготовки их к самостоятельной жизни через образование. Согласно документу, при Министерстве народного образования Узбекистана создается Республиканская детская школа «Баркамол авлод» на базе Республиканских детских центров технического творчества, художественного творчества, краеведения и экологии «Баркамол авлод». В общеобразовательных школах по интересам учащихся будут созданы сетевые кружки детских школ «Баркамол авлод». В системе образования Узбекистана «Дополнительное образование» называется «Система внешкольного образования» и так обозначена во всех нормативно-правовых документах. «Система внешкольного образования» — это и есть детские школы «Баркамол авлод».

Центры «Баркамол авлод» являются многопрофильными и функционируют, включая в себя технические, художественные, краеведческие и экологические направления, нацеленные на дальнейшее развитие творческих возможностей учащихся в соответствии с их интересами и потребностями, характеристики территории деятельности.

В центрах «Баркамол авлод» реализуется программа «STEAM образование» (Science / естественные науки, Technology / технология, Engineering / инженерное искусство, Art творчество, Mathematics / Математика).

Центр предоставляет детям в возрасте от 6 до 18 лет широкие возможности для их всестороннего развития и содержательного досуга.

При организации деятельности центры опираются на следующие приоритетные принципы: свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности; ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка; возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка; единство обучения, воспитания, развития; практико-деятельностная основа образовательного процесса; формирование детско-взрослой общности.

Центры организуются и функционируют самостоятельно в отдельном здании или в отдельных учебных блоках зданий общеобразовательных школ, обеспеченных отдельным входом и не препятствующих процессу обучения в школе.

Большое внимание в дополнительном образовании уделяется развитию читательских способностей детей. На базе информационно-ресурсных центров при Министерстве народного образования Каракалпакстана и областных управлениях народного образования создаются детские библиотеки. В документе подчеркивается, что эти библиотеки оказывают практическую и методическую помощь библиотекам общеобразовательных учреждений, выявляют потребности учащихся в ознакомлении с шедеврами отечественной и мировой детской художественной литературы, содействуют им в повышении навыков чтения книг, в организации культурно-просветительских мероприятий («Молодой читатель», «Школьный читатель», «Лучший библиотекарь» и т.д.).

Для систематического развития детского туризма в Бухарской, Кашкардарьинской, Наманганской, Самаркандской, Хорезмской областях и городе Ташкенте в 2020–2023 годах при детских школах «Баркамол авлод» будут сформированы «Детские туристские базы» на 100–200 мест. В детских школах «Баркамол авлод» будут организованы «Детские технопарки» на условиях государственно-частного партнерства.

Определены следующие задачи по развитию внешкольного образования в Республике Узбекистан:

- воспитание духовно развитого молодого поколения, обеспечение его содержательного досуга, повышение при этом интереса молодежи к искусству, спорту, информационным технологиям и чтению книг, организация подготовки девушек к социально активной жизни;
- непрерывное совершенствование программ и методических материалов, направленных на индивидуальное развитие детей путем широкого применения современных информационно-коммуникационных технологий;
- развитие кружков в области робототехники, мехатроники, инженерии и компьютерного программного обеспечения;
- реализация проектов, направленных на развитие детского и образовательного туризма;
- популяризация творческих работ учащейся молодежи, в том числе создание электронных магазинов Art shop для продвижения на

мировые рынки и налаживания реализации продукции, созданной членами кружков детских школ «Баркамол авлод» на основе национальных традиций;

- увеличение охвата учащихся внешкольными образовательными учреждениями, организация и обеспечение регулярной деятельности кружков в зависимости от интересов учащихся;
- совершенствование деятельности внешкольных образовательных учреждений посредством современных образовательных программ с целью формирования у детей начальных знаний и навыков по овладению профессиями, методического обеспечения деятельности отраслевых кружков, повышения культуры чтения;
- формирование и обновление перечня сырья, используемого по направлению робототехники и технического творчества в детских школах «Баркамол авлод», совместно с ведущими организациями и высшими образовательными учреждениями;
- организация проектов «Детский технопарк» в детских школах «Баркамол авлод» на основе условий государственно-частного партнерства и передового опыта зарубежных государств для развития детского технического творчества;
- налаживание механизмов достойного стимулирования победителей международных и республиканских конкурсов из числа детских школ «Баркамол авлод» и детских библиотек;
- организация повышения квалификации и целевых служебных командировок в зарубежные государства с целью обмена научным и практическим опытом в данной сфере;
- развитие культуры чтения среди детей, налаживание передвижных библиотек, совершенствование системы обеспечения детских и школьных библиотек художественной литературой;
- реализация целевых проектов на основе условий государственно-частного партнерства для обеспечения эффективной эксплуатации пустующих зданий и земельных площадей внешкольных образовательных учреждений;
- формирование условий для свободного выбора ребенком видов и сфер деятельности;
- ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка; его возможность свободного самоопределения и самореализации;

- создание в образовательных организациях дополнительного образования детско-взрослых общностей педагогов и школьников, где формируется значимое ценностно-смысловое пространство для участников.

Несомненно, реализация вышеуказанных задач поможет разрешить существующее противоречие между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой — создавать условия для свободного развития личности, что является основой гуманизации образования, провозглашенной в качестве важнейшего принципа реформы образования. Таким образом, дополнительное образование в школе способно решить целый комплекс задач, направленных на гуманизацию всей жизни школы: выровнять стартовые возможности развития личности ребенка, способствовать выбору его индивидуального образовательного пути, обеспечить каждому ученику конкурентоспособность, содействовать самореализации личности ребенка и педагога.

Решение поставленных задач в развитии внешкольного образования невозможно без обеспечения одного из основных условий — стимулирования развития детско-взрослых общностей как среды качественного общения, личностного роста, обмена креативными идеями и др.

Детско-взрослая общность в педагогике — это первичная контактная группа детей и взрослых, возникающая вокруг схожих потребностей и интересов, осуществляющая пересечение ценностей и смыслов участников в общем эмоциональном переживании, совместной деятельности и общении, отражающая характер эмоционально-психологических связей и отношений между участниками [12, с. 20].

Важно понимать потенциал детско-взрослой общности в системе дополнительного образования. Для воспитания, в том числе в условиях внешкольного образования, особое значение имеет детско-взрослая общность, где воспитанник чувствует сопричастность другим, может открыто проявить себя, общность актуализирует способность видеть и понимать окружающих, при этом взаимодействие с другими становится фактором развития собственной личности. Такое воспитание предполагает непосредственное взаимодействие с детьми, понимание реальных интересов и жизненных установок детей, их смыслов и общих стремлений, учитывает процессы самоуправления и самоорганизации. Все это предусматривает работу педагога с живой социальной системой, которая во многом непредсказуема, следует

законам самодвижения и самоорганизации.

Обозначим специфику использования воспитательного потенциала внешкольного образования посредством внедрения педагогических идей коллективного воспитания, воспитания в детско-взрослой общности:

- воспитательный коллектив, детско-взрослая общность, социально-педагогические явления, существуют и развиваются в рамках того или иного воспитательного института. Здесь, с одной стороны, организуются процессы взрослыми (педагогами), с другой — существуют процессы самоорганизации, внутренние процессы саморегуляции и самоуправления;
- для взрослых коллектив — это инструмент воспитания, элемент педагогических целей и воспитательной деятельности, объект воспитательных воздействий, устремленных на развитие каждой личности в коллективе. Для детей коллектив — это среда их существования, взаимодействия и общения с другими людьми (взрослыми и сверстниками), здесь идут процессы личностного самоопределения и самореализации;
- для воспитания в коллективе педагогу необходимо видеть, удерживать и формировать общую цель; совместную разнообразную социально и личностно значимую деятельность и общение; систему связей и отношений между участниками; внешние связи, включающие коллектив в широкие общественные отношения;
- воспитательные функции общности связаны с процессами социализации и индивидуализации воспитанников: с одной стороны, здесь идет процесс отождествления, формирование эмоционально-психологических связей с другими людьми (взрослыми и сверстниками), осмысление и принятие значимых коллективных ценностей и смыслов, возникает чувство «мы»; с другой стороны, процесс обособления, разрыв связей, формирование отношений, осознание и проявление своего «я», своей индивидуальной позиции, личностно значимых ценностей и смыслов;
- влияние коллектива и общности на личность ребенка зависит от многих факторов: развитости коллектива, системы эмоционально-психологических связей и отношений в нем; положения ребенка в системе коллективных отношений, насколько оно благоприятно для индивидуального развития (может быть поддерживающим, а может и напротив), от того, насколько значим для ребенка

- коллектив, его ценности, совместная деятельность;
- для развития общности, детского коллектива необходима совместная деятельность, которая определяется коллективно значимой целью и отражает интересы детей. Деятельность должна быть общей, включать каждого, когда участники осознают свою роль и позицию, свое место в общей деятельности, есть понимание того, что «без меня народ не полный», без его участия цели не добиться;
 - позиция педагога в коллективном воспитании выстраивается в логике содействия и поддержки детских инициатив, их самостоятельных действий и стремлений к самореализации, рефлексивных процессов у воспитанников (осознать свою позицию, позицию другого, свои стремления и цели, свои действия), процессов открытого взаимодействия, помощи и поддержки друг друга, умения сотрудничать, в целом процессов самоорганизации и саморегуляции у воспитанников;
 - важно удерживать во взаимодействии с детьми гуманистические ценности, возникающее общее ценностно-смысловое пространство, когда происходит переход общих ценностей в нормы и правила жизни каждого, в индивидуальные смыслы участников. Для этого сам взрослый должен выступать носителем общечеловеческих гуманистических ценностей и смыслов, открыто выражать свою позицию и быть значимым взрослым для воспитанников.

Бесспорно, дополнительное образование детей позволяет создать подрастающему поколению условия, чтобы полноценно прожить пору детства. И если ребенок полноценно живет, реализуя себя, решая задачи социально значимые, выходит даже в профессиональное поле деятельности, то у него будет гораздо больше возможностей достичь в зрелом возрасте больших результатов, сделать безошибочный выбор.

Система дополнительного образования детей является неотъемлемой составляющей единого образовательного процесса в рамках общего образования, детерминирующей развитие личности с детского возраста. Дополняя и углубляя общее начальное, основное и среднее образование школьников, дополнительное образование создает возможности реализации творческих способностей детей и молодежи в самых различных видах деятельности.

Список источников

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: (проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем) / В.П. Беспалько. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. 304 с.
2. Буйлова Л. Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31). С. 130–134.
3. Воронова М. А. Историко-педагогические основы современной системы дополнительного образования учащихся: дис. ... канд. пед. наук / М. А. Воронова. М., 2007. 157 с.
4. Курприянов В. В. Социальная миссия внешкольного образования в СССР: историческая реконструкция советского мегапроекта // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 101–109.
5. Логинова Л. Г. К проблеме определения статуса современного дополнительного образования детей // Вопросы воспитания. 2014. № 3 (20). С. 5–14.
6. Поволяева М. Н., Попова И. Н. Инновационный опыт в сфере воспитания: методологические основания анализа и экспертизы // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. Т. 2, № 7 (46). С. 69–74.
7. Попова И. Н. Проектирование дополнительных общеобразовательных программ в вопросах и ответах // Информационно-методический журнал «Внешкольник». 2016. № 3 (171). С. 21–26.
8. Попова И. Н., Логинова Л. Г. Анализ воспитательного потенциала общеразвивающих программ дополнительного образования детей // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN222.pdf> (дата обращения: 24.11.22).
9. Постановление Президента Республики Узбекистан от 25 января 2021 года № ПП-4963 «О мерах по поддержке научно-исследовательской деятельности и внедрению системы непрерывного профессионального развития в сфере народного образования».
10. Постановление Кабинета министров Республики Узбекистан от 27 мая 2021 года № 331 «О дополнительных мерах по совершенствованию системы внешкольного образования».
11. Указ Президента Республики Узбекистан от 6 ноября 2020 года № УП-6108 «О мерах по развитию сфер образования и воспитания, и науки в новый период развития Узбекистана». Указ Президента Республики Узбекистан от 11 мая 2022 года № УП-134 «Об утверждении Национальной программы по развитию народного образования в 2022–2026 годах».
12. Шустова И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. Монография. М.: Педагогическое общество России, 2018. 176 с.
13. Irina N. Popova. Education Technologies in Addressing the Problem of Forming the Socially Active Individual // International journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11, № 9. P. 2583–2593. doi: 10.12973/ijese.2016.708a ISSN: 1306–3065 <http://www.ijese.net/arsiv/133>.

References

1. *Bespalko V.P.* Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem: problemy i metody psihologo-pedagogicheskogo obespechenija tehnicheskikh obuchajushhih sistem / V.P. Bespalko. Voronezh: Izd-vo VGU, 1997. 304 s. [In Rus].
2. *Bujlova L. N.* Sushhnost' i specifika dopolnitel'nogo obrazovanija detej v sovremennoj sisteme obrazovanija Rossijskoj Federacii // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2011. № 6 (31). S. 130–134. [In Rus].
3. *Voronova M. A.* Istoriko-pedagogicheskie osnovy sovremennoj sistemy dopolnitel'nogo obrazovanija uchashhihsja: dis. ... kand. ped. nauk / M. A. Voronova. M., 2007. 157 s. [In Rus].
4. *Kuprijanov V. V.* Social'naja missija vneshkol'nogo obrazovanija v SSSR: istoricheskaja rekonstrukcija sovsetskogo megaproekta // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: «Pedagogika i psihologija». 2016. № 2. S. 101–109. [In Rus].
5. *Loginova L. G.* K probleme opredelenija statusa sovremennogo dopolnitel'nogo obrazovanija detej // Voprosy vospitaniya. 2014. № 3 (20). S. 5–14. [In Rus].

Перспективы развития дополнительного образования ... |

6. *Povoljaeva M. N., Popova I. N.* Innovacionnyj opyt v sfere vospitaniya: metodologicheskie osnovaniya analiza i jekspertizy // European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk). 2014. T. 2, № 7 (46). S. 69–74. [In Rus].
7. *Popova I. N.* Proektirovanie dopolnitel'nyh obshheobrazovatel'nyh programm v voprosah i otvetah // Informacionno-metodicheskij zhurnal «Vneshkol'nik». 2016. № 3 (171).S. 21–26. [In Rus].
8. *Popova I. N., Loginova L. G.* Analiz vospitatel'nogo potentsiala obshherazvivajushhih programm dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2022. T. 10, № 2. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN222.pdf> (data obrashhenija: 24.11.22).
9. Postanovlenie Prezidenta Respubliki Uzbekistan ot 25 janvarja 2021 goda № PP-4963 «O merah po podderzhke nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti i vnedreniju sistemy nepreryvnogo professional'nogo razvitiya v sfere narodnogo obrazovaniya». [In Rus].
10. Postanovlenie Kabineta ministrov Respubliki Uzbekistan ot 27 maja 2021 goda № 331 «O dopolnitel'nyh merah po sovershenstvovaniju sistemy vneshkol'nogo obrazovaniya». [In Rus].
11. Ukaz Prezidenta Respubliki Uzbekistan ot 6 nojabrja 2020 goda № UP-6108 «O merah po razvitiyu sfer obrazovaniya i vospitaniya, i nauki v novyj period razvitiya Uzbekistana». Ukaz Prezidenta Respubliki Uzbekistan ot 11 maja 2022 goda № UP-134 «Ob utverzhenii Nacional'noj programmy po razvitiyu narodnogo obrazovaniya v 2022–2026 godah». [In Rus].
12. *Shustova I. Ju.* Vospitanie v detsko-vzrosloj obshhnosti. Monografija. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2018. 176 s. [In Rus].
13. *Irina N. Popova.* Education Technologies in Addressing the Problem of Forming the Socially Active Individual // International journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11, № 9. P. 2583–2593. doi: 10.12973/ijese.2016.708a ISSN: 1306–3065 <http://www.ijese.net/arsiv/133>.

Информация об авторах

М. Бадалова — доктор философии, начальник отдела

И. Ю. Шустова — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории развития личности в системе образования

Information about the authors

M. Badalova — Dr. Sc. (Philosophy), Head of Department

I. Yu. Shustova — Dr. Sc. (Education), Leading Researcher, Laboratory of Personality Development in the Education System

Статья поступила в редакцию 10.11.2022; одобрена после рецензирования 24.11.2022; принята к публикации 12.01.2023.
The article was submitted 10.11.2022; approved after reviewing 24.11.2022; accepted for publication 12.01.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 111–124.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 111–124.

Научная статья
УДК 37.013
doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-111-124

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА



Э. И. Ахмедова

Эльмира Исфендияровна Ахмедова¹, Игорь Давидович
Рудинский²

¹ УДО «Puzzle», Калининград, Россия

² ОНК «Институт образования и гуманитарных наук»

БФУ им. И. Канта, Калининград, Россия

¹ elkaak2014@mail.ru

² irudinskii@kantiana.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в учреждении дополнительного образования. Актуальность проблемы обусловлена глобализационным процессом и особенностями современного культурно разнообразного социума. Целью исследования является анализ аспектов, имеющих непосредственное влияние на организацию этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в учреждении дополнительного образования. Представлены анализ основных аспектов поликультурного и этнокультурного воспитания и различий между ними, определения этнокультурного воспитания, сформулированные различными авторами. Рассматривается значение учреждений дополнительного образования в образовательной системе: основные характеристики, отличия от учреждений общего образования, цель реализации образова-



И. Д. Рудинский

тельной деятельности. Узловым вопросом статьи является проблема организации этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в учреждении дополнительного образования в рамках учебно-познавательной и игровой деятельности, представляющая собой формирование этнической идентичности личности учащихся в возрасте от 6 до 11 лет. Представлены основные компоненты этнокультурного воспитания в контексте его осуществления внутри определенной социальной группы (пропедевтический, фундаментальный, деятельностный), особенности формирования психической деятельности учеников 6–11 лет (доминирующая наглядно-образная форма мышления, начало формирования личностной рефлексии, особенности функционирования памяти и др.), критерии создания эмоционально-положительной атмосферы занятий (аксиологический, когнитивно-познавательный, эмоционально-мотивационный), аспекты этнического портрета региона. Обосновано предположение, что правильно организованное педагогом этнокультурное воспитание позволит сформировать у учащихся учреждения дополнительного образования в возрасте 6–11 лет такие качества, как этническое самосознание, толерантное отношение к другим культурам, навык межкультурного взаимодействия, этнокультурная рефлексия.

Ключевые слова: глобализация, дополнительное образование, начальная школа, поликультурное воспитание, учреждение дополнительного образования, этнокультурное воспитание, этническая идентичность

Для цитирования: Ахмедова Э. И., Рудинский И. Д. Организация этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в учреждении дополнительного образования как педагогическая проблема // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 111–124. doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-111-124.

Original article

**ORGANIZATION OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
IN AN INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

Elmira I. Akhmedova¹, Igor D. Rudinskiy²

¹ AEI “Puzzle”, Kaliningrad, Russia

² PSC “Institute of Education and Humanities” IKBFU, Kaliningrad, Russia

¹ elkaak2014@mail.ru

² irudinskii@kantiana.ru

Abstract. The article deals with the problem of the organization of ethno-cultural education of primary school students in an institution of additional

education. The relevance of this problem is due to the globalization process and the peculiarities of the modern culturally diverse society. The purpose of the study is to analyze aspects that have a direct impact on the organization of ethno-cultural education of primary school students in an institution of additional education. The analysis of the main aspects of multicultural and ethno-cultural education and the differences between them, definitions of ethno-cultural education formulated by various authors are presented. The place of institutions of additional education in the educational system is considered — the main characteristics, differences from institutions of general education, the purpose of the implementation of educational activities. The key issue of the article is the problem of the organization of ethno-cultural education of primary school students in an institution of additional education within the framework of educational-cognitive and play activities, which is the formation of the ethnic identity of the personality of students aged 6 to 11 years. The main components of ethno-cultural education in the context of its implementation within a certain social group are presented (propaedeutic, fundamental, activity-oriented), the features of the formation of mental activity of students aged 6–11 years (the dominant visual-figurative form of thinking, the beginning of the formation of personal reflection, the features of the functioning of memory and others), criteria for creating an emotionally positive atmosphere of classes (axiological, cognitive-informative, emotional-motivational), aspects of the ethnic portrait of the region. The assumption is substantiated that ethno-cultural education, properly organized by a teacher, will allow students of additional education institutions at the age of 6–11 to form such qualities as ethnic self-awareness, tolerant attitude to other cultures, the skill of intercultural interaction, ethno-cultural reflection.

Keywords: globalization, additional education, primary school, multicultural education, institution of additional education, ethno-cultural education, ethnic identity

For citation: Akhmedova E. I., Rudinskiy I. D. Organization of ethno-cultural education of primary school students in an institution of additional education as a pedagogical problem. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(1):111–124. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-89-111-124>.

Введение. Глобализационные процессы в современном мире определили актуальность вопросов эффективного международного взаимодействия в разных сферах деятельности человека [15]. Результативное международное взаимодействие возможно посредством реализации конструктивной межкультурной коммуникации, представляющей собой оптимизацию механизмов, благоприятно влияющих на межкультурный диалог, и минимизацию языкового и культурного барьеров [22].

Основная проблема ведения диалога культур — различие картин мира у представителей разных культурных групп [17]. Для решения проблемы участникам межкультурного взаимодействия важно обладать знаниями о родной и чужих культурах, об особенностях сотрудничества в международном сообществе [5; 14].

Обзор научной литературы по проблеме. Согласно Руководящим принципам ЮНЕСКО по межкультурному образованию (*англ.* UNESCO Guidelines on Intercultural Education), поликультурность представляет собой культурно разнообразную природу человеческого общества — элементы этнической, национальной культуры, а также религиозное, языковое и социально-экономическое разнообразие. Межкультурность — более динамичное понятие, относящееся к развивающимся отношениям между различными культурными группами — сосуществование и равноправное взаимодействие различных культурных групп, диалог и взаимное уважение. То есть межкультурность является неотъемлемой частью поликультурности [25].

Согласно С. М. Хаджиеву, поликультурное воспитание — это педагогический процесс, в рамках которого реализуется взаимодействие культур, имеющих национальные, языковые, этнические отличия, а формирование внутренней поликультурной позиции личности определяет степень взаимопонимания между участниками процесса. Цель поликультурного воспитания — формирование разносторонне развитой личности, способной в процессе самореализации эффективно взаимодействовать с представителями различных культурных групп в поликультурной среде [2; 19].

Согласно Л. А. Нюдюрмагомедовой, поликультурное и этнокультурное воспитание субъектов педагогического процесса взаимосвязаны, поскольку этническое самосознание личности является фундаментом поликультурного воспитания и представляет собой стремление ребенка к самоопределению в социокультурной среде [2; 11].

Этнокультурное воспитание — сложный междисциплинарный процесс, направленный на формирование этнического самосознания детей и молодежи, а также объективного отношения к себе как к члену этнической группы. Этническое воспитание предполагает формирование толерантного отношения субъектов воспитательного процесса к представителям других культур [13].

Таким образом, полностью обособлять два понятия — поликультурное

воспитание и этнокультурное воспитание — некорректно. В таблице 1 представлены общие и отличающиеся признаки двух взаимосвязанных видов педагогического процесса.

Таблица 1

Признаки поликультурного и этнокультурного воспитания

Воспитание	Общие признаки	Отличающиеся признаки
Поликультурное	<ul style="list-style-type: none"> • Педагогический процесс • Формирование самосознания личности • Формирование межкультурной толерантности • Вопрос этноса/этносов — центральный вопрос • Реализуется в различных социальных институтах — в семье, образовательных учреждениях 	Цель — формирование у субъектов педагогического процесса навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культурных групп в поликультурном обществе
Этнокультурное		Цель — формирование у детей школьного и юношеского возраста этнокультурной, национальной идентичности, приобщение к культурному наследию своего народа

Подготовка к эффективному международному сотрудничеству и существованию в поликультурной среде может быть осуществлена посредством реализации образовательных процессов, в рамках которых учащиеся получают знания поликультурного и этнокультурного характера и будут иметь возможность сформировать нравственную позицию гражданина своей страны и гражданина мира, навыки ведения межкультурного диалога, терпимость к иным культурным нормам [21; 24]. Таким образом, и поликультурное, и этнокультурное воспитание направлено на создание и поддержание устойчивого международного сотрудничества [6].

В России термин «этнокультура» стал широко использоваться в конце XX века, заменяя слова «фольклор», «народная культура». Процесс распада Советского Союза в 1988–1991 годах оказал влияние на формирование национальной идентичности граждан бывшего социалистического государства. В России, в состав которой входило большое количество республик с преимущественно нерусским населением, для которого характерны иные религиозные, языковые, национальные нормы, вопросы этнокультуры становились все более актуальными. В Концепции

духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечено, что Россия — это многоэтническая гражданская нация, сохранение этнокультурных традиций — важный этап развития гражданского самосознания, а межэтнический мир внутри страны включает политику толерантности. Таким образом, этнокультурное воспитание в России является аспектом духовно-нравственного воспитания личности гражданина России, это педагогический процесс, в ходе которого учащиеся усваивают базовые национальные, этнические ценности [3].

Согласно В. Б. Алферьевой-Термсинос, этнокультурное воспитание — это процесс приобщения учащихся к родной культуре с параллельным изучением особенностей мировой культуры. Цель этого образовательного процесса — формирование этнокультурной идентичности личности [1].

Е. П. Чехордуна, В. В. Аммосова и Н. П. Карпова рассматривают этнокультурное воспитание как процесс приобщения детей школьного и юношеского возраста к культурному наследию своего народа, формирования национальной, этнокультурной идентичности и межкультурной толерантности [20]. Результатом нарушения формирования этнокультурной идентичности и межкультурной толерантности оказывается повышенная вероятность возникновения барьеров, препятствующих ведению конструктивной межкультурной коммуникации [6].

Этнокультурное воспитание предполагает несколько противоположных подходов, предложенных различными авторами-исследователями. Некоторые ученые склонны считать термины «этнокультурное воспитание» и «поликультурное воспитание» синонимами [4]. Однако другие исследователи придерживаются иной точки зрения. Так, О. К. Логвинова и В. И. Зеленев рассматривают этнокультурное воспитание как целенаправленный педагогический процесс: учащиеся приобщаются к культурно-историческому наследию собственной этнической группы, а также других этнических групп, населяющих страну [4].

Согласно А. Н. Никульникову, этнокультурное воспитание — это инструмент поликультурного воспитания личности. Посредством изучения культурных особенностей собственного этноса индивид становится более осведомленным в вопросах поликультурного многообразия мира [10].

В соответствии с Национальной доктриной образования РФ, одной из основных задач системы образования является «развитие культуры межэтнических отношений», а также «гармонизация национальных и этнокультурных отношений» [8]. В зависимости от возраста обучаю-

щихся и учебного предмета педагогами определяются методы реализации этнокультурного воспитания [18].

Этнокультурное воспитание может быть реализовано в различных социальных институтах: семье, школе, учреждениях культуры и дополнительного образования. В контексте осуществления этнокультурного воспитания внутри определенной социальной группы непосредственно этнокультурное воспитание можно представить тремя компонентами [15].

Пропедевтический компонент — это первое знакомство ребенка с национально-культурной средой, ее правилами. Семья, учреждения культуры и дополнительного образования формируют этнокультурное пространство [15].

Фундаментальный компонент — это изучение учащимися учреждений общего образования родного языка, народной художественной литературы, истории, а также национальной и мировой культуры (образовательно-воспитательный характер) [15].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) разработан с учетом различных особенностей народов РФ — региональных, национальных и этнокультурных. Согласно ФГОС НОО, рабочая программа воспитания предусматривает приобщение учащихся к российским традиционным духовным ценностям, культурным ценностям своей этнической группы. Таким образом, осознание своей этнической и национальной принадлежности — один из личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [12].

Деятельностный компонент — это реализация программ погружения в этнокультурную практику. В учреждениях культуры и дополнительного образования дети имеют возможность развить свои этнокультурные знания [15].

Воспитание в учреждениях дополнительного образования (УДО) является инструментом управления социализацией учащихся, их адаптации к особенностям социально-культурной среды. Сущность дополнительного образования заключается в более свободном по сравнению с общим образованием подходе к изучаемому предмету (иностранный язык, рисование и др.). В УДО, как правило, нет привычной системы оценивания (пятибалльная или десятибалльная шкала), деятельность учащихся направлена на результат, возможно обучение в одной группе детей различных возрастных, социальных, национальных групп — в отличие

от учреждений общего образования возраст и владение одним общим языком не являются основными принципами селекции учащихся УДО.

Цель УДО — воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности [16]. Л. С. Сухитавшили, Н. Г. Алейникова, Е. С. Толстокоров отмечают, что для совершенствования методологии воспитания обучающихся в УДО необходимо использовать межпредметный подход, заключающийся в применении педагогом непосредственно профессиональных, а также социально-психологических, социологических и культурологических знаний. Это нужно для того, чтобы учащиеся в рамках учебно-познавательной деятельности имели возможность изучить как основную, так и дополнительную информацию и тем самым расширить свой кругозор [16].

Проблемой организации этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в УДО в рамках учебно-познавательной и игровой деятельности является формирование этнической идентичности личности учащихся в возрасте от 6 до 11 лет. Чтобы организовать учебный процесс должным образом, педагогу важно учитывать особенности формирования психической деятельности учеников [13]:

- изменение социальной ситуации развития младших школьников — приобретение нового социального статуса (школьник вместо дошкольника), а также кризис 7 лет;
- неустойчивость интересов, зависящих от ситуации;
- повышенный интерес к предметам эстетического цикла (рисование, музыка, пение);
- индивидуалистический тип работы (предпочтение работать самостоятельно);
- начало формирования навыка социального взаимодействия;
- доминирующая наглядно-образная форма мышления;
- особенности функционирования памяти (способность запоминать небольшой по объему материал);
- малая приспособленность к самоанализу;
- начало формирования личностной рефлексии;
- низкая эмоциональная и волевая саморегуляция [2].

Сохранение эмоционально положительной атмосферы на занятиях оказывает непосредственное влияние на организацию этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в УДО, поскольку дети особенно восприимчивы к критике, им важно одобрение авторитетного лица, они

учатся налаживать и сохранять доверительные отношения с другими учениками, учатся командной работе и дисциплине. Эмоционально положительная атмосфера, создаваемая педагогом в контексте этнокультурного воспитания, должна соответствовать следующим критериям [7]:

- аксиологический — формирование осознания учащимися важности и ценности культур народов мира;
- когнитивно-познавательный — формирование у учащихся системы знаний о культуре своего и других этносов;
- эмоционально-мотивационный — повышение уровня заинтересованности учащихся в вопросах этнокультурного содержания.

Педагогу на этапе подготовки к реализации образовательного процесса следует учитывать национальные, этнокультурные особенности учащихся, а также социально-культурные особенности региона, этнокультурные особенности его населения (этнический состав, межэтнические отношения в данном регионе страны). К примеру, субъекты России представлены тремя типами [9]:

1) регион с преимущественно отдельным этносом (Республика Дагестан);

2) регион, в котором одна этническая группа плотно проживает на территории другой этнической группы (русские в Республике Татарстан);

3) регион с преимущественно отдельным этносом и с представителями другого этноса (русские и литовцы в Калининградской области).

Изучив этнический портрет региона (характеристика и численность этнических групп, их соотношение внутри региона, опыт совместного проживания на общей территории), педагог будет обладать более четкой информацией о населении, с которым предстоит работать [9].

Культурные особенности населения — религия, особенности гендерных отношений и др. — также важно учитывать. Освещение религиозных аспектов жизнеустройства следует реализовывать в соответствии с этническим портретом региона: преобладающая религия, религия других культурных групп, отношения между ними в мировом сообществе и данной социальной группе (классе). Для предотвращения возможных культурных барьеров и конфликтов среди учащихся, принадлежащих к разным религиям, педагогу следует изучить основные различия между ними (например, Таухид в исламе и Троица в христианстве) [9].

Особенности гендерных отношений также требуют отдельного внимания — они формируются с учетом конкретной культурной группы

и в соответствии с социально-культурной характеристикой данного региона. Например, взаимоотношения между мужчиной и женщиной могут различаться в зависимости от религии, обычаев и места проживания: особенности гендерной коммуникации в Чеченской Республике основываются на адате — своде морали, что нехарактерно для Воронежской области. Знание подобных нюансов поможет педагогу корректно выбрать стратегию обучения и организовать групповые работы.

Также педагогу важно учитывать особенности народной культуры — праздники, фольклорные традиции, обычаи [23]. Например, праздник Масленица, отмечающийся большим количеством православных христиан, считается грехом для мусульман (проживающих на одной территории с православными христианами) [9].

На основании вышесказанного может возникнуть вопрос о целесообразности объединения представителей разных этнических групп в одну группу в УДО. Однозначно ответить не представляется возможным, поскольку межэтнические отношения зависят от ряда факторов, таких как представленные этнические группы, их взаимоотношения в мировом сообществе, религиозные, культурные отличия, создающие серьезные и незначительные препятствия для коммуникации, личностные качества учащихся, их готовность к мирному сосуществованию в образовательной среде, компетенция педагога. Если ярко выраженных барьеров нет, то следует объединять представителей различных этнических групп, так как социализация ребенка в полиэтнической среде посредством приобретения знаний о различиях между этносами формирует этническую идентичность личности. В таком случае педагогу предстоит выполнить объемную работу, направленную на организацию учебного процесса способом, отвечающим интересам всех этнических групп, к которым относятся учащиеся. Например, в рамках предмета «английский язык» педагог может представить тему Traditions посредством текстов Traditions of Armenia, Traditions of Azerbaijan и Traditions of Russia, и учащиеся найдут похожие и различающиеся традиции, предположат причины их возникновения, подготовят дополнительную информацию о своем народе. Подобное «внедрение» культур в учебный процесс полиэтнического класса, особенно в тех случаях, когда учащиеся относятся к конфликтующим этническим группам, способствует решению главной проблемы организации этнокультурного воспитания — формирования этнической идентичности личности, а также формирования толерантного отношения

субъектов воспитательного процесса к представителям других культур.

Если существует высокая вероятность возникновения языкового, культурного и прочих барьеров либо даже конфликтов среди представителей разных этнических групп (что может отрицательно повлиять на темп работы, атмосферу учебного процесса), то оптимальным решением представляется распределение учащихся, которые относятся к конфликтующим этносам, в различные группы.

Результаты исследования. Ожидается, что в результате этнокультурного воспитания у учащихся начальной школы в УДО должны сформироваться следующие качества:

- этническое самосознание (*я знаю, кто я, кто мои предки, где моя Родина*);
- толерантное отношение к другим культурам (*я принимаю разнообразие мира*);
- навык межкультурного взаимодействия (*я умею налаживать диалог культур*);
- этнокультурная рефлексия (*я анализирую свои эмоции, поведение как составляющие личности и этнической принадлежности*).

Представленные выше качества учащихся должны быть сформированы вне зависимости от принадлежности к той или иной этнической группе.

Заключение. Таким образом, организация этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в УДО — это актуальная педагогическая проблема, направленная на формирование этнической идентичности личности, толерантного отношения к другим культурам и требующая анализа аспектов этнокультурного и поликультурного воспитания, национальных, этнокультурных особенностей учащихся, социально-культурных особенностей региона, этнокультурных особенностей населения региона и учета особенностей формирования психической деятельности учащихся начальной школы.

Список источников

1. Алферьева-Термисок В. Б. Сущность и содержание этнокультурной компетентности учащихся начальных классов // Эпоха науки. 2022. № 32. С. 159–165.
2. Берсунукаева М. Х. Педагогические условия и возрастные особенности поликультурного воспитания учащихся // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 11–3 (113). С. 34–37.
3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Народное образование. 2010. № 2. С. 5–15.
4. Логвинова О. К., Зеленев В. И. Поликультурное и этнокультурное образование в современной педагогике: проблема соотношения понятий // Мир науки, культуры, образования. 2018.

№ 3 (70). С. 112–114.

5. Магомедова З. Ш., Сулейманова Т. Р. Роль этнокультурного просвещения в процессе воспитания подрастающего поколения в эпоху нестабильности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–1. С. 54–57.

6. Минеев-Ли В. Е., Шановалова Ю. Ю. Проблемы этнокультурного образования на уроках английского языка в современных общеобразовательных учреждениях // Междисциплинарные исследования: опыт прошлого, возможности настоящего, стратегии будущего. 2021. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-etnokulturnogo-obrazovaniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-sovremennyh-obscheobrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 27.12.2022).

7. Митина Г. В., Шаламова О. О., Зорькина А. С. Разработка программы внеурочной деятельности по этнокультурному образованию младших школьников средствами традиционных японских искусств // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 1–1. С. 25–42.

8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 г. № 751 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901771684?section=text> (дата обращения: 08.01.2023).

9. Немцева Т. И. Этнокультурные особенности населения как составная часть характеристики региона // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2008. № 4. С. 96–100.

10. Никульников А. Н. Поликультурное образование в начальной школе. Новосибирск: НГПУ, 2017. 309 с.

11. Нюдюрмагомедова Л. А., Нюдюрмагомедов А. Н. Интеграция традиционных и интерактивных ритуалов в этнокультурном воспитании подростков // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 11–4 (42). С. 91–93.

12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842> (дата обращения: 10.01.2023).

13. Одилова Д. И., Фахрутдинова А. В. Этнокультурное воспитание младших школьников в условиях внеурочной деятельности // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2022. № 4 (68). С. 494–498.

14. Попова М. Н. Формирование этнокультурной компетенции старшеклассников в региональной образовательной среде // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 142–144.

15. Солодухина Т. К., Свиридюк А. Н. Методологические основы этнокультурного воспитания младших школьников в учреждениях культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 6 (50). С. 211–216.

16. Сухитаишвили Л. С., Алешикова Н. Г., Толстоколов Е. С. Социокультурная обусловленность воспитания в системе дополнительного образования детей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 2. С. 265–271.

17. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. Пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М., 2000. 262 с.

18. Фадеева М. А. Актуальные проблемы этнокультурного образования: учебно-методическое пособие для студентов. Саратов, 2017. 66 с.

19. Хаджиев С. М. Специфика взаимодействия социального и этнокультурного компонентов поликультурного воспитания // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5–4 (47). С. 103–105.

20. Чехордуна Е. П., Амосова В. В., Карпова Н. П. Этнокультурное образование и общественная экспертиза в условиях внедрения ФГОС // Человек и образование. 2013. № 3 (36). С. 128–134.

21. Banks J. A., Banks Ch. A. McGee Multicultural Education: Issues and Perspectives, 10th Edition. Wiley, 2019. 28 p.

22. Dervin F., Gross Z. Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times. Palgrave macmillan, 2016. 5 p.

23. Kotluk N., Kocakaya S. Culturally Relevant/Responsive Education: What do teachers think in Turkey? Yildiz Technical University // Journal of Ethnic and Cultural Studies. 2018. Vol. 5, no 2. P. 98–117.

24. *Ortikov Y. A.* Ethno cultural identity and its formation, *TRANS Asian Research Journals // Asian Journal of Multidimensional Research*. 2021. Vol. 10, no 4. P. 516–522.

25. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. 2022. P. 17 [Электронный ресурс]. URL: <https://ifap.ru/library/book228.pdf> (дата обращения: 10.01.2023).

References

1. *Alfer'eva-Termsikos V. B.* Sushhnost' i sodержanie jetnokul'turnoj kompetentnosti uchashhihsja nachal'nyh klassov // *Jepoha nauki*. 2022. № 32. S. 159–165. [In Rus].
2. *Bersunukaeva M. H.* Pedagogicheskie uslovija i vozrastnye osobennosti polikul'turnogo vospitanija uchashhihsja // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021. № 11–3 (113). S. 34–37. [In Rus].
3. *Daniljuk A. Ja., Kondakov A. M., Tishkov V. A.* Konceptija duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii // *Narodnoe obrazovanie*. 2010. № 2. S. 5–15. [In Rus].
4. *Logvinova O. K., Zelenov V. I.* Polikul'turnoe i jetnokul'turnoe obrazovanie v sovremennoj pedagogike: problema sootnosheniya ponjatij // *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija*. 2018. № 3 (70). S. 112–114. [In Rus].
5. *Magomedova Z. Sh., Sulejmanova T. R.* Rol' jetnokul'turnogo prosveshhenija v processe vospitanija podrastajushhego pokolenija v jepohu nestabil'nosti // *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovanija*. 2022. № 75–1. S. 54–57. [In Rus].
6. *Mineev-Li V. E., Shapovalova Ju. Ju.* Problemy jetnokul'turnogo obrazovanija na urokah anglijskogo jazyka v sovremennyh obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah // *Mezhdisciplinarnye issledovanija: opyt proshlogo, vozmozhnosti nastojashhego, strategii budushhego*. 2021. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-etnokulturnogo-obrazovanija-na-urokah-anglijskogo-jazyka-v-sovremennyh-obsheobrazovatelnyh-uchrezhdenijah> (data obrashhenija: 27.12.2022).
7. *Mitina G. V., Shalamova O. O., Zor'kina A. S.* Razrabotka programmy vneurochnoj dejatel'nosti po jetnokul'turnomu obrazovaniju mladshih shkol'nikov sredstvami tradicionnyh japonskih iskusstv // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021. T. 12, № 1–1. S. 25–42. [In Rus].
8. Nacional'naja doktrina obrazovanija v Rossijskoj Federacii: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 04.10.2000 g. № 751 // *Elektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskikh dokumentov [Elektronnyj resurs]*. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901771684?section=text> (data obrashhenija: 08.01.2023).
9. *Nemceva T. I.* Jetnokul'turnye osobennosti naselenija kak sostavnaja chast' harakteristiki regiona // *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Serija: Estestvennye i fiziko-matematicheskie nauki. 2008. № 4. S. 96–100. [In Rus].
10. *Nikul'nikov A. N.* Polikul'turnoe obrazovanie v nachal'noj shkole. Novosibirsk: NGPU, 2017. 309 s. [In Rus].
11. *Njudjurmagedova L. A., Njudjurmagedov A. N.* Integracija tradicionnyh i interaktivnyh ritualov v jetnokul'turnom vospitanii podrostkov // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2015. № 11–4 (42). S. 91–93. [In Rus].
12. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija: Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 g. № 286 // *Elektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskikh dokumentov [Elektronnyj resurs]*. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842> (data obrashhenija: 10.01.2023).
13. *Odilova D. I., Fahrutdinova A. V.* Jetnokul'turnoe vospitanie mladshih shkol'nikov v uslovijah vneurochnoj dejatel'nosti // *Skif. Voprosy studencheskoj nauki*. 2022. № 4 (68). S. 494–498. [In Rus].
14. *Popova M. N.* Formirovanie jetnokul'turnoj kompetencii starsheklassnikov v regional'noj obrazovatel'noj srede // *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija*. 2019. № 1 (74). S. 142–144. [In Rus].
15. *Soloduhina T. K., Sviridjuk A. N.* Metodologicheskie osnovy jetnokul'turnogo vospitanija mladshih shkol'nikov v uchrezhdenijah kul'tury // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2012. № 6 (50). S. 211–216. [In Rus].
16. *Suhitashvili L. S., Alejnikova N. G., Tolstokorov E. S.* Sociokul'turnaja obuslovlennost' vospitanija v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija detej // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2021. T. 6, № 2. S.

- 265–271. [In Rus].
17. *Ter-Minasova S. G.* Jazyk i mezhkul'turnaja komunikacija: Ucheb. Posobie dlja studentov, aspirantov i soiskatelej po spec. «Lingvistika i mezhkul'turnaja komunikacija». M., 2000. 262 s. [In Rus].
 18. *Fadeeva M. A.* Aktual'nye problemy jetnokul'turnogo obrazovanija: uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov. Saratov, 2017. 66 s. [In Rus].
 19. *Hadzhiev S. M.* Specifika vzaimodejstvija social'nogo i jetnokul'turnogo komponentov polikul'turnogo vospitanija // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016. № 5–4 (47). S. 103–105. [In Rus].
 20. *Chehorduna E. P., Amosova V. V., Karpova N. P.* Jetnokul'turnoe obrazovanie i obshhestvennaja jek-spertiza v uslovijah vnedrenija FGOS // *Chelovek i obrazovanie*. 2013. № 3 (36). S. 128–134. [In Rus].
 21. *Banks J. A., Banks Ch. A. McGee* Multicultural Education: Issues and Perspectives, 10th Edition. Willey, 2019. 28 p.
 22. *Dervin F, Gross Z.* Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times. Palgrave macmillan, 2016. 5 p.
 23. *Kotluk N., Kocakaya S.* Culturally Relevant/Responsive Education: What do teachers think in Turkey? Yildiz Technical University // *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2018. Vol. 5, no 2. P. 98–117.
 24. *Ortikov Y. A.* Ethno cultural identity and its formation, TRANS Asian Research Journals // *Asian Journal of Multidimensional Research*. 2021. Vol. 10, no 4. P. 516–522.
 25. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. 2022. P. 17 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ifap.ru/library/book228.pdf> (data obrashhenija: 10.01.2023).

Информация об авторах

Э. И. Ахмедова — преподаватель английского языка

И. Д. Рудинский — доктор педагогических наук, профессор

Information about the authors

E. I. Akhmedova — English teacher

I. D. Rudinskiy — Dr. Sc. (Education), Professor

Статья поступила в редакцию 09.01.2023; одобрена после рецензирования 10.01.2023; принята к публикации 12.01.2023.

The article was submitted 09.01.2023; approved after reviewing 10.01.2023; accepted for publication 12.01.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 125–137.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 125–137.

Научная статья
УДК 37.013
doi: 10.24412/2224–0772–2023–89–125–137



Н. И. Сосновская

СОВРЕМЕННАЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ В КНР: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КЛЮЧЕВОГО ПОНЯТИЯ

Надежда Игоревна Сосновская
Институт социально-гуманитарных технологий
Красноярского государственного педагогического универ-
ситета им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия,
sosnovskaya-yang@mail.ru

Аннотация. Китайская культура обладает поразительной внутренней силой преемственности глубинных ценностей. Одним из главных факторов такой приверженности китайцев традиционным ценностям исследователи называют образование и продвижение китайской культуры в Китае. Российской педагогической науке, находящейся в поиске научных основ трансформации воспитания детей и молодежи в момент геополитического сдвига, интересен этнопедагогический пласт научного знания современного Китая.

Цель статьи — описание структуры научного знания в рамках китайской этнопедагогической теории посредством разбора трактовок ключевых направлений, выраженных в различных трактовках понятия «этнопедагогика».

Методология и методы исследования. Основными методами исследования выступают анализ и обобщение материалов открытых баз данных китайских вузов, научных публикаций авторитетных ученых, а также монографий на китайском

языке. В исследовании применяются методы абстрагирования, аналогии, описательно-дескриптивный, интерпретационно-аналитический, историко-диалектический и сравнительно-сопоставительный.

Результаты исследования. Анализ научных источников и литературы по вопросу исследования продемонстрировали наличие в китайской педагогической культуре трех направлений, выделяющих в качестве своего предмета изучения китайскую народную педагогическую культуру (фольклорное образование, народная педагогика и педагогика национальных меньшинств).

Заключение. Анализ состояния китайской педагогической науки по вопросу теоретического осмысления наследия китайской народной педагогики указывает на наличие достаточно дифференцированных этнопедагогических направлений. Их содержание конгруэнтно российской этнопедагогической теории.

Ключевые слова: этнопедагогика, образование, народная педагогика, фольклорное образование, педагогика национальных меньшинств

Для цитирования: Сосновская Н. И. Современная этнопедагогическая теория в КНР: к определению ключевого понятия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 125–137. doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-125-137.

Original article

MODERN ETHNOPEDAGOGIC THEORY IN CHINA: TOWARDS THE DEFINITION OF THE KEY CONCEPT

Nadezhda I. Sosnovskaya

Institute of social and humanitarian technologies, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia, sosnovskaya-yang@mail.ru

Abstract. Chinese culture keeps its traditions and customs for over two and a half thousand years. Leading researchers say that education and dedication of Chinese people to their traditions were the main factors for cultural strength. In search of information about transformations of childhood and its educational context, Russian pedagogical science especially interested in ethno-pedagogical foundation in modern Chinese. Now it seems more important than ever as the shift of the geopolitical landscape has a great influence on education and pedagogy.

Purpose of the article. The main aim is to describe the scientific structure within Chinese ethno-pedagogical theory by studying and analyzing key ethno-pedagogical directions.

Methodology and research methods. The main research methods are analysis and synthesis of materials from Chinese universities' open databases,

popular scientific publications and Chinese monographs. Abstraction, analogy, descriptive, analytical interpretive, historical-dialectical, comparative-contrastive methods were used during the research.

Results. An analysis of scientific and literature sources of the studied subject demonstrated the presence in Chinese pedagogical culture of three significant directions (folklore education, folk pedagogy and pedagogy of national minorities).

Conclusion. Analysis of the situation in Chinese pedagogical science concerning theoretical understanding of the heritage of Chinese folk pedagogy indicates the presence of certain ethno-pedagogical directions. Their content corresponds to Russian ethno-pedagogical theory.

Keywords: ethnopedagogy, folk pedagogy, ethnic pedagogy, folklore education, ethnos, values, pedagogical culture

For citation: Sosnovskaya N. I. Modern ethnopedagogic theory in China: towards the definition of the key concept. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(1):125–137. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-89-125-137>.

Введение. Эпоха постмодернизма повлекла за собой масштабные изменения традиционных ценностей. На наличие аксиологического кризиса современной эпохи обращала внимание академик С. В. Иванова [10]. На фоне кризисов человечество склонно возвращаться к своему культурному наследию, чтобы в его опыте и идеях обнаружить ключ к решению современных проблем. Одним из таких ключей к решению проблем ценностного и нравственного воспитания исследователи склонны считать этнопедагогизацию учебно-воспитательного процесса [4; 15]. Для России актуальность этнопедагогических исследований детерминирована возрождением национального самосознания, направленностью государственной политики на гармонизацию межнационального взаимодействия, духовное и ценностное обновление, консолидацию народов России и мира.

Китайская культура на протяжении более двух с половиной тысячелетий сохраняет свои традиции и ценности. Большинство китайских исследователей отмечает, что в процессе ориентации Китая на модернизацию хотя и произошли некоторые изменения ценностного характера, однако они не вызвали таких масштабных трансформаций, как это произошло в Европе. Одним из главных факторов такой приверженности китайцев традиционным ценностям китайские исследователи называют образование и продвижение китайской культуры в Китае, которые

оказывают существенное влияние на ценности [1–3]. Сравнительный анализ этнопедагогических теорий России и Китая должен способствовать выявлению наиболее объективного, целесообразного, ценного для отечественной теории и практики в области продвижения национальных традиций и традиционных ценностей.

Цель статьи — описание содержания научных направлений в китайской этнопедагогической теории посредством терминологического анализа ключевого понятия разных этнопедагогических концепций. Обращение к данной теме также обусловлено стремлением выявить национальную специфику и глобальное общемировое педагогическое ядро этнопедагогического знания в Китае, что позволит оценить возможность взаимообогащения отечественной образовательной системы теорией и практикой китайской педагогики.

Методология и методы исследования. Основными методами исследования выступают анализ и обобщение материалов открытых баз данных китайских вузов, научных публикаций авторитетных ученых, опубликованных на CJFD (China Academic Journals Full-text Database) и CNKI (China National Knowledge Infrastructure) — ключевых электронных ресурсах размещения китайских научных журналов, а также монографий на китайском языке [23].

В процессе контент-анализа научной литературы по таким ключевым словам и словосочетаниям, как «этнопедагогика», «народная педагогика», «национальная педагогика», этническая педагогика», «народ», «педагогика», «образование», было выделено релевантное ядро научных публикаций и монографий, обладающих достаточной степенью авторитетности. Данный параметр оценивался, во-первых, на основе представленности работ в базах китайских научных статей, монографий, докторских, магистерских диссертаций, интегрированных с индексом китайского научного цитирования (China Knowledge Network, China Journal Network, Wanfang Data и пр.) [23]. Во-вторых, по наличию у авторов ученых степеней и званий, а также принадлежности авторов публикаций к кадровому составу ведущих китайских учебных заведений согласно китайскому рейтингу лучших вузов КНР «211» и «985» (Университет Цинхуа, Пекинский педагогический университет, Нанкинский педагогический университет и др.). В-третьих, по наличию исследуемой проблемы в актуальных темах сайтов научных объединений (Китайское фольклорное общество и др.) и пр.

Результаты исследования, обсуждение. Анализ текстов научных статей показал, что в китайском педагогическом тезаурусе встречаются три термина, которые можно идентифицировать как «народная педагогика (образование)», или «этнопедагогика», — 民间教育学 (min jian jiao yu xue), 民族教育学 (min zu jiao yu xue) и 民俗教育 (min su jiao yu). Несмотря на то что их трактовки в педагогической литературе в некоторых случаях синонимичны, можно отметить разницу в концептуальных подходах.

民间教育学 (min jian jiao yu xue) и 民俗教育 (min su jiao yu) являются семантической калькой в китайском языке с английского понятия folk pedagogy [22]. Несмотря на одинаковый перевод с китайского языка на английский, эти два научных направления обладают значительными расхождениями во взглядах на феномен народной педагогики. Хотя народная педагогика привлекла внимание китайских ученых благодаря Дж. Брунеру, они признают, что истоки обращения к феномену народной педагогической традиции принадлежат советским педагогам: Г. С. Виноградову, В. А. Сухомлинскому, Л. С. Выготскому [5].

Китайская «народная педагогика». Первый термин 民间教育学 (min jian jiao yu xue) буквально можно перевести на русский язык как «учение об образовании в народе». Феномен народной педагогики, передаваемый через данное понятие, трактуется в китайской научной литературе с позиций когнитивного конструктивизма, методологически опирающегося на труды Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, Дж. Брунера, Дэвида Р. Олсона, М. Полани, А. Ребера, А. Клерманса, М. Бойера, Б. Торффа [1; 5; 13]. Для данного подхода характерна интерпретация народной педагогики как самоочевидного педагогического знания, основанного на коллективном культурном консенсусе, области «неявного знания», интуитивной теории и повседневной практики, тесно связанной с феноменом народной психологии. Для приверженцев данных идей народная педагогика является таковой по причине принадлежности к «неявному» имплицитному педагогическому знанию широких народных масс. По их мнению, элементы педагогической культуры содержатся в практической народной жизни, языке, религии, фольклоре, искусстве, традициях и обычаях [1; 5; 13].

В данных работах зачастую народная педагогика противопоставляется педагогической науке как «внеинституциональное» знание. Процесс овладения практическими знаниями народной педагогики и их систематизация представляется через рефлексивное изучение эмпирического наследия народной образовательной культуры, обращение к непосред-

ственной практике народного воспитания, осуществление выявления «неявного знания» народной педагогики и его переводе в явное знание [1; 5; 12–14].

Можно привести следующие точки зрения китайских авторитетных специалистов в области образования. Так, профессор Нанкинского педагогического университета Бань Хуа определяет народную педагогику (*min jian jiao yu xue*) как неофициальное, эмпирическое, «неявное» (имплицитное) педагогическое знание, не вошедшее в систему научной педагогической теории и институционализированной системы педагогической практики, носителем которой являются широкие народные массы [1].

Профессор Чжоу Цзюю, проректор Пекинского педагогического университета, считает, что народная педагогика (*min jian jiao yu xue*) доступна каждому. А точнее, она доступна тем, кто имеет педагогический опыт, который представляет собой интеграцию личного педагогического опыта с наследованной педагогической культурой и существует в определенных социальных группах. Кроме того, народная педагогика обладает особенностью передачи педагогической культуры между поколениями через имплицитное воздействие [20]. Подобные воззрения на народную педагогику также представляют такие китайские ученые, как Лю Цяньмин, Тан Юэ и Ху Ай [1; 13; 14].

Сопоставляя вышеприведенную трактовку понятия «этнопедагогика» в китайской педагогической науке и отечественной этнопедагогической теории, можно сделать вывод, что «китайское» понимание этнопедагогика как народной педагогики согласуется с суждениями Г. Н. Волкова, который высказывал мнение об интуитивной природе народного педагогического знания. Так, Г. Н. Волков пишет: «Педагогическое благоразумие проявляет себя порою в сфере интуиции» [4, с. 17].

Однако отечественная этнопедагогика, признавая интуитивную природу народной педагогики, преимущественно исходит из методологии этнической психологии (Э. Эриксон, В. Г. Крысько, Б. Р. Мандель, Р. И. Зинурова, З. Ф. Мубинова). Стоит отметить, что феномен «неявного знания» и его перевод в явное знание недостаточно актуализируется в современных этнопедагогических работах.

Фольклорное образование. Помимо термина 民间教育学 (*min jian jiao yu xue*) — «народная педагогика», встречается термин 民俗教育 (*min su jiao yu*), иногда сочетающийся с иероглифом 学 (*xue*), который пере-

водится как «наука». Анализ дефиниций, представленных в китайских источниках, показал, что наиболее адекватным переводом этого понятия на русский язык будет словосочетание «фольклорное образование». Последователи данной точки зрения на народную педагогику (этнопедагогику) исходят из англоязычного понимания фольклора (folk-lore) как народной мудрости [3; 8; 12].

Профессор Ван Яньцзюнь, заведующий китайским отделением Школы китаеведения, определяет понятие «фольклор» как «общий термин, обозначающий образ жизни определенной этнической группы или определенной страны в определенном регионе». Его основной особенностью является «социальное и культурное наследие, которое выходит за рамки поколений и распространяется бесконечно» [3, с. 26].

Рассмотрение народной педагогики как части фольклорного наследия было предложено основателем китайской фольклористики, профессором Пекинского педагогического университета Чжун Цзинвэнем (1903–2002) [8]. В его трактовке под «фольклорным образованием» понимается концепция и практика осуществления воспитания с помощью фольклора (устное народное творчество, народные праздники, обычаи, традиции, верования и т.п.). Фольклор используется как средство и ресурс воспитания и поддержания социального порядка, в нем отражены национальный дух и исторические традиции, служащие нравственными ориентирами в воспитании китайской нации [8].

Теоретическое осмысление «фольклорное образование» получило в монографии «**Принципы фольклорного образования**» профессора Восточно-китайского педагогического университета Кэ Линь [12], в которой ученый дает следующее определение «фольклорному образованию»: вид обыденной культуры и образовательной деятельности, которая существует в повседневной жизни и содержит богатые местные знания и культуру, а также выполняет определенную образовательную функцию. Это систематическое наследование и эмпирическая интерпретация процесса социализации человека, механизм, гарантирующий обществу неиссякаемый источник культурной жизнеспособности [12, с. 29].

По сути, эта педагогическая теория фиксирует этнопедагогическую ценность китайского фольклора. В отечественной педагогической традиции фольклор выступает одним из главных средств воспитания в народной педагогике, данному аспекту посвящено значительное количество научных работ (Г. Н. Волков, Л. Н. Бережнова, Н. Л. Шашуков, Ф. Г. Ялалов,

З. С. Жиркова, Н. А. Кубекова и др.). Г. Н. Волков отмечал, что пословицы, сказки, предания, игры, загадки, обряды, предметы домашнего обихода и прочие артефакты народной культуры являются средствами воспитания совершенного человека [4].

Китайский народ также в своих мифах, легендах, притчах, загадках, песнях сосредоточил свод представлений относительно нравственности, мудрости, красоты, здоровья, физического и духовного развития, которыми должен обладать «благородный человек». Китайский фольклор относится к культурным артефактам, следовательно, для «фольклорного образования» будет востребована методология педагогической герменевтики [9], которая будет способствовать раскрытию смыслов фольклорных текстов и осмыслению их влияния на формирование национального менталитета и картину мира.

Китайский фольклор наполнен смыслами воспитательного значения, которые помогают ребенку сформировать свои духовно-нравственные и ценностные ориентиры. Вскрытие этих смыслов посредством педагогической герменевтики, предположительно, должно выявить те смысловые нюансы, которые были бы полезны и для отечественной педагогической мысли.

Педагогика национальных меньшинств. Помимо представленных двух научных направлений этнопедагогического характера, в китайской педагогике существует и третье направление — 民族教育学 (min zu jiao yu xue).

В статье доктора педагогических наук Т. Л. Гурулевой понятие 民族教育 (min zu jiao yu) переводится как «национальное образование», под которым ученый понимает систему образования национальных меньшинств, встроенную в государственную систему образования КНР [7, с. 107]. В термине, релевантном для нашего исследования, 民族教育学 (min zu jiao yu xue) последний иероглиф 学 (xue) в сочетании с 教育 (jiao yu) переводится как «педагогика» [11, с. 450]. Исходя из перевода, предложенного Т. Л. Гурулевой, а также логики и сути педагогического явления, в данном исследовании термин 民族教育学 (min zu jiao yu xue) будет переведен как «педагогика национальных меньшинств».

Это направление представлено такими учеными, как Ван Цзянь, Ли Хунцзе, Ха Цзинсюн, Сунь Жоцюн [2; 18; 21]. Китайские исследователи переводят этот термин на английский язык как Ethnic Pedagogy [2; 21]. В статье одного из основоположников данной педагогической теории,

доктора педагогических наук, профессора Ван Цзяня, дана следующая дефиниция этого понятия: дисциплина, изучающая законы образования национальных меньшинств [2, с. 15].

Главное отличие данного этнопедагогического направления от двух предыдущих заключается в том, что в качестве объектов исследования в данной педагогической отрасли фигурируют различные *малые этнические группы* Китая и их представители (уйгуры, маньчжуры, эвенки, тибетцы и пр.). Развитие педагогики национальных меньшинств направлено на интеграцию национальных меньшинств в китайское национальное единство при сохранении их культурной идентичности, что призвано поддержать стабильность и безопасность Китая [2; 18; 21].

Педагогика национальных меньшинств включает в свое содержание такие вопросы, как воспитание в этнической среде, этническая культура, проблемы образования в поликультурном обществе, политика этнического образования, управление этническим образованием, методика поликультурного обучения, психология этнической идентичности и воспитания, вопросы воспитания этнической и национальной идентичности и пр. [2].

В отечественной педагогической традиции ответы на данные вопросы преимущественно даются в рамках этнопедагогических исследований А. А. Григорьевой, Ш. М. Арсалиева, Н. П. Олесова, М. Б. Гуртуевой и др. [6; 17].

Заключение. Анализ научных материалов показал, что этнопедагогическая мысль Китая представлена тремя направлениями развития содержания этнопедагогического знания: народная педагогика, фольклорное образование и педагогика национальных меньшинств.

Данные направления основываются на разных методологических основах и понятиях в трактовке феномена народной педагогики, однако преследуют единую цель: изучение китайской народной педагогической культуры, определение ее содержания и методов воспитания, выявление особенностей ее взаимодействия с институциональной педагогикой, национальным образованием и пр. Интеграция коллективного педагогического опыта народа и педагогической науки и практики может стать локомотивом развития массовой педагогической культуры.

Аспекты китайской этнопедагогической теории вписываются в реалии российской этнопедагогической мысли. Так, китайская народная педагогика, сосредоточенная на интуитивной теории народного педаго-

гического опыта и его связи с практикой, соотносится с отечественными этнопедагогическими исследованиями, основанными на базе этнопсихологии. Идеи китайского фольклорного образования, придающие этнопедагогическую ценность китайскому фольклору как средству воспитания нравственного идеала, могут раскрыть новые педагогические реалии на основе герменевтического анализа и выявления воспитательного потенциала фольклорных текстов.

Педагогика национальных меньшинств в Китае, несмотря на ее относительно теоретико-методологическую несформированность, обладает богатой эмпирической базой, которая является залогом длительного национального единства и стабильности существования различных этносов на территории Китая. Можно сделать предположение, что положения педагогики национальных меньшинств позволят найти новые векторы развития в области государственной политики и образования российских этносов, которые будут способствовать консолидации народов России.

Проведя анализ китайской педагогики на наличие этнопедагогического научного знания, можно констатировать следующее: китайская этнопедагогическая мысль находится пока в процессе становления, отсутствует единство взглядов ученых на определение научного аппарата исследования. По этой причине отдельные китайские теоретики и историки педагогики, такие как Бань Хуа, Го Цзяньяо, Янь Чжэнь, Лю Цяньмин, Чжоу Цзоуй, среди насущных проблем педагогических исследований выделяют разработку теоретико-методологических основ народной педагогики, изучение истории народной педагогики [1; 5; 13; 20]. Стоит отметить, что дифференциация научного знания в области этнопедагогического осмысления феномена народной педагогической культуры, народного (фольклорного) воспитания, этнической специфики и единой народной мудрости нации имеет методологический потенциал для современных исследований в области воспитания традиционных ценностей.

Подытоживая вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что выявленные этнопедагогические направления согласуются с содержанием российской этнопедагогики, что подтверждает возможность обращения к этнопедагогическому знанию Китая в рамках сравнительных педагогических исследований России и КНР.

Список источников

1. *Бань Хуа*. Краткая дискуссия об обучении «народному образованию» // Образование. 2011. № 1. С. 21–25. 班华. 略论学习 «民间教育学» // 教育学报. 2011. № 1. 页21–25.
2. *Ван Цзянь, Луо Вэньна*. Несколько основных теоретических вопросов об этнической педагогике // Журнал Северо-Западного педагогического университета. Общественные науки. 2005. № 1. С. 14–18. 王鉴, 罗文娜. 关于民族教育学的几个基本理论问题 // 西北师大学报. 社会科学版. 2005. № 1. 页14–18.
3. *Ван Яньцзюнь*. Китайская народная культура. Цзинань: Изд-во Цзинаньского университета, 2008. 321 с. 王衍军. 中国民俗文化. 暨南: 暨南大学出版社. 2008. 321页.
4. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 176 с.
5. *Го Цзяньяо, Янь Чжэнь*. Об исследовательской ценности народной педагогики // Современные педагогические науки. 2012. № 12. С. 105–106. 郭建耀, 闫祯. 论民间教育学研究价值 // 现代教育科学. 2012. № 12. 页105–106.
6. *Григорьева А. А.* Теория и практика семейной этнопедагогике народа Саха: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1999. 32 с.
7. *Гурулева Т. Л.* Национальное образование в Китае: современное состояние и меры государственного регулирования // Проблемы Дальнего Востока. 2017. № 2. С. 107–119.
8. *Гуань Сиин*. Взгляды Чжун Цзинвэня на народное образование // Журнал университета Сунь Ятсена (Общественные науки). 2002. № 4 (178). С. 91–97. 关溪堂 钟敬文的民俗教育观 // 中山大学学报 (社会科学版). 2002. № 4 (178) 页91–97.
9. *Закирова А. Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. № 6 (95). С. 19–42.
10. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. № 1. С. 7–29. doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–7–29.
11. *Китайско-русский словарь*. Пекин: Шанву иншугуань, 2004. 1250 с. 汉俄词典. 北京: 商务印书馆. 2004. 1250页.
12. *Кю Линь*. Принципы фольклорного образования. Пекин: Гуньмин жибао, 2015. 254 с. 柯玲. 民俗教育原理. 北京: 光明日报出版社. 2015. 254页.
13. *Ли Найтао*. О народной педагогике // Материалы 13-го ежегодного академического собрания Профессионального комитета по основам теории образования отделения китайского образования. Пекин, 2011. С. 50–57. 李乃涛 民间教育学述评 // 中国教育学会教育分会教育基本理论专业委员会第十三届学术年会. 北京. 2011. 页50–57.
14. *Лю Цяньмин*. Краткая дискуссия о народном образовании // Шанхайские педагогические исследования. 2008. № 1. С. 18–22. 刘黔敏. 民间教育学刍议 // 上海教育科研. 2008. № 1. 页18–22.
15. *Мучкаева Д. В.* Этнопедагогизация воспитания дошкольников в учреждении дополнительного образования детей // Вестник ТПУ. 2018. № 1 (190). С. 187–192.
16. *Нилозов А. С.* Концепция «неявного знания» Макса Полани как предчувствие философии антиязыка // Философская мысль. 2017. № 3. С. 12–35.
17. *Олесов Н. П.* Этнопедагогическая система воспитания здорового образа жизни обучающихся: концепция, модель и практика (на примере Республика Саха (Якутия): дис. ... докт. пед. наук. Якутск, 2022. 406 с.
18. *Ха Цзинсюн*. Структура и современное состояние системы дисциплин этнической педагогики // Исследования национального образования. 1996. № 4. С. 12–18. 哈经雄. 民族教育学学科体系构成及现状 // 民族教育研究. 1996. № 4. 页12–18.
19. *Цзян Вэньхуа*. Об основных характеристиках фольклорного образования // Журнал Юньнаньского института образования. 1992. № 1. С. 42–47. 姜文华. 论民俗教育的基本特征 // 云南教育学院学报. 1992. № 1. 页42–47.
20. *Чжоу Цзюй*. Народная педагогика: повсеместная форма образования // Педагогические исследования. 2015. № 3. С. 54–75. 周作宇. 民间教育学: 泛在的教育学形态 // 教育研究. 2021. № 3. 页54–75.
21. *Чэнь Батыр*. Рассуждения об объектах исследования этнического образования // Этническое образование. 2012. № 2. С. 5–8. 陈·巴特尔. 关于民族教育研究对象的思考 // 民族教育研究. 2012. № 2. 页5–8.

22. Bruner J. Folk pedagogy // The culture of education. Cambridge. England: Harvard university press. 1996. P. 2–65.

23. China National Knowledge Infrastructure [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cnki.net> (дата обращения: 20.11.2022).

References

1. Ban' Hua. Kratkaja diskussija ob obuchenii «narodnomu obrazovaniju» // Obrazovanie. 2011. № 1. S. 21–25. 班华. 略论学习 «民间教育学» // 教育学报. 2011. № 1. 页21–25. [In Chinese].
2. Van Czjan', Luo Vjen'na. Neskol'ko osnovnyh teoreticheskikh voprosov ob jetnicheskoj pedagogike // Zhurnal Severo-Zapadnogo pedagogicheskogo universiteta. Obshhestvennye nauki. 2005. № 1. S. 14–18. 王鉴, 罗文娜. 关于民族教育学的几个基本理论问题 // 西北师大学报. 社会科学版. 2005. № 1. 页14–18. [In Chinese].
3. Van Jan'czjun'. Kitajskaja narodnaja kul'tura. Czinan': Izd-vo Czinan'skogo universiteta, 2008. 321 c. 王衍军. 中国民俗文化. 南: 暨南大学出版社. 2008. 321页. [In Chinese].
4. Volkov G. N. Jetnopedagogika: uchebnik dlja studentov srednih i vysshih pedagogicheskikh uceb. zavedenij. M.: Akademiya, 2000. 176 s. [In Rus].
5. Go Czjan'jao, Jan' Chzhjen'. Ob issledovatel'skoj cennosti narodnoj pedagogiki // Sovremennye pedagogicheskie nauki. 2012. № 12. S. 105–106. 郭建耀, 闫祯. 论民间教育研究价值 // 现代教育科学. 2012. № 12. 页105–106. [In Chinese].
6. Grigor'eva A. A. Teorija i praktika semejnoj jetnopedagogiki naroda Saha: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M., 1999. 32 s. [In Rus].
7. Guruleva T. L. Nacional'noe obrazovanie v Kitae: sovremennoe sostojanie i mery gosudarstvennogo regulirovanija // Problemy Dal'nego Vostoka. 2017. № 2. S. 107–119. [In Rus].
8. Guan' Siin. Vzglyady Chzhun Czinvenja na narodnoe obrazovanie // Zhurnal universiteta Sun' Jatsena (Obshhestvennye nauki). 2002. № 4 (178). S. 91–97. 关溪莹 钟敬文的民俗教育观 // 中山大学学报 (社会科学版). 2002. № 4 (178) 页91–97. [In Chinese].
9. Zakirova A. F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo germenevtiki i varianty ee realizacii v nauchno-obrazovatel'noj praktike // Obrazovanie i nauka. 2012. № 6 (95). S. 19–42. [In Rus].
10. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Aksiologicheskij krizis v sovremennom mire: najti vyhod // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. № 1. S. 7–29. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-7-29. [In Rus].
11. Kitajsko-russkij slovar'. Pekin: Shanvu inshuguan', 2004. 1250 s. 汉俄词典. 北京: 商务印书馆. 2004. 1250页. [In Chinese].
12. Kje Lin'. Principy fol'klornogo obrazovanija. Pekin: Gun'min zhibao, 2015. 254 s. 柯玲. 民俗教育原理. 北京: 光明日报出版社. 2015. 254页. [In Chinese].
13. Li Najtao. O narodnoj pedagogike // Materialy 13-go ezhegodnogo akademicheskogo sobranija Professional'nogo komiteta po osnovam teorii obrazovanija otdelenija kitajskogo obrazovanija. Pekin, 2011. S. 50–57. 李乃涛 民间教育学述评 // 中国教育学会教育基本理论专业委员会第十三届学术年会. 北京. 2011. 页50–57. [In Chinese].
14. Lju Cjan'min. Kratkaja diskussija o narodnom obrazovanii // Shanhajskie pedagogicheskie issledovanija. 2008. № 1. S. 18–22. 刘黔敏. 民间教育学刍议 // 上海教育科研. 2008. № 1. 页18–22. [In Chinese].
15. Muchkaeva D. V. Jetnopedagogizacija vospitanija doskol'nikov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovanija detej // Vestnik TPGU. 2018. № 1 (190). S. 187–192. [In Rus].
16. Nilogov A. S. koncepcija «nejavnogo znanija» Maksa Polani kak predchuvstvie filosofii antijazyka // Filosofskaja mysl'. 2017. № 3. S. 12–35. [In Rus].
17. Olesov N. P. Jetnopedagogicheskaja sistema vospitanija zdorovogo obraza zhizni obuchajushhihsja: koncepcija, model' i praktika (na primere Respublika Saha (Jakutija): dis. ... dokt. ped. nauk. Jakutsk, 2022. 406 s. [In Rus].
18. Ha Czinjun. Struktura i sovremennoe sostojanie sistemy disciplin jetnicheskoj pedagogiki // Issledovanija nacional'nogo obrazovanija. 1996. № 4. S. 12–18. 哈经雄. 民族教育学学科体系构成及现状 // 民族教育研究. 1996. № 4. 页12–18. [In Chinese].
19. Czjan Vjen'hua. Ob osnovnyh karakteristikah fol'klornogo obrazovanija // Zhurnal Jun'nan'skogo instituta obrazovanija. 1992. № 1. S. 42–47. 姜文华. 论民俗教育的基本特征 // 云南教育学院学报.

1992. № 1. 页42–47. [In Chinese].
20. *Chzhou Czojij*. Narodnaja pedagogika: povsemestnaja forma obrazovanija // Pedagogicheskie issledovanija. 2015. № 3. S. 54–75. 周作宇. 民间教育学: 泛在的教育学形态//教育研究. 2021. № 3. 页54–75. [In Chinese].
21. *Chjen' Batyr*. Rassuzhdenija ob ob#ektah issledovanija jetnicheskogo obrazovanija // Jetnicheskoe obrazovanie. 2012. № 2. S. 5–8. 陈•巴特尔. 关于民族教育研究对象的思考// 民族教育研究. 2012. № 2. 页 5–8. [In Chinese].
22. *Bruner J.* Folk pedagogy // The culture of education. Cambridge. England: Harvard university press. 1996. P. 2–65.
23. China National Knowledge Infrastructure [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.cnkie.net> (data obrashhenija: 20.11.2022).

Информация об авторе

Н. И. Сосновская — аспирант

Information about the author

N. I. Sosnovskaya — Postgraduate student

Статья поступила в редакцию 29.11.2022; одобрена после рецензирования 12.12.2022; принята к публикации 12.01.2023.
The article was submitted 29.11.2022; approved after reviewing 12.12.2022; accepted for publication 12.01.2023.



С. П. Обухов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 138–154.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 1 (89). P. 138–154.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-138-154

СПОСОБЫ ИЗМЕРЕНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ: ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКИ

Семен Павлович Обухов

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
sobuhov@hse.ru

Аннотация. Вычислительное мышление (ВМ) — понятие, которое достаточно широко используется в публикациях по всему миру с 2006 года. Тематика активно развивается, на работах по вычислительному мышлению базируются учебные программы по информатике, программированию и компьютерным наукам. Авторы по всему миру не только определяют это понятие через набор компетенций, которые относятся к нему, но и предлагают инструменты измерения. Эти инструменты отличаются между собой набором измеряемых компетенций и способом организации процесса оценивания. Исследователи и практики, ставящие перед собой задачу измерять ВМ, вынуждены искать инструмент, соответствующий их задачам и тому набору компетенций, которые они хотят измерить. Поиск такого инструмента может занять лишнее время.

Статья помогает принять решение при выборе инструментов оценки сформированности вычислительного мышления. В ней приводится обзор одиннадцати разных инструментов измерения ВМ или компетенций, которые к нему относятся.

Инструменты сравниваются по набору компетенций, которые они измеряют, и сгруппированы по способу организации процесса оценивания. Выделяются три категории способов организации процесса оценивания: 1) инструменты на основе анализа программного кода, который пишут испытуемые; 2) инструменты на основе примеров программного кода; 3) инструменты, основанные на типовых задачах.

В качестве одного из результатов в работе также приведена таблица, классифицирующая различные инструменты измерения по набору измеряемых компетенций и сопоставляющая эти наборы с «усредненным» набором компетенций ВМ. В качестве базового, «усредненного» набора компетенций рассматривается набор из работы В. Дж. Шут «Демистификация вычислительного мышления».

Ключевые слова: вычислительное мышление, алгоритмическое мышление, информатика и ИКТ, обучение программированию, измерение вычислительного мышления

Для цитирования: Обухов С. П. Способы измерения вычислительного мышления: обзор международной практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 138–154. doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-138-154.

Original article

WAYS OF MEASURING COMPUTATIONAL THINKING: A REVIEW OF INTERNATIONAL PRACTICE

Semen P. Obukhov

National Research University HSE, Moscow, Russia, sobuhov@hse.ru

Abstract. Computational thinking (CT) is a concept that has been widely used in publications around the world since 2006. The topic is actively developing, with papers on CT being the basis of curriculum programs in computer science, programming, and computer science. Authors around the world not only define this concept through a set of competencies that relate to it, but also offer measurement tools. These tools differ from one another in the set of competencies to be measured and in the way the assessment process is organized. Researchers and practices who set out to measure CT are challenged to find a tool that fits their objectives and the set of competencies they want to measure. Finding such a tool can take extra time.

This article helps you make a decision in selecting tools for measuring computational thinking. It provides an overview of eleven different tools for measuring CT or the competencies that go with it. The tools are compared by the set of competencies they measure and grouped by the way the assess-

ment process is organized. There are three categories of ways to organize the assessment process: 1) tools based on the analysis of program code written by test participants; 2) tools based on examples of program code; 3) tools based on typical tasks.

As one of the results, the paper also presents a table classifying different measurement tools by the set of measurable competencies and comparing these sets to an “average” set of CT competencies. As a basic, “averaged” set of competencies, the set from W.J. Shute work “Demystifying of Computational Thinking” is considered.

Keywords: computational thinking, algorithmic thinking, informatics and ICT, teaching programming, measuring of computational thinking

For citation: Obukhov S. P. Ways of measuring computational thinking: a review of international practice. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023; 1(1): 138–154. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-89-138-154>.

Введение. Вычислительное мышление (ВМ) — понятие, введенное Дж. М. Винг в ее работе 2006 года [25]. С тех пор тематика активно развивается, об этом пишут различные авторы, на работах по ВМ базируются учебные программы по информатике, программированию и компьютерным наукам. Впрочем, еще до появления термина «ВМ» различные авторы писали об этом понятии, используя другие названия. С. Паперт, один из пионеров школьного образования в области информатики, называл [20] это процедурным мышлением, включая в понятие разработку, представление, тестирование и отладку процедур, представляемых как набор команд, пошагово исполняемых агентом-исполнителем, например компьютером. М. Минский не использовал в своих работах конкретного термина, но еще в 1971 году писал [17], что программирование — это новая математика, в том смысле, что программирование настолько же важно для современных детей, как математика. А. П. Ершов, автор первого в СССР учебника по информатике, пишет [2], что программирование — вторая грамотность, оно позволяет развивать способность человека к передаче знаний машине.

В 2006 году вышла статья (*Wing J. Computational Thinking Communications of the ACM.*) [25], имевшая важное значение для академического изучения ВМ. Суть ВМ, согласно работе, заключается в том, чтобы думать как специалист по информатике, когда сталкиваешься с проблемой. Само определение Дж. М. Винг подверглось критике со стороны других исследователей за расплывчатость формулировок [18] и за то, что в своих работах она превозносит людей, обладающих разви-

тым вычислительным мышлением, над другими [13]. Однако аргументы Винг привлекли внимание широкой научной общественности. С тех пор исследователи предложили много определений для ВМ. Широкий обзор разных определений приводит в своей работе «Демистификация вычислительного мышления» В. Дж. Шут [23].

В данной работе под ВМ понимается набор компетенций, позволяющих людям решать задачи из разных предметных областей с помощью подходов, характерных для программирования. Примером такого набора компетенций может служить обобщенный набор, который приводит в своей работе В. Дж. Шут [23].

В этой работе представлен обзор одиннадцати инструментов измерения ВМ, каждый из которых соотнесен с тем набором компетенций ВМ, который он измеряет. Цель работы — сравнение различных инструментов измерения.

Способы измерения вычислительного мышления

1. Инструмент измерения Dr. Scratch. Dr. Scratch позволяет автоматически оценивать навыки ВМ с помощью анализа программного кода проектов в среде Scratch (Комментарий 1). Оцениваются семь компетенций, или концептов [19], как их называют авторы инструмента, относящихся к ВМ: 1) абстрагирование и декомпозиция задачи; 2) параллелизм; 3) логика; 4) синхронизация; 5) контроль потока исполнения; 6) взаимодействие с пользователем; 7) работа с данными.

Для каждой компетенции оценивается ее развитие до одного из трех уровней: «базовый», «развивающийся», «профессиональный». Уровень развития компетенции определяется с помощью проверки наличия в программном коде определенных конструкций Scratch. Логические операции считаются развитыми на базовом уровне, если в коде есть конструкция `if`. Если есть парная конструкция `if — else`, уровень считается «развивающимся», а если код содержит логические операции, уровень развития считается «профессиональным».

Особенностью Dr. Scratch является то, что он оценивает не *факт выполнения* испытуемым проекта или решения задания (хотя формализованные задания противоречат идеям конструкционизма [14], на которых базируется среда Scratch [8]), а *способ выполнения* проекта. Dr. Scratch может быть полезен педагогам, он позволяет отделить учащихся, сделавших проект, используя примитивные конструкции программирования,

от учащихся, использовавших конструкции, требующие более высокого уровня развития компетенций ВМ.

Dr. Scratch использует определение ВМ, соответствующее уровню школьного образования, но он не подходит для оценки более продвинутых наборов компетенций. Однако его можно использовать в комбинации с другими инструментами. Одна из таких комбинаций предлагается в книге «Обучение детей программированию: залог развития человеческого капитала в XXI веке» [1].

2. Инструмент измерения ВМ внутри платформы Agent Cubes.

Другой пример инструмента этой категории — среда Agent Cubes, разработанная Университетом Колорадо в Боулдере (Комментарий 2). Эта платформа комбинирует виртуальную среду обучения и инструмент оценивания. Обучение организовано следующим образом: учащийся получает игру-пример, в которой разным персонажам-агентам задан определенный алгоритм поведения, а дальше создает свою игру, самостоятельно программируя поведение персонажей-агентов (игра-проект).

Способ оценивания [7–8] внутри этой среды основан на анализе паттернов ВМ, при этом для анализа соответствия конкретному паттерну применяется метрика схожести поведения программ. В рамках оценки схожести поведения программ программный код испытуемого сравнивается с программами других обучающихся. Для оценки сложности используется подход «Латентно-семантический анализ», обычно используемый в задачах сравнения текстов, например при поиске плагиата. Программный код переводится в векторное представление, а дальше векторные представления разных испытуемых сравниваются друг с другом.

В платформе Agent Cubes существуют разные виды персонажей-агентов. Персонаж действует по алгоритму, основанному на одном из девяти паттернов, которые авторы инструмента относят к паттерну ВМ: 1) управление курсором; 2) генерация; 3) абсорбция; 4) коллизия; 5) транспортирование; 6) толкание; 7) тяга; 8) диффузия; 9) восхождение к вершине. Каждому персонажу-агенту соответствует один паттерн. Анализ паттернов ВМ строится на применении метрики схожести поведения программ к реализации паттерна в игре-примере и реализации паттерна в игре-проекте. Для каждого из персонажей-агентов сравнивается схожесть поведения в игре-примере и в игре-проекте. Метрикой

в рамках АПМВ является комбинация СПП по каждому из паттернов.

Набор инструментов оценивания, реализованный в платформе, может быть использован [6] в рамках других сред освоения ВМ.

3. Тест ВМ, предложенный Роман-Гонсалес и др. Тест, который предложил Роман-Гонсалес [22] и группа исследователей в своей работе, основан на определении ВМ из работы Бреннана и Резника [9] и стандарте обучения информатике для 7–8-х классов CSTA (Комментарий 3). Тест охватывает такие компетенции ВМ, как: 1) основные направления и последовательности; 2) циклы со счетчиком; 3) циклы с постусловием; 4) простое ветвление if; 5) ветвление if-else; 6) цикл с предусловием; 7) простые функции. Для каждой компетенции оценивается ее развитие до одного из четырех уровней.

Каждый из вопросов представляет собой задание в одной из двух сред — «Полотно» и «Лабиринт», внутри которых задана своя система команд исполнителя.

Пример задания в среде «Лабиринт» (визуализация на рисунке 1).

Дан лабиринт 8 x 8 ячеек, часть из которых заставлена стенами.

Пакман находится в ячейке с координатами (7, 6).

Привидение находится в ячейке с координатами (1, 3).

Сколько раз Пакман должен повторить набор команд «влево-влево-вверх», чтобы оказаться в одной ячейке с Привидением?

Варианты ответа: (A) 2; (B) 1; (C) 4; (D) 3.

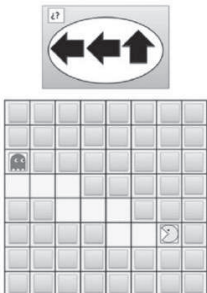
<p>How many times must the sequence be repeated to take 'Pac-Man' to the ghost by the path marked out?</p> 	<p>Option A × 2</p> <hr/> <p>Option B × 1</p> <hr/> <p>Option C × 4</p> <hr/> <p>Option D × 3</p>
--	---

Рисунок 1. Пример задания в среде «Лабиринт» из работы Роман-Гонсалес и др.

Способы измерения вычислительного мышления: обзор ... |

Пример задания в среде «Полотно» (визуализация на рисунке 2).

Исполнителю требуется **один раз** нарисовать на полотне прямоугольник размером 50×100 пикселей.

Исполнитель находится в левом нижнем углу предполагаемого прямоугольника.

Дан код в Scratch-подобной среде:

- а) повторить 4 раза (шаг А);
- б) пройти вперед на 50 пикселей;
- в) повернуть влево на 90 градусов (шаг В);
- г) пройти вперед на 100 пикселей (шаг С);
- д) повернуть влево на 90 градусов (шаг D).

На каком из шагов (А, В, С, D) допущена ошибка?

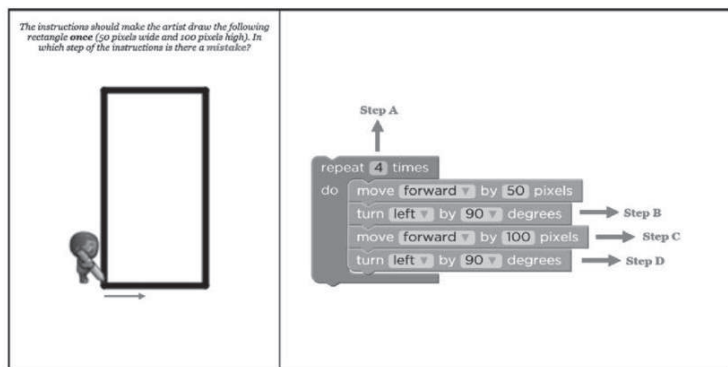


Рисунок 2. Пример задания в среде «Полотно» из работы Роман-Гонсалес и др.

В рамках работы описана апробация теста на выборке из 1251 испанского школьника, приведена описательная статистика и надежность, однако валидность теста изучается.

4. Тест компетенций ВМ, предложенный Вейнтропом и Виленски.

В своей работе Вейнтроп и Виленски [24] предлагают тест компетенций, которые другие исследователи относят к вычислительному мышлению. Задания содержат примеры программ на языках программирования C++ и Scratch.

Вопросы теста относятся к пяти компетенциям ВМ: 1) итерация;

2) логические условия; 3) переменные; 4) функции; 5) понимание работы алгоритма. Вопросы раздела «итерация» содержат примеры циклических алгоритмов, например испытуемым нужно определить, сколько раз программа выведет ту или иную строку. Раздел «логические условия» — примеры алгоритмов с ветвлением. Раздел «переменные» — примеры алгоритмов с переменными, например обмен значений. Раздел «функции» — примеры алгоритмов с функциями, например вызов одной функции из другой. Раздел «понимание работы алгоритма» — примеры алгоритмов, для которых испытуемые должны определить результат работы.

Примеры заданий из теста Вейнтропа и Виленски:

1. Сколько раз слово `here` будет выведено после выполнения программы?

```
for (var i = 0; i < 2; i++){
  print(here);
  for (var j = 0; j < 3; j++){
    print(here);
  }
  print(here);
}
```

2. Что будет выведено после запуска программы?

```
var x, y, z, sentence;
x = Boys;
y = Hello;
z = Girls;
sentence = y + z + and + x;
print(sentence);
```

3. Функция `op4` принимает 3 числа. Что функция `op4` делает?

```
function op4(a, b, c) {
  var tmp;
  if (a > b) {
    tmp = a;
  } else {
    tmp = b;
  }
  if (c > tmp) {
    tmp = c;
  }
  return tmp;
}
```

5. Тесты ВМ на основе заданий международного конкурса «Бобер».

Конкурс «Бобер» — международное соревнование по информатике и вычислительному мышлению для школьников 3–12-х классов, который проводится с 2004 года, школьники из России участвуют в нем с 2014 года.

Изу К. и группа исследователей [16] использовали задания конкурса «Бобер» для измерения ВМ. Отобранные задания конкурса были соотнесены с одной из восьми компетенций ВМ: 1) сбор данных; 2) анализ данных; 3) обработка и представление данных; 4) декомпозиция задачи и абстрагирование; 5) алгоритмы и процедуры; 6) автоматизация; 7) параллелизм; 8) симуляция. Тест был апробирован на группе из 115 400 учащихся, подтверждены надежность и валидность теста.

Исследователи В. Дагиене и Г. Футчек [11] также использовали задания конкурса «Бобер» для измерения ВМ. Задания соотносились с одной из пяти категорий: 1) работа с информацией; 2) алгоритмическое мышление; 3) использование компьютера; 4) структуры и паттерны; 5) логические пазлы и игры; 6) ИКТ и общество.

Подход разметки заданий конкурсов и олимпиад может быть использован для конструирования других инструментов измерения на основе, например, заданий Всероссийской олимпиады школьников по информатике.

6. Национальный экзамен в Израиле как инструмент измерения ВМ. Группа исследователей (И. Цур-Баргури, Б. Парв, Д. Ланцберг [26]) проанализировала результаты национального теста Израиля для учащихся школ по компьютерным наукам и пришла к выводу о надежности и валидности заданий этого теста, представляющих собой фрагменты алгоритмов, реализованных в среде Scratch с выбором вариантов ответа.

Задания теста относятся к четырем компетенциям ВМ: 1) условия; 2) бесконечный цикл и бесконечный цикл с вложенным условием; 3) цикл for; 4) серийное выполнение. Каждое задание соотнесено также с уровнем мышления по таксономии Блума [15]: запоминание и понимание; применение и анализ; оценка и создание.

Пример задания:

Для каких значений входных данных исполнитель скажет Hello?

num1 = 5, num2 = 8

num1 = 3, num2 = 9

num1 = 8, num2 = 8

num1 = 7, num2 = 6

Текст программы (в задании приводится на Scratch-подобном языке программирования):

```
вводится первое число
результат ввода записывается в переменную num1
вводится второе число
результат ввода записывается в переменную num2
если num1 > num2:
    сказать Hello
```

Задания национального теста полностью приведены в работе [26] и могут быть использованы для измерения ВМ. Плюсом является сопоставление заданий теста с уровнями таксономии Блума, однако рамка конструкта достаточно узкая и взяты только четыре компетенции, относящиеся к курсу компьютерных наук в школах Израиля, но не охватывающие межпредметные компетенции, которые многие исследователи включают в ВМ.

7. Тест SCS1. Тест SCS1, разработанный группой исследователей (М. Паркер, М. Гуздиал, С. Энглман [21]), представляет собой улучшенную версию теста FCS1. Авторы теста взяли за основу существующий тест, проверили его валидность и скорректировали вопросы с низкой валидностью. Полученная таким образом версия была названа ими SCS1.

Задания теста — это фрагменты кода на языке программирования с вариантами ответа. Задания относятся к десяти компетенциям внутри ВМ: 1) основы; 2) логические операции; 3) условный оператор; 4) конечные циклы; 5) бесконечные циклы; 6) массивы; 7) процедуры с параметрами; 8) функции с возвращаемыми значениями; 9) рекурсия; 10) основы объектно ориентированного программирования.

Тест SCS1 является открытым и достаточно широко используется. Он затрагивает высокоуровневые компетенции ВМ, такие как рекурсия и объектно ориентированное программирование. Эти компетенции соответствуют не только теоретическим знаниям, но и определенному способу мышления. Он может быть использован на практике, так как является валидным инструментом оценивания. Однако, чтобы использовать его в России, нужно адаптировать этот тест на русский язык.

8. Тест Е. Чобан, О. Коркмаз. Исследователи Е. Чобан и О. Коркмаз [10] разработали набор тестов ВМ, основанный на результатах деятельности.

В работе используется рамка, которая рассматривает ВМ как группу навыков, а не как теоретическое знание, продукт или отношение/восприятие.

Задания теста относятся к семи категориям: 1) декомпозиция; 2) абстрагирование; 3) критическое мышление; 4) распознавание паттернов; 5) решение задач; 6) алгоритмическое мышление; 7) креативность. Тест был апробирован на выборке из 203 участников, проверены надежность и валидность.

Задания теста представляют собой наборы типовых задач, характерных для ВМ, таких как лабиринтные задачи, поиск пути в графах, поиск паттернов и распознавание последовательностей и др. Тест реализован как бесплатное web-приложение и доступен в сети Интернет на английском и турецком языках (Комментарий 4).

В рамку инструмента включены в том числе метапредметные компетенции, такие как критическое мышление и креативность, входящие в список 4К-компетенций [4]. Стоит отметить, что Дж. М. Винг [25] определяет ВМ достаточно широко, включая туда все специфические компетенции, которые помогают специалистам по компьютерным наукам решать профильные для них задачи более эффективно. Если исходить из такой трактовки, креативность и критическое мышление можно отнести к вычислительному мышлению.

9. Тест ВМ Кентского университета. Тест пригодности к компьютерному программированию размещен на сайте карьерной службы (Комментарий 5) Кентского университета. Задания теста относятся к четырем категориям, часть которых другие исследователи относят к вычислительному мышлению: 1) логическое мышление; 2) решение проблем; 3) распознавание паттернов; 4) способность следовать сложным процедурам.

Задания теста представляют собой вопросы по разделам математики и логики, каждый из которых проверяет определенную компетенцию ВМ. Испытуемым не требуется демонстрация практических навыков программирования при прохождении теста.

Отсутствие доступа к литературе по проверке надежности и валидности ставят под сомнение возможность широкого применения этого инструмента для измерения ВМ, однако сам подход с теоретическими заданиями, проверяющими результаты деятельности, представляет интерес и перекликается с работой Е. Чобан, О. Коркмаз [10], а также переклика-

ется с заданиями тестовой части ОГЭ и ЕГЭ по информатике в России.

10. Измерение вычислительного мышления через «словарь ВМ». Исследователь Ш. Гровер из Стэнфордского университета в своей работе [12] отталкивается от ранних работ, которые предполагают у учащихся формирование специфического «словаря ВМ» в процессе освоения компетенций ВМ. Он описывает процесс интервью обучающихся на недельном курсе семинаров по робототехнике. Испытуемым задаются вопросы до и после семинара, и фиксируется употребление ими в ответах специфических терминов, связанных с компетенциями ВМ.

В своем исследовании Гровер использует пять категорий вопросов, относящихся к словарю ВМ: 1) широкие концепции; 2) словарь; 3) процедурные/операционные подробности; 4) технические термины; 5) принципы. К широким концепциям относятся программирование, автоматизация, хранение данных. К словарю относятся оперативная память, входные данные, выходные данные, программное обеспечение, загрузка, программа, память, отладка. К процедурным/операционным подробностям относится описание процесса действий во время выполнения испытуемым заданий по робототехнике. К техническим терминам — описание принципов работы процессора, оперативной памяти и др. К принципам — условный оператор, декомпозиция задачи, абстрагирование, обработка ошибок, отладка. Если испытуемый в своих ответах использует специфические термины и дает технически корректное описание своих действий, считается, что он ответил на вопрос верно. Результаты опроса испытуемых фиксируются в таблице.

Подход представляет интерес, так как позволяет без письменного тестирования проверить уровень учащихся. Важно внимательно слушать содержательную часть ответов испытуемых, а не просто фиксировать количество терминов.

Выводы и дискуссия. В этой работе рассмотрены одиннадцать разных инструментов измерения ВМ. Рассмотрим их через компетенции, которые они измеряют, сравним с набором компетенций, которые В. Дж. Шут выделяет [23] как наиболее типичные.

В своей работе [23] В. Дж. Шут выделяет следующие, наиболее типичные для определений ВМ компетенции: 1) декомпозиция; 2) абстрагирование; 3) алгоритмизация; 4) отладка; 5) итерация; 6) обобщение/

распознавание паттернов. Для лучшего понимания соотнесем определения этих компетенций из ее работы с принятыми в отечественной педагогике, в основном с элементами из Примерной рабочей программы по информатике для 7–9-х классов [5] (далее — Рабочая программа).

Декомпозиция — умение разбивать задачи на подзадачи (Рабочая программа, предметные результаты, 9-й класс).

Абстрагирование и обобщение — смежные компетенции. Обобщение — умение создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать (Рабочая программа, Метапредметные результаты). Абстрагирование стоит понимать как связанную компетенцию, умение выделять ту часть характеристик объекта, которая важна для понимания рассматриваемого явления, но без классификации этих характеристик и без обобщения результатов.

Алгоритмизация — знание основных алгоритмических конструкций и умение применять эти знания для построения алгоритмов решения задач (Рабочая программа, Основные задачи учебного предмета).

Отладка — Диалоговая отладка программ: пошаговое выполнение, просмотр значений величин, отладочный вывод, выбор точки останова (Рабочая программа, Содержание учебной программы, 8-й класс). В рамках Рабочей программы не выносятся как отдельная компетенция, а выносятся как часть обучения языку программирования. У В. Дж. Шут под этим понятием понимается некоторая отдельная компетенция поиска ошибок в сложных системах, оторванная от конкретного языка программирования.

Итерация — повторение процесса проектирования до тех пор, пока результат не будет достигнут [23]. Итерация не аналог умения применять алгоритмическую конструкцию «повторение», это, скорее, умение применять итеративный подход в разработке программного обеспечения. В отечественных реалиях этот подход изучается в вузах, например по направлению подготовки 09.03.04 «Программная инженерия» [3].

Сравнение инструментов с компетенциями ВМ по В. Дж. Шут приведено в таблице 1. Компетенция «Декомпозиция» измеряется в 4 инструментах из 11 рассмотренных. «Абстрагирование» — в 4 из 11. «Алгоритмизация» — во всех 11. «Отладка» — только в одном из 11. «Итерация» — в 4 из 11, причем измеряется, скорее, умение использовать алгоритмическую конструкцию «повторение», чем та интерпретация, которая приводится в работе В. Дж. Шут. «Обобщение» измеряется в 4 инструментах из 11.

Таблица 1

Сравнение инструментов измерения ВМ с компетенциями ВМ по В. Дж. Шут

Название инструмента	Компетенции по В. Дж. Шут					
	Декомпозиция	Абстрагирование	Алгоритмизация	Отладка	Итерация	Обобщение/распознавание паттернов
Dr. Scratch	+	+	+-			
AgentCubes			+			+
Тест Роман-Гонсалес и др.			+		+	
Тест Вейнтропа и Виленски			+		+	
Тест на заданиях конкурса «Бобер» — К. Изу и др.	+	+	+			
Тест на заданиях конкурса «Бобер» — В. Дагиене и Д. Футчик			+			+
Национальный экзамен Израиля			+		+	
SCS1			+		+	
Тест Е. Чобан, О. Коркмаз	+	+	+			+
Тест Кентского университета			+			+
Тест через «словарь ВМ»	+	+	+-	+		

Если стоит задача измерить весь набор компетенций ВМ по В. Дж. Шут, то понадобится как минимум три инструмента измерения: например, тест через «словарь ВМ»; тест Е. Чобан, О. Коркмаз; национальный экзамен Израиля. Причем тест через «словарь ВМ» необходимо использовать в любом случае, так как среди рассмотренных инструментов он является единственным, измеряющим «Отладку».

Комментарии

1. Инструмент распространяется бесплатно, доступен в сети Интернет по адресу: <http://www.drscratch.org>.
2. Доступна в сети Интернет по адресу: <https://agentsheets.com>.
3. Образовательный стандарт CSTA для 7–8-х классов. Доступен в сети Интернет по адресу: <https://www.csteachers.org/Page/standards>.
4. Тест доступен в сети Интернет по адресу: <https://www.emrecoban.com.tr/bd/index.php>.
5. Тест доступен в сети Интернет по адресу: <https://www.kent.ac.uk/ces/tests/computer-test.html>.

Список источников

1. Группа Всемирного банка, 2018. Обучение детей программированию: залог развития человеческого капитала в XXI веке. Вашингтон, округ Колумбия: Всемирный банк.
2. *Ершов А. П.* Программирование — вторая грамотность // Проблемы информатики. 2015. № 4 (29). С. 71–85.
3. *Перл И. А., Калёнова О. В.* Введение в методологию программной инженерии: Учебное пособие. СПб.: Университет ИТМО, 2019. 53 с.
4. *Пинская М. А., Михайлова А. М.* Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации М.: Корпорация «Российский учебник, 2019. Т. 76.
5. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Информатика» базовый уровень (7–9) / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г. М., 2021. 53 с.
6. *Basawapatna A., Repenning A., Koh K. H., et al.* Recognizing computational thinking patterns / Proceedings of the 42nd ACM technical symposium on Computer science education. ACM, 2011. P. 245–250.
7. *Basawapatna A., Repenning A., Koh K. H., et al.* The zones of proximal flow: guiding students through a space of computational thinking skills and challenges / Proceedings of the ninth annual international ACM conference on International computing education research. ACM, 2013. P. 67–74.
8. *Boyer J. T.* Using scratch for learner-constructed multimedia: A design-based research inquiry of constructionism in practice. University of Florida, 2010.
9. *Brennan K., Resnick M.* New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking // Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association, Vancouver, Canada. 2012. Vol. 1. P. 25.
10. *Çoban E., Korkmaz Ö.* An alternative approach for measuring computational thinking: Performance-based platform // Thinking Skills and Creativity. 2021. Vol. 42. P. 25.
11. *Dagienė V., Futschek G.* Bebras international contest on informatics and computer literacy: Criteria for good tasks // International conference on informatics in secondary schools-evolution and perspectives. Springer, Berlin, Heidelberg, 2008. P. 19–30.
12. *Grover S.* Robotics and engineering for middle and high school students to develop computational thinking // Annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA, 2011.
13. *Guzdial M.* Learner-centered design of computing education: Research on computing for everyone // Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics. 2015. Vol. 8, no. 6. P. 1–165.
14. *Harel I. E., Papert S. E.* Constructionism. Ablex Publishing, 1991.
15. *Huitt W., Bloom et al.* s taxonomy of the cognitive domain // Educational psychology interactive. 2011. Vol. 22. P. 1–4.

16. *Izu C., et al.* Exploring Bebras Tasks Content and Performance: A Multinational Study // *Informatics in Education*. 2017. Vol. 16, no. 1. P. 39–59.
17. *Minsky M.* Form and content in computer science // *Journal of the ACM*, 1970. Vol. 17, no. 2. P. 197–215.
18. *Mannila L., et al.* Computational thinking in K-9 education. Proceedings of the working group reports of the 2014 on innovation & technology in computer science education conference. 2014. P. 1–29.
19. *Moreno-León J., et al.* Analyze your Scratch projects with Dr. Scratch and assess your computational thinking skills // *Scratch conference*. 2015. P. 12–15.
20. *Papert S.* *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. Translated from English. M.: Publishing House Pedagogika [Pedagogy], 1989. 220 p. (In Russian).
21. *Parker M. C., Guzdial M., Engleman S.* Replication, validation, and use of a language independent CS1 knowledge assessment // *Proceedings of the 2016 ACM conference on international computing education research*. 2016. P. 93–101.
22. *Román-González M., Pérez-González J. C., Jiménez-Fernández C.* Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test // *Computers in human behavior*. 2017. Vol. 72. P. 678–691.
23. *Shute V. J., Sun C., Asbell-Clarke J.* Demystifying computational thinking // *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22. P. 142–158.
24. *Weintrop D., Wilensky U.* Using commutative assessments to compare conceptual understanding in blocks-based and text-based programs // *Proceedings of the eleventh annual international conference on international computing education research*. 2015. P. 101–110.
25. *Wing J.* Computational Thinking Communications of the ACM. 2006. Vol. 49 (3). P. 33–35.
26. *Zur-Bargury I., Pârv B., Lanzberg D.* A nationwide exam as a tool for improving a new curriculum // *Proceedings of the 18th ACM conference on Innovation and technology in computer science education*. 2013. P. 267–272.

References

1. Gruppo Vsemirnogo banka, 2018. Obuchenie detei programirovaniyu: zalog razvitiya chelovecheskogo kapitala v XXI veke. Vashington, okrug Kolumbija: Vsemirnyi bank. [In Rus].
2. *Ershov A. P.* Programirovanie — vtoraja gramotnost' // *Problemy informatiki*. 2015. № 4 (29). С. 71–85. [In Rus].
3. *Perl I. A., Kalénova O. V.* *Vvedenie v metodologiju programnoi inzhenerii: Uchebnoe posobie*. SPb.: Universitet ITMO, 2019. 53 s. [In Rus].
4. *Pinskaja M. A., Mihajlova A. M.* Kompetencii «4K»: formirovanie i ocenka na uroke: Prakticheskie rekomendacii M.: Korporacija «Rossijskij uchebnik, 2019. T. 76. [In Rus].
5. Primernaja rabochaja programma osnovnogo obshhego obrazovanija predmeta «Informatika» bazovyj uroven' (7–9) / Odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju, protokol 3/21 ot 27.09.2021 g. M., 2021. 53 s. [In Rus].
6. *Basawapatna A., Repenning A., Koh K. H., et al.* Recognizing computational thinking patterns / *Proceedings of the 42nd ACM technical symposium on Computer science education*. ACM, 2011. P. 245–250.
7. *Basawapatna A. R., et al.* The zones of proximal flow: guiding students through a space of computational thinking skills and challenges / *Proceedings of the ninth annual international ACM conference on International computing education research*. ACM, 2013. P. 67–74.
8. *Boyer J. T.* *Using scratch for learner-constructed multimedia: A design-based research inquiry of constructionism in practice*. University of Florida, 2010.
9. *Brennan K., Resnick M.* New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking // *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association*, Vancouver, Canada. 2012. Vol.1. P. 25.
10. *Çoban E., Korkmaz Ö.* An alternative approach for measuring computational thinking: Performance-based platform // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 42. P. 100929.
11. *Dagiéné V., Futschek G.* Bebras international contest on informatics and computer literacy: Criteria for good tasks // *International conference on informatics in secondary schools-evolution and perspec-*

- tives. Springer, Berlin, Heidelberg, 2008. P. 19–30.
12. Grover S. Robotics and engineering for middle and high school students to develop computational thinking // Annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA, 2011.
 13. Guzdial M. Learner-centered design of computing education: Research on computing for everyone // Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics. 2015. Vol. 8, no. 6. P. 1–165.
 14. Harel I. E., Papert S. E. Constructionism. Ablex Publishing, 1991.
 15. Huitt W. Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain // Educational psychology interactive. 2011. Vol. 22. P. 1–4.
 16. Izu C., et al. Exploring Bebras Tasks Content and Performance: A Multinational Study // Informatics in Education. 2017. Vol. 16, no. 1. P. 39–59.
 17. Minsky M. Form and content in computer science // Journal of the ACM, 1970. Vol. 17, no. 2. P. 197–215.
 18. Mannila L., et al. Computational thinking in K-9 education. Proceedings of the working group reports of the 2014 on innovation & technology in computer science education conference. 2014. P. 1–29.
 19. Moreno-León J., et al. Analyze your Scratch projects with Dr. Scratch and assess your computational thinking skills // Scratch conference. 2015. P. 12–15.
 20. Papert S. Mindstorms: children, computers, and powerful ideas. Translated from English. M.: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy], 1989. 220 p. (In Russian).
 21. Parker M. C., Guzdial M., Engleman S. Replication, validation, and use of a language independent CS1 knowledge assessment // Proceedings of the 2016 ACM conference on international computing education research. 2016. P. 93–101.
 22. Román-González M., Pérez-González J. C., Jiménez-Fernández C. Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test // Computers in human behavior. 2017. Vol. 72. P. 678–691.
 23. Shute V. J., Sun C., Asbell-Clarke J. Demystifying computational thinking // Educational Research Review. 2017. Vol. 22. P. 142–158.
 24. Weintrop D., Wilensky U. Using commutative assessments to compare conceptual understanding in blocks-based and text-based programs // Proceedings of the eleventh annual international conference on international computing education research. 2015. P. 101–110.
 25. Wing J. Computational Thinking Communications of the ACM. 2006. Vol. 49 (3). P. 33–35.
 26. Zur-Bargury I., Pârv B., Lanzberg D. A nationwide exam as a tool for improving a new curriculum // Proceedings of the 18th ACM conference on Innovation and technology in computer science education. 2013. P. 267–272.

Информация об авторе

С. П. Обухов — аспирант

Information about the author

S. P. Obukhov — Postgraduate student

Статья поступила в редакцию 29.12.2022; одобрена после рецензирования 09.01.2023; принята к публикации 12.01.2023.
The article was submitted 29.12.2022; approved after reviewing 09.01.2023; accepted for publication 12.01.2023.

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);
- застывший 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 и публикуются бесплатно.

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

В соответствии с Постановлением Правительства РФ № 267 от 4 апреля 2014 года, приказом об открытии диссертационного совета 33.1.002.01 № 122/нк от 12 февраля 2016 года и диссертационного совета 33.1.002.02 № 497/нк от 23 сентября 2020 года, а также на основании Государственного задания от 18.01.2022 года, федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» объявляет набор в докторантуру по следующим направлениям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Прием документов для конкурсного зачисления в докторантуру проводится с 03.04.2023 по 14.04.2023 и с 09.10.2023 по 20.10.2023.

Количество мест для зачисления в докторантуру:

- по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) — 3 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки) — 2 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки) — 1 человек;
- по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) — 2.

Научными консультантами являются ведущие специалисты в области заявленных направлений исследований, в том числе академики и члены-корреспонденты РАО, представители научных школ РАО.