Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 5 (95) том 1
2023

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Гукаленко, В. В. Сериков, И. В. Ускова — Внедрение федеральных общеобразовательных программ в условиях единого образовательного пространства: научные основы и практика 7

О. В. Гукаленко, И. В. Ускова — Формирование готовности педагогов к организации ценностно-ориентированной внеурочной воспитательной деятельности: методологические подходы и образовательная практика 22

А. К. Езаов, М. Х. Мизова — К вопросу формирования стратегии развития образования в Кабардино-Балкарской Республике до 2030 года и задачи на 2023 год 43

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

О. П. Чигишева — Роль функциональной грамотности исследователя для эффективной научной деятельности на международном уровне: изучение представлений российских аспирантов и европейских PhD-студентов 56

Л. М. Паштон — Содержание понятия «сотрудничество учителей» в школе: его характеристики, формы и предпосылки 76

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

С. Э. Александрова — Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения 97

Э. Х. Бедоева — Изучение уровня патриотической культуры обучающейся молодежи Республики Южная Осетия 115

С. В. Боголепова, А. А. Пивоварова — Онлайн или офлайн? Сравнительный анализ студенческой оценки курса английского языка двух форм обучения 123

Е. Ю. Гончарова Дидактическая игра как средство формирования у дошкольников коммуникативных умений 137

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Л. О. Володина, П. Н. Скахина Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования 151

В. Г. Понамарев, Р. С. Рабаданова, А.С. Зотова Формирование ИКТ-компетентности слушателей дистанционных программ дополнительного образования по основам веб-технологий..... 170

Требования к оформлению статьи 187

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру..... 188

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»

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 26.10.2023.
Печать цифровая. Объем 10 п.л., 188 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», 2023

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных 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 педагогических 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, иностранный 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

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** академик РАО, доктор философских наук, профессор
Выпускающий редактор – ***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 педагогических 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 "Otechestvennaya 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. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Yulia Yu. Pustylnik, 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)

Чувство любви к Родине нужно заботливо выращивать, прививая духовную оседлость, так как без корней в родной местности, стороне, человек похож на иссушенное растение перекати-поле.

Д. С. Лихачев

Заботливый садовник укрепляет корень, от мощности которого зависит жизнь растения на протяжении нескольких десятилетий. Так учитель должен заботиться о воспитании у своих детей чувства безграничной любви к Родине.

В. А. Сухомлинский

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 7–21.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 7–21.

Научная статья
УДК 37
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–7–21

О. В. Гукаленко

ВНЕДРЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИКА

Ольга Владимировна Гукаленко[1], Владислав Владиславович Сериков[2], Ирина Владимировна Ускова[3]
[1 2 3] ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия
[1] olga_gukalenko@mail.ru
[2] vladislav.cerikoff@yandex.ru
[3] irina.uskova@mail.ru

В. В. Сериков

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме внедрения обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных основных общеобразовательных программ в школах Российской Федерации. На основе результатов научного исследования, анализа эмпирических данных о готовности педагогов и руководителей общеобразовательных организаций к реализации федеральных основных общеобразовательных программ определены актуальные на современном этапе направления работы по внедрению обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных основных общеобразовательных программ в образовательную практику.

Ключевые слова: система общего образования, федеральные государственные образовательные стандарты, федеральные основные общеобразовательные программы, готовность педагогов к реализации ФООП, общеобразовательная организация, единое образовательное пространство

И. В. Ускова

© Гукаленко О. В., Сериков В. В., Ускова И. В., 2023

Финансирование: работа выполнена в рамках государственного задания № 073–00008–23–06 от 07.06.2023 на 2023 год по теме «Научно-педагогическое исследование внедрения федеральных образовательных программ общего образования в условиях единого образовательного пространства».

Для цитирования: Гукаленко О. В., Сериков В. В., Ускова И. В. Внедрение федеральных общеобразовательных программ в условиях единого образовательного пространства: научные основы и практика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 7–21. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–7–21

Original article

IMPLEMENTATION OF FEDERAL EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE CONDITIONS OF A UNIFIED EDUCATIONAL SPACE: SCIENTIFIC FOUNDATIONS AND PRACTICE

Olga V. Gukalenko[1], Vladislav V. Serikov[2], Irina V. Uskova[3]
[123] Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia
[1] olga_gukalenko@mail.ru
[2] vladislav.cerikoff@yandex.ru
[3] irina.uskova@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the current problem of introducing updated federal state educational standards and federal basic general education programs in schools of the Russian Federation. Based on the results of scientific research and analysis of empirical data on the readiness of teachers and heads of general education organizations to implement federal basic educational programs, current directions of work on the implementation of updated federal state educational standards and federal basic general educational programs into educational practice have been identified.

Keywords: general education system, federal state educational standards, federal basic general education programs, teachers' readiness to implement the general educational program, general education organization, unified educational space

Funding: the work was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the Institute for Strategy of Education Development No. 073–00008–23–06 from 07.06.2023 for the year 2023 on the theme "Scientific and pedagogical research of the implementation of federal educational programmes of general education under the conditions of a unified educational space".

For citation: Gukalenko O. V., Serikov V. V., Uskova I. V. Implementation of federal educational programs in the conditions of a unified educational space: scientific foundations and practice. Domestic and Foreign Pedagogy. 2023;1(5):7–21. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–7–21

Введение

В настоящее время ключевым направлением развития системы образования Российской Федерации является формирование единого образовательного пространства на всей ее территории [1; 2; 7; 15]. С целью решения этой задачи в течение последних трех лет при участии ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» были разработаны и утверждены документы, определяющие приоритетные направления реализации государственной политики в сфере общего образования: обновились федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования, внесены изменения в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [6; 11–13], утверждены федеральные основные общеобразовательные программы (ФООП) [7–10].

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования обеспечивают доступность ресурсов, равенство условий и возможностей для каждого обучающегося страны и направлены на всестороннее развитие школьников. В 2022/23 учебном году 1-е и 5-е классы общеобразовательных организаций перешли на обучение по обновленным ФГОС.

На основе федеральных государственных образовательных стандартов Федеральным законом от 24 сентября 2022 года № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»» утверждены федеральные основные общеобразовательные программы. Введение ФООП стало обязательным с 1 сентября 2023 года во всех образовательных организациях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования. В каждой федеральной образовательной программе определенного уровня (ФОП НОО, ФОП ООО, ФОП СОО) закреплены обязательные компоненты: федеральный учебный план, федеральный календарный учебный график, федеральные рабочие программы учебных предметов, федеральная рабочая программа воспитания, федеральный календарный план воспитательной работы, которые обеспечивают единство подходов к обучению и воспитанию в образовательных организациях на федеральном уровне.

Первый год реализации обновленных ФГОС в 2022/23 учебном году и введение ФООП в 2023/24 учебному году показали необходимость на-

учного исследования посредством мониторинга процессов их внедрения в образовательных организациях страны с целью выявления трудностей, возникающих у педагогов в практической реализации требований данных нормативных документов и организации научно-методической поддержки.

В данной статье изложены некоторые выводы и рекомендации, сделанные по результатам первого этапа комплексного научного исследования реализации ФГОС и подготовки к введению ФООП, проведенного в феврале — апреле 2023 года.

Методы исследования

В процессе научного исследования применялся комплекс теоретических и эмпирических методов, включающий анализ теоретической и методической литературы, современных исследований по проблемам внедрения ФГОС общего образования, теоретическое моделирование, изучение программно-методических документов, локальных актов и иной документации общеобразовательных организаций по вопросам внедрения ФГОС общего образования и подготовки к реализации ФОП НОО, ФОП ООО и ФОП СОО; мониторинг, анкетирование, интервьюирование представителей общеобразовательных организаций по вопросам реализации ФГОС общего образования и ФООП. Эмпирическим исследованием было охвачено 36 049 педагогических работников, работающих в 2022/23 учебном году в 1-х и 5-х классах общеобразовательных организаций и 6 687 представителей администраций общеобразовательных организаций 89 субъектов Российской Федерации.

Актуальные направления работы по внедрению обновленных ФГОС общего образования и ФООП в образовательную практику

Проведенное научное исследование показало, что внедрение в образовательные организации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и федеральных основных общеобразовательных программ позволит достигнуть необходимого уровня качества общего образования только при организации системной целенаправленной работы с управленческими командами и педагогами по реализации основных идей этих документов. Больше года такую поддержку на федеральном уровне обеспечивает ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». Институт проводит мето-

дические семинары как по общим вопросам реализации ФГОС общего образования и ФООП для всех педагогов и управленческих команд образовательных организаций, так и по конкретным вопросам о реализации федеральных рабочих программ для учителей-предметников, публикует в открытом доступе на сайте «Единое содержание общего образования» методические материалы, комплекты типовых документов, видеоролики, поддерживающие педагогов в вопросах реализации государственной политики в сфере общего образования. Вместе с этим результативность внедрения ФООП будет зависеть от того, какие подходы реализует конкретная образовательная организация. Заметим, что единый подход — это не единообразие. Педагогические команды школ могут проявить свою индивидуальность при разработке учебных программ по учебным предметам, не являющихся программами непосредственного применения [3; 4; 8–10]. К ним относятся: на уровне начального общего образования федеральные рабочие программы по таким предметам, как «Русский язык», «Литературное чтение» и «Окружающий мир»; на уровне основного общего и среднего общего образования — «Русский язык», «Литература», «История», «Обществознание», «География», «Основы безопасности жизнедеятельности». Школа может проявить авторский подход при выборе варианта учебного плана; при определении и обеспечении реализации профиля старшей школы; при содержательном наполнении программы воспитания и др.

В результате исследования были выявлены актуальные направления работы образовательных организаций по внедрению обновленных ФГОС общего образования и ФООП в образовательную практику.

1. Планирование процесса обучения в соответствии с требованиями ФГОС и ФООП.

Исследование показало, что идеи ФГОС и ФООП в 2022/23 учебном году нашли свое отражение прежде всего в изменениях организации работы по достижению школьниками предметных результатов, а также в изменении подходов к работе на уровне школы по достижению личностных и метапредметных результатов. Например, в этой части была усилена фундаментальная составляющая каждого учебного предмета с опорой на российские культурные и образовательные традиции, реализующие идею единства формирования трех видов результатов.

При этом при постановке предметно-обучающих целей педагога важно обращать внимание на ключевые идеи и понятия изучаемого

предмета и тот круг учебных задач, в которых они находят применение. В развивающих целях, соответственно, отражаются универсальные (метапредметные) действия, значимые для развития творческих способностей школьников. В целях и задачах воспитательной деятельности должны найти отражение эмоционально-ценностные переживания школьников, связанные с изучаемым материалом. Можно предложить логику изложения материала, например: логика естественно-научных дисциплин выглядит как восхождение от проблемы к гипотезе, а затем к ее доказательству или опровержению эмпирическим или логическим путем. Логика гуманитарных дисциплин несколько иная: вопрос — сопоставление точек зрения — выбор своей позиции и ее обоснование.

2. Мотивация к учению и умение школьников учиться — важнейшие условия реализации образовательных программ.

Какие ресурсы есть у учителя, чтобы выполнить это условие? Прежде всего в процессе внедрения ФООП педагогам важно включать содержание урока в контекст жизненных интересов ученика, чтобы материал выглядел для него как значимый и близкий. Помогут в этом приемы адаптации учебного материала к возможностям обучающихся (сделать трудное легким, сложное — простым, неясное — понятным), создания условий для понимания за счет соотнесения материала с личным опытом школьников, интерпретации неясных моментов, изложения посредством доступных терминов, установления связи нового материала со старым, демонстрации истории возникновения нового знания в данной науке.

Педагогу важно знать, что развитию мотивации к учению способствует связь материала с внеучебными интересами детей, с их жизненными планами, возможность проявить свои способности, получить одобрение авторитетного учителя, проявить характер и силу воли и добиться успеха, включиться в интересные формы общения с одноклассниками, решить увлекательные проблемы, освоить полезное для своего будущего (в старших классах для будущей профессии), порадовать своими успехами родителей, проявить волю и характер, наконец, получить желаемую оценку.

Овладевая способами реализации ФООП, педагоги используют цифровые технологии для расширения пространства видения проблемы и, что очень важно, для поддержания интереса обучающихся, поскольку «цифровой мир» для большинства детей уже привычная сфера жизни.

3. Усиление внимания педагогов к формированию метапредметных

и личностных результатов освоения ФООП.

Доказано, что овладение обучающимися универсальными учебными действиями существенно повышает качество обучения. В ФООП описаны общие метапредметные результаты для каждого уровня обучения, а также конкретные метапредметные результаты, которые должен формировать каждый педагог у обучающихся в рамках своего учебного предмета. Например, умение сознательно применять операции анализа, сравнения, аргументации, выделения существенных признаков явления и другие метапредметные способы познания. Этому способствует оптимальный баланс репродуктивной и творческой работы на уроке, самоконтроль, соотнесение своих действий с образцом выполнения задания, умение прокомментировать и объяснить свои действия, готовность перенести освоенное действие, формулу, принцип, правило в новую ситуацию [14].

Формированию метапредметных способов мышления способствует применение на уроках упражнений на сравнение явлений, наблюдение и объяснение их, доказательство с опорой на факты и логические умозаключения, конструирование понятий, разработку правил, формулировку гипотез, прогнозирование, анализ ошибок, «создание теорий», придумывание вариантов развития событий «Что, если бы…», гиперболизацию, агглютинацию (соединение несоединимого), инверсию или метод обращений, «разнонаучное» видение явления, нормотворчество, рецензирование и оппонирование и др.

Человека нельзя воспитать за урок, но можно вызвать переживания, которые ведут к открытию новых смыслов знания. Чтобы вызвать переживания у детей, надо знать, что их волнует (в данный период жизни, в данной ситуации и т.д.). Важно, чтобы произошло смещение внимания педагога с формально-предметной стороны деятельности ребенка на сферу его смыслов, нравственных мотивов выполняемой деятельности и отношений с ее участниками. Важнейшее условие, побуждающее ученика к самообновлению,— это диалог — механизм взаимодействия педагога и воспитанника, фактор реализации ребенком права на свою позицию. Еще важно вызвать у школьников потребность в самом творческом процессе, а педагог должен научиться демонстрировать терпимость и культуру общения во всех ситуациях. Например, вполне уместно приведение на уроках исторических примеров о подвигах ученых в борьбе за истину, за мирное использование достижений науки; обсуждение образцов ответственности ученого за последствия

применения его открытий [15].

Новые требование к результатам обучения повышают значимость проектного метода. Учителю важно понимать его специфику. Проект предполагает рассмотрение на уроке не «явления», а какой-то практической задачи, реальной потребности человека, которая, соответственно, требует обращения к науке, к исследованию. Проектный метод предполагает вариативность путей решения, обсуждения плана работы. При выполнении проекта есть возможность максимального привлечения различных видов деятельности: эмпирического наблюдения, анализа, моделирования, проектирования и изготовления продукта (модели). В ходе проектной работы уместно использование цифровых ресурсов, поиск информации в интернете, обсуждение информации с участниками «проектной команды».

4. Педагог как центральное звено формирования единого образовательного пространства и реализации ФООП.

Что в достижении образовательных результатов зависит от самого педагога? Во-первых, педагог должен знать основные направления реализации современной государственной политики в области образования, владеть нормативно-правовой базой, что будет способствовать реализации основных идей ФГОС и ФООП. Во-вторых, помимо владения методологией, историей, современным содержанием преподаваемого предмета, традиционными и новыми методиками преподавания, педагог должен демонстрировать традиционные российские духовно-нравственные ценности, понимать ответственность за обучение и воспитание как единый процесс, направленный на всестороннее развитие личности каждого школьника. В-третьих, в работе применять современные методы, приемы и средства обучения, направленные на развитие мотивации к обучению в течение всей жизни, демонстрировать доброжелательность в общении с каждым обучающимся.

Включенность педагогического сообщества в процесс освоения федеральных основных общеобразовательных программ

На этапе подготовки к реализации федеральных рабочих программ по учебным предметам необходимо было выявить понимание педагогами представленных в них целей (ожидаемые образовательные результаты), критериев и методик их достижения и отбора видов уроков с различными структурно-функциональными характеристиками.

Для анализа результативности реализации основных идей ФГОС и ФООП было проведено комплексное исследование, включающее анкетирование, беседы, наблюдения. При этом в поле внимания были такие вопросы, как мотивация и настрой учителей на освоение новых программ; информированность педагогов о целях и процедуре внедрения ФООП; вовлеченность педагогов в разработку творческих уроков и мероприятий, а также форм внеучебной деятельности, реализующих основные идеи ФООП; наличие опыта, который может тиражироваться. Таким образом, был проанализирован процесс обновления педагогической деятельности в образовательных организациях в процессе внедрения федеральных основных общеобразовательных программ.

Анализ уже накопленного опыта реализации ФГОС говорит о том, что по-прежнему одним из проблемных вопросов остается специфика и способы применения критериев и методик оценки метапредметных и личностных результатов. Оценка вклада того или иного учебного предмета и, соответственно, педагога в достижение данных результатов или, иначе говоря, развивающих и воспитательных целей обучения.

Повышению активности учителей и образовательных организаций в реализации ФООП способствует проведение методических семинаров для профессионально-педагогического сообщества, на которых обсуждаются организационные, методические, контролирующие функции педагогов, затруднения, возникающие у них и обучающихся при достижении предусмотренных стандартом результатов.

Мониторинг готовности педагогов и представителей администрации образовательных организаций системы общего образования к внедрению ФООП

С целью выявления уровня готовности педагогов и администрации образовательных организаций системы общего образования к внедрению ФООП в рамках настоящего исследования в марте — апреле 2023 года был проведен мониторинг готовности педагогов и представителей администрации образовательных организаций системы общего образования к внедрению ФООП. В широкомасштабном опросе представителей педагогического сообщества приняло участие 6 687 управленцев (директора и завучи школ, руководители методических объединений) и 36 049 педагогов из 89 регионов Российской Федерации. Выяснялась позиция школ по ряду организационных, управленческих, методических,

образовательных и воспитательных вопросов, возникающих в условиях реализации ФГОС — как в процессе реализации ФГОС второго поколения (начало внедрения поэтапно с 2009 по 2011 год), так и обновленного варианта ФГОС (с 2022 года).

В частности, были определены:

– посещаемость педагогами и представителями управленческого звена мероприятий, посвященных внедрению ФГОС и ФООП;

– решение административным путем вопросов, возникающих у педагогов в условиях внедрения ФГОС и ФООП;

– проведение в школах консультирования педагогов по вопросам реализации обновленных ФГОС и ФООП;

– наличие тех или иных изменений в образовательном процессе после внедрения ФГОС и ФООП;

– позитивный либо негативный эффект от инноваций, заявленных во ФГОС и ФООП;

– особенности внедрения метапредметного подхода и достижения метапредметных результатов в процессе обучения;

– специфика работы педагогов по достижению обучающимися личностных результатов;

– особенности работы педагогов по формированию у обучающихся универсальных учебных действий (УУД);

– формы и методы внеурочной деятельности в контексте реализации ФГОС;

– особенности и методы достижения предметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС и ФООП;

– требования педагогов к методическому обеспечению ФГОС и ФООП;

– позитивные и негативные эффекты, которые возникли в процессе внедрения обновленных ФГОС.

Согласно результатам анкетирования представителей управленческого звена образовательных организаций общего образования оказалось, что свыше половины управленцев (директора и завучи школ), а именно 54,4%, перед началом учебного года успевают посетить от двух до четырех мероприятий по вопросам реализации ФГОС (обучающие семинары, совещания, курсы и т.д.), еще 34,4% опрошенных ежегодно посещают свыше пяти подобных мероприятий. В свою очередь, в своем школьном коллективе организуют от двух до четырех методических мероприятий

в год по проблемам реализации ФГОС 61,2% опрошенных, а свыше пяти мероприятий — 29,6% респондентов. Таким образом, около 90% опрошенных руководителей достаточно ответственно подходят к вопросам организации методического сопровождения внедрения образовательных стандартов. Выяснилось также, что 84% образовательных организаций сталкиваются с теми или иными проблемами, связанными с работой в условиях обновленных ФГОС, и успешно их решают. У 11,2% респондентов подобных затруднений не возникало. И лишь 4,7% опрошенных ответили, что не все проблемы были решены.

Согласно полученным данным, вопросами консультирования педагогов по внедрению ФГОС в 84,3% случаев занимается завуч школы, в 6,2% — директор, и свыше 8% подобных вопросов решают руководители методических объединений или другие специалисты. Лишь 1,1% респондентов ответили, что в их образовательных организациях нет постоянного консультанта по внедрению и реализации ФГОС.

В условиях перехода к обновленным ФГОС особый интерес вызывает вопрос о том, изменился ли ход уроков и отбор содержания образования за последний год. Явные изменения констатируют 30,6% опрошенных. Еще 56,8% респондентов заметили определенные изменения в проектировании урока и отбора содержания к нему урока. 8,3% участников анкетирования полагают, что изменений за последний год «скорее не было». Совершенно не заметили изменений 1% опрошенных, а еще 3,3% затрудняются ответить на этот вопрос.

Наибольшую сложность в дидактическом плане представляет формирование универсальных учебных действий (УУД) (22,4% опрошенных). 49,5% представителей администрации школ полагают, что больше внимания необходимо уделять работе по достижению метапредметных результатов. Повышенное внимание к развитию личности отметили 67,8% опрошенных, 58,2% выделяют усиление внимания к проектной и исследовательской деятельности, 45% подчеркивают необходимость формирования традиционных российских ценностей у обучающихся не только во внеурочной деятельности, но и в первую очередь в процессе преподавания предметных дисциплин. При этом 11,5% респондентов не замечают какого-либо влияния обновленных ФГОС на повышение уровня освоения предметных результатов школьников.

Аналогичные варианты анкеты были предложены педагогам, преподающим в первых классах начальной школы, и педагогам-предметникам

основной школы, работающим в 5-х классах. Оказалось, что 60% опрошенных посещают от двух до четырех мероприятий в год, отражающих методические аспекты освоения новых требований образовательных стандартов, 20% — свыше пяти мероприятий ежегодно, 16% — одно мероприятие, а 3,5% учителей сказали, что подобных мероприятий в этом году не посещали.

Сопоставление ответов представителей администрации образовательных организаций общего образования и школьных учителей показывает достаточно высокое сходство результатов по многим оцениваемым параметрам, что в определенной степени позволяет говорить о достоверности полученных эмпирических результатов. 84,3% опрошенных учителей отмечают заметные позитивные результаты в процессе внедрения обновленных ФГОС, 15,7% респондентов таких результатов не видят. 68,5% педагогов отмечают значимость индивидуально-личностного подхода в обучении, 40% в качестве ключевого значимого фактора модернизации образовательного процесса выделяют важность и эффективность внеурочной деятельности. При этом больше половины педагогов не заметили какого-либо изменения в достижении предметных результатов школьников в процессе внедрения ФГОС.

Особое внимание в ходе анализа результатов анкетирования обращалось на ответы, предусматривающие возможность предоставления респондентами своего варианта ответа на предложенный вопрос. В результате анализа таких ответов были выявлены проблемы, которые необходимо осмыслить педагогам для реализации основных идей ФГОС и ФООП, и методические запросы педагогов и представителей администрации школ. Прежде всего к ним относятся понимание на теоретическом уровне основных идей ФГОС и ФООП и недостаточность практических материалов для их реализации.

Заключение

Подводя итоги настоящего исследования, отметим, что внедрение федеральных основных общеобразовательных программ следует рассматривать как долгосрочный комплексный общегосударственный проект, направленный на повышение качества общего образования, эффективности овладения его содержанием, совершенствование механизмов управления образовательной деятельностью и методов оценивания ее результатов. Единство образовательных программ — это и залог един-

ства и управляемости образовательного пространства, стабильности образовательной ситуации в масштабах страны.

Список источников

1. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. М.: Русское слово, 2020. 160 с.

2. *Каниметов Ж. К.* Создание единого образовательного пространства как элемент демократизации образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2004. Том 2. С. 30–34.

3. *Лыкова И. А.* Принцип вариативности образования: поддержка многообразия детства // Журнал педагогических исследований. 2017. Т. 2, № 5. С. 84–101. [Электронный ресурс]. URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/18991/view (дата обращения: 07.06.2023).

4. *Марушкин А. А.* Возможности образовательного пространства школы в развитии потенциала одаренных детей // Журавлевские чтения. Трансформационные процессы в педагогической науке и образовании. Мат-лы VI Межд. научно-практич. конф., посвященной памяти Журавлева Василия Ивановича. Москва, 11–16 февраля 2022 года. Отв. редактор: Н. А. Горлова. М.: Московский государственный областной университет. 2022. С. 229–235.

5. *Олефир С. В.* Информационно-образовательное пространство для детей и подростков: принципы формирования // Фундаментальные исследования. 2013. № 8. Ч. 2. С. 459–463.

6. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации о направлении методических рекомендаций от 15 февраля 2022 года № АЗ-113/03. Информационно-методическое письмо о введении федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/728265281 (дата обращения: 07.06.2023).

7. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации о направлении информации от 22 мая 2023 года № 03–870 [Электронный ресурс]. URL: https://liczej9belgorod-r31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/foop/Pismo_Minprosvescheniya_Rossii_ot_22.05.2023_03–870.pdf (дата обращения: 07.06.2023).

8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023. № 74229) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (дата обращения: 07.06.2023).

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (дата обращения: 07.06.2023).

10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023. № 74228) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (дата обращения: 07.06.2023).

11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021. № 64100) с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 569 от 18.07.2022 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» (зарегистрирован 17.08.2022. № 69676) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (дата обращения: 07.06.2023).

12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021. № 64101) с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 568 от 18.07.2022 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» (зарегистрирован 17.08.2022.

№ 69675) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (дата обращения: 07.06.2023).

13. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (зарегистрирован 07.06.2012. № 24480) с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 года № 413» (зарегистрирован 12.09.2022. № 70034) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (дата обращения: 07.06.2023).

14. *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий (к 85-летию со дня рождения В. С. Ильина) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 1. С. 9–18.

15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 3, п. 4. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698 (дата обращения: 07.06.2023).

References

1. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki: monografija. M.: Russkoe slovo, 2020. 160 s. [In Rus].
2. *Kanimetov Zh. K.* Sozdanie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva kak jelement demokratizacii obrazovanija // Obrazovanie cherez vsju zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitija. 2004. Tom 2. S. 30–34. [In Rus].
3. *Lykova I. A.* Princip variativnosti obrazovanija: podderzhka mnogoobrazija detstva // Zhurnal pedagogicheskih issledovanij. 2017. T. 2, № 5. S. 84–101. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/18991/view (data obrashhenija: 07.06.2023). [In Rus].
4. *Marushkin A. A.* Vozmozhnosti obrazovatel'nogo prostranstva shkoly v razvitii potenciala odarennyh detej // Zhuravlevskie chtenija. Transformacionnye processy v pedagogicheskoj nauke i obrazovanii. Mat-ly VI Mezhd. nauchno-praktich. konf., posvjashhennoj pamjati Zhuravleva Vasilija Ivanovicha. Moskva, 11–16 fevralja 2022 goda. Otv. redaktor: N. A. Gorlova. M.: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet. 2022. S. 229–235. [In Rus].
5. *Olefir S. V.* Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo dlja detej i podrostkov: principy formirovanija // Fundamental'nye issledovanija. 2013. № 8. Ch. 2. S. 459–463. [In Rus].
6. Pis'mo Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii o napravlenii metodicheskih rekomendacij ot 15 fevralja 2022 goda № AZ-113/03. Informacionno-metodicheskoe pis'mo o vvedenii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov nachal'nogo obshhego i osnovnogo obshhego obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: https://docs.cntd.ru/document/728265281 (data obrashhenija: 07.06.2023). [In Rus].
7. Pis'mo Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii o napravlenii informacii ot 22 maja 2023 goda № 03–870 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://liczej9belgorod-r31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/foop/Pismo_Minprosvescheniya_Rossii_ot_22.05.2023_03–870.pdf (data obrashhenija: 07.06.2023). [In Rus].
8. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 18.05.2023 № 372 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshhego obrazovanija» (zaregistrirovan 12.07.2023. № 74229) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (data obrashhenija: 07.06.2023). [In Rus].
9. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 18.05.2023 № 370 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovanija» (zaregistrirovan 12.07.2023) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (data obrashhenija: 07.06.2023). [In Rus].
10. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 18.05.2023 № 371 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy srednego obshhego obrazovanija» (zaregistrirovan 12.07.2023. № 74228) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (data obrashhenija:

07.06.2023). [In Rus].
11. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija» (zaregistrirovan 05.07.2021. № 64100) s Prikazom Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii № 569 ot 18.07.2022 «O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija» (zaregistrirovan 17.08.2022. № 69676) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (data obrashhenija: 07.06.2023). [In Rus].
12. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija» (zaregistrirovan 05.07.2021. № 64101) s Prikazom Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii № 568 ot 18.07.2022 «O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija» (zaregistrirovan 17.08.2022. № 69675) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (data obrashhenija: 07.06.2023). [In Rus].
13. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maja 2012 goda № 413 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshhego obrazovanija» (zaregistrirovan 07.06.2012. № 24480) s Prikazom Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 12.08.2022 № 732 «O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovanija, utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maja 2012 goda № 413» (zaregistrirovan 12.09.2022. № 70034) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/ (data obrashhenija: 07.06.2023). [In Rus].
14. *Sergeev N. K., Serikov V. V.* Teorija i praktika celostnogo pedagogicheskogo processa: tri desjatiletija iskanij (k 85-letiju so dnja rozhdenija V. S. Il'ina) // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2007. № 1. S. 9–18. [In Rus].
15. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 04.08.2023) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». St. 3, p. 4. [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698 (data obrashhenija: 07.06.2023). [In Rus].

Информация об авторах

О. В. Гукаленко — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования

В. В. Сериков — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования

И. В. Ускова — кандидат педагогических наук, начальник управления научно-исследовательской деятельности — ученый секретарь

Information about the authors

O. V. Gukalenko — Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding member RAO, Chief researcher of ISRO

V. V. Serikov — Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding member RAO, Chief researcher of ISRO

I. V. Uskova — PhD (Education), Scientific secretary Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for Education Development Strategy"

Статья поступила в редакцию 26.06.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 26.06.2023; approved after reviewing 17.07.2023; accepted for publication 08.09.2023.

О. В. Гукаленко

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 22–42
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 22–42.

Научная статья
УДК 371
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–22–42

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

И. В. Ускова

Ольга Владимировна Гукаленко[1], Ирина Владимировна Ускова[2]
[1,2] ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия
[1] olga_gukalenko@mail.ru
[2] irina.uskova@mail.ru

Аннотация. В статье актуализирован воспитательный потенциал внеурочной деятельности, ориентированной на приобщение обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, условием эффективности которой является обеспечение готовности педагогов к решению этой задачи. Проблема готовности педагогов к приобщению обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям во внеурочной деятельности рассмотрена на методологическом и эмпирическом уровне. Показано, что внеурочная деятельность предоставляет возможность интеграции субъектного потенциала участников образовательных отношений и социальных партнеров образовательных организаций в творческой совместной социально-образовательной деятельности на основе традиционных российских ценностей. Готовность педагога к ценностно ориен-

© Гукаленко О. В., Ускова И.В., 2023

тированной внеурочной деятельности раскрывается через гармоничное единство гражданской позиции педагога, его способности к педагогическому инжинирингу внеурочной деятельности по приобщению обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям и ряда профессиональных компетенций, наличия у педагога знаний о личностных ценностях, ценностных ориентациях общества, возрастных особенностях формирования ценностных установок. Представлены некоторые результаты мониторинга мнения педагогов о процессе приобщения обучающихся к традиционным российским ценностям средствами внеурочной деятельности, проведенного ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» под руководством авторов статьи.

Ключевые слова: готовность педагога к внеурочной деятельности, приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям, профессиональная компетентность педагога, гражданская позиция педагога, внеурочная деятельность, общеобразовательная школа, культурологический подход, ценностно-смысловой подход, личностно ориентированный подход

Финансирование: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ ФГБНУ «ИСРО» № 073–00008–23–07 от 28.07.2023 по теме «Научно-педагогический анализ реализации внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях Российской Федерации».

Для цитирования: Гукаленко О. В., Ускова И. В. Формирование готовности педагогов к организации ценностно ориентированной внеурочной воспитательной деятельности: методологические подходы и образовательная практика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 22–42. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–22–42

Original article

FORMATION OF READINESS OF TEACHERS TO ORGANIZE VALUE-ORIENTED EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL ACTIVITIES: METHODOLOGICAL APPROACHES AND EDUCATIONAL PRACTICE

Olga V. Gukalenko[1], Irina V. Uskova[2]
[1,2] Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia
[1] olga_gukalenko@mail.ru
[2] irina.uskova@mail.ru

Abstract. The article updates the educational potential of extracurricular activities aimed at introducing students to traditional Russian spiritual and moral values, the condition for the effectiveness of which is ensuring the readiness of teachers to solve this problem. The problem of teachers' readiness to introduce students to traditional Russian spiritual and moral values in extracurricular

activities is considered at the methodological and empirical levels. It is shown that extracurricular activities provide the opportunity to integrate the subject potential of participants in educational relations and social partners of educational organizations in creative joint social and educational activities based on traditional Russian values. The teacher's readiness for value-oriented extracurricular activities is revealed through the harmonious unity of the teacher's civic position, his ability for pedagogical engineering of extracurricular activities to introduce students to traditional Russian spiritual and moral values and a number of professional competencies, the teacher's knowledge of personal values, value orientations of society, age-related characteristics of the formation of value attitudes. Some results of monitoring the opinions of teachers on the process of introducing students to traditional Russian values through extracurricular activities, carried out by the Federal State Budgetary Institution "Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education" under the leadership of the authors of the article are presented.

Keywords: teacher's readiness for extracurricular activities, introducing students to traditional Russian values, professional competence of a teacher, civic position of a teacher, extracurricular activities, secondary school, cultural approach, value-semantic approach, personality-oriented approach

Funding: the article was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the Institute for Strategy of Education Development № 073-00008-23-07 from 28.07.2023 on the topic «Scientific and pedagogical analysis of the implementation of extracurricular activities in general education organisations of the Russian Federation».

For citation: Gukalenko O. V., Uskova I. V. Formation of readiness of teachers to organize value-oriented extracurricular educational activities: methodological approaches and educational practice. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2023;1(5):22–42. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–22–42

Традиционные духовно-нравственные ценности являют собой «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России» [13, п. 4]; они составляют, по сути, аксиологическую основу государственной системы образования и задают вектор мировоззренческой составляющей общества на десятилетия. Задача приобщения молодого поколения россиян к традиционным российским духовно-нравственным ценностям по своей значимости выходит далеко за сферу образования — на уровень обеспечения национальной безопасности страны, так как она определяет перспективы развития российского общества [1]. Сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей является приоритетным направлением современ-

ной государственной политики в контексте обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, сохранения культурных традиций, историко-культурного наследия и исторической памяти народов и народностей многонациональной и многоконфессиональной России. Приобщение молодого поколения россиян к традиционным духовно-нравственным ценностям — одно из основных условий позитивной социализации детей и юношества; его выполнение создает основу для самореализации молодежи в социальной практике, созидательной деятельности во благо родной страны.

Новые вызовы нашего времени чрезвычайно актуализировали проблему ценностного самоопределения молодежи в связи с возросшими социальными рисками и процессами переосмысления, переоценки ценностей обществом, которые всегда характерны для исторических эпох кризисного характера, связанных с особым напряжением человеческих ресурсов страны, необходимостью консолидации общества, его ответа на внешние вызовы.

Ведущую роль в решении задачи приобщения молодого поколения россиян к традиционным духовно-нравственным ценностям играет система образования, школа, воспитательная работа с детьми и молодежью, в том числе внеурочная деятельность учащихся. Значимость внеурочной деятельности в формировании у учащихся ценностных ориентаций обусловлена ее особенностями:

– внеурочная деятельность в большей степени, чем деятельность учащегося на уроке, позволяет учитывать интересы обучающихся в отборе содержания;

– во внеурочной деятельности возможно использовать активно-деятельностные формы с применением разнообразных современных средств обучения и воспитания;

– внеурочная деятельность предоставляет школьнику возможность социальных проб, выбора видов, форм деятельности;

– во внеурочной деятельности имеется дополнительное пространство для включения в совместную деятельность родителей и других субъектов социокультурной среды.

Представления об особом воспитательном потенциале внеурочной деятельности в современной педагогике восходят к теоретическим и методическим положениям о внеклассной и внешкольной работе с детьми выдающихся отечественных педагогов С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко,

В. А. Сухомлинского, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского и др., опираются на сформированные в новой России (с 1990-х годов по 2020-е годы) концептуальные подходы, теоретико-методологические основы воспитания, изложенные в работах В. А. Караковского, Н. Е. Щурковой, Е. В. Бондаревской, О. С. Газмана, М. И. Рожкова, Н. Д. Никандрова, Г. Н. Филонова, Б. Т. Лихачева, В. М. Коротова, Г. Н. Волкова, Г. К. Селевко, А. В. Мудрика, Н. М. Борытко, А. М. Кондакова, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова и др., идеи культурологического, аксиологического, гуманистического, средового, личностно ориентированного, системно-деятельностного подходов.

Внеурочная деятельность, которая как самостоятельный вид и сфера реализации образовательного процесса вошла в современную общеобразовательную школу вместе с первым федеральным государственным образовательным стандартом в 2010-е годы, в современных условиях приобретает все большее значение.

Сегодня возможность проектирования и реализации процесса приобщения обучающихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности обеспечена рядом нормативно-правовых актов, определяющих содержание государственной политики в сферах национальной безопасности, образования, науки и культуры. Среди них документы, определяющие стратегические ориентиры воспитательной работы (Конституция России; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Указы Президента РФ «О Стратегии научно-технологического развития РФ», «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»; Распоряжения Правительства РФ «Об утверждении Концепции приграничного сотрудничества в Российской Федерации», «Об утверждении Стратегии пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года», «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» и др.), а также документы, определяющие механизмы организации воспитательной работы (в том числе во внеурочное время) с учащимися (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Приказ

Минобразования РФ «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования», Приказы Министерства просвещения РФ об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования, Приказы Министерства просвещения РФ об утверждении федеральных образовательных программ и др.).

Ключевую роль в организации внеурочной деятельности в школе играет педагог — учитель, классный руководитель, администратор школы; готовность педагога к ведению внеурочной деятельности — важнейшее условие эффективности воспитательного процесса в школе и образования в целом. Отметим, что в современной России разработка методологии и методик подготовки педагогов к приобщению школьников к традиционным российским духовно-нравственным ценностям соответствует положениям Раздела 5.7. «Науки и образование» Перечня приоритетных направлений фундаментальных и поисковых исследований на 2021–2030 годы (национальные проекты) [12], является одним из ключевых направлений научных исследований.

Под *готовностью педагога к ценностно ориентированной внеурочной деятельности* понимается наличие у него в гармоничном единстве гражданской позиции, способности к педагогическому инжинирингу внеурочной деятельности по приобщению обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям и ряда профессиональных компетенций, наличия у педагога знаний о личностных ценностях, ценностных ориентациях общества, возрастных особенностях формирования ценностных установок. Проявлением гражданской зрелости педагога является его нацеленность на формирование у учащихся адекватного ценностного отношения к действительности. Педагогический инжиниринг предполагает владение педагогом навыками планирования, разработки и подготовки воспитательного процесса, а также обеспечения эффективности его реализации в контексте соблюдения логики воспитания (знания — убеждения — поведение) и учета условий эффективной социализации молодежи. Рассматриваемая готовность является основой и ключевым компонентом профессиональной компетентности педагогов в сфере внеурочной деятельности, воспитательной и социальной работы в целом, включает в себя психологическую, знаниевую и технологическую составляющие.

Психологическая готовность педагога базируется на его внутренней

настроенности на целенаправленную мобилизацию своих сил и профессиональных навыков на активную профессиональную деятельность по приобщению обучающихся к духовно-нравственным ценностям. Психологическая готовность педагога — это целостное состояние личности, которое включает в себя прежде всего его гражданскую позицию, выражающуюся в принятии педагогом традиционных, проверенных веками духовно-нравственных ценностей россиян как своей личностной основы, своих убеждений и поведения, в убежденности в значимости следования ценностям как императива поступательного качественного развития российского общества, а также мотивацию трансляции воспитанникам ценностного отношения к личностному развитию, к действительности, к прошлому и будущему нашей страны [11]. Гражданская позиция и духовно-нравственная культура являются основой готовности педагога к ценностно ориентированному воспитанию и социализации школьников во внеурочной деятельности.

«Знаниевая» готовность педагога к организации ценностно ориентированной внеурочной деятельности предполагает: наличие у него необходимых профессионально-педагогических знаний по приобщению школьников к традиционным ценностям; необходимый объем знаний о культуре и истории России, мира, человеческой цивилизации, наличие активного тезауруса в этой области; владение знаниями о личностных ценностях и ценностных ориентациях общества и др.

Технологическая готовность педагога к организации ценностно ориентированной внеурочной деятельности основана на его профессиональном опыте и мастерстве, педагогических способностях и методической подготовленности к педагогическому инжинирингу внеурочной деятельности школьников — проектированию, реализации и диагностике внеурочной воспитательной деятельности с обучаемыми по приобщению их к духовно-нравственным ценностям.

В трудах ученых и социокультурной практике доказано, что готовность педагога к воспитанию школьников определяется во многом его личностными качествами, его гражданской позицией и отношением к духовно-нравственным ценностям. Гражданская позиция педагога как «интегративное качество личности, включающее в себя комплекс знаний, ценности, нравственные качества личности, отражающее социально обусловленное отношение человека к своей стране, гражданскому обществу и самому себе и предполагающее сознательные реальные действия (поступки) в отношении окружающего в личном и общественном

плане» [6, с. 18] во многом определяет социальную и психологическую готовность учителя к воспитательной внеурочной деятельности по приобщению школьников к традиционным ценностям.

Важность принятия педагогом на личностном уровне духовно-нравственных ценностей как аксиологического императива определяется социальной значимостью педагогической профессии — как исполнителя «социального заказа общества». Педагог, учитель, воспитатель, формируя убеждения современных подростков и юношей на основе тех ценностей, которые близки ему самому, тем самым определяет, по сути, будущее Отечества: «Дело воспитания такое важное и такое святое, именно святое дело. Здесь сеются семена благоденствия или несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей Родины» (К. Д. Ушинский) [14].

Востребованность социально-воспитательной работы с молодыми учителями и воспитателями обусловлена рядом факторов, в том числе достаточно большой численностью молодежи в системе образования [7, с. 86–89]. При этом отметим: для современных молодых педагогов взросление пришлось на конец прошлого — начало нынешнего столетия, когда, по сути, в системе формального образования (как и в стране в целом) отсутствовало системное воспитание по приобщению подрастающего поколения к традиционным для России ценностям. Недостатки в организации воспитательной работы с детьми и молодежью в прошлые годы сказываются и на состоянии подготовленности педагогических кадров к ведению воспитательной работы в соответствии с потребностями российского общества, например [9, с. 45, 49, 72].

Личностные ценности включают в себя единство ценностных установок, транслируемых обществом, и ценностных отношений личности к действительности. Гражданская позиция педагога, положительная мотивация качественной трансляции им духовно-нравственных ценностей своим воспитанникам обусловлены как минимум двумя группами факторов:

– принятием педагогом исторически культивируемого в российском обществе почтения к образованию и образованности, убежденности в значимости образования для социокультурного развития российского общества, России, уважения к педагогической профессии, к наставнику, учителю, воспитателю. В этом контексте ценностное отношение педагога к своей профессиональной деятельности основано на ценностях педагогического труда, которые, входя в духовно-нравственные ценности

общества, интегрируют в своем содержании самобытную педагогическую культуру народов России, сложившуюся в ходе тысячелетнего историко-культурного развития нашей страны, являют собой средства духовной связи поколений;

– удовлетворением важнейших для педагога личностных потребностей познания и уважения, сопряженных с профессионально-педагогической компетентностью, познавательной (в том числе образовательной) и педагогической деятельностью, с их результатами. Ценностное отношение педагога к своей профессиональной деятельности, очевидно, предопределено удовлетворением потребностей в достойной жизни, профессионально-педагогической самореализацией, признанием и уважением со стороны коллег, общества, государства [10].

Среди доминант созидательного профессионально-педагогического труда и профессиональной самореализации для современных молодых педагогов, а следовательно, и факторов, определяющих готовность педагогов к ценностно ориентированному воспитанию школьников во внеурочной деятельности, можно выделить следующие:

– реальное признание со стороны общества и государства вклада профессии педагога в развитие общества, значимости его труда, выражающееся в обеспечении достойной жизни, быта учителей, воспитателей, преподавателей, в том числе обеспечение доступного культурного разнообразного по содержанию и форме досуга, реально-индивидуальная (не статистически усредненная) достойная материально-финансовая оценка труда, современная материально-техническая база образования;

– доступное получение качественного педагогического образования, профессиональная деятельность в соответствии с интересами и потенциями, педагогическими традициями, возможность реализации современных отечественных и зарубежных практик образования;

– профессиональная моральная поддержка коллег, созидательное профессионально-педагогическое взаимодействие, комфортные условия профессиональной деятельности, обеспечивающие возможность педагогического творчества, профессионального роста, самореализации;

– результативность педагогического труда — собственная профессиональная успешность, а также успешность и самореализация учеников, воспитанников [11].

Анализ результатов масштабного мониторинга мнения педагогов о процессе приобщения обучающихся к традиционным российским

ценностям средствами организации внеурочной деятельности (проведен в октябре — ноябре 2022 года в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073–00058–22–08 от 26.07.2022 ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту «Психолого-педагогические основы приобщения учащихся к традиционным российским ценностям на основе внеурочной деятельности») [9] позволил выявить ряд особенностей сформированности психологической готовности педагогов к ценностно ориентированному воспитанию школьников во внеурочной деятельности. В частности, анализ распределения ответов педагогов на вопросы «Какие ценности, на Ваш взгляд, доминируют у современных учащихся?» и «Отличается ли [вышеобозначенный Вами] рейтинг ценностей учащихся от Вашего личного?» позволяет в определенной степени судить о структуре ценностей у самих педагогов-практиков (рис. 1, 2) [9, с. 21–22, 41].

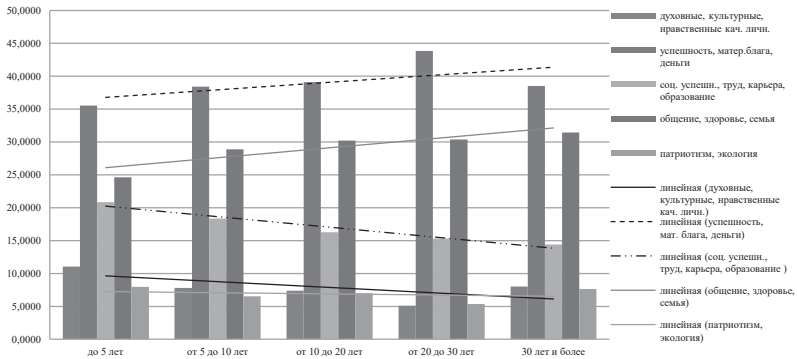

Рисунок 1. Дифференциация во мнении педагогов-практиков о структуре ценностных ориентаций учащихся

Показательно, что среди молодых педагогов-практиков около четверти опрошенных (28,5% — стаж до 5 лет, 22,2% — стаж от 5 до 10 лет) считают, что их ценностное отношение к действительности близко или сходно с ценностными ориентациями школьников (рис. 2). Анализ данных — линии тренда на рис. 1 — свидетельствует, что молодые педагоги более оптимистично, чем их старшие коллеги, оценивают наличие у современных школьников духовных и культурных ценностей, ценностей значимости нравственных качеств личности, а также ценностей

социальной успешности, труда, карьеры, образования. В то же время с увеличением стажа работы педагоги в большей степени считают, что для современных учащихся значимы успешность, материальные блага, деньги, общение, здоровье, семья. Значимость для школьников ценностей патриотизма и экологии педагоги оценивают примерно одинаково, независимо от стажа работы.

Рисунок 2. Различия в зависимости от стажа во мнениях педагогов о соответствии их ценностей ценностям современных учащихся

Анализ ответов на вопрос «Существует ли конфликт ценностей, которых Вы придерживаетесь в жизни, с теми ценностями, которые Вы транслируете учащимся в ходе внеурочной деятельности?» позволяет косвенно определить, с одной стороны, насколько традиционные ценности приняты самими учителями школ, а с другой — насколько психологически в комфортных/некомфортных условиях работает современный педагог (в контексте вопроса: трансляция учителем ценностей и собственных убеждений учащимся). Инфографика, отражающая различия во мнениях педагогов-практиков о конфликте их жизненных ценностей и ценностных установок, транслируемых учащимся в ходе внеурочной деятельности, представлена на рис. 3 [9, с. 45].

Анализируя ответы респондентов, отметим, что в целом более четверти (27,6%) педагогов считают, что так или иначе в ходе внеурочной деятельности транслируют учащимся ценностные установки, которых

сами не придерживаются. При этом различия в транслируемых установках и своем ценностном отношении к жизни в бóльшей степени отмечают молодые педагоги и педагоги со значительным стажем работы: принципиальные и существенные различия в ценностях отмечают 30% педагогов со стажем работы до 5 лет, 34% — со стажем 5–10 лет, 30,6% — со стажем работы в системе образования более 30 лет; среди педагогов-практиков, имеющих стаж работы 10–20 лет, — 22,6% и стаж 20–30 лет — 23,3% говорят о таких различиях. Можно предположить, что данным педагогам не удается установить близкие отношения с учащимися, поскольку подростки всегда чувствуют неискренность, фальшь; ценности данной категории педагогов, возможно, отличаются от традиционных российских ценностей. Почти три четверти (72,4%) педагогов не испытывают такого дискомфорта в общении с учащимися — транслируемые ими обучаемым ценности соответствуют в целом их внутренним убеждениям и взглядам.

Рисунок 3. Различия в зависимости от стажа во мнениях педагогов о конфликте их жизненных ценностей с ценностными установками, транслируемыми учащимся в ходе внеурочной деятельности

Психологической подготовкой учителя к ценностно ориентированному воспитанию обучающихся во внеурочной деятельности справедливо считать в первую очередь развитие его гражданской позиции — процесс освоения и закрепления норм, ценностей и актуальных стереотипов гражданского поведения, которые позволяют учителю занимать активную жизненную

позицию в гражданском обществе и эффективно формировать гражданское самосознание личности учащегося (по Е. А. Казаевой [6, с. 18]). Ключевыми принципами данной подготовки педагога справедливо считать:

- целенаправленность в сочетании со взвешенной наступательностью и системность в формировании у педагогов ценностного отношения к своему профессиональному труду;
- аксиологический подход и объективная оценка условий принятия педагогами ценностных ориентаций в сфере профессиональной занятости и педагогического труда;
- деятельностно-творческий подход к формированию гражданской позиции педагога в трансляции им в педагогической практике ценностей и традиций российской культуры;
- сочетание массовости и адресной направленности культивирования у педагогов ценностного отношения к педагогической деятельности;
- ориентация на формирование у педагогов компетентности эффективной профессиональной социализации [11].

Наряду с психологической готовностью педагога к реализации им ценностных основ и традиций российской культуры во внеурочной деятельности важная роль отводится знаниево-технологической подготовке педагога.

Знаниевая и технологическая составляющие готовности педагога к ценностно ориентированной внеурочной воспитательной деятельности базируются на его компетентности в реализации положений (как минимум) культурологического, ценностно-смыслового, системно-деятельностного, личностно-развивающего подходов в образовании. В рамках культурологического подхода аксиологической основой образования и социально-воспитательной деятельности, собственно, выступают традиционные российские духовно-нравственные ценности. Реализация концептуальных положений ценностно-смыслового подхода в воспитании предполагает целеполагание и проектирование внеурочной деятельности школьников на аксиологических основаниях [2; 3], разработку такого содержания внеурочной деятельности, которое будет транслировать обучающимся духовно-нравственные идеалы и культурно-исторические традиции российского народа. Системность, опора на активную деятельность воспитанников, учет их индивидуальности — объективные требования к внеурочной воспитательной деятельности педагога по формированию традиционных российских ценностей у учащихся. Реализация системно-деятельностного и личностно-развивающего

подходов предполагает создание воспитателем условий для проявления каждым воспитанником своей субъектности, активной деятельностной позиции на основе учета имеющегося у воспитанника личного опыта ценностного поведения, а также рейтинга ценностей каждого воспитанника, его индивидуальных интересов, особенностей.

Важное место в готовности педагога к проектированию и ведению ценностно ориентированной внеурочной воспитательной деятельности занимает его знаниевая подготовка. Содержательно-знаниевая подготовка педагога в рассматриваемом контексте включает в себя: наличие у воспитателя необходимых профессионально-педагогических знаний по приобщению воспитанников к традиционным ценностям; необходимый объем знаний о культуре и истории России, мира, человеческой цивилизации, наличие активного тезауруса данных знаний; владение знаниями о личностных ценностях и ценностных ориентациях общества — знание педагогом основ аксиологии; осознание значимости традиционных духовно-нравственных ценностей для человека, личности, общества, государства; знание содержательной наполненности духовно-нравственных ценностей россиян [5].

Как следствие, воспитателю важно осознавать содержательную наполненность традиционных российских ценностей [15]. Несмотря на видимую простоту данной задачи, она неоднозначна в своем решении: содержание традиционных для России ценностей сегодня не получает однозначного толкования, а сам процесс их определения достаточно противоречив. Рассмотрение традиционных ценностей как продукта исторически обусловленной трансформации общественного сознания россиян, наличие в ценностях как национальных идеалов народов и народностей многонациональной России, так и общечеловеческих ценностей гуманизма, невозможность консервации ценностей в связи с демократизацией и информатизацией российского общества — эти и другие факторы многократно усложняют задачу определения содержательной наполненности традиционных российских ценностей. Необходимо учитывать, что ценностные установки общества образуют систему с равнозначными компонентами, а традиционные духовно-нравственные ценности имеют ряд особенностей: гуманистичны по своей природе, культивируются не в одном поколении россиян, определяют идеалы и убеждения большинства граждан российского общества, сформированы в ходе многовекового культурно-исторического развития России, имеют развитые

внутренние взаимосвязи, связаны с общечеловеческими ценностями. Представляется обоснованным рекомендовать педагогам в определении традиционных российских ценностей ориентироваться на их сущность, содержание, которые определены многовековыми морально-нравственными устоями российского общества, культурно-историческим развитием Отечества, поликультурностью и многоконфессиональностью России. Ценностные доминанты — базовое ядро групп традиционных российских ценностей — определены, в частности, группой исследователей ИСРО в рамках выполнения проекта «Психолого-педагогические основы приобщения учащихся к традиционным российским ценностям на основе внеурочной деятельности» [5; 8; 9].

Владение педагогом теорией и методикой воспитательной работы со школьниками входит в базу знаниево-технологической готовности педагога к ценностно ориентированному воспитанию школьников во внеурочной деятельности.

Отбор форм воспитательной работы по приобщению учащихся к духовно-нравственным ценностям во внеурочной деятельности должен строиться в соответствии с логикой и этапами воспитательного процесса; важно использовать интересные для школьников формы воспитания, наполненные современным педагогическим инструментарием. В практике воспитательной работы могут быть организованы: диспуты, беседы, встречи, гостиные; экскурсии; конкурсы, творческие лаборатории; проекты. Интерес учащихся к современным ИК-технологиям, возможности данных технологий позволяют широко использовать в ценностно ориентированном воспитании школьников телекоммуникационные марафоны, виртуальные флешмобы, цифровые социально-образовательные платформы, социальные сети, возможности искусственного интеллекта и др.

В реализации педагогического инжиниринга ценностно ориентированной внеурочной воспитательной деятельности целесообразно учитывать следующие условия:

– проектирование концептуальной базы технологий ценностно ориентированной воспитательной деятельности на основе актуализации в системе традиционных российских ценностей перспектив развития общественных институтов, являющихся носителями духовных ценностей российского общества, государства;

– разработка и реализация содержательного компонента технологий воспитания учащихся во внеурочной деятельности предусматривает

эффективную социализацию, ориентацию на действенные условия построения гражданами России успешной жизненной и профессиональной карьеры в различных сферах российской экономики и жизни общества;

– процессуальный компонент технологий воспитания предусматривает формирование эффективной системы продуктивного взаимодействия всех субъектов системы воспитания учащихся: семьи, общества, государства, образовательных, научных, традиционных религиозных организаций, учреждений культуры и спорта, средств массовой информации, бизнес-сообществ и др.;

– диагностический компонент технологий ценностно ориентированного воспитания включает в себя систему диагностических методик и критерии оценивания сформированности у воспитанников ценностного отношения к историко-культурному наследию страны, следования в поведении ценностным установкам российского общества.

Оценка уровня знаниево-технологической готовности педагогов к ценностно ориентированному воспитанию школьников во внеурочной деятельности осуществлялась в ходе мониторинга [9].

Обработка ответов педагогов на вопрос «Отметьте те группы ценностей, работа по формированию которых не вызывает у Вас затруднений» представлена на рис. 4.

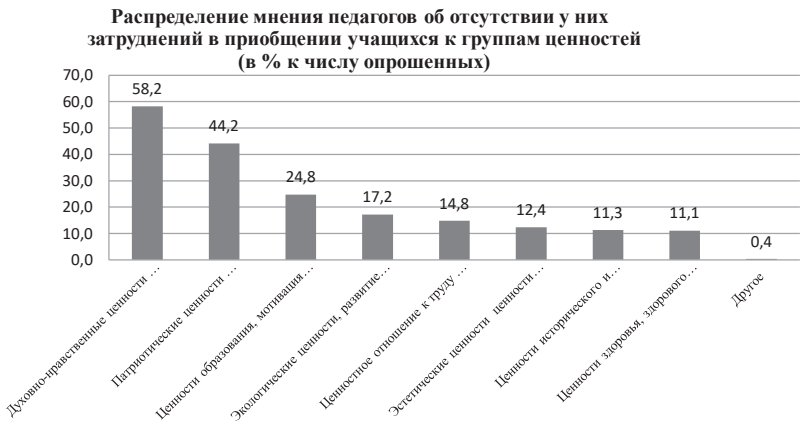

Рисунок 4. Мнение педагогов об отсутствии у них затруднений в приобщении учащихся к отдельным группам ценностей [9, с. 48]

Анализ полученных результатов показывает, что педагоги достаточ-

но уверенно оценивают свои возможности и результаты педагогической деятельности по приобщению учащихся к духовно-нравственным ценностям, ценностям нравственно-этического характера (более 58% опрошенных) и к ценностям патриотизма (более 44% респондентов). Формирование ценностного отношения у учащихся к образованию в целом, формирование у них мотивации к познавательной деятельности, интеллектуальное развитие школьников не вызывает затруднений у четверти (24,8%) опрошенных педагогов. В то же время такие направления воспитательной работы, как привитие экологических ценностей, формирование у учащихся ценностного отношения к труду, ценностей культуры, ценностного отношения к историческому и культурному наследию, а также ценностей здорового образа жизни и физического развития, не вызывают трудностей только у 11–17% педагогов.

Рисунок 5. Дифференциация в зависимости от стажа работы во мнениях педагогов о наиболее актуальных направлениях повышения квалификации и самообразования по проблемам организации внеурочной деятельности с учащимися

Анализ ответов педагогов-практиков на вопрос мониторинга «Какие из представленных ниже направлений Вы считаете наиболее актуальными в повышении квалификации и самообразования педагогов по организации внеурочной воспитательной деятельности с учащимися?» (рис. 5) [9, с. 48, 49] не только позволяет выявить актуальные направления повышения квалификации и самообразования учителей, воспита-

телей и членов администраций образовательных организаций общего образования, но и дает возможность судить о структуре трудностей, с которыми сталкиваются педагоги в приобщении школьников к духовно-нравственным ценностям во внеурочной деятельности.

Анализ полученных данных позволяет отметить актуальность всех предлагаемых в качестве ответов в вопросе направлений повышения квалификации и самообразования педагогов общего образования: выбор направлений респондентами в целом составил от 38 до 54%; в каждой группе педагогов (по стажу работы) нуждаются в повышении квалификации по всем этапам педагогического инжиниринга внеурочной воспитательной деятельности 18–22% опрошенных; конструирование содержания внеурочной деятельности — 12–17% респондентов.

Учителям необходимы современные технологии ценностно ориентированного воспитания школьников во внеурочной деятельности, основанные на интерактивном общении, сотворчестве и межкультурном диалоге, учитывающие не только возрастные и индивидуальные особенности учащихся, но и их ценностное отношение к действительности. Педагоги-практики нуждаются в современных методиках разработки программ воспитания, реализации принципов и конструирования содержания воспитательной работы, отбора методов и форм организации внеурочной воспитательной деятельности с учащимися.

Проведенное исследование и результаты мониторинга позволяют говорить о целесообразности формирования готовности педагогов к ценностно ориентированному воспитанию во внеурочной деятельности на трех взаимосвязанных уровнях: на общественно-государственном уровне, на уровне системы непрерывного профессионально-педагогического образования, на личностном уровне [4].

На общественно-государственном уровне необходимо создание условий для принятия педагогами, учителями, воспитателями своей значимости как ключевых трансляторов и проводников ценностных установок российского общества. На уровне системы непрерывного профессионально-педагогического образования целесообразно рассматривать готовность педагога к ценностно ориентированному воспитанию школьников во внеурочной деятельности как компонент его профессиональной компетентности (с внесением соответствующих изменений в федеральные государственные образовательные стандарты подготовки педагогических кадров). На личностном уровне функционирование данной системы направлено

на формирование гражданской позиции педагогов, саморазвитие у них качеств высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, высококомпетентной личности, способной реализовать свой профессионально-педагогический потенциал в условиях современного российского общества.

Подводя итог сказанному, отметим: готовность педагогов к ценностно ориентированной внеурочной деятельности необходимо рассматривать как компонент профессионально-педагогической компетентности и гражданско-профессиональной позиции педагога. Именно школьный учитель, педагог может и должен сыграть главную роль в приобщении молодого поколения россиян к традиционным духовно-нравственным ценностям. Внеурочная деятельность обладает особым воспитательным потенциалом в приобщении школьников к традиционным российским ценностям, предоставляет возможности интеграции субъектного потенциала участников образовательных отношений и социальных партнеров образовательных организаций в творческой совместной социально-образовательной деятельности на основе традиционных российских ценностей.

Список источников

1. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. и др.* Безопасность молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве: социально-педагогические аспекты // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference “Education Environment for the Information Age”) (EEIA-2018) / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 220–227.

2. *Вершинина Л. В.* Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя: монография. Самара: СГПУ, 2003. 148 с.

3. Воспитание в современной школе: от программы к действиям: методическое пособие / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов и др. / под ред. П. В. Степанова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2020. 119 с. [Электронный ресурс]. URL: https://instrao.ru/index.php/content-page/49-izdaniya-instituta/3685-vospitanie-v-sovremennoy-shkole-ot-programmy-k-deystviyam-metodicheskoe-posobie (дата обращения: 10.06.2023).

4. *Гукалеко О. В., Бермус А. Г., Пустовойтов В. Н. и др.* Модель деятельности советника руководителя образовательной организации по воспитанию в условиях России // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2021. № 6. С. 8–13.

5. *Гукаленко О. В., Сериков В. В., Бермус А. Г. и др.* Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности: от теории к практике // The world of academia: culture & education (Мир университетской науки: культура и образование). 2022. № 8. С. 30–42.

6. *Казаева Е. А.* Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2010. 41 с.

7. Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, Л. Б. Кузьмичева, О. К. Озерова и др. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 132 с. [Электронный ресурс]. URL: https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/749756927.pdf (дата обращения: 25.11.2022).

8. Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной де-

ятельности: методология и практика: сборник докладов и тезисов участников круглых столов на тему «Психолого-педагогические технологии внеурочной и просветительской деятельности в общеобразовательной школе» в рамках IV Всероссийского научно-образовательного форума с международным участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону 2022) и на тему «Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности: современные подходы и технологии» (Москва, 17.11.2022, ИСРО РАО) / под ред. О. В. Гукаленко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 242 с.

9. Приобщение школьников к традиционным российским ценностям средствами внеурочной деятельности: Аналит. отчет по результатам мониторинга / под ред. О. В. Гукаленко, А. Г. Бермус, И. В. Вагнер и др. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 94 с.

10. *Пустовойтов В. Н.* Содержание ценностного отношения молодежи к труду и профессиональной самореализации // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6 [Электронный ресурс]. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32127 (дата обращения: 23.06.2023). doi: 10.17513/spno.32127

11. *Пустовойтов В. Н.* Социально-педагогические принципы культивирования у будущих и молодых педагогов ценностей профессиональной деятельности // Социальная педагогика в России. 2023. № 2. С. 38–48 [Электронный ресурс]. URL: https://vnpnov.wixsite.com/pedagogy (дата обращения: 25.06.2023).

12. Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2020 № 3684-р (ред. от 21.04.2022) «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы)» [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202101090048 (дата обращения: 12.05.2023).

13. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 12.05.2023).

14. *Ушинский К. Д.* Письма о воспитании наследника русского престола. Письмо первое / К. Д. Ушинский. СПб.: Лань, 2013. 19 с. [Электронный ресурс]. URL: https://e.lanbook.com/book/30550 (дата обращения: 17.05.2023).

15. *Borisenkov V., Gukalenko O., Pustovoitov V.* Digitalization of education: trends in teacher training // E3S Web of Conferences: 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021. Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://www.e3sconferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12075/e3sconf_interagromash2021_12075.html (дата обращения: 05.05.2023). doi: 10.1051/e3sconf/202127312075

References

1. *Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Pustovojtov V. N. i dr.* Bezopasnost' molodezhi v informacionnom polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: social'no-pedagogicheskie aspekty // Sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju jepohu» (International conference “Education Environment for the Information Age”) (EEIA-2018) / pod red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2018. S. 220–227. [In Rus].
2. *Vershinina L. V.* Aksiologicheskoe prostranstvo obrazovanija: cennostnoe soznanie uchitelja: monografija. Samara: SGPU, 2003. 148 s. [In Rus].
3. Vospitanie v sovremennoj shkole: ot programmy k dejstvijam: metodicheskoe posobie / P. V. Stepanov, N. L. Selivanova, V. V. Kruglov i dr. / pod red. P. V. Stepanova. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2020. 119 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://instrao.ru/index.php/content-page/49-izdaniya-instituta/3685-vospitanie-v-sovremennoy-shkole-ot-programmy-k-deystviyam-metodicheskoe-posobie (data obrashhenija: 10.06.2023). [In Rus].
4. *Gukaleko O. V., Bermus A. G., Pustovojtov V. N. i dr.* Model' dejatel'nosti sovetnika rukovoditelja obrazovatel'noj organizacii po vospitaniju v uslovijah Rossii // Social'naja pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2021. № 6. S. 8–13. [In Rus].
5. *Gukalenko O. V., Serikov V. V., Bermus A. G. i dr.* Priobshhenie uchashhihsja k tradicionnym rossijskim cennostjam vo vneurochnoj dejatel'nosti: ot teorii k praktike // The world of academia: culture & education (Mir universitetskoj nauki: kul'tura i obrazovanie). 2022. № 8. S. 30–42. [In Rus].

6. *Kazaeva E. A.* Pedagogicheskaja koncepcija razvitija grazhdanskoj pozicii budushhego uchitelja: avtoref. dis. … dokt. ped. nauk: 13.00.08. Cheljabinsk, 2010. 41 s. [In Rus].
7. Obrazovanie v cifrah: 2022: kratkij statisticheskij sbornik / L. M. Gohberg, L. B. Kuz'micheva, O. K. Ozerova i dr. Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: NIU VShJe, 2022. 132 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/749756927.pdf (data obrashhenija: 25.11.2022). [In Rus].
8. Priobshhenie uchashhihsja k tradicionnym rossijskim cennostjam v hode vneurochnoj dejatel'nosti: metodologija i praktika: sbornik dokladov i tezisov uchastnikov kruglyh stolov na temu «Psihologo-pedagogicheskie tehnologii vneurochnoj i prosvetitel'skoj dejatel'nosti v obshheobrazovatel'noj shkole» v ramkah IV Vserossijskogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem «Missija universitetskogo pedagogicheskogo obrazovanija v XXI veke» (Rostov-na-Donu 2022) i na temu «Priobshhenie uchashhihsja k tradicionnym rossijskim cennostjam vo vneurochnoj dejatel'nosti: sovremennye podhody i tehnologii» (Moskva, 17.11.2022, ISRO RAO) / pod red. O. V. Gukalenko. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2022. 242 s. [In Rus].
9. Priobshhenie shkol'nikov k tradicionnym rossijskim cennostjam sredstvami vneurochnoj dejatel'nosti: Analit. otchet po rezul'tatam monitoringa / pod red. O. V. Gukalenko, A. G. Bermus, I. V. Vagner i dr. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2022. 94 s. [In Rus].
10. *Pustovojtov V. N.* Soderzhanie cennostnogo otnoshenija molodezhi k trudu i professional'noj samorealizacii // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2022. № 6 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32127 (data obrashhenija: 23.06.2023). doi: 10.17513/spno.32127 [In Rus].
11. *Pustovojtov V. N.* Social'no-pedagogicheskie principy kul'tivirovanija u budushhih i molodyh pedagogov cennostej professional'noj dejatel'nosti // Social'naja pedagogika v Rossii. 2023. № 2. S. 38–48 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://vnpnov.wixsite.com/pedagogy (data obrashhenija: 25.06.2023). [In Rus].
12. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 31.12.2020 № 3684-r (red. ot 21.04.2022) «Ob utverzhdenii Programmy fundamental'nyh nauchnyh issledovanij v Rossijskoj Federacii na dolgosrochnyj period (2021–2030 gody)» [Jelektronnyj resurs]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202101090048 (data obrashhenija: 12.05.2023). [In Rus].
13. Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (data obrashhenija: 12.05.2023). [In Rus].
14. *Ushinskij K. D.* Pis'ma o vospitanii naslednika russkogo prestola. Pis'mo pervoe / K. D. Ushinskij. SPb.: Lan', 2013. 19 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://e.lanbook.com/book/30550 (data obrashhenija: 17.05.2023). [In Rus].
15. *Borisenkov V., Gukalenko O., Pustovoitov V.* Digitalization of education: trends in teacher training // E3S Web of Conferences: 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021. Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://www.e3sconferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12075/e3sconf_interagromash2021_12075.html (data obrashhenija: 05.05.2023). doi: 10.1051/e3sconf/202127312075

Информация об авторах
О. В. Гукаленко — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования
И. В. Ускова — кандидат педагогических наук, начальник управления научно-исследовательской деятельности — ученый секретарь

Information about the authors
O. V. Gukalenko — Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding member RAO, Chief researcher of ISRO
I. V. Uskova — PhD (Education), Scientific secretary Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for Education Development Strategy"

Статья поступила в редакцию 08.08.2023; одобрена после рецензирования 28.08.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 08.08.2023; approved after reviewing 28.08.2023; accepted for publication 08.09.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 43–55.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 43–55.

Научная статья
УДК 37.07
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–43–55

А. К. Езаов

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ДО 2030 ГОДА И ЗАДАЧИ НА 2023 ГОД

Анзор Клишбиевич Езаов[1], Марина Хабаловна Мизова[2]
[1, 2] Министерство просвещения Кабардино-Балкарской Республики, Нальчик, Россия
[1] ezaov@rambler.ru
[2] mizmar2012@yandex.ru

М. Х. Мизова

Аннотация. Рассмотрены тенденции развития образования Кабардино-Балкарской Республики. Проведен анализ республиканской системы образования, которая является составной частью стратегии социально-экономического развития Кабардино-Балкарской Республики. Статья является результатом системной работы в области образования, представленной на форуме руководителей образовательных организаций Кабардино-Балкарской Республики «Образование: взгляд в будущее» в марте 2023 года. Проанализированы актуальные статистические данные о системе дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования. Описывается опыт реализации национального проекта «Образование» и регионального проекта «Модернизация школьной системы образования в Кабардино-Балкарской Республике». В статье авторами рассматриваются существующие проблемы развития системы образования республики и предлагают возможные пути их решения, направленные на стратегическое развитие. Первоочередным мероприятием, необходимым для стратегического

© Езаов А. К., Мизова М. Х., 2023

развития системы образования республики, обозначена дальнейшая разработка эффективных региональных моделей управления образованием. Также представлены показатели, которые имеют принципиальное значение для развития системы образования, и ожидаемые результаты. В статье определяются основные направления стратегии развития системы образования как ресурса регионального развития. Авторы приходят к заключению, что важным фактором эффективного развития системы образования к 2030 году будут обновление содержания образования, реализация комплекса мер по научно-методическому сопровождению и повышению качества преподавания, обеспечение возможности получения образования в современных условиях обучения. Представленные в статье материалы по развитию системы образования Кабардино-Балкарской Республики могут быть использованы при разработке региональных стратегических документов в области образования, а также при подготовке аналитических материалов.

Ключевые слова: стратегия развития, система образования, эффективные модели, управление образованием, развитие территории, национальный проект «Образование», модернизация школьной системы образования

Для цитирования: Езаов А. К., Мизова М. Х. К вопросу формирования стратегии развития образования в Кабардино-Балкарской Республике до 2030 года и задачи на 2023 год // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 43–55. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–43–55

Original article

TOWARD THE FORMATION OF A STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE KABARDINO-BALKARIAN REPUBLIC UNTIL 2030 AND OBJECTIVES FOR2023

Anzor K. Ezaov[1], Marina K. Mizova[2]
[1, 2] Ministry of Education of the Kabardino-Balkarian Republic, Nalchik, Russia
[1] ezaov@rambler.ru
[2] mizmar2012@yandex.ru

Abstract. The trends in the development of education in the Kabardino-Balkarian Republic are considered. The analysis of the republican education system, which is an integral part of the strategy of socio-economic development of the Kabardino-Balkarian Republic, has been carried out. The article is the results of systematic work in the field of education, presented at the forum of heads of educational organizations of the Kabardino-Balkarian Republic "Education: a look into the future" which was held in March 2023. Analyzed current statistical data on the system of preschool, general, additional and vocational education. The experience of implementing the national project

"Education" and the regional project "Modernization of the school education system in the Kabardino-Balkarian Republic" is described. In the article, the authors consider the existing problems of the development of the education system of the republic and suggest possible ways to solve them, aimed at strategic development. The development of effective regional models of education management is designated as a priority measure necessary for the strategic development of the education system of the republic. Also presented are indicators that are of fundamental importance for the development of the education system and expected results. The article defines the main directions of the strategy for the development of the education system as a resource for regional development. The authors come to the conclusion that an important factor in the effective development of the education system by 2030 will be updating the content of education, implementing a set of measures for scientific and methodological support and improving the quality of teaching, and ensuring the possibility of obtaining education in modern learning conditions. The materials presented in the article on the development of the education system of the Kabardino-Balkarian Republic can be used in the development of regional strategic documents in the field of education, as well as in the preparation of analytical materials.

Keywords: development strategy, education system, effective models, education management, territory development, national project "Education", modernization of the school education system

For citation: Ezaov A. K., Mizova M. K. Toward the formation of a strategy for the development of education in the Kabardino-Balkarian Republic until 2030 and objectives for 2023. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2023;1(5):43–55. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–43–55

Вектор стратегического развития системы образования Кабардино-Балкарской Республики определяется в рамках требований Указа Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС) начального общего и основного общего образования, мероприятий федеральных проектов национального проекта «Образование», государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», государственной программы КБР «Развитие образования в КБР», региональных проектов национального проекта «Образование», республиканского проекта «Модернизация школьной системы образования в Кабардино-Балкарской Республике» [4; 8; 9; 13; 15].

Для определения специфики управления образовательной системой

важной ступенью является вопрос выработки стратегии управления. По определению современного исследователя социально-экономических процессов Р. А. Фатхутдинова, «стратегия — …генеральный курс субъекта управления по достижению им стратегических целей… Разработка качественных, комплексно обоснованных и обеспеченных ресурсами стратегий является одним из главных условий устойчивого и эффективного функционирования любых систем» [10; 14]. Отсюда реализация стратегии в управлении образовательной системой рассматривается нами как ориентировочная основа ее развития [2].

Президентом страны В. В. Путиным перед системой образования поставлена амбициозная задача по ***вхождению России в десятку ведущих стран мира по качеству образования,*** которая стала в последние годы основным стратегическим ориентиром и достигается посредством реализации мероприятий по модернизации инфраструктуры образовательных организаций, эффективного использования имеющихся ресурсов, обновления содержания и технологий образования, развития кадрового потенциала и создания конкурентной среды [5; 6; 13].

Исходя из указанной задачи, системе образования Кабардино-Балкарской Республики к 2030 году должны быть присущи такие характеристики, как ***качество, доступность и конкурентоспособность.*** И каждому обучающемуся на всех уровнях образования, начиная с дошкольного и заканчивая дополнительным профессиональным образованием, должно быть предоставлено качественное и доступное образование.

Внесенные в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» изменения создали необходимую нормативную базу, которая позволяет выстроить единое образовательное пространство с едиными требованиями: образовательными стандартами, учебниками, учебными планами, учебно-методическим сопровождением, квалифицированными педагогами, образовательными ресурсами и финансированием [11].

Необходимо учитывать и то, что формирование единого образовательного пространства в рамках проекта «Школа Минпросвещения России» ориентировано на организации обучения и воспитания в равных условиях, в какой бы школе ребенок ни учился: в городской школе или отдаленном высокогорном селе. Этому способствует и формируемая с 2019 года экосистема национального проекта «Образование», которая позволяет уже предоставлять одинаковое качественное образование в образовательных организациях республики [12].

Говоря о стратегических вопросах развития системы образования республики, считаем необходимым коснуться и вопросов статистики.

Составной и отправной частью системы образования Кабардино-Балкарской Республики является дошкольное образование, которое реализуется в 266 образовательных организациях, в них работают 4227 педагогических работников. Численность детей дошкольного возраста составляет 87 052, из которых дошкольное образование получают 49 572. С 2016 года достигнута и в настоящее время поддерживается 100-процентная доступность дошкольного образования.

Общеобразовательные программы реализуют 266 общеобразовательных организаций, 172 из которых находятся в селе, 94 — в городе, при этом на 64% школ, находящихся в сельской местности, приходится всего 32% контингента обучающихся. Достаточно большое количество малокомплектных школ — их 32 (12%), большая часть которых находится в высокогорной зоне.

В 2022/23 учебном году в 49 муниципальных общеобразовательных организациях обучение организовано в две смены. Доля обучающихся, занимающихся во вторую смену, составляет 13,7% (или 1 476 обучающихся) от общего числа. Значительная часть общеобразовательных организаций, занимающихся во вторую смену, расположена в городе Нальчике.

Охват детей общим образованием составляет 119 997 обучающихся. Ежегодный рост численности детей с 2019 года составляет 4–6 тыс., прогнозируемый прирост контингента на последующие годы: 2022–2023 годы — 3286, 2023–2024 годы — 5976, 2024–2025 годы — 1343. К 2025 году прирост обучающихся стабилизируется, и прогнозная численность составит 127 917, что на 7920 обучающихся больше, чем в текущем году (6,2%).

В общеобразовательных организациях работают 18 250 человек, из них руководящих работников — 998 человек, педагогических работников — 10 763 человека, учителей — 7209 человек.

Численность учителей в возрасте до 35 лет составляет всего 480 (6,65%), от 60 лет и выше — 777 (10,77%). Распределение учителей по стажу работы следующее: до 3 лет — 452 учителя, от 3 до 5 лет — 246 учителей, от 5 до 10 лет — 553 учителя, от 10 до 15 лет — 608 учителей, от 15 до 20 лет — 723 учителя и 20 лет и более — 4647 человек.

К 2030 году с учетом возрастного состава учителей, роста контингента обучающихся, перевода школ в односменный режим работы и при

сохраняющейся нагрузке 1,35 ставки, а также необходимости создания новых мест в общеобразовательных организациях потребность в учителях составит более 1600 человек (22%). Таким образом, оценочная потребность в учителях-предметниках составляет около 200 человек в год.

Программы дополнительного образования детей реализуют 24 организации, в том числе три государственные, 21 муниципальная, в которых занимаются 49 тыс. детей, а образовательную деятельность осуществляют 769 работников, в том числе 557 педагогических работников.

В Кабардино-Балкарской Республике среднее профессиональное образование реализуют 19 колледжей. Всего программами среднего профессионального образования в республике охвачены 17 тыс. человек.

В Кабардино-Балкарской Республике растет престиж и востребованность рабочих профессий, увеличивается процент подростков, выбирающих рабочие профессии. Так, за последние три года число выпускников 9-х классов, поступающих в колледжи, увеличивается в среднем на 200 человек (2020/21 учебный год — 2450 человек, 2021/22 учебный год — 2379 человек, 2022/23 учебный год — 2502 человека и прогнозное значение на 2023/24 учебный год составляет 2720 человек).

Но вместе с тем можно утверждать, что необходимо расширять профориентационную работу, направленную на получение рабочих профессий.

По поручению главы Кабардино-Балкарской Республики К. В. Кокова проводится комплексная работа по повышению заработной платы педагогов. Средняя заработная плата учителя составляет 32 155 рублей, что на 6085 рублей больше, чем год назад (26 070 рублей). Работа в данном направлении будет продолжена, и мы должны обеспечить устойчивый опережающий рост заработной платы педагогических работников.

При этом мы понимаем, что это должно быть достигнуто не только за счет увеличения объема финансирования, но и реализации комплекса мероприятий по оптимизации принятой системы оплаты труда. Ключевыми фигурами в реализации данного вопроса являются руководители образовательных организаций, с которыми проводится работа в режиме прямого диалога, также на дискуссионных площадках различных форумов.

Важным аспектом повышения качества общего образования является создание современной образовательной среды. Анализируя ход реализации национального проекта «Образование», необходимо отметить, что проведена масштабная работа по развитию системы образования.

Опыт реализации национального проекта «Образование» в Кабардино-

Балкарской Республике позволяет говорить уже о социальных эффектах, достигнутых в процессе модернизации республиканской системы образования.

Активно продолжается работа по строительству и вводу в эксплуатацию современных школ. С 2020 года построены и введены в эксплуатацию четыре общеобразовательные организации мощностью 2414 мест.

1 сентября 2023 года примут школьников три новые школы общей мощностью 1785 мест. До конца 2024 года будут построены и введены в эксплуатацию еще 16 школ общей мощностью 9689 мест в 11 из 13 муниципальных образованиях в республике.

По объему вводимых мощностей Кабардино-Балкарская Республика находится на 5-м месте в России.

Наряду со строительством школ в рамках регионального проекта «Модернизация школьной системы образования в Кабардино-Балкарской Республике» до 2026 года будут отремонтированы 176 зданий общеобразовательных организаций.

В 2022 году капитальный ремонт проводился в 30 школах, в том числе на 20 объектах с однолетним циклом ремонтных работ и 10 объектах — с двухлетним циклом ремонтных работ. На эти цели были выделены средства в размере 1 426 468,0 тыс. рублей.

В 2023 году одновременно ремонтируются здания 40 общеобразовательных организаций (10 объектов — 2022–2023 годы, 30 объектов — 2023 год). Объем средств на реализацию указанных мероприятий составляет 1 654 169,115 тыс. рублей.

Наряду со строительством и капитальным ремонтом зданий школ национальный проект «Образование» способствует обновлению материально-технической базы образовательных организаций.

В 2022 году школьный Кванториум создан на базе СОШ № 11 г.о. Нальчик. В текущем году Кванториум открывается на базе Гимназии № 6 г.о. Прохладный.

В 144 сельских школах открыты центры образования с высокотехнологичным оборудованием «Точки роста». Дополнительно в 2023 году будут созданы еще 37 центров образования «Точка роста».

В 163 общеобразовательных организациях отремонтированы 174 спортивных зала, в том числе в текущем году в 12 школах будут отремонтированы 6 спортивных залов и оснащены 7 плоскостных сооружений.

Таким образом, к 2024 году все спортивные залы в республике будут

приведены к нормативному состоянию.

Вместе с тем 15 общеобразовательных организаций не имеют спортивных залов: 1 — Минпросвещения КБР, 5 — г.о. Нальчик, 4 — Баксанский район, 1 — Зольский район, 2 — Майский район, 2 — Эльбрусский район. В настоящее время идет проработка вопросов финансирования мероприятия по строительству спортивных залов.

В рамках федерального проекта «Современная школа» обновлена материально-техническая база коррекционных школ-интернатов. Для реализации профориентационной работы, решения вопросов социализации обучающихся созданы 4 центра «Доброшкола» в г. Прохладном, в станице Приближной, селе Заюково и на базе школы-интерната № 1.

В 2023 году завершается оснащение школ компьютерным оборудованием по проекту «Цифровая образовательная среда».

Создание цифровой образовательной среды позволит обучать индивидуально каждого ребенка, независимо от места проживания, включая его в образовательное пространство школы. В отличие от изолированного использования цифровых элементов, внедрение цифровой образовательной среды дает возможность персонализации и повышения эффективности учебного процесса в целом [1].

Все образовательные организации республики обеспечены устойчивым интернет-соединением со скоростью не менее 50 Мбит/с для сельских и не ниже 100 Мбит/с — для городских школ.

В области дополнительного образования детей в Кабардино-Балкарской Республике происходят позитивные изменения.

В рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» в 2019–2020 годах созданы детский технопарк «Кванториум», мобильный технопарк «Кванториум», центр цифрового образования «IT-куб», региональный центр выявления, поддержки и развития талантливых детей и молодежи «Антарес», внедрена целевая модель развития дополнительного образования детей.

В 117 образовательных организациях созданы 31 606 новых ученико-мест дополнительного образования детей различной направленности, оснащенных современным лабораторным оборудованием. Для реализации программ на вновь созданных местах в школах в рамках субвенции введены 285 ставок педагогов дополнительного образования.

Численность детей, охваченных программами дополнительного образования в республике, составляет 111 383. Удалось довести число

детей, охваченных дополнительным образованием, до 71,7%. Вместе с тем каждый обучающийся должен обладать возможностью получения бесплатного дополнительного образования.

Перевод образовательных организаций в односменный режим работы позволит сделать школы настоящим центром дополнительного образования детей.

Наряду с положительными изменениями, происходящими в последние годы в системе образования республики, необходимо отметить ключевые **проблемы** и наметить возможные **пути** их решения, которые нашли отражение в таблице.

Таблица

Ключевые проблемы в системе образования и возможные пути их решения

	Ключевые проблемы	Пути решения
1	Несоответствие существующих управленческих механизмов в системе образования решению поставленных задач.	Требуется разработка эффективной региональной модели управления образованием.
2	Медленное обновление преподавательского состава и нарастающая численность учителей пенсионного возраста.	Необходимо увеличение доли студентов, обучающихся по дефицитным педагогическим направлениям, в том числе на основе договоров целевого обучения.
3	Кадровая проблема в отдаленных от центра школах, в том числе наличие педагогических вакансий в общеобразовательных организациях, особенно в сельских школах.	Оказание содействия решению проблемы кадрового обеспечения в школах, расположенных в сельской местности.
4	Системные трудности в эффективной реализации инклюзивного образования, заключающиеся в отсутствии специальных образовательных условий в большинстве школ республики.	Необходима разработка и реализация комплекса мер по развитию инклюзивного образования в КБР.
5	Недостаточность условий для получения качественного образования в общеобразовательных организациях, расположенных в отдаленных и горных сельских поселениях республики.	Необходимо продолжить обновление материально-технической базы малокомплектных школ с информационно-методической поддержкой.
6	Дефицит ученических мест в общеобразовательных учреждениях, в 49 общеобразовательных организациях обучение ведется во вторую смену.	Создание дополнительных ученических мест за счет строительства новых зданий школ.

Как видно из таблицы, ключевые проблемы в системе образования республики и возможные пути их решения, являющиеся приоритетными на данном этапе развития системы образования, требуют особого подхода и позволяют сделать соответствующие выводы.

Стратегия развития образования в Кабардино-Балкарской Республике требует в первую очередь разработки эффективной региональной модели управления образованием, от которой в большей степени будет зависеть результативность всей системы образования.

Наблюдаются причинно-следственные связи в обозначенных проблемах, позволяющие сделать вывод, что решение первой даст возможность в последующем плавно решить последние пять. Это позволит к 2030 году достичь высоких результатов.

Исходя из обозначенных проблем и возможных путей развития системы образования, планируемые результаты республиканской системы образования к 2030 году мы поделили на несколько ключевых направлений.

В части инфраструктурного развития системы образования хотелось бы сделать акцент на некоторых показателях, которые имеют принципиальное значение для **развития системы общего образования** КБР:

– будет создано более 15 тыс. новых ученических мест, в том числе в сельской местности и в поселках городского типа;

– будет открыто 5 детских технопарков «Кванториум», в том числе 4 на базе общеобразовательных организаций;

– сельские школы и школы в малых городах получат новый импульс своего развития, в них откроется 205 центров образования естественно-научной и технологической направленностей «Точка роста»;

– отремонтированы 188 спортивных залов в 181 общеобразовательной организации.

В **дополнительном образовании** запланировано достижение показателей:

– охват детей дополнительным образованием к 2030 году будет доведен до 80 процентов;

– созданы 32 334 новых места дополнительного образования детей;

– развита инфраструктура дополнительного образования на муниципальном уровне;

– обеспечена доступность программ дополнительного образования для каждого ребенка;

– созданы условия для укрепления и развития кадрового потенциала системы дополнительного образования детей;

– развиты дистанционные и мобильные формы дополнительного образования.

Выявление, сопровождение и поддержка одаренных детей и талантливой молодежи будет происходить путем:

– развития системы дополнительного образования, предоставляющей возможности для развития способностей и самореализации детей;

– развития сетевого взаимодействия образовательных организаций;

– ежегодного проведения всероссийской олимпиады школьников по 24 общеобразовательным предметам, в том числе по родным языкам;

– охвата профориентационными мероприятиями большого количества обучающихся 5–11–х классов, в том числе в рамках программы «Билет в будущее»;

– участия не менее 37% обучающихся в открытых онлайн-уроках «Проектория» и в проекте «Билет в будущее».

Создание условий **для получения качественного образования** обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью будет способствовать их успешной социализации.

Важнейшим фактором развития системы образования и повышения ее качества является **рост компетенций** педагогических кадров, обеспечиваемый:

– интеграцией в единую федеральную систему научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров;

– повышением квалификации с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

– организацией целевой подготовки специалистов для школ;

– повышением привлекательности учительской профессии посредством проведения конкурсов профессионального мастерства.

Развивая систему образования в представленном алгоритме, ***к 2030 году в республике будут обновлены система и содержание образования, улучшено качество образования на всех его уровнях и усилен вклад образования в социально-экономическое развитие республики.***

Формирование экосистемы инфраструктуры национального проекта «Образование» позволит выстроить единые устойчивые связи сущностей нацпроекта, создать равнодоступную развивающую среду для участников образовательных отношений, в том числе для поддержки

школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях [3; 7; 16].

К вопросам повышения качества образования с разной долей участия и ответственности будут подключены Региональное учебно-методическое объединение, Республиканский родительский совет при Минпросвещения КБР, Совет руководителей образовательных организаций при Минпросвещения КБР и общественный советник министра просвещения и науки КБР, который назначается из числа победителей регионального этапа Всероссийского профессионального конкурса «Учитель года России».

Список источников

1. *Басюк В. С., Габышева 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
2. *Борытко Н. М., Мизова М. Х.* Составляющие гуманитарной стратегии управления образовательной системой школы // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2015. № 6 (101). С. 87–94.
3. *Воробьева С. В.* Управление образовательными системами: учебник и практикум для вузов / С. В. Воробьева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2022. 489с.
4. *Галиханова Р. Р.* Анализ реализации национального проекта «Образование» в Российской Федерации // Молодой ученый. 2023. № 6 (453). С. 80–82 [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/453/99837/ (дата обращения: 19.04.2023).
5. Государственная политика и управление в 2 ч. Часть 1. Концепции и проблемы: учебник для вузов / под ред. Л. В. Сморгунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2021. 395 с.
6. Государственная политика и управление в 2 ч. Часть 2. Уровни, технологии, зарубежный опыт: учебник для вузов / под ред. Л. В. Сморгунова. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2021. 484 с.
7. *Золотарева А. В.* Региональная концепция поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 17–29. doi: 10.20323/1813–145X-2020–5–116–17–29
8. Изменили ФГОС СОО // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2022. № 9.
9. Минпросвещения утвердило поправки во ФГОС СОО // Справочник заместителя директора школы. 2022. № 10.
10. *Морозов А. В., Федорчук А. М.* Стратегия развития образования: от международного уровня до уровня образовательной организации // Глобальная экономика и образование. 2021. № 1 (2). С. 73–81.
11. Об образовании в Российской Федерации. ФЗ РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Консультант плюс: справочные правовые системы: Законодательство [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 05.06.2023).
12. *Петрова Т. А.* Проблемы и перспективы реализации национального проекта «Образование» // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 2 (62). С. 9–16. doi: 10.23951/2307–6127–2022–2–16–23
13. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Российская газета. 2020. № 159.
14. *Фатхутдинов Р. А.* Стратегический менеджмент. М.: Дело, 2002. 448 с.
15. *Шевелева Н.* Универсальная дорожная карта, чтобы перейти на новые ФГОС в любой момент // Справочник заместителя директора школы. 2020. № 5.
16. Экосистема развития инноваций российского образования: инфраструктурные характеристики / Д. О. Королева, Т. О. Науширванов. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 32 с.

References

1. *Basjuk V. S., Gabysheva F. V., Metelkina Ju. S.* Koncepcija razvitija obrazovanija kak resurs razvitija regiona (opyt Viljujskogo makroregiona Respubliki Saha (Jakutija) // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 3 (84). S. 7–22. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–7–22 [In Rus].
2. *Borytko N. M., Mizova M. H.* Sostavljajushhie gumanitarnoj strategii upravlenija obrazovatel'noj sistemoj shkoly // Izvestija VGPU. Pedagogicheskie nauki. 2015. № 6 (101). S. 87–94. [In Rus].
3. *Vorob'eva S. V.* Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: uchebnik i praktikum dlja vuzov / S. V. Vorob'eva. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Jurajt, 2022. 489 s. [In Rus].
4. *Galihanova R. R.* Analiz realizacii nacional'nogo proekta «Obrazovanie» v Rossijskoj Federacii // Molodoj uchenyj. 2023. № 6 (453). S. 80–82 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://moluch.ru/archive/453/99837/ (data obrashhenija: 19.04.2023). [In Rus].
5. Gosudarstvennaja politika i upravlenie v 2 ch. Chast' 1. Koncepcii i problemy: uchebnik dlja vuzov / pod red. L. V. Smorgunova. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Jurajt, 2021. 395 s. [In Rus].
6. Gosudarstvennaja politika i upravlenie v 2 ch. Chast' 2. Urovni, tehnologii, zarubezhnyj opyt: uchebnik dlja vuzov / pod red. L. V. Smorgunova. 2-e izd., ster. M.: Jurajt, 2021. 484 s. [In Rus].
7. *Zolotareva A. V.* Regional'naja koncepcija podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obuchenija i shkol, funkcionirujushhih v neblagoprijatnyh social'nyh uslovijah // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 5 (116). S. 17–29. doi: 10.20323/1813–145X-2020–5–116–17–29 [In Rus].
8. Izmenili FGOS SOO // Spravochnik rukovoditelja obrazovatel'nogo uchrezhdenija. 2022. № 9. [In Rus].
9. Minprosveshhenija utverdilo popravki vo FGOS SOO // Spravochnik zamestitelja direktora shkoly. 2022. № 10. [In Rus].
10. *Morozov A. V., Fedorchuk A. M.* Strategija razvitija obrazovanija: ot mezhdunarodnogo urovnja do urovnja obrazovatel'noj organizacii // Global'naja jekonomika i obrazovanie. 2021. № 1 (2). S. 73–81. [In Rus].
11. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. FZ RF ot 29.12.2012 № 273-FZ // Konsul'tant pljus: spravochnye pravovye sistemy: Zakonodatel'stvo [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru (data obrashhenija: 05.06.2023). [In Rus].
12. *Petrova T. A.* Problemy i perspektivy realizacii nacional'nogo proekta «Obrazovanie» // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2022. Vyp. 2 (62). S. 9–16. doi: 10.23951/2307–6127–2022–2–16–23 [In Rus].
13. Ukaz Prezidenta RF ot 21 ijulja 2020 g. № 474 «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» // Rossijskaja gazeta. 2020. № 159. [In Rus].
14. *Fathutdinov R. A.* Strategicheskij menedzhment. M.: Delo, 2002. 448 s. [In Rus].
15. *Sheveleva N.* Universal'naja dorozhnaja karta, chtoby perejti na novye FGOS v ljuboj moment // Spravochnik zamestitelja direktora shkoly. 2020. № 5. [In Rus].
16. Jekosistema razvitija innovacij rossijskogo obrazovanija: infrastrukturnye harakteristiki / D. O. Koroleva, T. O. Naushirvanov. M.: NIU VShJe, 2020. 32 s. [In Rus].

Информация об авторах

А. К. Езаов — кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, министр просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

М. Х. Мизова — кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления общего и дополнительного образования Минпросвещения КБР

Information about the authors

A. K. Ezaov — PhD (Agricultural), Associate Professor, Minister of Education and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

M. K. Mizova — PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department of General and Additional Education of the Ministry of Education of the KBR

Статья поступила в редакцию 10.07.2023; одобрена после рецензирования 31.07.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 10.07.2023; approved after reviewing 31.07.2023; accepted for publication 08.09.2023.

О. П. Чигишева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 56–75.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 56–75.

Научная статья
УДК 378.225
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–56–75

РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЕ: ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОССИЙСКИХ АСПИРАНТОВ И ЕВРОПЕЙСКИХ PHD-СТУДЕНТОВ

Оксана Павловна Чигишева
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия, ochigisheva@rambler.ru, http://orcid.org/0000–0003–3358–2898

Аннотация. В статье в компаративном ключе анализируются данные, полученные в мае — октябре 2022 года в ходе проведения онлайн-опроса российских аспирантов и европейских PhD-студентов «Роль функциональной грамотности исследователя в осуществлении эффективной научной деятельности на международном уровне». Основной акцент сделан на критическом осмыслении представлений респондентов (202 аспиранта и 143 PhD-студента), полученных при ответе на вопросы Блока 3 опросника, о важности позиционирования себя и результатов своих исследований на международном уровне; показателях, предпосылках и проблемах, влияющих на эффективность выполнения исследователем научной деятельности на международном уровне; необходимости владения функциональной грамотностью исследователя и ее развития на протяжении всей исследовательской карьеры.

© Чигишева О. П., 2023

В результате это позволило сделать вывод о существенной роли, которую функциональная грамотность исследователя может играть в повышении эффективности выполняемой исследователем научной работы и презентации ее результатов международному научному сообществу. Материалы статьи могут представлять профессиональный интерес для аспирантов, PhD-студентов и их научных руководителей, преподавателей российских и зарубежных университетов, ученых, занимающихся проблемами сравнительного и международного образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность исследователя, российские аспиранты, европейские PhD-студенты, исследователь, эффективность научной деятельности, глобальная научная конкуренция, онлайн-опрос, сравнение

Для цитирования: Чигишева О. П. Роль функциональной грамотности исследователя для эффективной научной деятельности на международном уровне: изучение представлений российских аспирантов и европейских PhD-студентов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 56–75. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–56–75

Original article

THE RELEVANCE OF THE FUNCTIONAL LITERACY OF A RESEARCHER TO INTERNATIONAL SCIENTIFIC EFFICIENCY: THE STUDY OF THE REPRESENTATIONS BY RUSSIAN AND EUROPEAN PhD STUDENTS

Oksana P. Chigisheva
Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, ochigisheva@rambler.ru, http://orcid.org/0000–0003–3358–2898

Abstract. The article provides a comparative analysis of the data obtained in May-October 2022 from the online survey of Russian and European PhD students “Functional literacy of a researcher and its impact on researcher’s international scientific efficiency”. The main emphasis was placed on the critical understanding of the respondent’s views (202 Russian and 143 European PhD students) received when they answered questions from Part 3 of the survey. The questions referred to the importance of positioning themselves and their research results at the international level; the indicators, prerequisites and problems affecting the efficiency of the researcher's scientific activity at the international level; the need for the functional literacy of a researcher and its development throughout the research career. As a result, it led to the conclusion that functional literacy of a researcher can play a significant role in improving the efficiency of the research work and its presentation by the researcher to the international scientific community. The materials of the article may be of professional interest to PhD students and their supervisors, academic

staff of Russian and foreign universities, and researchers in comparative and international education.

Keywords: functional literacy of a researcher, Russian PhD students, European PhD students, researcher, scientific efficiency, global scientific competition, online survey, comparison

For citation: Chigisheva O. P. The relevance of the functional literacy of a researcher to international scientific efficiency: the study of the representations by russian and european PhD students. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2023;1(5):56–75. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–56–75

Введение

Сегодня рассмотрение проблематики, связанной с функциональной грамотностью, является чрезвычайно актуальным, а динамика развития научных представлений о грамотности и функциональной грамотности неизбежно приводит к структурно-функциональной и содержательной дифференциации каждого из этих понятий. В этой связи особую значимость приобретает обсуждение вопросов, касающихся рассмотрения функциональной грамотности исследователя, как нового феномена, только сейчас начинающего получать свое теоретическое и методологическое оформление в той или иной форме и степени как в России, так и за рубежом [6–10; 12].

По мнению Л. М. Перминовой, это порождает совершенно новый «подход к пониманию функциональной грамотности и профессиональной деятельности современного педагога как исследователя, оставляя далеко позади сложившееся представление о функциональной грамотности специалиста как «уровне образованности, который характеризует способность будущего специалиста решать стандартные жизненные и профессиональные задачи в различных сферах деятельности на основе преимущественно прикладных знаний», что не отвечает задачам профессиональной подготовки исследователя XXI века» [2, с. 154].

Функциональная грамотность исследователя — ситуационная способность исследователя к инструментализации получаемых знаний, формируемая в результате обучения, детерминированная актуальными требованиями к его квалификации и осуществлению профессиональной деятельности, внутренними потребностями к профессиональной самореализации, личностному и карьерному росту, влияющая на его научно-исследовательскую результативность. Нарастающая в современ-

ном мире глобальная научная конкуренция и имеющаяся потребность в нахождении действенных стратегий и механизмов управления научной деятельностью позволяют с особой остротой поставить вопрос о том, может ли данная способность оказывать положительное влияние на эффективность выполнения исследователем научной деятельности на международном уровне.

Методологические характеристики исследования

Цель и основной метод исследования

Цель исследования состояла в определении роли функциональной грамотности исследователя в осуществлении им эффективной научной деятельности на международном уровне. Для этого в мае — октябре 2022 года был проведен онлайн-опрос российских аспирантов и европейских PhD-студентов «Роль функциональной грамотности исследователя в осуществлении эффективной научной деятельности на международном уровне / Functional literacy of a researcher and its impact on researcher's international scientific efficiency» с использованием бесплатного интернет-сервиса для создания анкет, опросов, тестов и голосований Webanketa, который носил анонимный, выборочный, опосредованный характер.

Выбор метода онлайн-опроса был обусловлен его основным преимуществом перед другими количественными методами исследования — технологичностью доступа к потенциальным респондентам [1], что дало возможность максимально увеличить объем выборки, особенно учитывая необходимость покрытия географически достаточно большой территории, эффективно управлять временными параметрами опроса в зависимости от активности респондентов и количества получаемых откликов, максимально снизить психологический дискомфорт респондентов при проведении исследования [11; 13].

Характеристика респондентов

Исследование носило компаративный характер. В онлайн-опросе приняли участие 202 аспиранта из 20 университетов и одной научной организации, расположенных в различных частях Российской Федерации. Участниками онлайн-опроса также стали 143 PhD-студента из 15 европейских стран, в частности из Австрии, Бельгии, Болгарии, Венгрии, Великобритании, Германии, Дании, Испании, Италии, Румынии, Финляндии, Франции, Чехии, Швеции и Эстонии. Общее количество образовательных организаций, с которыми аффилированы респонденты,

составило 33. Соотношение количества респондентов для проведения сравнительного анализа является валидным и в процентном соотношении составляет 58,55% (аспиранты) и 41,45% (PhD-студенты) от общего числа респондентов в паре. При обработке данных общее количество респондентов в каждой группе принималось нами за 100%, ответы по каждому вопросу анализировались исключительно в процентах (%).

Наиболее многочисленная когорта российских респондентов относилась к возрастной группе 26–30 лет, что составляет 33,7%, в то время как наибольшее количество PhD-студентов из Европы, а именно 46,1%, в возрасте 36–40 лет. Наименьшее количество европейских респондентов фиксируется в возрастном диапазоне 20–25 лет — всего 4,2% ответивших, для российских респондентов наименьший показатель на уровне 10,4% отмечается в возрасте 36–40 лет. Так, лиц женского пола среди аспирантов, принявших участие в онлайн-опросе — 55,4%, а среди PhD-студентов — 55,2%. Примерно аналогичная картина складывается и в отношении респондентов — лиц мужского пола, 44,6% для аспирантов и 44,8% для PhD-студентов.

Распределение респондентов обеих групп по годам обучения выглядело следующим образом: 1-й год обучения — 35,6% (Россия) и 21,7% (Европа); 2-й год обучения — 32,2% (Россия) и 42,0% (Европа); 3-й год обучения — 21,8% (Россия) и 33,5% (Европа); 4-й год обучения — 9,4% (Россия) и 2,1% (Европа). Два респондента из России (1%) и один из Европы (0,7%) имели иной (особый) статус. В первом случае речь шла об аспиранте-выпускнике, уже прошедшем все экзаменационные мероприятия, и респонденте в статусе прикрепленного лица, готовящем диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук без освоения программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Во втором случае PhD-студент совмещает обучение на двух отдельных программах, при этом по медицине он на первом году обучения, а по гостиничному менеджменту на втором году обучения.

Число российских аспирантов и европейских PhD-студентов в области гуманитарных и социальных наук совпало и составило по 30,8% от общего числа ответивших. Процентное соотношение респондентов из России и европейских стран, занимающихся техническими, естественными и медицинскими науками, выглядит следующим образом: 8,9 и 15,4%, 11,4 и 13,3%, 5,9 и 6,3% соответственно. Наименьшее количество респондентов проводит междисциплинарные исследования как

в России (1,5%), так и в Европе (1,4%).

К сожалению, аспиранты и PhD-студенты продемонстрировали недостаточно высокий процент вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность, связанную с будущей профессиональной направленностью их работы. У аспирантов данный показатель составил лишь 46,0%, а у PhD-студентов — 55,2%.

Решение пройти онлайн-опрос автоматически означало согласие респондента со всеми условиями его проведения. Конфиденциальность полученной информации была гарантирована. После выгрузки соответствующих таблиц с интернет-сервиса Webanketa обработка полученных данных проводилась при помощи программы Microsoft Excel. Данные онлайн-опроса были обобщены и зарегистрированы в виде базы данных в Федеральной службе по интеллектуальной собственности Российской Федерации (Роспатент) [4].

Структура онлайн-опроса и логика анализа данных в статье

Каждый из опросников (на русском и английском языке) был представлен 20 вопросами, логически разделенными на три блока. Вопросы в каждом из опросников были идентичны.

Блок 1 состоял из шести вопросов (№ 1–6), которые позволили получить и сгенерировать общую информацию о группах респондентов из России и европейских стран, касающуюся их возраста (вопрос № 1), пола (вопрос № 2), аффилиации (вопрос № 3), года обучения (вопрос № 4) и научного направления (вопрос № 5), а также участия в профильных научно-исследовательских проектах (вопрос № 6).

Блок 2 онлайн-опроса был представлен восьмью вопросами (№ 7–14), которые были нацелены на более глубокую проработку концептуально и методологически значимых идей о формирования ФГИ через осмысление ответов респондентов о восприятии ими функциональной грамотности исследователя и ее формирования в учебном процессе.

В *Блоке 3* онлайн-опроса содержались шесть вопросов (№ 15–20), которые позволили проследить связь функциональной грамотности исследователя с эффективностью выполнения им научной деятельности на международном уровне и ее роль в этом процессе.

В логике нашей статьи мы подробно остановимся лишь на анализе ответов респондентов *на вопросы Блока 3*, так как именно эта часть онлайн-опроса имеет четкую связь с тематикой и целью данной статьи. Тем не менее наиболее значимая информация о респондентах, получен-

ная в ходе анализа их ответов на *вопросы Блока 1*, представлена выше при их характеристике. Ответы респондентов на *вопросы Блока 2* нами специально не рассматриваются, чтобы не смещать фокус в сторону методологических характеристик функциональной грамотности исследователя и их понимания участниками онлайн-опроса.

Результаты исследования и их обсуждение

Важность, которую придают аспиранты и PhD-студенты позиционированию себя и результатов своих исследований на международном уровне, позволили понять ответы на вопрос № 15 «Важно ли современному исследователю позиционировать себя и результаты своих исследований на международном уровне? / Is it important for a modern researcher to gain research recognition of himself/herself and own research results at the international level?» онлайн-опроса. При рассмотрении приведенных на рисунке 1 данных обращает на себя внимание тот факт, что большая часть опрошенных в обеих группах считает это необходимым, а именно 74,3% аспирантов и 92,3% PhD-студентов.

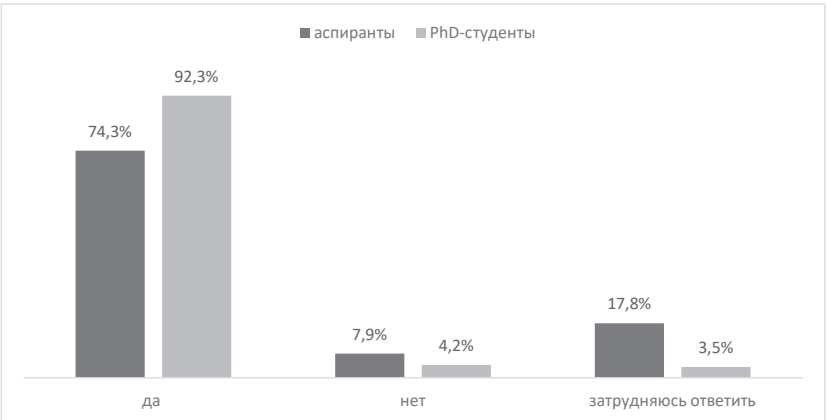

Рисунок 1. Распределение мнений аспирантов и PhD-студентов о необходимости современному исследователю позиционировать себя и результаты своих исследований на международном уровне (%)

При этом затруднились ответить на данный вопрос 17,8% российских респондентов и 3,5% европейских респондентов. Лишь 7,9% аспирантов и 4,2% PhD-студентов полагают, что нет никакой необходимости в пре-

зентации себя и собственных научных достижений в международном контексте. Мы полагаем, что большая доля скептицизма, присущая российским аспирантам в отношении развития международной научной кооперации на современном этапе, возможно, связана с текущей геополитической обстановкой в мире и неопределенностью и неоднозначностью дальнейших векторов ее развития для рядовых российских исследователей, которые в большинстве своем пока находятся в поиске новых партнеров и (или) новых форм международного научного сотрудничества.

При ответе на вопрос № 16 «Какие показатели эффективности выполнения научной деятельности исследователя на международном уровне вы считаете наиболее важными? / Which efficiency indicators of researcher's scientific activity at the international level do you find the most important?» аспирантам и PhD-студентам было предложено выбрать пять наиболее важных показателей эффективности выполнения научной деятельности исследователя на международном уровне. Здесь стоит отметить, что предлагаемые варианты ответа были сгенерированы по результатам анализа особенностей оценки результатов научной деятельности российских и зарубежных исследователей в условиях нарастающей глобальной научной конкуренции, представленным в более ранних работах [3; 5]. Ответы респондентов на вопрос № 16 визуализированы в процентном соотношении по каждой группе на рисунке 2.

Показатель «высокая публикационная активность на международном уровне» лидирует в обеих группах, эту позицию выбрали 65,4% аспирантов и 86,7% PhD-студентов. По нашему мнению, это связано с тем, что публикации на международном уровне сегодня все еще остаются наиболее доступным и действенным инструментом демонстрации эффективности и важности проводимых коллаборативных исследований в любой стране мира, усиления научного влияния в соответствующей научной области.

Единство во мнениях также наблюдается по поводу показателя «консультационная и экспертная деятельность на международном уровне», его поставили на третье место 55,9% аспирантов и 64,3% PhD-студентов. Очевидно, что данная форма работы исследователя является важной составляющей его значимости и научного признания в научной и академической среде. Второе место в группе российских респондентов было отдано «регулярному участию в международных научных мероприятиях»

(57,9%), а в группе европейских респондентов «статусу исследователя или визит-профессора в зарубежных научных или образовательных организациях (не менее одного раза в год)» (85,3%).

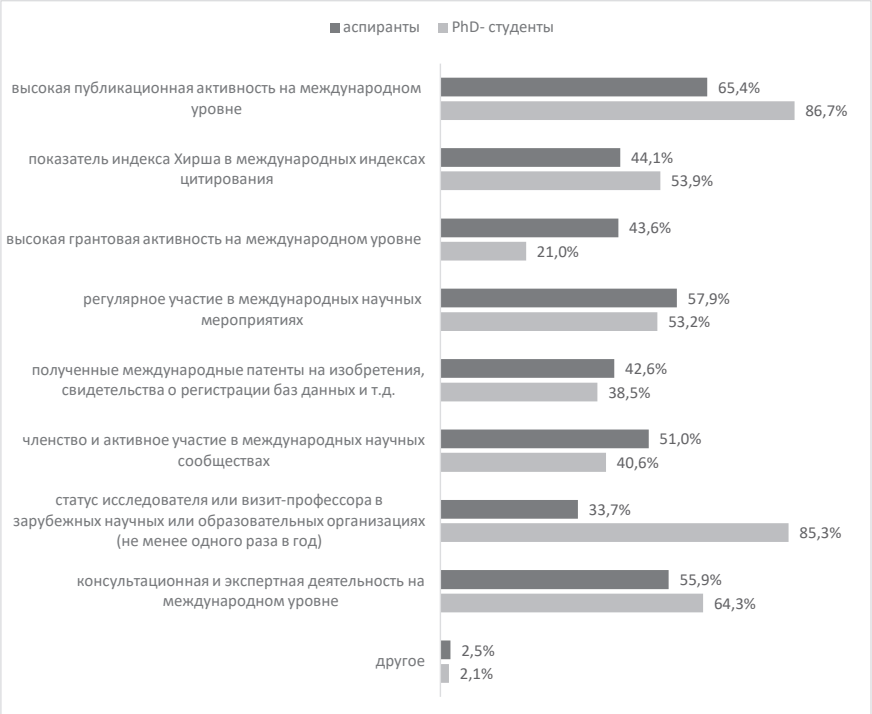

Рисунок 2. Наиболее важные показатели эффективности выполнения научной деятельности исследователя на международном уровне, по мнению аспирантов и PhD-студентов (%)

Далее ответы аспирантов распределились следующим образом: членство и активное участие в международных научных сообществах (51,0%), показатель индекса Хирша в международных индексах цитирования (44,1%), высокая грантовая активность на международном уровне (43,6%), полученные международные патенты на изобретения, свидетельства о регистрации баз данных и т.д. (42,6%), статус исследователя или визит-профессора в зарубежных научных или образовательных организациях (не менее одного раза в год) (33,7%). Ответы PhD-студентов выстроены в иной последовательности, а именно: показатель индекса

Хирша в международных индексах цитирования (53,9%), регулярное участие в международных научных мероприятиях (53,2%), членство и активное участие в международных научных сообществах (40,6%), полученные международные патенты на изобретения, свидетельства о регистрации баз данных и т.д. (38,5%), высокая грантовая активность на международном уровне (21,0%).

Вариант «другое» в качестве ответа выбрали 2,5% аспирантов и 2,1% PhD-студентов, при этом объяснив свой выбор в оставленных комментариях. Респонденты из России в качестве дополнительных вариантов, свидетельствующих об эффективном выполнении научной деятельности на международном уровне, также указали «коммерциализацию результатов исследований с выходом на международный рынок» (респондент № 155), «получение престижных международных премий (например, Нобелевская премия) или званий (например, почетный профессор какого-либо зарубежного университета» (респондент № 150), «руководство аспирантами из разных стран мира в качестве научного руководителя, стремление аспирантов попасть именно к этому профессору, в его научную школу» (респондент № 151). Респондент № 65 подчеркнул, что «показатели эффективности выполнения научной деятельности исследователя на международном уровне не имеют особой важности для российского исследователя», а респондент № 56 особо отметил, что для оценки научной эффективности важно лишь само исследование и непосредственно сам исследовательский процесс.

Респонденты из Европы особо отметили важность «приглашения в качестве ключевого спикера на различные ключевые конференции по теме исследования» и считают это «признанием высокой важности и эффективности проводимой работы» (респондент № 117), «регулярное членство в организационных комитетах международных конференций» (респондент № 49), «приглашение в качестве члена редакционной коллегии в наиболее престижные международные журналы в исследуемой научной области» (респондент № 47). Таким образом, проведенный анализ ответов на этот вопрос позволил выявить обширный диапазон показателей эффективности выполнения научной деятельности исследователя на международном уровне.

Вопрос № 17 «Что, на ваш взгляд, является предпосылкой для эффективного осуществления исследователем научной деятельности на международном уровне? / In your opinion, what are the prerequisites for

international scientific efficiency of the researcher?» позволил оценить приоритетность предпосылок для эффективного осуществления исследователем научной деятельности на международном уровне. Распределение ответов участников онлайн-опроса из России и европейских стран представлены на рисунке 3, они имели возможность выбрать не более пяти вариантов из предложенных.

Рисунок 3. Оценка аспирантами и PhD-студентами предпосылок для эффективного осуществления исследователем научной деятельности на международном уровне (%)

В пятерку наиболее важных предпосылок аспиранты включили высокую мотивацию к научной деятельности (73,8%), имеющиеся знания, умения, навыки и компетенции (73,3%), владение функциональной грамотностью исследователя (67,3%), опыт проведения исследований в мультидисциплинарных и международных командах (61,4%), наличие профессиональных контактов на международном уровне (59,9%). В то же самое время PhD-студенты выстроили эту иерархию следующим образом: опыт проведения исследований в мультидисциплинарных и международных командах (88,1%), имеющиеся знания, умения, навыки и компетенции (76,9%), наличие профессиональных контактов на международном уровне (72,0%), личные амбиции и карьерные устремления

(55,9%), владение функциональной грамотностью исследователя (43,4%).

На предпоследнее место среди предложенных вариантов ответа 51,5% российских респондентов поставили личные амбиции и карьерные устремления, 42,0% европейских респондентов — высокую мотивацию к научной деятельности. Наименьшее влияние на эффективность осуществления исследователем научной деятельности на международном уровне, по мнению респондентов обеих групп, могут оказать требования государства и работодателя к результатам выполнения научной деятельности, в силу того что такой управленческий «ход» действительно может повысить активность работников на международном уровне, но не сможет гарантировать эффективность осуществляемой деятельности из-за недостаточной сформированности внутренней интенции к ее выполнению.

3,5% аспирантов и 1,4% PhD-студентов отметили вариант ответа «другое», что позволило нам значительно расширить список возможных предпосылок для эффективного осуществления исследователем научной деятельности на международном уровне. Российские респонденты в качестве предпосылок видят возможность «для регулярной академической мобильности за рубеж» (респондент № 201) и «повышения квалификации или кратковременного обучения в зарубежных университетских научных центрах по своему научному профилю с финансированием из средств госбюджета, университета, гранта и т.д.» (респондент № 197), «одобрение научной деятельности на международном уровне работодателем, наличие у работодателя соглашений и меморандумов с зарубежными научными и образовательными организациями» (респондент № 157), а также «условия работы, созданные в университете или научной организации, обеспеченность всем для проведения качественных исследований» (респондент № 152). Также многое зависит и от самих исследователей, которые, по мнению респондента № 151, должны непрерывно совершенствоваться в своей научной области, а также иметь «предрасположенность к рефлексиям» и находиться в постоянном поиске ответов на вопросы, что может напрямую сказаться на эффективности ведения научно-исследовательской работы (респондент № 58). Определенная близость к этому мнению прослеживается в комментарии европейского респондента № 47, который также отмечает в качестве предпосылки «высокоразвитую способность исследователя к рефлексии и широту видения рассматриваемых проблем», важным также считается «активное участие PhD-студентов в академической мобильности во время их

обучения» (респондент № 54).

Но, даже несмотря на наличие достаточного количества предпосылок к эффективной международной научной деятельности, исследователи очень часто испытывают трудности. Вопрос № 18 «С какими проблемами чаще всего сталкивается исследователь при необходимости осуществления эффективной научной деятельности на международном уровне? / What problems does a researcher most often face when carrying out efficient scientific research internationally?» позволил выявить наиболее проблемные моменты при осуществлении исследователем эффективной научной деятельности на международном уровне. Полученные данные представлены в процентном соотношении на рисунке 4, респондентам было предложено выбрать не более пяти вариантов ответа.

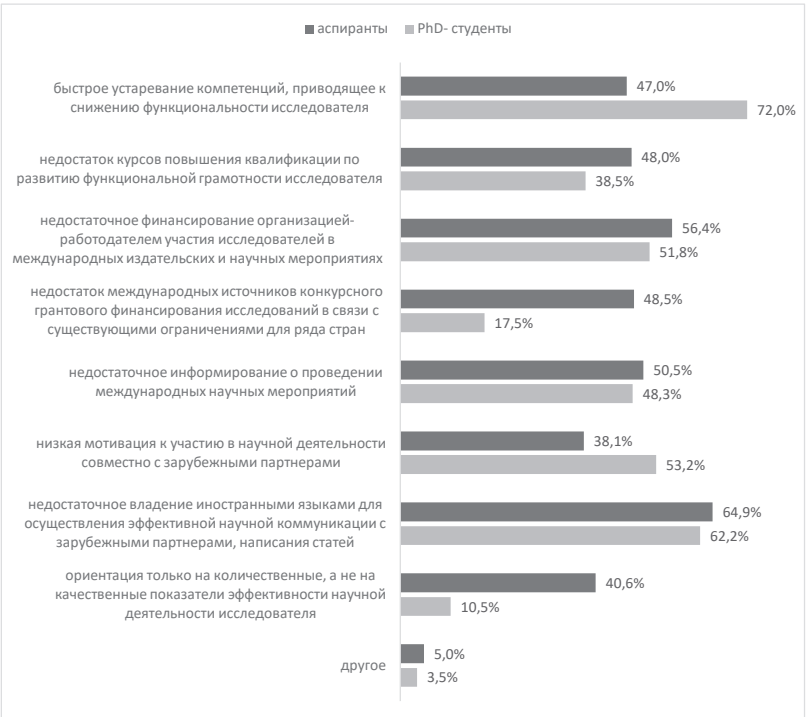

Рисунок 4. Проблемы, с которыми, по мнению аспирантов и PhD-студентов, чаще всего сталкивается исследователь при необходимости осуществления эффективной научной деятельности на международном уровне (%)

В группе аспирантов в первую пятерку попали следующие варианты ответов: недостаточное владение иностранными языками для осуществления эффективной научной коммуникации с зарубежными партнерами, написания статей (64,9%), недостаточное финансирование организацией-работодателем участия исследователей в международных издательских и научных мероприятиях (56,4%), недостаточное информирование о проведении международных научных мероприятий (50,5%), недостаток международных источников конкурсного грантового финансирования исследований в связи с существующими ограничениями для ряда стран (48,5%), недостаток курсов повышения квалификации по развитию функциональной грамотности исследователя (48,0%).

Для PhD-студентов основную проблему составляет быстрое устаревание компетенций, приводящее к снижению функциональности исследователя (72,0%), затем следует недостаточное владение иностранными языками для осуществления эффективной научной коммуникации с зарубежными партнерами, написания статей (62,2%), представляют сложность, но в меньшей степени, низкая мотивация к участию в научной деятельности совместно с зарубежными партнерами (53,2%), недостаточное финансирование организацией-работодателем участия исследователей в международных издательских и научных мероприятиях (51,8%) и недостаточное информирование о проведении международных научных мероприятий (48,3%).

По мнению аспирантов, меньшую долю проблемности при необходимости осуществления эффективной научной деятельности на международном уровне несет в себе быстрое устаревание компетенций, приводящее к снижению функциональности исследователя (47,0%), что явилось для нас довольно неожиданным, а также ориентация только на количественные, а не на качественные показатели эффективности научной деятельности исследователя (40,6%) и низкая мотивация к участию в научной деятельности совместно с зарубежными партнерами (38,1%).

PhD-студенты, наоборот, считают, что недостаток курсов повышения квалификации по развитию функциональной грамотности исследователя (38,5%) и недостаток международных источников конкурсного грантового финансирования исследований в связи с существующими ограничениями для ряда стран (17,5%) могут оказывать меньше негативного влияния на эффективность научной деятельности на международном уровне. Некоторое совпадение во мнениях в обеих группах респондентов

касается лишь варианта ответа «ориентация только на количественные, а не на качественные показатели эффективности научной деятельности исследователя», его выбрали 10,5% PhD-студентов, поставив на последнее место, в то время как аспиранты отдали ему предпоследнее место.

Вариант «другое» набрал меньше всего ответов в процентном соотношении, как в группе аспирантов (5,0%), так и в группе PhD-студентов (3,5%), но тем не менее представляет для нас определенный интерес в плане возможности изучения личных оценочных суждений респондентов вне предложенных для выбора вариантов. Так, наиболее часто встречающимся ответом в обеих группах стал недостаток времени (российские респонденты № 21, 141 и 194; европейские респонденты № 84 и 115) в связи с необходимостью совмещать научную деятельность с большой преподавательской нагрузкой, особенно в начале карьеры и различными социальными активностями, а также проблемы с финансированием (российские респонденты № 50, 153 и 173; европейский респондент № 119).

Россияне также отмечают, что в данный момент «очень мало выделяется денег на науку в целом» (респондент № 50), что касается международных научных коллабораций, то, как правило, исследователи видят «полное отсутствие или незначительное поощрение за такого рода деятельность со стороны руководства организации» (респондент № 271), поэтому стимула к продолжению такой деятельности практически нет. Респондент № 119 из Европы также указал на большие сложности с получением финансирования собственного проекта для PhD-студента, что в большинстве случаев приводит к тому, что проект «пишется в стол», а начинающий исследователь вынужден примкнуть к близкому по тематике проекту с большими шансами на финансирование.

Важным, на наш взгляд, является замечание российского респондента № 154, который видит проблему в научной тематике, которая часто бывает «регионального или национального уровня и не имеет актуальности для мировой повестки», а бывает и так, что «актуальность темы очень быстро ослабевает» (респондент № 117 из Европы) или «достаточно сложно подобрать действительно эффективно работающую команду из представителей разных стран» (респондент № 118 из Европы).

На проблемы личностного плана указал респондент № 58 из России, который считает, что многие российские исследователи просто не могут преодолеть «страх вывести свою работу на новый уровень и показать миру», хотя во многих случаях это неоправданно. Нельзя не упомянуть

о тревоге российских аспирантов по поводу возможности неприятия «российских исследователей в современной политической ситуации» (респондент № 19) и озабоченности по поводу случаев, когда, «к сожалению, иногда смешивают науку и политику» чего делать нельзя, «наука должна быть вне политики» (респондент № 192).

Вопрос № 19 «Необходимо ли, по вашему мнению, владение функциональной грамотностью исследователя для осуществления эффективной научной деятельности на международном уровне? / In your opinion, is proficiency in functional literacy of a researcher necessary for researcher's international scientific efficiency?» онлайн-анкеты, являясь ключевым, показал то, как распределились мнения аспирантов и PhD-студентов в отношении необходимости владения функциональной грамотностью исследователя для осуществления эффективной научной деятельности на международном уровне. Как видно на рисунке 5, 54,0% аспирантов и 43,3% PhD-студентов считают владение ФГИ важным при выполнении исследований международного формата, а 35,6% российских респондентов и 39,9% европейских респондентов скорее с этим согласны, чем нет.

Вариант ответа «скорее нет, чем да» выбрали 7,9% респондентов в группе аспирантов и 13,3% в группе PhD-студентов, не видят необходимости во владении ФГИ для осуществления эффективной научной деятельности на международном уровне 2,5 и 3,5% респондентов соответственно в каждой из рассматриваемых групп.

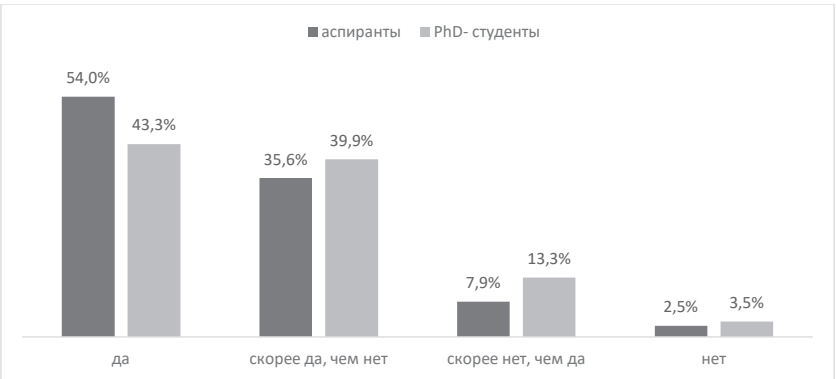

Рисунок 5. Распределение мнений аспирантов и PhD-студентов о необходимости владения функциональной грамотностью исследователя для осуществления эффективной научной деятельности на международном уровне (%)

Такой расклад мнений с определенной долей условности позволяет нам утверждать, что сегодня влияние ФГИ на эффективность выполнения различных видов научной деятельности остается недооцененным и требует более пристального внимания, особенно в случаях необходимости проведения международных исследований с высокой долей результативности и последующего международного влияния.

Последний вопрос онлайн-опроса под № 20 «Нужно ли, по вашему мнению, развивать функциональную грамотность исследователя на протяжении всей исследовательской карьеры? / Do you think purposeful development of functional literacy of a researcher is necessary across research career?» позволил выяснить отношение респондентов к инициативе развивать функциональную грамотность исследователя на протяжении всей исследовательской карьеры. На рисунке 6 приведено процентное распределение выбора ответов респондентами на этот вопрос. Определенные преимущества в непрерывном развитии ФГИ видят для себя 62,4% аспирантов и 65,0% PhD-студентов, 31,7% респондентов из России и 30,1% респондентов из Европы считают, что такая необходимость скорее существует, чем нет.

Рисунок 6. Распределение ответов аспирантов и PhD-студентов относительно необходимости развивать функциональную грамотность исследователя на протяжении всей исследовательской карьеры

Заметим, что лишь незначительное число ответивших в обеих группах выбрало варианты ответа «скорее нет, чем да» (3,0% аспирантов и 2,8% PhD-студентов) или «нет» (3,0% аспирантов и 2,1% PhD-студентов). Полученный результат в целом указывает на формирующуюся положи-

тельную динамику мнений среди обучающихся в отношении ФГИ и ее развития на всех этапах карьеры исследователя, что, безусловно, будет способствовать повышению эффективности научной деятельности не только на национальном, но и на международном уровне.

Заключение

Представленные в статье результаты исследования мнений российских аспирантов и европейских PhD-студентов о роли функциональной грамотности исследователя в осуществлении им эффективной научной деятельности на международном уровне указывают на то, что функциональная грамотность исследователя в целом представляется сегодня довольно важным атрибутом профессиональной подготовки исследователя, свидетельствующим о качестве полученного им образования, его профессиональной гибкости и функциональности. Очевидно, что в современном высококонкурентном мировом научном и образовательном пространстве владение функциональной грамотностью исследователя является большим преимуществом.

Ответы респондентов позволили максимально объективно оценить показатели, предпосылки и проблемы, которые влияют на эффективность выполнения исследований на международном уровне, понять их восприятие места и роли функциональной грамотности исследователя в этом процессе. Нарастающее разнообразие проявлений функциональной грамотности исследователя в его деятельности требует расширения возможностей, позволяющих формировать ее в процессе обучения и развивать в дальнейшем.

На наш взгляд, перспективным в этой ситуации является интеграция в учебный план подготовки аспирантов и PhD-студентов авторского курса «Функциональная грамотность исследователя», позволяющего формировать у аспирантов, а также PhD-студентов не только теоретические знания о функциональной грамотности исследователя «как о профессионально значимом факторе и компоненте профессиональной подготовки» [11, с. 6], но и понимание важности осуществления функционально грамотных действий в профессиональной среде.

Список источников

1. *Девятко И. Ф.* Онлайн исследования и методология социальных наук: новые горизонты, новые (и не столь новые) трудности // Онлайн исследования в России 2.0 / под ред. А. В. Шашкина, И. Ф. Девятко, С. Г. Давыдова М.: РИЦ «Северо-Восток», 2010. 336 с. С. 17–30.

2. *Перминова Л. М.* Рецензия на научно-практическое пособие Чигишевой О. П. «Функциональная грамотность исследователя: методология введения нового педагогического понятия» / под науч. ред. С. В. Ивановой М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2021. 122 с. // Ценности и смыслы. 2022. № 1 (77). С. 148–156.

3. *Чигишева О. П.* Влияние глобальной научной конкуренции на показатели научной результативности современных исследователей // Россия — Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке: монография / под науч. ред. С. В. Ивановой, Д. Кароли. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. С. 1053–1078.

4. *Чигишева О. П.* Свидетельство о регистрации базы данных «Роль функциональной грамотности исследователя в осуществлении эффективной научной деятельности на международном уровне» Федеральной службой по интеллектуальной собственности, № 2022623569 от 20.12.2022. Правообладатель и автор Чигишева О. П. (RU). https://fips.ru/EGD/ff16628b-0cc5–406a-9f81–384c34b23f49

5. *Чигишева О. П.* Современные подходы к оценке результатов научной деятельности в отечественных университетах // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов. Международной научно-практической конференции. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. С. 570–578.

6. *Чигишева О. П.* Функциональная грамотность исследователя: методология введения нового педагогического понятия: учебное пособие / под науч. ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2021. 122 с.

7. *Чигишева О. П.* Функциональная грамотность научно-педагогических кадров высшей квалификации в России и Великобритании: результаты международного компаративного исследования. Отчет о НИР № 17–36–01125. Российский гуманитарный научный фонд. 2017. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53802348

8. *Чигишева О. П.* Функциональная грамотность научно-педагогических кадров высшей квалификации в России и Великобритании: результаты международного компаративного исследования. НИР: грант № 17–36–01125. Российский гуманитарный научный фонд. 2017. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53802347

9. *Bitzer E.* Learning the language of the doctorate: doctorateness as a threshold concept in doctoral literacy // Per Linguam. 2014. 30 (3). P. 39–52.

10. *Burnett C., Merchant G.* Literacy-as-event: accounting for relationality in literacy research // Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 2020. 41 (1). P. 45–56.

11. *Cohen L., Manion L., Morrison K.* Research methods in education. New York: Routledge, 2007. 638 p.

12. *Gravett K.* Disrupting the doctoral journey: re-imagining doctoral pedagogies and temporal practices in higher education // Teaching in Higher Education. 2021. 26 (3). P. 293–305.

13. *Sue V. M., Ritter L. A.* Conducting online surveys. London: Sage Publications Inc., 2012. 264 p.

References

1. *Devjatko I. F.* Onlajn issledovanija i metodologija social'nyh nauk: novye gorizonty, novye (i ne stol' novye) trudnosti // Onlajn issledovanija v Rossii 2.0 / pod red. A. V. Shashkina, I. F. Devjatko, S. G. Davydova M.: RIC «Severo-Vostok», 2010. 336 c. C. 17–30. [In Rus].
2. *Perminova L. M.* Recenzija na nauchno-prakticheskoe posobie Chigishevoj O. P. «Funkcional'naja gramotnost' issledovatelja: metodologija vvedenija novogo pedagogicheskogo ponjatija» / pod nauch. red. S. V. Ivanovoj M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija», 2021. 122 s. // Cennosti i smysly. 2022. № 1 (77). S. 148–156. [In Rus].
3. *Chigisheva O. P.* Vlijanie global'noj nauchnoj konkurencii na pokazateli nauchnoj rezul'tativnosti sovremennyh issledovatelej // Rossija — Italija: sotrudnichestvo v sfere gumanitarnyh nauk i obrazovanija v XXI veke: monografija / pod nauch. red. S. V. Ivanovoj, D. Karoli. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2021. S. 1053–1078. [In Rus].
4. *Chigisheva O. P.* Svidetel'stvo o registracii bazy dannyh «Rol' funkcional'noj gramotnosti issledovatelja v osushhestvlenii jeffektivnoj nauchnoj dejatel'nosti na mezhdunarodnom urovne» Federal'noj sluzhboj po intellektual'noj sobstvennosti, № 2022623569 ot 20.12.2022. Pravoobladatel' i avtor Chigisheva O. P. (RU). https://fips.ru/EGD/ff16628b-0cc5–406a-9f81–384c34b23f49 [In Rus].

5. *Chigisheva O. P.* Sovremennye podhody k ocenke rezul'tatov nauchnoj dejatel'nosti v otechestvennyh universitetah // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju jepohu: sbornik nauchnyh trudov. Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2021. S. 570–578. [In Rus].
6. *Chigisheva O. P.* Funkcional'naja gramotnost' issledovatelja: metodologija vvedenija novogo pedagogicheskogo ponjatija: uchebnoe posobie / pod nauch. red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija», 2021. 122 s. [In Rus].
7. *Chigisheva O. P.* Funkcional'naja gramotnost' nauchno-pedagogicheskih kadrov vysshej kvalifikacii v Rossii i Velikobritanii: rezul'taty mezhdunarodnogo komparativnogo issledovanija. Otchet o NIR № 17–36–01125. Rossijskij gumanitarnyj nauchnyj fond. 2017. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53802348 [In Rus].
8. *Chigisheva O. P.* Funkcional'naja gramotnost' nauchno-pedagogicheskih kadrov vysshej kvalifikacii v Rossii i Velikobritanii: rezul'taty mezhdunarodnogo komparativnogo issledovanija. NIR: grant № 17–36–01125. Rossijskij gumanitarnyj nauchnyj fond. 2017. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53802347 [In Rus].
9. *Bitzer E.* Learning the language of the doctorate: doctorateness as a threshold concept in doctoral literacy // Per Linguam. 2014. 30 (3). P. 39–52.
10. *Burnett C., Merchant G.* Literacy-as-event: accounting for relationality in literacy research // Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 2020. 41 (1). P. 45–56.
11. *Cohen L., Manion L., Morrison K.* Research methods in education. New York: Routledge, 2007. 638 p.
12. *Gravett K.* Disrupting the doctoral journey: re-imagining doctoral pedagogies and temporal practices in higher education // Teaching in Higher Education. 2021. 26 (3). P. 293–305.
13. *Sue V. M., Ritter L. A.* Conducting online surveys. London: Sage Publications Inc., 2012. 264 p.

Информация об авторе

О. П. Чигишева — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики, заместитель заведующего кафедрой педагогики

Information about the author

O. P. Chigisheva — PhD (Education), Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy, Deputy Head at the Chair of Pedagogy

Статья поступила в редакцию 10.07.2023; одобрена после рецензирования 31.07.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 10.07.2023; approved after reviewing 31.07.2023; accepted for publication 08.09.2023.

Л. М. Паштон

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 76–96.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 76–96.

Научная статья
УДК 371
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–76–96

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЕЙ» В ШКОЛЕ: ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКИ, ФОРМЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ

Леонид Маркович Паштон
Школа «Атид» имени Йоаны Жаботински, Ришон Лецион, Израиль, PashtonLeonid@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор зарубежных и отечественных исследований, касающийся содержания понятия «сотрудничество» как профессионального взаимодействия учителей в школе. Эффективность обучения обусловлена не только педагогическими факторами, средой или материальным оснащением школы, но и немаловажным фактором является социальная атмосфера, которая формируется межличностными отношениями, сложившимися в школе. Исходя из этого, в статье рассматриваются терминологические рамки, которые используются для описания данной темы. Кроме того, рассмотрены формы и основные характеристики сотрудничества учителей. А также рассматриваются предпосылки, способствующие и препятствующие сотрудничеству учителей. На основании проведенного теоретического обзора предложена схема, включающая визуальную систематизацию и структуру понятия сотрудничества. Данная работа может стать основой для дальнейшего исследования темы сотрудничества в школе и роли директора и административной команды в ее формировании.

Ключевые слова: сотрудничество, группа, коман-

© Паштон Л. М., 2023

да, взаимодействие, формы сотрудничества, характеристики сотрудничества, культура сотрудничества, организационная среда, предпосылки сотрудничества учителей

Для цитирования: Паштон Л. М. Содержание понятия «сотрудничество учителей» в школе: его характеристики, формы и предпосылки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 76–96. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–76–96

Original article

THE CONTENT OF THE CONCEPT OF "TEACHER COLLABORATION" IN SCHOOL: ITS CHARACTERISTICS, FORMS AND PREREQUISITES

Leonid M. Pashton
The school "Atid Yoana Jabotinsky", Rishon Lezion, Israel

Abstract. The article presents a theoretical review of foreign and domestic research concerning the content of the concept of «cooperation» in the context of professional interaction of teachers at school. The effectiveness of learning is determined not only by pedagogical factors, the environment or the material equipment of the school, but also an important factor is the social atmosphere, which is formed by interpersonal relationships that have developed in the school. Based on this, the article discusses the terminological framework that is used to describe this topic. In addition, the forms and main characteristics of teacher cooperation are considered. And also, the prerequisites that promote and impede the cooperation of teachers are considered. Based on the theoretical review, a scheme is proposed that includes the systematization and structure of the concept of cooperation. This work can become the basis for further research on the topic of cooperation in the school and the role of the director and the administrative team in its formation.

Keywords: cooperation, group, team, interaction, forms of cooperation, characteristics of cooperation, culture of cooperation, organizational environment, prerequisites for cooperation between teachers

For citation: Pashton L. M. The content of the concept of "teacher collaboration" in school: its characteristics, forms and prerequisites *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2023;1(5):76–96. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–76–96

Введение. «Согласно положениям педагогической инноватики развитие общеобразовательной организации осуществляется в форме инновационной деятельности» [3], это предполагает целенаправленное изменение образовательной программы (**командой педагогов**) с целью

повышения качества и достижения образовательных результатов. А что представляет собой понятие «команда» в контексте сотрудничества внутри школьного коллектива педагогов? Именно термин «команда учителей» (team teachers), или командное обучение (team teaching), все чаще встречается как в зарубежных, так и в российских публикациях, связанных с инновационными подходами и повышением эффективности обучения.

Такие понятия, как сотрудничество, кооперация, координация и командная работа, сегодня становятся все более распространенными в образовании. Это связано с изменением направления и направленности целей образования и, конечно, с требованиями к образовательному процессу со стороны общества и государства. Более того, считается, что командная работа учителей положительно влияет на результаты обучения учащихся [12], нагрузка на учителя снижается, а эффективность школы повышается [13]. Пер Далин и Х. Г. Рольф описывают свое видение хороших школ и подчеркивают важность внутренних отношений, они ставят их в центр усилий по повышению качества образования.

Ключевой целью данного теоретического обзора стала систематизация содержания понятия «сотрудничество» в контексте профессионального взаимодействия учителей в школе. Для этого были поставлены следующие исследовательские вопросы: Какие формы сотрудничества бывают в профессиональном сообществе школы? Особое внимание уделено различиям понятий «группа» и «команда». Каким характеристикам должно соответствовать понятие «профессиональное сотрудничество учителей»? Какие существуют предпосылки, способствующие и препятствующие сотрудничеству учителей?

Метод. Литература для данного теоретического обзора была собрана в сентябре — декабре 2022 года с использованием следующих баз данных: Google Scholar, researchgate, research.com, scopus, base-search, scite.ai, scilit, elibrary.

Используемые поисковые термины: «команды учителей», «сотрудничество учителей», «группы учителей», «команды учителей», teacher teams, teacher collaboration, teacher groups, team teaching.

На этапе поиска актуальных статей был применен метод снежного кома: были изучены ссылки на источники, которые были сочтены релевантными, чтобы найти более актуальные исследования. Затем они снова

оценивались на основе их названия, аннотации и, при необходимости, дополнительного чтения. Актуальность предоставленных источников оценивалась с использованием заранее определенных критериев отбора:

1) прежде всего обсуждаемое сотрудничество в статье должно относиться к учителям (например, исключались материалы, касающиеся административного сотрудничества);

2) во-вторых, ориентированные только на групповое обучение (два учителя, которые одновременно ведут класс);

3) третий критерий заключался в том, что исследования должны были быть свежими: начиная с 2000 года.

Ключевые понятия и терминология. В этом разделе статьи рассматриваются терминологические рамки, которые используются для описания данной темы. Главная цель — дать обзор терминологии, используемой в исследованиях сотрудничества учителей, так как для описания этого явления используется большое количество различных терминов и эти термины часто используются взаимозаменяемо. В связи с этим были проанализированы основные понятия, характеризующие сотрудничество учителей в школе. Рассмотрены и даны определения терминов: сотрудничество, команда и группа.

Сотрудничество считается одной из ключевых компетенций XXI века [OECD Future of Education and Skills 2030]. Оно включает познание себя и других, а это, в свою очередь, позволяет проверить чьи-то взгляды и оценки. Следовательно, это измеримый эффект, ценный опыт, который мы не могли бы получить, действуя в одиночку [10]. Понятие «сотрудничество» «подразумевает участвовать в коллективной работе; устанавливать конструктивные отношения; учиться у других и делиться с другими своими идеями; совместно создавать знания, интерпретации, играть разные роли в команде; разрешать конфликты; поддерживать связи; уважать разнообразие мнений» [6].

Общая конструкция понятия была уточнена Литтлом (1990) [17], который выделил четыре различных типа сотрудничества, расположенных в непрерывном диапазоне от независимости до взаимозависимости и включающих в себя: обсуждение и поиск идей, помощь и содействие, совместное использование материалов и совместную работу. Важной характеристикой сотрудничества является сфокусированность на задачах, в том числе совместная работа и рефлексия [15]. В случае сотрудничества как команды совместная работа заключается в партнерских отношениях

в процессе выполнения совместной работы, в отличие от сотрудничества в группе, в котором партнеры разделяют работу и объединяют каждый из своих частичных результатов в конечный результат [18]. Сотрудничество рассматривается как отличное от коллегиального, так как первое имеет тенденцию относиться к совместным действиям [16], в то время как последнее фокусируется на отношениях между коллегами. В то время как сотрудничество имеет положительную ценность в контексте образовательного процесса [15], коллегиальность определяется как отношения с коллегами, основанными на взаимной симпатии, солидарности в решении схожих рабочих ситуаций и вопросов и т.д. [13].

На основании исследований, приведенных выше, можно утверждать, что сотрудничество может быть определено как совместное взаимодействие в группе во всех видах деятельности, которые необходимы для выполнения общей задачи. Эта концепция не является статичной и однородной, но различные типы сотрудничества могут происходить с различной глубиной. В некотором смысле сотрудничество можно рассматривать как общий термин, являющийся частью различных концепций взаимодействия, таких как команда и группа.

Команда. В образовательной практике термин «команда» часто используется для обозначения всего преподавательского состава, независимо от того, действительно ли они сотрудничают в команде или нет. Понятие тогда просто относится к совокупности отдельных учителей, которые работают в школе. Даже обширная часть научной литературы по командам учителей не имеет единого определения. Из-за этого встает вопрос интерпретации данного понятия, если мы говорим об учителях, работающих в одной школе. Так как термин пришел из менеджмента, у учителей и административных работников школ может быть свое видение процесса управления и свои названия для этих процессов.

Литература, описывающая тему команд и командности в школе, дает более четкие описания этого понятия. Например, Коэн и Бейли (1997) предоставили интегративное определение команды: «Команда — это совокупность людей, которые взаимозависимы в своих задачах, которые разделяют ответственность за результаты, которые видят себя, кого другие рассматривают как целостную социальную сущность, встроенную в одной или нескольких более крупных социальных системах (например, бизнес-единица или корпорация), и которые управляют своими отношениями через организационные границы». Катценбах и Смит (2005)

утверждали, что суть команд — это разделенные обязательства и взаимная ответственность, а Салас, Берк и Кэннон-Бауэрс (2000) добавили взаимодействие команды и разработку общего видения в список критериев для различения команд из простых совокупностей отдельных лиц или групп.

Таким образом, команда может быть определена как различимая совокупность людей, которые идентифицируют себя как команду и взаимодействуют как команда для достижения определенных общих целей, за которые они разделяют ответственность и считают себя взаимно ответственными. Участники совместно привержены общей цели и задаче и взаимозависимы в своих задачах и результатах [4]. Однако остается вопрос, соответствуют ли критериям «команды» коллективы школ, как это предусмотрено в этом определении.

В русском языке слово «команда» начало активно использоваться сравнительно недавно, после его заимствования из английского языка [8]. Ранее советские исследователи чаще применяли слово «коллектив» вместо него. В настоящее время термин «команда» широко распространен, и определить его точные границы часто оказывается сложным. Можно сказать, что на него наблюдается некая мода в последнее время, возможно, именно поэтому в деловой среде часто применяется неправильно.

Исследование данных из открытых источников в школах Российской Федерации, включая школы с низкими показателями успеваемости, показывает широкую практику объединения учителей в группы, которые участники опросов называют командами учителей. Эти команды создаются с целью решения различных проблем. Однако выражение «команда учителей» не должно вводить в заблуждение, так как некоторые исследования указывают на то, что большинство директоров школ и учителей понимают под термином «команда» любую группу учителей, которые часто объединяются по формальным признакам [1]. Однако реализация той или иной модели взаимодействия будет зависеть от множества факторов: какая задача решается, какие ожидаемые результаты решения задачи, как организована среда взаимодействия и т.д. Для использования различных моделей следует сфокусироваться на характеристиках взаимодействия между учителями.

Группа. Создавать устойчивые связи — это социальный навык, требующий усилий, времени, желания. Люди, соединенные такими связями, образуют группы [5]. Группы могут быть общим образом определены как собрание отдельных людей, которые объединяются на основе общих

социальных классификаций и идентичности [20]. Термины «группа» и «команда» в школьной практике часто используются взаимозаменяемо, и они частично описывают одни и те же характеристики (ограниченные социальные единицы, которые работают в более крупных социальных организациях). Тем не менее они не приравниваются друг к другу, так как команда в основном описывается более узко, чем группа, все команды являются группами, но обратное не применяется, поскольку группы не обязательно соответствуют всем критериям команды. Катценбах и Смит (2005) утверждают, что основное различие между группами и командами заключается в том, что результативность деятельности рабочей группы зависит от того, что делают ее участники как отдельные лица, а основное внимание уделяется индивидуальным целям и ответственности. Напротив, команды опираются на общую приверженность и взаимную ответственность. Команды отличаются от групп по мере взаимозависимости задач, структуры и продолжительности времени. Группа может быть определена как совокупность лиц, разделяющих общую социальную классификацию и идентичность, где основное внимание уделяется индивидуальным целям и индивидуальной ответственности. В отличие от этого, команда характеризуется более высокой степенью взаимозависимости между участниками в выполнении задач, наличием определенной структуры и временным ограничением. Таким образом, команда должна соответствовать указанным выше критериям, в то время как группа может не обладать ими полностью.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в случае сотрудничества как команды совместная работа заключается в партнерских отношениях в процессе выполнения совместной работы, в отличие от сотрудничества в группе, в которой партнеры разделяют работу и объединяют каждый из своих частичных результатов в конечный результат [14]. Сотрудничество в команде направлено для достижения общей цели. В команде ответственность за планирование, выполнение и оценку задач распределяется между всеми ее участниками. В этом случае достигается сотрудничество с целью достижения индивидуальных и общих целей. Каждый член команды активно участвует в процессе и несет свою долю ответственности за достижение результата.

В случае с групповым сотрудничеством преподаватели могут быть ответственными за разные этапы или аспекты работы учебной группы. Здесь более вероятно, что каждый преподаватель отвечает за конкретное

содержание или задачи, связанные с его областью экспертизы. Они могут работать в сотрудничестве, но ответственность за различные аспекты работы общей учебной группы разделена между ними.

Таким образом, команда акцентирует на совместной ответственности и сотрудничестве всех ее членов для достижения индивидуальных целей, в то время как групповое сотрудничество может включать разделение ответственности по разным аспектам работы между участниками.

Формы сотрудничества учителей. Эффективность обучения обусловлена не только педагогическими факторами, средой или материальным оснащением школы, но и немаловажным фактором является социальная атмосфера, которая формируется межличностными отношениями, сложившимися в школе. С этой точки зрения приобретает значение культура сотрудничества и взаимодействия в школьном сообществе. Исследователь в области образования А. Харгривз (1994) называет сотрудничество «формулирующим и объединяющим принципом» для повышения качества образования, который дает учителям возможность учиться друг у друга, получать моральную поддержку, координировать действия и размышлять об их практике в классе, их ценностях и значении их работы.

Стив Грюнерт (1998) определяет шесть аспектов для описания культуры сотрудничества в школе:

1) совместное лидерство, которое указывает на степень, в которой школьные руководители (директор и администрация школы) устанавливают и поддерживают отношения сотрудничества с педагогами;

2) сотрудничество учителей, которое касается совместной работы и обменом информацией в педагогическом коллективе;

3) единство цели относится к миссии школы и ее влиянию на преподавание;

4) профессиональное развитие — аспект, который охватывает всех учителей, вне зависимости от преподаваемой дисциплины, обучающихся поддерживать современные знания о методах и технологиях преподавания;

5) коллегиальная поддержка, которая включает в себя готовность учителей помогать друг другу, когда возникает в этом необходимость;

6) учебное партнерство относится к сотрудничеству между учителями и родителями, основанному на общих ожиданиях в отношении достижений учащихся.

Каждый фактор отражает уникальный аспект сотрудничества в школе. Стив Грюнерт, профессор Университета штата Индиана, на основе собственного исследования установил существенную взаимосвязь между культурой сотрудничества в школе и достижениями учащихся. Он замечает, что позитивная взаимосвязь между лидерством в обучении и школьной культурой приводит к сотрудничеству учителей, что, в свою очередь, повышает эффективность обучения учащихся.

На основе анализа, проведенного М. Байтоном и М. Саймонсом [9], была разработана модель, представляющая различные формы взаимодействия учителей (рис. 1):

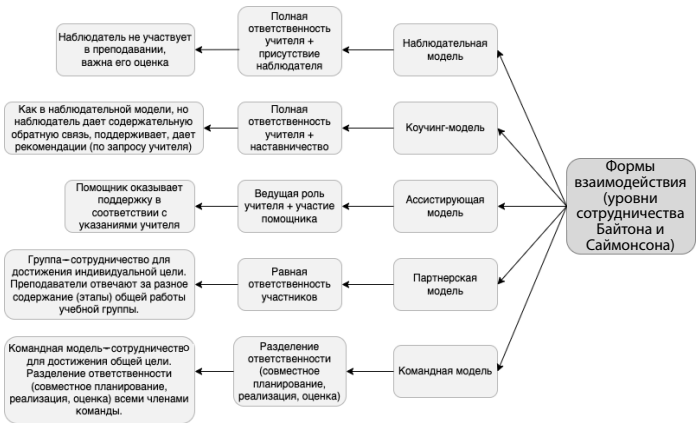

Рисунок 1. Формы взаимодействия учителей по М. Байтону и М. Саймонсу

Наблюдательная модель — в рамках данной модели полная ответственность за проектирование и проведение урока (ов) лежит на учителе, но при этом на уроке присутствует наблюдатель. Имея в виду контекст преподавания, наблюдатель, как правило, не принимает активного участия в процессе преподавательской деятельности. Однако его присутствие может иметь важное значение. Наблюдатель может играть роль в оценке качества преподавания, оценивая методы преподавания, взаимодействие с учениками, использование ресурсов и др. Он может предоставлять обратную связь и рекомендации преподавателю для повышения уровня профессионализма и результатов его работы. Также наблюдатель может быть присутствующим для целей оценки и контроля,

особенно в контексте профессионального развития преподавателей, аттестации или экзаменов. Его присутствие обеспечивает соблюдение норм и стандартов, а также оценку соответствия преподавания установленным критериям. Таким образом, хотя наблюдатель не принимает активного участия в преподавании, его присутствие играет важную роль в оценке, обратной связи и контроле, способствуя повышению качества преподавания. Примером такой модели может служить посещение урока опытного учителя молодым специалистом. Весь учебный процесс проектируется опытным учителем, а молодой специалист не вмешивается ни в процесс подготовки, ни в процесс проведения урока, он только наблюдает и фиксирует важные для себя аспекты. В рамках данной модели обсуждение урока может не быть.

Наставническая модель (коучинг-модель) — данная модель предусматривает полную ответственность учителя, который готовит и проводит урок, а роль пассивного наблюдателя переходит в роль активного наставника. Коуч помогает ставить конкретные цели, а средства вполне волен выбирать тренируемый педагог [2]. Процесс построен как в наблюдательной модели, но наблюдатель дает содержательную обратную связь, поддерживает, дает рекомендации (по запросу учителя). Примером данной модели может служить парная работа наставника и молодого специалиста для решения индивидуальных профессиональных задач последнего.

Ассистирующая модель — в роли ассистирующей модели учитель несет полную ответственность за проектирование и проведение урока(ов). Однако присутствующий на уроке ассистирующий учитель становится активным участником процесса и предоставляет поддержку в соответствии с указаниями основного учителя. Ассистирующий учитель может выполнять различные функции во время урока, такие как помощь в организации и управлении классом, предоставление дополнительной инструкции или поддержки для отдельных учеников, а также оценка и документирование прогресса учащихся. Он может сотрудничать с основным учителем в планировании урока, выборе и использовании методик и материалов, а также в анализе и оценке результатов. Главная особенность такой модели заключается в том, что ответственность за образовательный процесс лежит на основном учителе, а ассистирующий учитель поддерживает и помогает ему в достижении поставленных целей. Они работают в тесном сотрудничестве, обмениваются идеями и опы-

том, чтобы обеспечить эффективность и качество преподавания. Таким образом, ассистирующая модель предполагает, что учитель, осуществляющий поддержку, активно включается в процесс урока и оказывает помощь основному учителю согласно его указаниям и потребностям. Примером может служить подключение конкретного специалиста при возникновении учебных трудностей у конкретных учеников в классе. Например, подключение к уроку психолога или дефектолога при работе с учениками-инофонами. Таким образом, учитель остается основным «держателем» урока, а помощник ему ассистирует для решения конкретной учебной проблемы.

Партнерская модель предусматривает равную ответственность как в подготовке, так и в проведении урока двумя или более учителями. Данная модель соответствует групповому формату взаимодействия, в котором сотрудничество происходит для **достижения индивидуальной цели** каждого из преподавателей в рамках общего урока. Учителя несут ответственность за различные аспекты учебного процесса, включая организацию и содержание работы учебной группы.

Командная модель представляет собой форму сотрудничества, в которой участники объединяют свои усилия для достижения общей цели. Они активно используют все возможности коллективной работы, включая предварительную подготовку и планирование еще до начала учебных занятий. В командной модели участники команды активно взаимодействуют и сотрудничают на всех этапах работы. Они обмениваются идеями, информацией и опытом, чтобы разработать эффективные стратегии и планы для достижения общей цели. Команда может проводить совещания, обсуждать и анализировать задачи, выстраивать планы действий и принимать коллективные решения. Ключевым элементом командной модели является взаимозависимость участников. Они доверяют друг другу, поддерживают и мотивируют друг друга, совместно решают проблемы и преодолевают трудности. Командная модель способствует синергетическому эффекту, когда совместные усилия участников приводят к более успешным результатам, чем индивидуальные усилия каждого отдельного члена команды. Таким образом, в командной модели участники используют все возможности совместной работы, начиная с предварительной подготовки и планирования, для достижения общей цели. Они активно сотрудничают, обмениваются информацией и опытом, строят планы и принимают решения вместе, основываясь на

взаимозависимости и доверии друг другу:

– разделение ответственности (совместное планирование, реализация, оценка) всеми членами команды;

– внедрение и реализация мета- и межпредметного подхода в преподавании;

– согласованность действий учителей в данном подходе может быть достигнута при совместном планировании (горизонтальное/вертикальное: горизонтальное сотрудничество — сотрудничество в рамках одной предметной области, вертикальное сотрудничество — согласованность действий между учителями разных предметных областей, работающих в одном классе).

При рассмотрении модели сотрудничества возникает вопрос: для каких задач можно вводить такой способ взаимодействия в коллективе? Один из основных факторов, влияющих на сотрудничество и взаимодействие между учителями, можно определить как школьную культуру. По словам Дила и Кеннеди (1982), культура оказывает большое влияние на то, что происходит в организации. М. Г. Фуллан и А. Харгривз (1992) определили **культуру сотрудничества как организационную среду,** в которой идеи взаимодействия — это одно из основных направлений повседневной работы учителей.

М. Г. Фуллан и А. Харгривз [7] упоминают шесть характеристик, описывающих школу как место, где доминирует культура сотрудничества, а именно:

1) более сложное решение проблем и всесторонний обмен профессиональными знаниями;

2) функционирование сильных социальных сетей, обеспечивающих потоки профессиональных знаний и навыков;

3) поиск новых решений для обучения, экспериментирование и риск, связанный с этими действиями, при взаимной поддержке и предоставлении друг другу обратной связи;

4) более богатый язык учителей, обеспечивающий понимание общих целей и эффективную передачу профессиональных знаний;

5) более высокое чувство профессионального удовлетворения и более высокий уровень отождествления учителей со школой;

6) более осознанный и стабильный подход к повышению качества образования в каждой конкретной школе, лучшему пониманию ее миссии за счет совершенствования и профессионального развития

педагогического состава.

Из приведенных моделей Байтона и Саймонса и характеристик сотрудничества Фуллана и Харгривза можно сделать вывод, что уровень и сложность задач отличаются от формы к форме. Механизм сотрудничества усложняется и переходит на более высокий уровень. Однако давайте более подробно рассмотрим характеристики сотрудничества.

Характеристики организационной структуры сотрудничества

Разнообразные формы сотрудничества учителей могут быть структурированы по ряду характеристик: уровень взаимодействия, подходы к организации групп взаимодействия, размер групп взаимодействия и формат встреч (рис. 2).

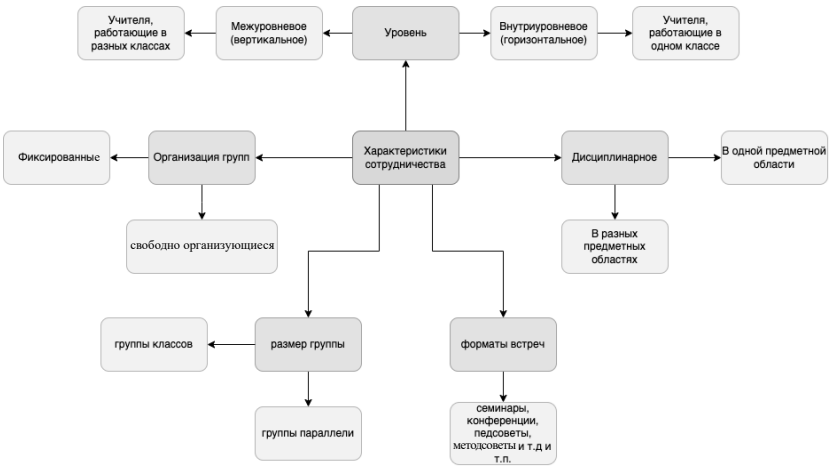

Рисунок 2. Формы организационной структуры сотрудничества

Прежде всего можно сделать различие между уровнем взаимодействия — внутриуровневым (горизонтальным) и межуровневым сотрудничеством (последнее также называют вертикальным). В предложенном контексте можно провести различие между двумя типами групп учителей. Первый тип относится к группам, состоящим из учителей, преподающих в одном классе. Эти учителя работают вместе над общей задачей обеспечения образования и развития учеников в конкретном классе. Второй тип относится к группе учителей, преподающих в разных классах. Они могут встречаться для обмена опытом, обсуждения педагогических вопросов или сотрудничества в рамках школьных проектов. Также можно

провести различие между дисциплинарным и междисциплинарным сотрудничеством. Дисциплинарное сотрудничество предполагает сотрудничество между учителями, преподающими одинаковые предметы или области знаний, например только преподавателями математики или только преподавателями английского языка. В таких группах учителей уделяется особое внимание обмену методиками преподавания, материалами и опытом, связанными с конкретной дисциплиной.

Междисциплинарное сотрудничество, с другой стороны, включает учителей из разных дисциплин или предметных областей, которые сотрудничают для создания интегрированных учебных программ, проектов или мероприятий. В таких группах учителей обмен знаниями, пересечение предметных областей и взаимодействие между различными дисциплинами способствуют более глубокому и комплексному обучению учеников. Группы учителей, организованные на уровне класса, встречались чаще, чем между классами. Это согласуется с тем фактом, что сотрудничество на уровне класса происходит чаще всего: учителя больше сотрудничают с коллегами, которые преподают в одной и той же группе классов, чем с коллегами по всей школе [11]. Согласно мнению авторов, учителя предпочитают взаимодействие с учителями того же класса. Тем не менее, когда основное внимание уделялось учителям, работающим в классах основной школы (5–9-е), отмечался более высокий уровень успеваемости учащихся. Кроме того, сотрудничество учителей в рассмотренных исследованиях было в основном организовано междисциплинарным образом, то есть взаимодействовали учителя, преподающие разные предметы.

Кроме того, важное значение имеет организация взаимодействующих групп. Так, группы учителей могут быть фиксированными, или они могут быть более свободно организованы в том смысле, что сотрудничество носит более специальный характер (нет постоянных групп учителей, которые всегда работают вместе, но есть группы со сменным составом). Когда фиксированная группа учителей сотрудничает и работает с определенной группой учащихся, это может зацикливаться, что означает, что группа остается с одними и теми же учащимися в течение нескольких лет или может оставаться на фиксированных уровнях обучения (обучая разных учащихся каждый год). Еще одна организационная особенность включает размер группы. Сотрудничество учителей может включать всех учителей школы (в основном в небольших школах) или может быть раз-

делено на подгруппы (например, по классу или предметной дисциплине). Кроме того, сотрудничество преподавателей может носить временный или более длительный характер. Например, учителя могут сотрудничать в конкретном временном проекте или быть фиксированной группой, которая должна остаться. Еще одна важная особенность сотрудничества учителей включает характер их сотрудничества. Сотрудничество учителей может варьироваться от не более чем совокупности отдельных лиц до команды, характеризующейся сплоченностью, взаимозависимостью и т.д.

Предпосылки сотрудничества учителей. Сотрудничество учителей не приходит само собой. Например, J. A. Supovitz [19] утверждал, что маловероятно, что командная работа сама по себе может повысить качество преподавания и обучения учащихся. Для наиболее эффективного сотрудничества необходимо создание определенных условий административной командой (рис. 3).

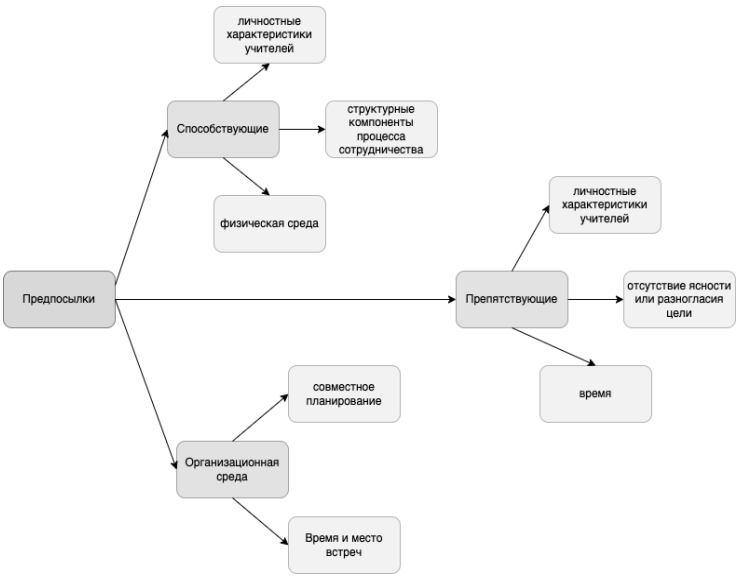

Рисунок. 3 Предпосылки сотрудничества учителей

Другие важные факторы включают преемственность персонала, физические структуры или близкое соседство с возможностями регулирования команды и частое профессиональное взаимодействие, которое формализовано.

Командные характеристики — это особенности, которые характерны для конкретной группы или сообщества и включают в себя навыки работы в команде (на уровне команды), размер и срок пребывания в команде, благоприятную атмосферу, лидерство (совместное и трансформационное) и эффективность группы. Что касается необходимости разнородности или однородности, то здесь, как представляется, отсутствует согласие. Некоторые авторы указывают на необходимость функциональной неоднородности и разнообразия в уровне образования и пола. Другие авторы указывают на необходимость сотрудничества по одному школьному предмету, однородность образовательного подхода и мотивации. Характеристики процесса связаны с процессом совместной работы: например, гибкость, построение отношений, конфликт, упор на задачи, взаимозависимость, структурированный подход с акцентом на результаты обучения, профессиональную автономию и т.д. Они отличаются от групповых характеристик, поскольку последние являются характеристиками, относящимися к команде или сообществу как таковым, в то время как характеристики процесса находятся в процессе совместной работы и, следовательно, имеют более динамичный характер. Поскольку учителя в школе всегда включены в определенный контекст, следующая категория состояла из организационных характеристик: особенности школы как организации, которая влияет на функционирование совместной группировки. Обнаруженные организационные характеристики включают, например, культурные проблемы, создание атмосферы взаимного доверия и мониторинга сотрудничества, чтобы она не привела к искусственной коллегиальности, а также структуры и руководство школами. Наконец, категория руководства включает в себя обучение, обратную связь от членов команды и поддержку команды [10].

Вывод. Терминология, определяющая различные формы сотрудничества, обеспечивает глубокое понимание предпосылок и содержательных аспектов сотрудничества педагогического состава школы. Системный обзор данной темы дает возможность более детально изучить формы и характеристики сотрудничества учителей и необходимые условия для формирования культуры сотрудничества.

На качество командной работы педагогов влияет не только организационная инфраструктура, но и школьная культура в целом. Рефлексивный диалог играет центральную роль в работе коллектива, поскольку позволяет учителям обмениваться опытом и создавать общую базу знаний.

Взаимодействие между учителями в школе не всегда эффективно, и для успешной реализации конструктивной коллаборации необходим системный подход и специальные организационные условия.

Сотрудничество между учителями имеет большой потенциал, если рассматривать его не только как средство влияния на успеваемость учащихся, но и как возможность улучшить другие аспекты преподавания в команде. В ходе коллективной работы учителя могут обнаружить и использовать новые методики, эффективные стратегии, делиться лучшими практиками и ресурсами. Рефлексивный диалог позволяет учителям осознавать и анализировать свои действия, размышлять над результатами и постоянно совершенствовать свою педагогическую практику. Сводная схема представленного в данной статье теоретического обзора изображена на рисунке 4.

Однако для того, чтобы полностью раскрыть потенциал сотрудничества учителей, необходимо создать определенные организационные условия. Это может включать установление ясных целей и задач коллектива, разработку системы обратной связи и поддержки, проведение регулярных совещаний и обучающих мероприятий, а также создание атмосферы доверия и уважения между участниками команды.

Таким образом, рефлексивный диалог играет ключевую роль в работе коллектива учителей, позволяя им создать общий опыт и знания. Сотрудничество учителей имеет большой потенциал не только для повышения успеваемости учащихся, но и для других аспектов преподавания, и его эффективность зависит от системного подхода и специальных организационных условий. Сотрудничество и командная работа в школе принимают различные формы. Тем не менее эффективное сотрудничество и командная работа должны выходить за рамки простого преподавания в одном классе и участия в педсоветах и общих семинарах. Чтобы полностью раскрыть потенциал сотрудничества и командной работы, необходимо уделить достаточно времени и ресурсов. Внедрение системы сотрудничества требует определенных условий для обеспечения успеха.

Важным аспектом является надлежащее повышение квалификации учителей, чтобы они были оснащены необходимыми знаниями и навыками для сотрудничества. Это может включать профессиональное обучение, тренинги, семинары и другие формы развития, направленные на развитие коммуникативных и коллаборативных навыков.

Другим важным аспектом является наличие достаточного количе-

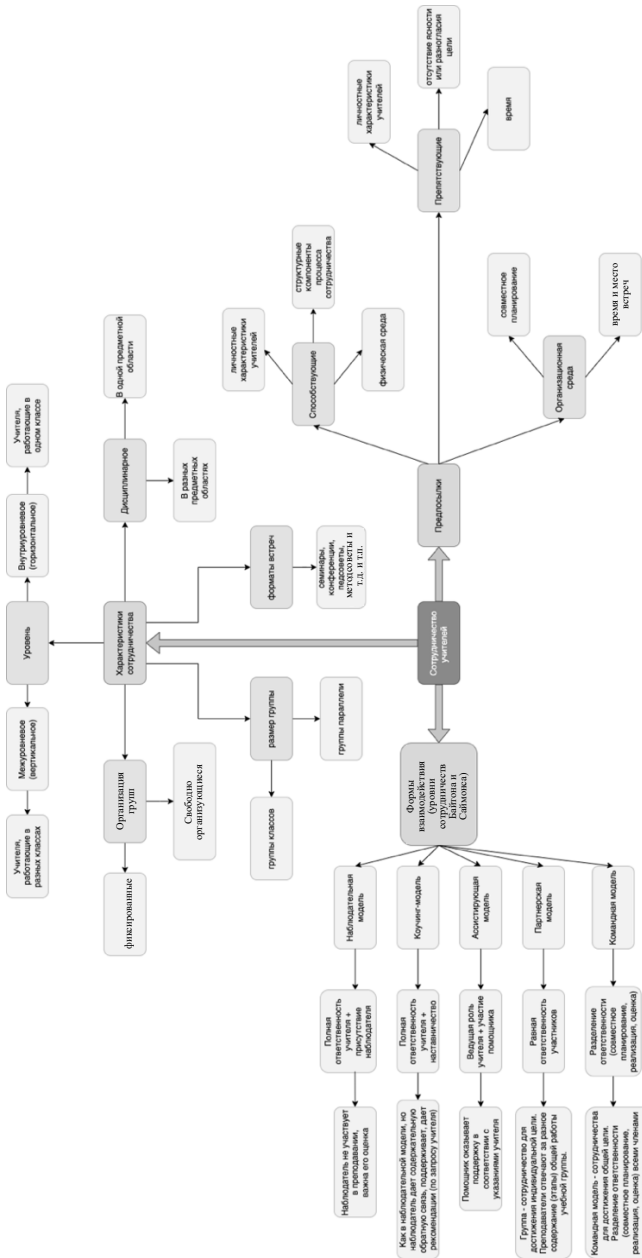

Рисунок 4. Сводная схема теоретического обзора

ства времени для совместного планирования и обмена идеями между преподавателями. Это может потребовать установления регулярных совещаний, командных встреч и общих планировочных периодов, чтобы учителя могли обсуждать и согласовывать свои действия.

Эффективная коммуникация между преподавателями и учащимися также является ключевым фактором. Учитель должен создать открытую и поддерживающую атмосферу, где каждый член команды чувствует себя услышанным и уважаемым. Взаимодействие с учащимися должно быть основано на доверии, взаимном уважении и понимании.

Поддержка со стороны школьного руководства также играет важную роль. Руководство должно поддерживать и поощрять инициативы по сотрудничеству, создавать благоприятные условия для командной работы и предоставлять необходимые ресурсы.

В конечном счете работа по формированию школьной культуры сотрудничества между учителями может стать одной из стратегий развития школы. Когда учителя работают в команде, обмениваются опытом, совместно планируют и действуют, это может способствовать повышению качества образования и достижению общих целей школы.

Список источников

1. *Бершадский М. Е., Кузнецова А. В.* Эффективность деятельности команд учителей в школах // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 6. С. 59–66.

2. *Куксо Е. Н.* Миссия выполнима: как повысить качество образования в школе / Е. Н. Куксо. «Издательские решения». 2016. 40 с.

3. *Лазарев В. С.* Педагогическая инноватика. М.: Просвещение, 2006. 295 с.

4. *Логан Д., Кинг Д., Дэйв Фишер-Райт Х.* Лидер и племя. Пять уровней корпоративной культуры. М.: ООО Манн, Иванов и Фербер, 2017. 304 с.

5. *Ушаков К. М.* Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. М.: Сентябрь, 2017. 160 с.

6. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А. и др.* Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / Современная аналитика образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. № 2 (19). 28 с.

7. *Фуллан М.* Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы. М.: Образовательная политика. 2011. С. 79–105.

8. *Шустерман Д.* Управленческая команда. М.: Управление компанией, 2003. № 11 (30). С. 24–29.

9. *Baeten M., Simons M.* Student teachers` team teaching: models, effects, and conditions for implementation // Teaching and Teacher Education. 2014. No. 41. P. 92–110.

10. *Brouwer P.* Collaboration in teacher teams (Doctoral dissertation). 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://dspace.library.uu.nl/ (дата обращения: 03.05.2023).

11. *Biedroń K.* Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy // Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 2012. P. 288–298.

12. *Doppenberg J. J., Bakx A. W. E. A. & den Brok P. J.* Collaborative teacher learning in different primary school settings // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2012. No. 18. P. 547–566.

13. *Frommherz B., Halfhide T.* Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität. 2003.

14. *Huber B.* Team-Teaching: Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich // Europäische Hochschulschriften. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 2000.

15. *James C. R., Dunning G., Connolly M., et al.* Collaborative practice: A model of successful working in schools // Journal of Educational Administration, 2007. No. 45. P. 541–555.

16. *Kelchtermans G.* Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review // Zeitschrift für Pädagogik. 2006. No. 52. P. 220–237.

17. *Little J. W.* The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations // Teachers College Record. 1990. No. 91. P. 509–536.

18. *Raes E., Kyndt E., Decuyper S.,* et al. An exploratory study of group development and team learning // Human Resource Development Quarterly. 2015. doi:10.1002/hrdq.21201

19. *Supovitz J. A.* Developing communities of instructional practice // Teachers College Record. 2002. No. 104. P. 1591–1626.

20. *Vangrieken K., Dochy F., Raes E.,* et al. Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology // Frontline Learning Research. 2013. No. 1. P. 86–98.

References

1. *Bershadskij M. E., Kuznecova A. V.* Jeffektivnost' dejatel'nosti komand uchitelej v shkolah // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2018. № 6. S. 59–66. [In Rus].
2. *Kukso E. N.* Missija vypolnima: kak povysit' kachestvo obrazovanija v shkole / E. N. Kukso. «Izdatel'skie reshenija». 2016. 40 s. [In Rus].
3. *Lazarev V. S.* Pedagogicheskaja innovatika. M.: Prosveshhenie, 2006. 295 s. [In Rus].
4. *Logan D., King D., Djejv Fisher-Rajt H.* Lider i plemja. Pjat' urovnej korporativnoj kul'tury. M.: OOO Mann, Ivanov i Ferber, 2017. 304 s. [In Rus].
5. *Ushakov K. M.* Kak sdelat' shkolu luchshe, ili Social'nyĭ kapital kak prioritet. M.: Sentjabr', 2017. 160 s. [In Rus].
6. *Frumin I. D., Dobrjakova M. S., Barannikov K. A. i dr.* Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost': chemu uchit' segodnja dlja uspeha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendencijah transformacii shkol'nogo obrazovanija / Sovremennaja analitika obrazovanija. M.: NIU VShJe, 2018. № 2 (19). 28 s. [In Rus].
7. *Fullan M.* Vybor lozhnyh dvizhushhih sil dlja reformy celostnoĭ sistemy. M.: Obrazovatel'naja politika. 2011. S. 79–105. [In Rus].
8. *Shusterman D.* Upravlencheskaja komanda. M.: Upravlenie kompaniej, 2003. № 11 (30). S. 24–29. [In Rus].
9. *Baeten M., Simons M.* Student teachers` team teaching: models, effects, and conditions for implementation // Teaching and Teacher Education. 2014. No. 41. P. 92–110.
10. *Brouwer P.* Collaboration in teacher teams (Doctoral dissertation). 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://dspace.library.uu.nl/ (дата обращения: 03.05.2023).
11. *Biedroń K.* Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy // Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 2012. P. 288–298.
12. *Doppenberg J. J., Bakx A. W. E. A. & den Brok P. J.* Collaborative teacher learning in different primary school settings // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2012. No. 18. P. 547–566.
13. *Frommherz B., Halfhide T.* Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität. 2003.
14. *Huber B.* Team-Teaching: Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich // Europäische Hochschulschriften. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 2000.
15. *James C. R., Dunning G., Connolly M., et al.* Collaborative practice: A model of successful working in schools // Journal of Educational Administration, 2007. No. 45. P. 541–555.
16. *Kelchtermans G.* Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review // Zeitschrift für Pädagogik. 2006. No. 52. P. 220–237.
17. *Little J. W.* The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations // Teachers College Record. 1990. No. 91. P. 509–536.

18. *Raes E.*, *Kyndt E.*, *Decuyper S.*, et al. An exploratory study of group development and team learning // Human Resource Development Quarterly. 2015. doi:10.1002/hrdq.21201
19. *Supovitz J. A*. Developing communities of instructional practice // Teachers College Record. 2002. No. 104. P. 1591–1626.
20. *Vangrieken K.*, *Dochy F.*, *Raes E.*, et al. Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology // Frontline Learning Research. 2013. No. 1. P. 86–98.

Информация об авторе
Л. М. Паштон — магистр по программе «Управление образованием» института образования НИУ ВШЭ (г. Москва), слушатель программы профессиональной переподготовки «Аналитик в сфере образования», учитель биологии и химии

Information about the author
L. M. Pashton — master's degree in the Educational Management program at the Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics in Moscow, student of the professional retraining program "Education Analyst", teacher of biology and chemistry

Статья поступила в редакцию 29.06.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 29.06.2023; approved after reviewing 17.07.2023; accepted for publication 08.09.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 97–114.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 97–114.

Научная статья
УДК 373.31
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–97–114

С. Э. Александрова

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Светлана Эдуардовна Александрова
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Институт содержания, методов и технологий образования, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, Aleksandrovase@mgpu.ru

Аннотация. Актуальность статьи определяется требованием Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к созданию в образовательных организациях условий для формирования функциональной грамотности. Ключевым компонентом функциональной грамотности является читательская грамотность. Однако часто учителями начальной школы читательская грамотность воспринимается как предметный, а не как интегративный компонент, а работа по ее формированию сводится лишь к работе с художественным текстом. Достаточно часто в системе заданий к текстам практически не представлены задания, в которых реализовывался бы аспект функциональности как возможности применить читательский опыт при разрешении проблемной жизненной ситуации. В статье автор анализирует понятия «функциональная грамотность» и «читательская грамотность», рассматривает проблемы развития функциональной читательской

© Александрова С. Э., 2023

грамотности младших школьников и возможные пути решения.

Ключевые слова: грамотность, функциональная грамотность, читательская грамотность, интегративный компонент, младший школьник

Для цитирования: Александрова С. Э. Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 97–114. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–97–114

Original article

FORMATION OF FUNCTIONAL READING LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: PROBLEMS AND PROSPECTS

Svetlana Je. Aleksandrova
Institute for Strategy of Education Development, Institute of Content, Methods and Technologies of Education, Moscow City University, Moscow, Russia, Aleksandrovase@mgpu.ru

Abstract. The relevance of the article is determined by the requirement of the Federal state educational standard of primary general education to create conditions for the formation of functional literacy in educational organizations. A key component of functional literacy is reading literacy. However, primary school teachers often perceive reading literacy as a subject component, not as an integrative component, and the work on its formation is reduced to work with a fiction text only. In many cases the text assignments do not include the functionality aspect, i.e. the opportunity to apply reading experience to solve real-life problems. The article deals with the problems and possible perspectives for the development of functional reading literacy of primary school students.

Keywords: literacy, functional literacy, reading literacy, integrative component, primary school students

For citation: Aleksandrova S. Je. Formation of functional reading literacy of primary school students: problems and prospects. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2023;1(5):97–114. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–97–114

Введение. В существующем мире, где поток информации огромен и стремителен, на первое место выходит читательская грамотность — важный показатель конкурентоспособности человека. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» сказано, что одной из главных задач является «развитие личности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал

в условиях современного общества» [15, с. 1]. Однако Н. Н. Сметанникова, президент Русской ассоциации чтения, изучая читательскую грамотность школьников, отметила сложности, которые возникают у них при работе с объемной информацией: отсутствие у обучающихся умения критически оценивать информацию, работать с текстами разных типов, выделять информацию из вопросов, использовать информацию из смежных областей [14]. На противоречия, играющие негативную роль в системе начального образования, указывает Н. Ф. Виноградова, заведующая лабораторией начального общего образования Института стратегии развития образования. Одно из них — «противоречие между декларацией приоритетных целей образования младшего школьника XXI века и их прагматической ориентировкой на реализацию функциональной грамотности», которая часто рассматривается без учета потребностей общества и возрастных возможностей детей [5, с. 8].

Исследования структуры функциональной грамотности продолжаются, вводятся новые компоненты, при этом во всех исследованиях и концепциях читательская грамотность признается одним из стержневых компонентов сложного конструкта «функциональная грамотность». Исследование качества чтения и понимания текста выпускников 4-х классов PIRLS, которое проводится Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), оценивает читательскую грамотность учащихся, завершающих свой четвертый год обучения, а в исследовании PISA, инициированном Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), читательская грамотность оценивается как важнейший компонент функциональной грамотности 15-летних школьников как способности действовать в контексте реальности.

Постановка проблемы. Актуальность концепта «читательская грамотность» подтверждается вниманием к нему как в педагогическом сообществе, так и в нормативных документах. В 2018 году Министерство просвещения РФ инициировало работу над проектом «Мониторинг формирования функциональной грамотности», направленным на оценку качества общего образования среди учащихся 5–9-х классов [2]. Много внимания уделяется проблеме функциональной грамотности и на уровне начального общего образования. Отметим при этом, что система работы по развитию и оценке функциональной грамотности учащихся 1–4-х классов, в том числе читательской грамотности, не

всегда структурирована и недостаточно представлена в научно-методической литературе. Среди учителей нет четкого понимания, что считать читательской грамотностью школьников [12]. Часто работа по формированию читательской грамотности подменяется работой с текстом только лишь как основой работы над предметными результатами без акцента на развитие самой читательской грамотности. Кроме этого, внимание данной работе школьные учителя уделяют, как правило, на уроках литературного чтения, русского языка, реже окружающего мира, не учитывая интегративный характер читательской грамотности.

Цель и методы исследования. С изменением запросов общества меняется понимание концептов «функциональная грамотность», «читательская грамотность». Поэтому цель статьи — разграничить и исследовать данные понятия на основе сравнительного анализа категориально-понятийного аппарата, а также интерпретации научной литературы по теме исследования; описать существующие проблемы формирования функциональной читательской грамотности младших школьников и предложить пути их решения.

Основными методами данного исследования стали: контент-анализ понятий «функциональная грамотность», «читательская грамотность», анализ научно-методической литературы, анализ результатов международных исследований читательской грамотности школьников.

Результаты исследования. Проведенный анализ позволяет констатировать изменение содержания понятия «грамотность» на протяжении нескольких столетий. В конце XIX — начале XX века Ф. А. Брокгауз и И. А. Ефрон грамотным называют человека, который умеет читать и писать или только читать на каком-то языке, а грамотность считают фундаментом развития человека [4]. Через столетие, в начале XXI века, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин позиционируют грамотность «базовым показателем социально-культурного развития человека, демонстрирующим степень владения человеком навыками и умениями чтения и письма на родном языке» [1, с. 54]. Однако узкое понимание грамотности, включающей лишь умение читать и писать, на современном этапе становится неактуальным. Г. А. Цукерман указывает на то, что «исторически термин «грамотность» означает владение инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста» [19, с. 5]. При этом на первый план выходит задача не только декодирования текста при чтении, но и использования его в зависимости

от целей чтения и потребностей читателя.

В наши дни изменилось и понимание концепта «функциональная грамотность». Если в период появления (в 1957 году) функциональная грамотность понималась как совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения житейских проблем, то уже в 1965 году на Всемирном конгрессе министров просвещения по вопросам искоренения неграмотности, проходившем в Тегеране, было расширено содержание понятия, было зафиксировано, что функциональная грамотность является инструментом развития каждого индивидуума и общества в целом.

В настоящее время сосуществуют несколько подходов к пониманию «функциональной грамотности». В утилитарно-прагматическом подходе (И. Кирш, Дж. Гутри) концепт «функциональная грамотность» практически совпадает с концептом «читательская грамотность» и определяется как многомерное явление с позиции авторской теории: «текст — задача — навык», не статичный, а динамический показатель, отражающий специфику задач, актуализирующихся в форме текста и требующих от респондента активизации различных навыков для их скорейшего решения [22, с. 485–507]. С. Уайт, развивая данную концепцию, связывает функциональную грамотность со способностью использовать набор из семи отдельных навыков, необходимых для успешной работы с текстами, документами и цифровой информацией в ходе повседневной деятельности, для того чтобы успешно функционировать в обществе, достигать поставленных целей, развивать собственный потенциал и наращивать объем знаний [25]. В рамках утилитарно-прагматического подхода С. А. Тангян рассматривает функциональную грамотность как объем знаний и умений, необходимый для полноправного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития [16, с. 13–20].

В культурно-историческом контексте концепт «функциональная грамотность» определяется пониманием механизмов и особенностей социальной деятельности человека в различных аспектах (Л. М. Перминова).

И. Ю. Алексашина с точки зрения личностного и компетентностного подхода представляет функциональную грамотность как «устойчивое свойство личности, функциональная грамотность является ситуативной характеристикой той же личности» [17, с. 5–7]. Автор рассматривает

функциональную грамотность через становление универсальных компетенций обучающихся, обусловленных процессами цифровизации образования. В парадигме компетентностного подхода функциональную грамотность описывают О. Е. Лебедев, А. В. Хуторской.

Исследователь О. П. Чигишева, сравнивая определения функциональной грамотности В. Мацкевич, С. Крупник, отмечает зависимость отличий в формулировках от разнообразных социальных факторов, подчеркивает связь функциональной грамотности с уровнем технологического развития общества. О. П. Чигишева обращает внимание на зафиксированную в работах С. Г. Вершловского и М. Д. Матюшкина связь образования с многоплановой человеческой деятельностью [20, с. 5].

На уровне начального общего образования для нас важно проанализировать определения А. А. Леонтьева и Н. Ф. Виноградовой, которые трактуют понятие «функциональная грамотность» на основе умения применять знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях. При этом важен интегративный подход к уровню подготовки обучающихся в начальной школе и развитию их умения продуктивно действовать в социуме.

Проведем контент-анализ концепта «функциональная грамотность» для выявления нового смыслового наполнения в определениях современных исследователей, Федерального государственного образовательного стандарта и международного исследования PISA (табл. 1).

Таблица 1

Понятие функциональной грамотности

Автор	Определение	Ключевые аспекты понятия
А. А. Леонтьев	«Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [10]	Знания, умения, навыки, применение в жизни

Образовательная система «Школа 2100»	«Функциональная грамотность — это способность человека свободно использовать эти навыки (чтения и письма) для целей получения информации из реального (аутентичного) текста, то есть для его понимания, компрессии, трансформации и т.д. (чтение) и для целей передачи такой информации в реальном общении (письмо)» [10]	Навыки (чтения и письма), получение информации
Н. Ф. Ефремова	«Повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, необходимый для полноправного и эффективного участия человека в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [7]	Знания, умения, применение в жизни, собственное развитие
Н. Ф. Виноградова	«Функциональная грамотность младшего школьника как приоритетный результат обучения в школе есть базовое образование личности, которое отражает готовность человека к успешному взаимодействию с окружающим миром и с самим собой, способность решать различные учебные и жизненные задачи в процессе разнообразной деятельности; умения строить социальные отношения в соответствии с нравственными ценностями социума» [6]	Получение, применение, оценивание приобретенных знаний и навыков, готовность к саморазвитию, способность решать различные учебные и жизненные задачи
Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования	Способность «решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [11]	Предметные, метапредметные, универсальные способы деятельности, решение учебных и жизненных ситуаций
PISA	«Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, то есть для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [25]	Знания, умения для решения жизненных задач

Выделим в приведенных определениях ключевые смысловые аспекты понятия «функциональная грамотность». Этими аспектами являются способность на основе полученных знаний и умений решать задачи в различных сферах деятельности. Данные ключевые аспекты нашли отражение в федеральных государственных стандартах. Принципиально новым является выделение аспекта готовности к саморазвитию (Н. Ф. Ефремова, Н. Ф. Виноградова), который отражает современную тенденцию «образование через всю жизнь». Таким образом, функциональную грамотность на современном этапе нужно рассматривать как способность обучающего к успешному взаимодействию с окружающим миром и с самим собой на основе не только предметных, но и метапредметных и универсальных способов деятельности для успешного решения жизненных задач, самообразования и саморазвития.

И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев выделяют академическую (система понятий конкретной науки и их теоретические обобщения) и функциональную грамотность (система концептов, включающих предметные знания обучающихся, которые становятся опорой, средством решения задач в реальных жизненных ситуациях) [17, с. 29]. Исследователи считают, что на основании базовых навыков, в том числе чтения и письма, формируется функциональная грамотность как способность действовать в различных внеучебных ситуациях. Развитию функциональной грамотности в большей степени соответствует интегративное содержание. Н. Ф. Виноградова выделяет следующие содержательные компоненты функциональной грамотности: предметные (языковая, литературная, математическая, естественно-научная, социальная, здоровьесберегающая, технологическая, художественная грамотность) и интегративные (коммуникативная, читательская, информационная грамотность). Интегративное содержание читательской грамотности проявляется в сопровождении предметных компонентов всех учебных предметов начальной школы, поэтому функциональную читательскую грамотность нужно рассматривать как интегративный компонент функциональной грамотности [6].

Первые подходы к определению содержания понятия «читательская грамотность» стали обсуждать в ходе подготовки к международным исследованиям достижений школьников PIRLS и PISA (1991 год), а также в ходе подготовки к международному обследованию грамотности

взрослого населения (IALS, 1994, 1997 и 1998 годы). И если сначала в исследованиях PISA был акцент на умение понимать, интерпретировать и размышлять над отдельными текстами, то на данном этапе происходит расширение концепта «читательская грамотность» через возможность анализировать, обобщать, интегрировать информацию из нескольких текстов (информационных источников) и данные навыки станут ключевыми и необходимыми на рынке труда и в повседневной жизни.

Проанализируем изменение и расширение понятия «читательская грамотность» в исследовании PISA (табл. 2).

Таблица 2

Изменение формулировки концепта «читательская грамотность» в международном исследовании PISA

2000 год	2009 год	2018 год
«Грамотность чтения — способность человека к *пониманию* письменных текстов и *рефлексии* на них, к *использованию* их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества» [8, с. 4]	«Читательская грамотность — способность человека *понимать и использовать* письменные тексты, *размышлять* о них и **заниматься чтением** для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [18, с. 5]	«Грамотность чтения — это *понимание, использование,* **оценка**, *размышление и* **взаимодействие с текстами** для достижения своих целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества» [24, с. 11]

Как мы видим, основные цели чтения в концепции исследования PISA, обозначенные в определениях, совпадают и принципиально не изменились за 18 лет исследований: способность человека понимать и использовать тексты для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества. Однако при конкретизации основной цели за последние несколько лет произошли некоторые изменения. В определении 2009 года цель обучения дополнена — «заниматься чтением», которая включает мотивацию и стремление к чтению. В определении 2018 года этот смысл заложен в формулировке «взаимодействие с текстами». В определении 2018 года появляется критерий читательской грамотности «оценивать тексты», который предполагает соотнесение прочитанного с собственными целями и опытом для участия в жизни общества. Про критическое осмысление текста говорится также в словарной статье «читательская грамотность»

энциклопедического словаря Ю. П. Мелентьевой. Таким образом, мы видим, что акцент переносится на мотивацию чтения, чтение-анализ для достижения собственных целей, что отражает функциональный характер чтения. Н. Н. Сметанникова, анализируя определения читательской грамотности в международных исследованиях PIRLS и PISA, также отмечает ключевой аспект понятия: вовлеченность человека в деятельность чтения, целенаправленный и функциональный характер этой деятельности [13]. Функциональность понимается здесь как способность решать внеучебные проблемы, близкие к реальной жизни, читательская грамотность понимается в данных определениях с позиции успешности человека в обществе, подчеркивается значимость для социального статуса человека, без учета личной значимости для школьника [5].

Сопоставим определения читательской грамотности некоторых современных ученых и международных исследований, представив анализируемые определения в таблице 3.

Таблица 3

Понятие читательской грамотности

Автор	Определение	Ключевые аспекты понятия
Г. А. Цукерман	«Читательская грамотность включает гораздо более широкий спектр компетенций — от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире. Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне» [19, с. 5]	Декодирование — знание слов, грамматики, структуры текста — знания о мире — метакогнитивные компетенции
Н. Ф. Виноградова	«Читательская грамотность — совокупность умений и навыков, отражающих: – потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; – готовность к смысловому чтению — восприятию письменных текстов, анализу,	Потребность — готовность — способность

	оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; – способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях» [6]	
Ю. П. Мелентьева	«Читательская грамотность — способность индивида понимать, применять и критически осмысливать (рефлексировать) текстовую информацию в соответствии с имеющимися целями индивидуального развития, обновления и приобретения новых знаний и для полноценного участия в обществе» [21]	Понимать — применять — критически осмысливать
И. Д. Фрумин	«Читательская грамотность (читать, писать) — способность воспринимать и создавать информацию в различных текстовых и визуальных форматах, в том числе в цифровой среде (literacy + digital literacy) (на естественных языках)» [18]	Способность воспринимать и создавать информацию
PISA	«Читательская грамотность — способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и участвовать в социальной жизни» [24]	Способность понимать — использовать — оценивать — размышлять
PIRLS	«Читательская грамотность — способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, определяемых обществом и (или) ценных для индивида» [23]	Способность понимать — использовать

Ключевыми аспектами понятия «читательская грамотность» в данных определениях являются способность понимать, осмысливать и использовать информацию. В исследовании PISA, которое является основным

международным исследованием по измерению уровня читательской грамотности 15-летних школьников многих стран, в определении используется слово «текст», а не «информация», так как именно текст содержит разные формы представления информации (письменный текст, графический текст: рисунки, схемы, карты, таблицы и др.). Другие исследователи (И. Д. Фрумин, Ю. П. Мелентьева) используют понятие «информация», но связывают его с текстом. В международном исследовании PIRLS, которое показывает динамику развития качества чтения и понимания текста у четвероклассников, определение содержит понятие «письменная речь», означающее графически оформленную речь. Таким образом, читательская грамотность формируется при работе с различными текстами, в том числе с художественными, представленными в разной форме.

Определение Г. А. Цукерман отражает компетентностный подход и включает метакогнитивные компетенции, позволяющие школьнику выбрать стратегию для решения определенной задачи и самостоятельно решить ее. Метакогнитивные компетенции проявляются в обдумывании прочитанного, самостоятельной корректировке читательской деятельности для достижения поставленной цели. Более широким и учитывающим возрастные возможности младших школьников считаем определение Н. Ф. Виноградовой, которое содержит совокупность умений и навыков, отражающих потребность обучающихся в чтении, готовность к смысловому чтению и способность использовать информацию, полученную при чтении. Данное определение расширяет формулировку PIRLS, учитывает те требования, которые предъявляет общество к функциональной читательской грамотности.

Таким образом, по отношению к младшему школьнику мы будем рассматривать функциональную читательскую грамотность как потребность, готовность и способность понимать, анализировать, преобразовывать и использовать текст для решения учебных и жизненных задач, для саморазвития и самообразования, а также для успешной социализации.

Использование нами в исследовании сочетания «функциональная читательская грамотность» связано с необходимостью подчеркнуть прикладной характер использования читательской грамотности. Нужно учитывать не только предметную составляющую — приобретение новых знаний, но и использование полученного читательского опыта в личных целях для решения жизненных задач. В начальной школе нельзя опираться

только на смысловое чтение, важно учить школьников анализировать и оценивать полученную информацию, преобразовывать и использовать ее для собственного развития и самообразования.

Какие проблемы возникают при формировании функциональной читательской грамотности младших школьников? Обратимся к международным исследованиям.

Международное исследование читательской грамотности PIRLS направлено на оценку качества чтения и понимания текста у обучающихся начальной школы. Исследования с 2001 по 2016 год показывают положительную динамику в развитии читательской грамотности российских школьников [23]. М. И. Кузнецова отмечает, что значительный качественный рост произошел с 2001 по 2006 год, и связано это с освоением младшими школьниками способов работы при выполнении ими заданий, направленных на оценивание читательской грамотности; и с 2011 по 2016 год, и связано это с переходом «на новый ФГОС НОО, в котором читательская грамотность обозначена не только как предметный результат по «Литературному чтению», но и как метапредметный результат» [8]. Какие трудности в целом испытывают учащиеся по итогам прошедших тестирований?

Младшие школьники:

- не перечитывают текст;
- не разграничивают информацию текста и собственные знания и опыт;
- испытывают сложности в формулировании развернутых ответов;
- испытывают затруднения в поиске информации, представленной в явном виде.

На какие проблемы формирования функциональной читательской грамотности указывают описанные трудности младших школьников? Во-первых, большинство учителей начальной школы не разграничивают «работу с текстом» и «функциональную читательскую грамотность». Не любая работа с текстом является проявлением функциональной читательской грамотности. Например, на уроке окружающего мира школьники могут использовать текст как источник знаний для ответа на предметные вопросы, но это не функциональная грамотность. Следовательно, нужно создать условия не только для приращения знаний, формирования читательских умений и навыков при работе с текстом, но и для использования в жизни, то есть повысить уровень функциональности при работе с текстами. Как это можно сделать? Необходимо учитывать

«критерии соответствия педагогической практики задачам развития читательской грамотности. Задания к тексту должны:

- обеспечивать полноту его понимания;
- быть сообразны этому тексту, его сути и назначению;
- учитывать известные и прогнозируемые трудности учеников в понимании текста, оценке, содержащейся в нем информации и ее использовании» [12]. При этом важно использовать интегративный подход при работе с текстами на уроках в начальной школе.

Во-вторых, в современных учебниках доля заданий, направленных на формирование функциональной читательской грамотности, чрезвычайно мала. Как правило, это задания, направленные на формирование отдельных групп читательских умений. Учителя начальных классов часто опираются на источники в сети Интернет, которые в большинстве не соответствуют названию «задания для формирования функциональной читательской грамотности». Следовательно, необходимо разрабатывать банк таких заданий для учащихся начальной школы.

С этим связана третья проблема: недостаточная подготовка учителей начальных классов по вопросу формирования функциональной читательской грамотности. Значит, необходимо постоянно повышать уровень профессиональной грамотности учителей по вопросу формирования функциональной читательской грамотности школьников.

Еще одна проблема — использование подходов к формированию функциональной читательской грамотности без учета возрастной специфики школьников. «Своеобразие отношения восьми-, девятилетнего ребенка к книге требует особого руководства со стороны педагога, особой системы воспитания читателя» [3]. Важно учитывать и специфику произведения, и особенности восприятия младших школьников, их эмоциональность, чувствительность, переживания, настроение, которое вызывает книга.

Заключение. Повышенный интерес педагогической общественности к развитию читательской грамотности обуславливает необходимость уточнения понятий «функциональная грамотность» и «читательская грамотность» для установления их взаимозависимости и понимания перспектив развития. Мы рассмотрели концепт «функциональная грамотность» с точки зрения унитарно-прагматического, культурологического, компетентностного и личностного подходов. В рамках компетентностного подхода функциональная грамотность является ключевой компетенцией, обеспечивающей возможность успешного функционирования лично-

сти в обществе. Базовым компонентом функциональной грамотности является «читательская грамотность» как потребность, готовность и способность понимать, анализировать, преобразовывать и использовать текстовую информацию для решения учебных и внеучебных задач, саморазвития и самообразования, а также для успешной социализации. Прикладной характер использования читательской грамотности мы подчеркнули в формулировке «функциональная читательская грамотность», то есть концепт, связанный с практикой, конкретным использованием полученных знаний, умений и навыков читательской деятельности. Проблемы формирования функциональной читательской грамотности, выделенные на основе анализа данных международных и отечественных исследований, позволяют определить пути развития читательской грамотности в начальной школе: разработка банка заданий для развития функциональной читательской грамотности младших школьников, изменение подходов при работе с текстами с точки зрения функциональности и возрастных особенностей школьников, интегративный подход при развитии читательской грамотности, создание условий для самообразования учителей начальной школы и организации для них курсовой подготовки по вопросам функциональной читательской грамотности. Данный анализ читательской грамотности помогает уточнить важные содержательные аспекты понятия, а следовательно, может оказать положительное влияние при конструировании заданий по функциональной грамотности как базового компонента функциональной грамотности и разработке системы работы для учителей начальной школы.

Список источников

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

2. *Басюк В. С., Ковалева Г. С.* Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 13–33.

3. *Борисова Н. В.* Развитие читательской грамотности как компонента функциональной грамотности: учебно-методическое пособие / Н. В. Борисова, Е. Л. Николаевская. Ч. 1. Краснодар: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2020. 100 с.

4. *Брокгауз Ф. А.* Энциклопедический словарь: в 86 полутомах с иллюстрациями и дополнительными материалами / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95/%D0%93%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C (дата обращения: 10.06.2023).

5. *Виноградова Н. Ф.* Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века» / Н. Ф. Виноградова. М.: Вентана-Граф, 2017. 64 с.

6. *Виноградова Н. Ф.* Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учите-

ля / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]. М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. 288 с.

7. *Ефремова Н. Ф.* Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 132 с.

8. *Ковалева Г. С., Нурминская Н. В.* Аналитический отчет. Изучение скорости чтения пятнадцатилетних учащихся // Центр оценки качества образования. М., 2001 [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/public.html (дата обращения: 13.06.2023).

9. *Кузнецова М. И.* Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников / М. И. Кузнецова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 18–28.

10. Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.

11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 10.06.2023).

12. *Рябинина Л. А., Чабан Т. Ю.* Понимаем ли мы, что называем читательской грамотностью? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 33–50.

13. *Сметанникова Н. Н.* Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотековедение. 2017. Т. 66, № 1. С. 41–48.

14. *Сметанникова Н. Н.* Чтение в школе и обществе: взаимосвязи и партнерские отношения // Школьная библиотека. 2005. № 4. С. 20.

15. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. (Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р). С. 1.

16. *Тангян С. А.* Грамотность в компьютерный век // Педагогика. 1995. № 1. С. 13–20.

17. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев; науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб.: КАРО, 2019. 160 с. (Петербургский вектор введения ФГОС ООО).

18. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А. и др.* Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с. (Современная аналитика образования. № 2 (19).

19. *Цукерман Г. А.* Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению // Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/public.html (дата обращения: 10.06.2023).

20. *Чигишева О. П., Солтовец Е. М., Бондаренко А. В.* Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5, № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf (дата обращения: 30.06.2023).

21. Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: Наука, 2021. 448 с.

22. *Kirsch I., Guthrie J. T.* The concept and measurement of functional literacy // Reading Research Quarterly. 1977. No. 13. P. 485–507.

23. PIRLS2016. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds.). 2nd edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015. 190 p.

24. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks // OECD [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf (дата обращения: 10.06.2023).

25. *White S.* Understanding functional literacy: Connecting text features, task demands, respondent skills. New York: Routledge, 2010. 280 p.

References

1. *Azimov Je. G., Shhukin A. N.* Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 s. [In Rus].
2. *Basjuk V. S., Kovaleva G. S.* Innovacionnyj proekt Ministerstva prosveshhenija «Monitoring formirovanija funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravlenija i pervye rezul'taty // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1, № 4 (61). S. 13–33. [In Rus].
3. *Borisova N. V.* Razvitie chitatel'skoj gramotnosti kak komponenta funkcional'noj gramotnosti: uchebno-metodicheskoe posobie / N. V. Borisova, E. L. Nikolaevskaja. Ch. 1. Krasnodar: Gosudarstvennoe bjudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija «Institut razvitija obrazovanija» Krasnodarskogo kraja, 2020. 100 s. [In Rus].
4. *Brokgauz F. A.* Jenciklopedicheskij slovar': v 86 polutomah s illjustracijami i dopolnitel'nymi materialami / F. A. Brokgauz, I. A. Efron [Jelektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95/%D0%93%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C (data obrashhenija: 10.06.2023). [In Rus].
5. *Vinogradova N. F.* Koncepcija nachal'nogo obrazovanija: «Nachal'naja shkola XXI veka» / N. F. Vinogradova. M.: Ventana-Graf, 2017. 64 s. [In Rus].
6. *Vinogradova N. F.* Funkcional'naja gramotnost' mladshego shkol'nika: kniga dlja uchitelja / N. F. Vinogradova, E. Je. Kochurova, M. I. Kuznecova [i dr.]. M.: Rossijskij uchebnik; Ventana-Graf, 2018. 288 s. [In Rus].
7. *Efremova N. F.* Organizacija ocenivanija kompetencij studentov, pristupajushhih k osvoeniju osnovnyh obrazovatel'nyh programm vuzov. Rekomendacii dlja vuzov, pristupajushhih k perehodu na kompetentnostnoe obuchenie studentov. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2010. 132 s. [In Rus].
8. *Kovaleva G. S., Nurminskaja N. V.* Analiticheskij otchet. Izuchenie skorosti chtenija pjatnadcatiletnih uchashhihsja. // Centr ocenki kachestva obrazovanija. M., 2001 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.centeroko.ru/public.html (data obrashhenija: 13.06.2023). [In Rus].
9. *Kuznecova M. I.* Mezhdunarodnoe sravnitel'noe issledovanie PIRLS: vozmozhnosti ispol'zovanija rezul'tatov dlja sovershenstvovanija chitatel'skoj gramotnosti rossijskih mladshih shkol'nikov / M. I. Kuznecova // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 1, № 2 (66). S. 18–28. [In Rus].
10. Obrazovatel'naja sistema «Shkola 2100»: Pedagogika zdravogo smysla / pod red. A. A. Leont'eva. M.: Balass, 2003. S. 35. [In Rus].
11. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija: Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (data obrashhenija: 10.06.2023). [In Rus].
12. *Rjabinina L. A., Chaban T. Ju.* Ponimaem li my, chto nazyvaem chitatel'skoj gramotnost'ju? // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. T. 2, № 1 (90). S. 33–50. [In Rus].
13. *Smetannikova N. N.* Chtenie, gramotnost', chitatel'skaja kompetentnost': strategija razvitija // Bibliotekovedenie. 2017. T. 66, № 1. S. 41–48. [In Rus].
14. *Smetannikova N. N.* Chtenie v shkole i obshhestve: vzaimosvjazi i partnerskie otnoshenija // Shkol'naja biblioteka. 2005. № 4. S. 20. [In Rus].
15. Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. (Utverzhdena rasporjazheniem Pravitel'stva RF ot 29 maja 2015 goda № 996-r). S. 1. [In Rus].
16. *Tangjan S. A.* Gramotnost' v komp'juternyj vek // Pedagogika. 1995. № 1. S. 13–20. [In Rus].
17. Formirovanie i ocenka funkcional'noj gramotnosti uchashhihsja: Uchebno-metodicheskoe posobie / I. Ju. Aleksashina, O. A. Abdulaeva, Ju. P. Kiselev; nauch. red. I. Ju. Aleksashina. SPb.: KARO, 2019. 160 s. (Peterburgskij vektor vvedenija FGOS OOO). [In Rus].
18. *Frumin I. D., Dobrjakova M. S., Barannikov K. A. i dr.* Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost': chemu uchit' segodnja dlja uspeha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendencijah transformacii shkol'nogo obrazovanija. M.: NIU VShJe, 2018. 28 s. (Sovremennaja analitika obrazovanija. № 2 (19). [In Rus].
19. *Cukerman G. A.* Ocenka chitatel'skoj gramotnosti. Materialy k obsuzhdeniju // Centr ocenki kachestva obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.centeroko.ru/public.html (data obrashhenija:

10.06.2023). [In Rus].
20. *Chigisheva O. P., Soltovec E. M., Bondarenko A. V.* Interpretacionnoe svoeobrazie koncepta «funkcional'naja gramotnost'» v rossijskoj i evropejskoj teorii obrazovanija // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2017. T. 5, № 4 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf (data obrashhenija: 30.06.2023). [In Rus].
21. Chtenie. Jenciklopedicheskij slovar' / pod red. chl.-korr. RAO Ju. P. Melent'evoj. M.: Nauka, 2021. 448 s. [In Rus].
22. *Kirsch I., Guthrie J. T.* The concept and measurement of functional literacy // Reading Research Quarterly. 1977. No. 13. P. 485–507.
23. PIRLS2016. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds.). 2nd edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015. 190 p.
24. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks // OECD [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf (data obrashhenija: 10.06.2023).
25. *White S.* Understanding functional literacy: Connecting text features, task demands, respondent skills. New York: Routledge, 2010. 280 p.

Информация об авторе
С. Э. Александрова — методист отдела методологии и перспективной дидактики (НОО)

Information about the author
S. Je. Aleksandrova — methodist

Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 06.07.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 15.06.2023; approved after reviewing 06.07.2023; accepted for publication 08.09.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С.115–122.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 115–122.

Научная статья
УДК 379
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–115–122

Э. Х. Бедоева

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ

Элеонора Христофоровна Бедоева
Юго-Осетинский государственный университет, Цхинвал, Республика Южная Осетия, bedoeva@list.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность комплексного использования различных методов исследования для изучения сформированности патриотической культуры у обучающейся молодежи Республики Южная Осетия. Одним из наиболее эффективных средств формирования патриотической культуры, по мнению автора, является региональный туризм Республики Южная Осетия. Проблема заключается в отсутствии инструментария для его изучения. В статье предпринята попытка уточнить и операционализировать понятие «патриотическая культура, определить методы диагностики такой сложной интегральной совокупности, как патриотическая культура, формируемая средствами регионального туризма. Предлагаемые нами методы рассматриваются как основа научного исследования, необходимая для осуществления системного подхода, от определения используемого диагностического инструментария до механизмов создания дидактически обоснованных форм, приемов и методов работы.

Ключевые слова: патриотическая культура, обучающаяся молодежь, региональный туризм, Республика Южная Осетия, методы исследования

© Бедоева Э. Х., 2023

Для цитирования: Бедоева Э. Х. Изучение уровня патриотической культуры обучающейся молодежи Республики Южная Осетия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 115–122. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–115–122

Original article

STUDY OF THE LEVEL OF PATRIOTIC CULTURE AMONG THE YOUTH OF THE REPUBLIC OF SOUTH OSSETIA

Eleonora Kh. Bedoeva
South Ossetian State University, Tskhinval, South Ossetia, bedoeva@list.ru

Abstract. The paper considers the possibility of complex use of various research methods to study the formation of patriotic culture in the youth of the Republic of South Ossetia. One of the most effective means of formation of patriotic culture, according to the author, is regional tourism of the Republic of South Ossetia. The problem consists in the lack of tools for its study. The article attempts to clarify and operationalize the concept of "patriotic culture", to determine the methods of diagnostics of such a complex integral totality as patriotic culture formed by means of regional tourism. Methods proposed are considered as the basis of scientific research, necessary for the realization of a systematic approach, from the definition of the used diagnostic tools to the mechanisms of creating didactically justified forms, techniques and methods of work.

Keywords: patriotic culture, young people in training, regional tourism, Republic of South Ossetia, research methods

For citation: Bedoeva E. Kh. Study of the level of patriotic culture among the youth of the Republic of South Ossetia. *Domestic and foreign pedagogy.* 2023;1(5): 115–122. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–115–122

Введение

В свете последних событий, происходящих в мире, мы наблюдаем различную интерпретацию понятия «патриотическая культура», основным смысловым элементом которого является термин «патриотизм». Он «был и остается одним из важнейших источников опор и ресурсов развития жизнеспособности общества» [11, с. 47] и осуществляется в соответствии с приоритетами государственной политики. «Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями,

способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [9].

Исследователи по-разному подходят к определению понятия «патриотическая культура». С. Ю. Андреев в патриотической культуре видит высокую социальную активность и гражданскую ответственность [1], М. А. Ариарский — область духовной жизни, «усвоение определенного уровня знаний и умений, поведение человека в преобразовании действительности и себя» [2, с. 34]. Н. И. Верещагина считает, что формирование патриотической культуры «базируется на понимании внутренних индивидуальных потребностей личности» [6, с. 71]. Е. Н. Нуттунен под формированием патриотической культуры понимает системно организованную деятельность, направленную на «качественные изменения личности» во всех сферах» [7, с. 193]. С. Н. Филипченко предлагает формировать патриотическую культуру средствами ***военно-патриотической подготовки*** [10]. В. А. Ружа считает основными чертами патриотической культуры «межпоколенческую преемственность», «взаимосвязь исторической памяти и инноваций» и органическую целостность высшего типа» [8].

Автор дает свою трактовку понятию «патриотическая культура: «это принятый личностью и обществом кодекс ценностей, особый способ мышления и культуры поведения, оказывающий управленческое воздействие средствами сохраненных в памяти патриотических знаний и культурного опыта» [3]. При определении понятия «патриотическая культура» целесообразно учитывать все многообразие составляющих компонентов патриотической культуры обучающейся молодежи: устойчивые традиционные ценности, патриотическое сознание и патриотическое поведение [5]. В связи с этим возникла необходимость комплексно исследовать это явление.

Основное содержание

Целью данной статьи является определение диагностического инструментария для научно-объективной и доказательной проверки проблемы исследования.

Определяя комплекс методов исследования, мы в первую очередь обозначили показатели критериев исследования как состояние исследуемого объекта, исходя из того, что показатели раскрывают суть критериев [3]. Кроме того, показатели отражают признаки и характеристики формирования патриотической культуры, количественные

и качественные цифры достигнутых результатов. Для всестороннего изучения феномена патриотической культуры были определены показатели критериев ее сформированности. Так, показателями мотивационно-ценностного критерия явились наличие мотивационных суждений, характеризующих отношение к духовным, нравственным, гуманистическим и общечеловеческим ценностям, стремление к справедливости, ценностное отношение к Родине [4]. Такие показатели, как владение знаниями о сущности патриотической культуры и умение использовать знания о родном крае, раскрывают суть когнитивного критерия [4]. Деятельностно-поведенческий критерий определяют такие показатели, как отношение к обществу, патриотической деятельности на благо общества в ходе региональной туристской деятельности, отношение к родной природе, горам в ходе региональной туристской деятельности, активность обучающейся молодежи в культурно-патриотической региональной туристской деятельности на территории Южной Осетии.

Измерителями показателей явились типовые диагностические задания. Их мы использовали на стадиях констатирующего и формирующего этапов эксперимента в контрольной и экспериментальной группах. На формирующем этапе экспериментальные группы (10 «А», «Б», «В» и 11 «А», «Б», «В» классы Государственных образовательных учреждений средних общеобразовательных школ г. Цхинвал № 1 и 6 (всего 138 обучающихся) участвовали в разработанной авторской программе «Формирование патриотической культуры обучающейся молодежи средствами регионального туризма Республики Южная Осетия» (далее — Программа) [1]. Обучающаяся молодежь, которая фрагментарно участвовала в мероприятиях Программы, вошла в контрольные группы (обучающиеся 10 «А», «Б», «В» и 11 «А», «Б», «В» классов Государственных образовательных учреждений средних общеобразовательных школ г. Цхинвал № 2 и 5 (всего 132 обучающихся). В эксперименте участвовали старшеклассники (10–11-х классов) в возрасте 16–17 лет, всего 270 человек.

Уровень сформированности патриотической культуры у респондентов контрольных групп определялся путем обследования их по тем же критериям и показателям, что и в экспериментальных группах. Три уровня (высокий, средний и низкий) выражали соответственно в полной мере, в достаточной мере и не в полной или нулевой мере показатели критериев сформированности патриотической культуры.

Для достоверности результатов эксперимента были использованы

идентичные методики в идентичных условиях как для контрольных, так и для экспериментальных групп:

– исследовались типичные группы в типичных условиях;

– выбраны параллельные классы городских школ для равнозначного педагогического, морально-психологического воздействия в условиях региональной туристской деятельности на территории Южной Осетии, кроме того, подбирались обучающиеся, которые имели примерно одинаковый уровень физической подготовки;

– количество респондентов в контрольных и экспериментальных группах приблизительно одинаково (132 респондента в контрольной группе и 138 — в экспериментальной).

В общей сложности участниками эксперимента было заполнено, пройдено, выполнено около 1000 анкет, тестов, эссе, сделано множество фотографий, изданы фотоальбомы клуба «Аполлон», разработаны маршруты, изданы буклеты по региональному туризму Южной Осетии, снято несколько видеофильмов о региональном туризме, проведены туристский слет и множество мероприятий.

Разработанные нами критерии, показатели и уровни сформированности патриотической культуры обучающейся молодежи средствами регионального туризма Южной Осетии были проверены типичным диагностическим инструментарием. Кроме этого, нами были составлены авторские анкеты, подготовлены вопросы по диагностике знаний региональных культурно-исторических, архитектурных, христианских, археологических, природных памятников, были проведены предварительные опросы обучающихся о готовности участвовать в экспериментальном исследовании. Предложен и апробирован инструментарий для оценки системы показателей, характеризующих критерии сформированности патриотической культуры.

Так, мотивационно-ценностный критерий, показателями которого являются ценностно-смысловая сфера личности и наличие у обучающихся мотивационных суждений, характеризующих отношение к духовным и нравственным ценностям, были исследованы при помощи теста М. Рокича, модифицированного Э. Х. Бедоевой, и теста «Отношение к Родине». Кроме того, показатель наличия гуманистических и общечеловеческих ценностей, стремление к справедливости, наличие ценностного отношения к Родине обучающиеся выразили в тексте эссе «Как стать человеком высокой патриотической культуры?» Оценка эссе была

произведена экспертной группой, в которую вошли учителя-русисты и члены студенческого клуба любителей прекрасного «Аполлон», которые занимаются региональной туристской деятельностью. Прирост по мотивационно-ценностному критерию может говорить о включенности обучающейся молодежи в исследуемый процесс.

Для исследования показателя уровня знания о сущности патриотической культуры (когнитивный критерий) было проведено тестирование «Методика выявления уровня понимания обучающейся молодежью сущности патриотизма» (патриотическое сознание), умение использовать знания о родном крае выявлялось посредством заполнения обучающейся молодежью авторской анкеты «Методика выявления знания обучающейся молодежью природных и культурно-исторических памятников Южной Осетии».

Показатели отношения к обществу, к патриотической деятельности на благо общества деятельностно-поведенческого критерия были протестированы с использованием методики «Патриотическая деятельность обучающейся молодежи», модифицированная Э. Х. Бедоевой. Отношение к родной природе, к горам исследовалось обсервационными методами — прямым и косвенным наблюдением за поведением обучающейся молодежи в естественных и специально организованных условиях. Оценивались изменения экспертной группой, наблюдавшей и фиксировавшей изменения уровня патриотической культуры обучающейся молодежи при участии в различных видах региональной туристской деятельности, в период обучения, во внеклассной и внешкольной патриотической деятельности в процессе изучения культуры, обычаев Республики Южная Осетия.

Заключение

Исследуя процесс формирования патриотической культуры и результаты анализа культурно-патриотической региональной туристской деятельности в Южной Осетии, мы наблюдали динамику исследуемого процесса от одного уровня к другому, при этом уровень активности обучающейся молодежи все время повышался. Кроме того, наблюдалась активизация участия исследуемых в патриотических акциях и патриотических мероприятиях, которые проходили во внешкольной региональной туристской деятельности.

На основе исследования патриотическая культура обучающейся моло-

дежи определена как ценность, включающая понимание национальных интересов, проверенные социально-культурным опытом традиционные идеалы, понятия о чести и долге перед народом и Отечеством.

Авторская программа определила новые формы и методы работы с обучающейся молодежью, позволила осуществлять системный переход научных знаний на практическую работу в туристских и патриотических клубах, кружках, школьных музеях и др.

Значимость диагностического исследования может способствовать уточнению и диверсификации Схемы территориального планирования Республики Южная Осетия в области регионального туризма. При этом создаются благоприятные условия для развития новых видов регионального туризма, патриотической самореализации и социализации обучающейся молодежи, возникает возможность приобретения жизненно необходимых физических навыков и мотивационно-ценностных основ личности патриота, его коммуникативной культуры, созидательного опыта патриотической деятельности.

Список источников

1. *Андреев В. И.* Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография. Казань: Центр инновационных технологий. 2015. С. 168 [Электронный ресурс]. URL: http://logos-press.ru/docs/evristika.pdf (дата обращения: 18.06.2023).

2. *Ариарский М. А.* Прикладная культурология / М. А. Ариарский. СПб.: ЭГО, 2001. 288 с.

3. *Бедоева Э. Х.* Педагогические условия формирования патриотической культуры обучающейся молодежи // Национальная Ассоциация Ученых. 2021. № 72–2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-uslovie-formirovaniya-patrioticheskoy-kultury-obuchayuscheysya-molodezhi-sredstvami-regionalnogo (дата обращения: 18.06.2023).

4. *Бедоева Э. Х.* Проблема определения критериев сформированности патриотической культуры у обучающейся молодежи // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 2А. С. 128–135. doi: 10.34670/AR.2021.29.20.017

5. *Бедоева Э. Х.* Формирование патриотической культуры молодежи Осетии в контексте интеграционных процессов. Междисциплинарной секции учителей РНПК «Колмогоровские чтения» 2021 [Электронный ресурс]. URL: http://vcnmo.ru/news/forteachers/kolmchten/kch2021teach/opublikovany_raboty_uchiteley_v_ramkakh_kolmagorav.html (дата обращения: 18.06.2023).

6. *Верещагина Н. И.* Содержание структурных компонентов патриотической культуры школьника // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве: сборник статей / под общ. ред. О. К. Поздняковой. Т. 4. Самара: СГСПУ; М.: МПСУ, 2016. С. 47–51.

7. *Нуттунен Е. А.* Формирование патриотической культуры школьников как актуальная образовательная задача в условиях современных ценностных трансформаций культуры / Е. А. Нуттунен, А. А. Мельникова // Наука и школа. 2016. № 6. С. 193–200.

8. *Ружа В. А.* Патриотическая культура и ее измерения // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 6 (14) [Электронный ресурс]. URL: www.sisp.nkras.ru (дата обращения: 18.06.2023).

9. Федеральная рабочая программа воспитания [Электронный ресурс]. URL: https://xn-80adrabb4aegksdjbafk0u.xn — p1ai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf (дата обращения: 18.06.2023).

10. *Филипченко С. Н.* Формирование патриотической культуры курсантов в военном вузе

// Сборник конференций НИЦ «Социосфера». 2015. № 29. С. 247–250.
11. *Хаустов В. М.* Патриотизм и патриотическое воспитание // Социально-гуманитарные знания. 2007. № 4. С. 325–331.

References

1. *Andreev V. I.* Pedagogicheskaja jevristika dlja tvorcheskogo samorazvitija mnogomernogo myshlenija i mudrosti: monografija. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij. 2015. S. 168 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://logos-press.ru/docs/evristika.pdf (data obrashhenija: 18.06.2023). [In Rus].
2. *Ariarskij M. A.* Prikladnaja kul'turologija / M. A. Ariarskij. SPb.: JeGO, 2001. 288 s. [In Rus].
3. *Bedoeva Je. H.* Pedagogicheskie uslovija formirovanija patrioticheskoj kul'tury obuchajushhejsja molodezhi // Nacional'naja Associacija Uchenyh. 2021. № 72–2 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-uslovie-formirovaniya-patrioticheskoy-kultury-obuchayuscheysya-molodezhi-sredstvami-regionalnogo (data obrashhenija: 18.06.2023). [In Rus].
4. *Bedoeva Je. H.* Problema opredelenija kriteriev sformirovannosti patrioticheskoj kul'tury u obuchajushhejsja molodezhi // Pedagogicheskij zhurnal. 2021. T. 11, № 2A. S. 128–135. doi: 10.34670/AR.2021.29.20.017 [In Rus].
5. *Bedoeva Je. H.* Formirovanie patrioticheskoj kul'tury molodezhi Osetii v kontekste integracionnyh processov. Mezhdisciplinarnoj sekcii uchitelej RNPK «Kolmogorovskie chtenija» 2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://vcnmo.ru/news/forteachers/kolmchten/kch2021teach/opublikovany_raboty_uchiteley_v_ramkakh_kolmagorav.html (data obrashhenija: 18.06.2023). [In Rus].
6. *Vereshhagina N. I.* Soderzhanie strukturnyh komponentov patrioticheskoj kul'tury shkol'nika // Vospitanie v sovremennom kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve: sbornik statej / pod obshh. red. O. K. Pozdnjakovoj. T. 4. Samara: SGSPU; M.: MPSU, 2016. S. 47–51. [In Rus].
7. *Nuttunen E. A.* Formirovanie patrioticheskoj kul'tury shkol'nikov kak aktual'naja obrazovatel'naja zadacha v uslovijah sovremennyh cennostnyh transformacij kul'tury / E. A. Nuttunen, A. A. Mel'nikova // Nauka i shkola. 2016. № 6. S. 193–200. [In Rus].
8. *Ruzha V. A.* Patrioticheskaja kul'tura i ee izmerenija // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2012. № 6 (14) [Jelektronnyj resurs]. URL: www.sisp.nkras.ru (data obrashhenija: 18.06.2023). [In Rus].
9. Federal'naja rabochaja programma vospitanija [Jelektronnyj resurs]. URL: https://xn-80adrabb4aegksdjbafk0u.xn — p1ai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf (data obrashhenija: 18.06.2023). [In Rus].
10. *Filipchenko S. N.* Formirovanie patrioticheskoj kul'tury kursantov v voennom vuze // Sbornik konferencij NIC «Sociosfera». 2015. № 29. S. 247–250. [In Rus].
11. *Haustov V. M.* Patriotizm i patrioticheskoe vospitanie // Social'no-gumanitarnye znanija. 2007. № 4. S. 325–331. [In Rus].

Информация об авторе
Э. Х. Бедоева — старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

Information about the author
E. Kh. Bedoeva — senior lecturer, the Chair of Pedagogy and Psychology

Статья поступила в редакцию 08.08.2023; одобрена после рецензирования 28.08.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 08.08.2023; approved after reviewing 28.08.2023; accepted for publication 08.09.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 123–136.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 123–136.

Научная статья
УДК 378.147
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–123–136

С. В. Боголепова

ОНЛАЙН ИЛИ ОФЛАЙН? СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТУДЕНЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДВУХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Светлана Викторовна Боголепова[1], Анна Алексеевна Пивоварова[2]
[1, 2] Высшая школа экономики, Москва, Россия
[1] sbogolepova@hse.ru
[2] aapivovarova@edu.hse.ru

А. А. Пивоварова

Аннотация. Студенческая оценка преподавания (СОП) помогает повысить качество образовательного процесса, а также обеспечить лояльность и удовлетворенность студентов. СОП и различным ее аспектам посвящены сотни исследований, однако некоторые аспекты остаются недостаточно изученными. Среди таких аспектов — влияние формы обучения (офлайн или онлайн) на студенческую оценку этого курса, а также студенческая оценка курсов иностранного языка и факторы, формирующие ее. Данное исследование было проведено с целью выяснить, как различается студенческая оценка одного и того же курса английского языка, реализованного офлайн и онлайн, и выявить факторы, положительно коррелирующие с удовлетворенностью курсом в двух формах обучения. Исследование строится на статистическом и тематическом анализе результатов опроса, проведенного среди студентов бакалавриата НИУ ВШЭ дважды: первый раз по окончании курса «Язык для специальных целей», преподаваемого

© Боголепова С. В., Пивоварова А. А., 2023

онлайн, второй раз — по окончании этого же курса офлайн. Результаты анализа показали, что основные аспекты, определяющие удовлетворенность студентов, такие как мотивация, интерес к курсу, соответствие ожиданиям, достижение планируемых результатов, не зависят от формы обучения. Студенты были более удовлетворены курсом в онлайн-формате и оценили почти всего его аспекты немного выше в сравнении с курсом в офлайн-формате. Деятельность преподавателя не стала самым важным предиктором удовлетворенности курсом, однако она имела большее значение для студентов, прошедших курс онлайн. Развитие умений чтения и письма оказались важными аспектами для удовлетворенности курсом для обеих когорт. Результаты могут учитываться при разработке курсов иностранного языка, преподаваемых в различных формах.

Ключевые слова: студенческая оценка преподавания, СОП, студенческая оценка курсов, удовлетворенность курсом, онлайн-обучение, английский язык для специальных целей, дистанционный курс английского языка

Для цитирования: Боголепова С. В., Пивоварова А. А. Онлайн или офлайн? Сравнительный анализ студенческой оценки курса английского языка двух форм обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 123–136. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95– 123–136

Original article

ONLINE OR OFFLINE? COMPARATIVE ANALYSIS OF STUDENT EVALUATIONS OF AN ENGLISH LANGUAGE COURSE OF TWO FORMATS OF DELIVERY

Svetlana V. Bogolepova[1], Anna A. Pivovarova[2]
[1, 2] Higher School of Economics, Moscow, Russia
[1] sbogolepova@hse.ru
[2] aapivovarova@edu.hse.ru

Abstract. Student evaluation of teaching (SET) leads to increased quality of learning and ensures student retention and satisfaction. SET and it various aspects have been the subject of hundreds of studies; however, some aspects remain underresearched. Among such aspects are the influence of the format of delivery of a course (offline or online) on student evaluation of this course, as well as student evaluation of foreign language courses and the factors that form it. This study was conducted to examine the differences in student evaluation of the same English language course delivered in the face-to-face and online formats, and to determine what factors correlate positively with student satisfaction. The research is based on statistical and thematic analyses of the

results of a survey. The survey was conducted among undergraduate students twice: in 2021 after the course “Language for Specific Purposes” was delivered online, and in 2022 after the course was delivered offline. The results of the analyses show that the key aspects that predict student satisfaction, such as motivation, interest, expectations from the course, achievement of the learning outcomes, do not depend on the format of course delivery. The students were more satisfied with the course in the online format and rated almost all its aspects slightly higher, compared to the course in the face-to-face format. Instructors’ performance was not the strongest predictor of student satisfaction; however, it was more important for the students who took the course delivered online. Development of reading and writing skills were crucial for student satisfaction with the course in both formats. The findings can be taken into consideration when designing foreign language courses delivered online and offline.

Keywords: student evaluation of teaching, SET, student evaluation of courses, student satisfaction, online education, English for Specific Purposes, distance English language course

For citation: Bogolepova S. V., Pivovarova A. A. Online or offline? Comparative analysis of student evaluations of an english language course of two formats of delivery. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2023;1(5): 123–136. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–123–136

Введение

В последние годы онлайн-обучение стало неотъемлемой частью образовательного ландшафта. Это произошло не только потому, что во время пандемии коронавируса студентам и преподавателям пришлось освоить новую форму обучения, но и потому, что участники образовательного процесса оценили ее удобство и возможности [19]. С тех пор дисциплины, преподаваемые онлайн, реализуются в университетах наряду с традиционными и смешанными курсами.

Для мониторинга качества содержания преподаваемых дисциплин и их реализации университеты используют такой инструмент, как студенческая оценка преподавания (СОП). СОП также позволяет выявить удовлетворенность студентов процессом и результатом обучения. Однако СОП, проводимая на уровне вуза, включает ограниченное число параметров, что не всегда позволяет выявить нюансы и принять таргетированные меры для улучшения качества обучения.

Несмотря на обилие исследований, посвященных студенческой оценке преподавания, и факторов, влияющих на удовлетворенность студентов [3], работы, сравнивающие студенческую оценку курсов, преподаваемых в разных формах, далеко не многочисленны. Целью данной работы

является сравнение студенческой оценки курса английского языка, преподаваемого офлайн и онлайн. Мы сравниваем общую оценку курса, оценку аспектов содержания и преподавания, параметры, связанные с контролем и оцениванием, а также характеристики, относящиеся к деятельности и личности преподавателя, ведущего курс.

Обзор литературы

Студенческая оценка преподавания

Инструменты СОП служат для получения обратной связи от студентов по различным аспектам преподавания с целью улучшения образовательного процесса. Другой задачей СОП является оценка уровня удовлетворенности студентов [10]. Будучи «инсайдерами» процесса обучения [8, с. 127], студенты могут поделиться ценными наблюдениями и дать полезную обратную связь [5; 11]. В целом СОП имеет положительное влияние на процесс обучения [17].

СОП широко распространена в университетах, так как довольно проста в применении и для анализа, особенно если СОП проводится онлайн [12]. Анкета включает в себя как закрытые, так и открытые вопросы, касающиеся как отдельных аспектов курса, так и преподавателя [19]. Разработка инструмента преподавателем дает возможность сделать студенческую оценку более сфокусированной или детализированной [22].

Параметры оценивания

Показано, что удовлетворенность студентов положительно коррелирует с их мотивацией и вовлеченностью [9], в том числе при реализации университетских дисциплин в онлайн-формате [14]. Вовлеченность студентов, в свою очередь, зависит от того, насколько полезным и интересным студент находит учебный курс. Другими важными аспектами являются предполагаемая польза курса для общего развития и будущей профессиональной деятельности [16], а также соответствие ожиданиям студентов [11].

Отдельные аспекты дисциплины также влияют на студенческую оценку [12]. Для курсов иностранного языка имеет значение, достигнуты ли запланированные результаты обучения [24]. Студентам важно, чтобы на занятиях по иностранному языку они имели возможность выводить изученные лексические единицы и структуры в речь [7]. Удовлетворенность при изучении иностранного языка повышается, когда студенты могут целенаправленно взаимодействовать друг с другом [21].

Некоторые аспекты выходят на первый план, когда курс иностранного языка реализуется онлайн. На удовлетворенность студентов оказывает влияние возможность взаимодействовать не только с другими участниками образовательного процесса, но и с материалами курса, не только изучая и анализируя их, но и практически применяя изученную информацию и обсуждая ее [4]. При этом на онлайн-занятиях студенты сталкиваются с проблемой ограниченной возможности участия в обсуждениях [1], что может отрицательно повлиять на объективность оценивания.

Компетенции преподавателя

Профессиональная деятельность преподавателя, его методические компетенции и предметные знания играют значительную роль в обеспечении удовлетворенности студентов, причем наибольший вклад вносит стиль и манера преподавания [12]. В СОП профессионализм преподавателя комментируется в два раза чаще, чем личностные характеристики, и чаще всего студенты упоминают ясность презентации нового материала, его отбор и структурирование, а также управление аудиторией [5].

Было показано, что преподаватели, которых студенты считают лучшими, умеют мотивировать и вовлекать студентов, учитывают их потребности и предпочтения, объективно оценивают и устанавливают со студентами конструктивные отношения [2]. Удовлетворенность студентов обеспечивается умением доходчиво донести предметное знание и эффективно использовать учебные материалы [8].

Студенты более высоко оценивают деятельность преподавателя, если считают, что выставленные им отметки справедливы [6]. Показано, что доступность и своевременная обратная связь имеют значительное влияние на оценку деятельности преподавателя иностранного языка и удовлетворенность студентов [4].

Методы

Исследование основано на анализе результатов опроса студентов, прошедших курс английского языка для специальных целей. Опрос был проведен дважды: первый раз по окончании курса, реализованного дистанционно в 2021 году (когорта 1), второй раз — по окончании того же курса, преподаваемого офлайн в 2022 году (когорта 2). Целью опроса было получение обратной связи от студентов об их удовлетворенности

курсом и их мнении о материалах курса, системе оценивания, работе преподавателя.

Курс «Язык для специальных целей» направлен на подготовку студентов к освоению лингвистических дисциплин, реализуемых на английском языке. Основные цели курса — развитие умений чтения и аудирования, расширение словарного запаса (профессиональная лексика из области лингвистики), а также развитие умений устной презентации и академического письма.

Электронные опросы были проведены среди двух когорт студентов 2-го курса образовательной программы бакалавриата НИУ ВШЭ «Иностранные языки и межкультурная коммуникация». Первая когорта респондентов состояла из 72 человек (2021 год), вторая — из 60 человек (2022 год).

В сравнении с официальной СОП опрос был более детализирован и настроен под курс. Опрос состоял из 27 утверждений, на которые респонденты должны были отреагировать по шкале Лайкерта (от 1 — «совсем не согласен» до 5 — «полностью согласен»). Утверждения можно тематически разделить на 4 секции:

1) удовлетворенность студентов курсом, общая оценка курса, уровень мотивации при освоении курса;
2) оценка содержания курса, материалов, используемых в рамках курса, а также того, достигнуты ли планируемые результаты;
3) студенческое восприятие системы оценивания в курсе, ее объективности и аргументированности;
4) оценка работы преподавателя: методических умений и других аспектов его деятельности.

Кроме того, в конце каждой тематической секции опроса респонденты могли поделиться своим мнением в свободной форме.

Результаты опроса были проанализированы статистически и тематически. Для ответов респондентов на закрытые вопросы были рассчитаны дескриптивные статистические данные и коэффициенты корреляций Пирсона (r) между удовлетворенностью курсом (4-е утверждение в опросе) и другими переменными.

Ответы респондентов на открытые вопросы были проанализированы с целью выявить основные темы, представляющие важность для респондентов каждой из когорт.

Результаты исследования

Как показывает таблица 1, студенты оценили полезность курса и интерес к нему в обоих случаях на среднем уровне, свои мотивацию и удовлетворенность — на уровне ниже среднего. Стандартное отклонение стабильно выше для первой когорты, что свидетельствует о большем разбросе мнений среди студентов, обучавшихся онлайн. При этом статистически значимые различия, согласно значению t-критерия, наблюдаются только в отношении вопроса 4: онлайн-студенты были более удовлетворены обучением, чем их коллеги, обучавшиеся в более традиционной форме.

Таблица 1

Общая оценка реализаций курса

Оцениваемый аспект	когорта 1			когорта 2			t-критерий (критич.)
	Me	M	SD	Me	M	SD	
1. Оцените, насколько полезен курс.	3	3,07	1,44	3	2,85	1,05	0,9897 (1,98)
2. Оцените, насколько интересен курс.	3	2,97	1,53	2,5	2,63	1,26	1,3815
3. Оцените свою мотивацию при изучении курса.	2	2,4	1,38	2	2,05	1,19	1,5697
4. Оцените свою удовлетворенность курсом.	3	2,78	1,51	2	2,25	1,22	2,1949

В секции опроса, связанной с оценкой содержания курса, материалов и результатов обучения в рамках курса, наблюдается та же закономерность, что и в первой секции (табл. 2): средние показатели стабильно выше для первой когорты в сравнении со второй, как и показатели стандартного отклонения. Статистически значимые различия показали утверждения, касающиеся текстов и заданий к текстам, а также умение создавать различные типы текстов. Хотя тексты и задания были те же, они больше импонировали студентам онлайн-когорты.

Студенческая оценка аспектов, относящихся к контролю и оцениванию в курсе, почти не отличается для двух форм обучения (табл. 3). Объективность и аргументированность оценки, как видится, не связаны с формой обучения, а зависят исключительно от индивидуальных кейсов, поэтому разброс студенческих оценок по данным аспектам остается

сравнительно большим, а различия по t-критерию незначительны. Учась онлайн, однако, студенты получали больше отличных отметок по курсу.

Таблица 2

Оценка содержания курса и результатов обучения

Оцениваемый аспект	когорта 1			когорта 2			t-критерий (критич.)
	Me	M	SD	Me	M	SD	
5. Содержание курса оправдало мои ожидания.	3	2,64	1,50	2	2,45	1,21	0,7891 (1,98)
6. Тексты интересны.	3	2,92	1,52	2	2,4	1,18	2,1652
7. Тексты расширяют кругозор.	4	3,49	1,39	3	3,38	1,17	0,4573
8. Задания к текстам стимулируют к интенсивной работе с ними.	2	2,61	1,47	2	1,98	1,20	2,6737
9. Я развил(а) умения презентации.	3	3,19	1,51	3	3,03	1,34	0,6477
10. Я научился(лась) схематично представлять информацию.	3	2,72	1,47	2	2,38	1,28	1,4124
11. В курсе эффективно развиваются умения конспектирования.	2	2,56	1,46	2	2,27	1,18	1,2424
12. Я научился(лась) создавать различные типы письменных текстов.	3	2,89	1,60	2	2,12	1,15	3,1512
13. Я расширил(а) свой словарный запас.	3	3,25	1,47	3	2,98	1,30	1,103
14. Я употребляю изученную лексику в речи.	2	2,38	1,32	2	2,43	1,45	–0,2437
15. Я овладел(а) терминологией в области лингвистики.	4	3,32	1,48	3	3,27	1,34	0,2145

Таблица 3

Аспекты, относящиеся к оцениванию в курсе

Оцениваемый аспект	когорта 1			когорта 2			t-критерий (критич.)
	Me	M	SD	Me	M	SD	
16. Оценивание объективно.	3	3,35	1,57	4	3,37	1,58	–0,0712 (1,98)
17. Преподаватель может аргументировать оценку, выставленную за работу в классе.	3,5	3,36	1,57	4	3,55	1,56	–0,6968
18. Я получал(а) преимущественно отличные оценки.	4	3,82	1,34	3	3,3	1,27	2,2952

Статистические данные в таблице 4 демонстрируют закономерность, обратную закономерности в предыдущих секциях опроса: средняя оценка когорты 2 стабильно выше для аспектов, связанных с преподавателем, чем оценка когорты 1. Следовательно, студенты, обучающиеся очно, были более довольны работой преподавателей, чем студенты, обучавшиеся онлайн.

Вероятно, некоторые преподаватели испытывали трудности с наглядной презентацией нового материала и с эффективным использованием времени занятия в онлайн-среде. По этим аспектам разница между онлайн- и офлайн-формой наиболее значительна, t-критерий превышает критический.

Таблица 4

Оценка аспектов, относящихся к преподавателю

Мой преподаватель…	когорта 1			когорта 2			t-критерий (критич.)
	M	SD	r	M	SD	r	
19. …мотивирует к изучению предмета.	2,72	1,75	0,75	3,03	1,63	0,62	–1,0596 (1,98)
20. …создает позитивную рабочую атмосферу.	2,92	1,69	0,68	3,45	1,70	0,53	–1,8118
21. …вовлекает студентов в работу.	3,11	1,67	0,76	3,6	1,63	0,55	–1,7041

22. …дает обратную связь.	3,25	1,72	0,66	3,72	1,60	0,54	–1,6172
23. …объясняет, что он(а) ожидает от студентов.	3,21	1,68	0,68	3,6	1,64	0,57	–1,36
24. …доносит материал наглядно и доступно.	3,11	1,66	0,64	3,65	1,48	0,55	–1,9652
25. …обеспечивает отработку изучаемой лексики и структур.	3,21	1,56	0,69	3,57	1,54	0,54	–1,3321
26. …эффективно использует время занятия.	3,08	1,73	0,67	3,8	1,45	0,48	–2,5729
27. …привносит в занятия разнообразие и вызов.	2,75	1,65	0,70	3,52	1,63	0,56	–2,6916

Проанализируем аспекты, имеющие высокую и среднюю корреляцию с удовлетворенностью студентов. В обоих случаях первое место занимает мотивационный аспект, демонстрирующий самую сильную корреляцию (r = 0,86 для онлайн и r = 0,84 для офлайн). Высокой оказалась корреляция между субъективным интересом и удовлетворенностью (r = 0,84 и 0,76 соответственно). Удовлетворяет ли курс ожиданиям студентов, было важнее для онлайн-формата реализации (r = 0,86 и 0,68 соответственно).

Что касается отдельных компонентов курса, аспекты, связанные с текстовыми материалами и развитием умений чтения, а также умений письма имеют наиболее высокую корреляцию с удовлетворенностью студентов (табл. 5). Расширен ли словарный запас студентов и могут ли они применять изученные лексические единицы в речи, также имеет значение, особенно для онлайн-когорты.

Таблица 5

Аспекты, демонстрирующие среднюю/высокую корреляцию со студенческой удовлетворенностью

Оцениваемый аспект	когорта 1	когорта 2
6. Тексты интересны.	0,74	0,66
7. Тексты расширяют кругозор.	0,73	0,52
8. Задания к текстам стимулируют к интенсивной работе с ними.	0,73	0,70

12. Я научился(лась) создавать различные типы письменных текстов.	0,72	0,69
13. Я расширил(а) свой словарный запас.	0,80	0,55
14. Я употребляю изученную лексику в речи.	0,75	0,62

Обращает на себя внимание то, что параметры, связанные с преподавателем, показывают среднюю и высокую корреляцию с удовлетворенностью учебным курсом в обоих случаях (табл. 4). Особенно важна деятельность преподавателя при онлайн-обучении — в частности, такие аспекты, как умение замотивировать студентов и вовлечь их (r = 0,75 и 0,76 соответственно). В случае онлайн-реализации немногим менее оказались важны умения преподавателя внести разнообразие и вызов (r = 0,7), обеспечить возможность отработки лексики и грамматики на занятиях (r = 0,69), четко обозначить требования (r = 0,68), создать позитивный рабочий климат (r = 0,68), эффективно управлять временем на занятии (r = 0,67), давать конструктивную обратную связь (r = 0,66).

Тематический анализ ответов на открытые вопросы позволил нам сделать следующие выводы.

- Общая оценка курса и удовлетворенность курсом зависели от того, насколько интересен был курс (для онлайн), и от содержания курса и системы оценивания (для офлайн).
- Многие респонденты из обеих когорт подчеркнули, что их общее восприятие курса, его интересности и пользы зависело от преподавателя (например, «*Курс сам по себе интересен, но очень многое зависит от преподавателя…*», «*Очень сильно зависит от преподавателя: при разных были абсолютно разные впечатления от полезности предмета*»).
- Исходя из частотности тем, студентам были важны критерии оценивания, объективность, аргументированность и прозрачность оценивания. Многим респондентам — преимущественно тем, кто прошел курс в онлайн-формате,— не хватало обратной связи от преподавателя, в особенности в отношении оцениваемых заданий и тестов (например, «*Хотелось бы большей определенности и помощи в выполнении заданий*»).

Обсуждение и заключение

В целом самые высокие значения корреляции с удовлетворенностью языковым курсом в обеих формах обучения показали следующие параметры:

– мотивация студентов;
– интерес к курсу;
– удовлетворение ожиданий студентов;
– достижение поставленных целей обучения.

Студенты и онлайн-, и офлайн-когорты ожидают, что в курсе иностранного языка они будут вовлечены в работу с текстом, научатся создавать письменные тексты различных типов, расширят свой словарный запас. Студенты онлайн-когорты давали немногим более высокую оценку по аспектам, связанным с достижением планируемых результатов курса, при этом отношение к оцениванию не зависело от формы обучения.

Существует мнение, что наличие СОП ведет к инфляции оценки, так как преподаватели завышают отметки и занижают стандарты, чтобы получить высокую оценку студентов [18]. Результаты данного исследования не подтверждают это: между оценками студентов за курс и их удовлетворенностью курсом не было сильной корреляции ни в одном из рассмотренных форматов. Большее значение для студентов обеих когорт имела объективность оценивания, при этом онлайн-студенты получали больше отличных оценок.

В противовес другим исследованиям, показывающим, что студенты демонстрируют более высокую удовлетворенность дисциплинами, реализуемыми офлайн, чем онлайн [21], в данной работе по большинству аспектов (кроме деятельности преподавателя) онлайн-реализация была оценена немного выше, чем офлайн. При этом величины стандартных отклонений указывают и на больший разброс мнений в первой когорте, что может быть связано с разным отношением студентов к формату и развитостью умений, обеспечивающих эффективность обучения в онлайн-среде (например, саморегуляция, управление временем) [15].

Показано, что развитие рецептивных умений оказывает значительное влияние на удовлетворенность курсом иностранного языка [8; 20], что подтверждается и нашими данными. При этом развитие умений письма и работа с лексикой также положительно коррелируют с удовлетворенностью. В противовес предыдущим исследованиям [13] сравнение корреляций различных аспектов с удовлетворенностью студентов показывает, что преподаватель не играет определяющую роль. Несомненно, профессиональная деятельность преподавателя сказывается на удовлетворенности студентов, что отражают оценки и комментарии наших респондентов, но содержание курса, его соответствие ожиданиям

студентов и его мотивирующий потенциал также вносят заметный вклад.

Однако деятельность преподавателя выходит на первый план, когда курс реализуется онлайн. Показано, что тогда полноценный учебный процесс обеспечивается тремя видами присутствия: когнитивным — возможностью взаимодействовать с материалами курса, социальным — возможностью структурированной и неструктурированной коммуникации с участниками учебного процесса, а также присутствием преподавателя, организующим и контролирующим процесс обучения [17]. Присутствие преподавателя является определяющим и влияет на удовлетворенность студентов [23]. Проведенное исследование показало, что большинство аспектов, связанных с деятельностью преподавателя, имеют высокую корреляцию с удовлетворенностью.

Таким образом, основные аспекты, определяющие удовлетворенность студентов курсом иностранного языка, являются универсальными и не зависят от формата реализации. При этом роль преподавателя особенно важна, когда курс реализуется онлайн, так как на него ложится ответственность за обеспечение различных форматов взаимодействия и вовлеченности студентов с учетом ограничений среды.

Список источников / References

1. *Bogolepova S. V.* Analiz opyta obuchenija (v rossijskom vuze) v onlajn-formate v period pandemii // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 1, № 4 (77). S. 107–122. doi:10.24412/2224–0772–2021–77–107–122 [In Rus].

2. *Bogolepova S. V., Shadrova E. V.* Kompetencii luchshih prepodavatelej: sravnitel'nyj analiz mnenij studentov klassicheskogo i issledovatel'skogo universitetov // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2021. № 3. S. 73–94. doi:10.31862/2500–297X-2021–3–73–94 [In Rus].

3. *Al-Maamari F. S.* The potential in student evaluation of teaching for EFL teacher professional development // Cogent Education. 2021. Vol. 8 (1), no. 1888670. doi:10.1080/2331186X.2021.1888670

4. *Alqurashi E.* Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments // Distance Education. 2019. Vol. 40 (1). P. 133–148. doi:10.1080/01587919.2018.1553562

5. *Bocquillon M. F., Derobertmasure A., Artus F., et al.* Students' comments about university teaching: which links with effectiveness models? // @tic: Revista d'Innovació Educativa. 2015. Vol. 15. P. 1–11. doi: 10.7203/attic.15.3931

6. *Boring A., Ottoboni K., Stark P.* Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness // ScienceOpen Research. 2016. doi: 10.14293/S2199–1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1

7. *Bui H. P.* Students' and teachers' perceptions of effective ESP teaching // Heliyon. 2022. Vol. 8 (9). doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e10628

8. *Çelik H.* A Closer Look into an ESP Course through Students' End-of-Course Evaluations: A Case Study // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2018. Vol. 6 (1). P. 125–139. doi: 10.22190/JTESAP1801125C.

9. *Chan S. L., Lin C. C., Chau P. H., et al.* Evaluating online learning engagement of nursing students // Nurse Education Today. 2021. Vol. 104, no. 104985. doi: 10.1016/j.nedt.2021.104985

10. *Gopal R., Singh V., Aggarwal A.* Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID19 // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26 (6). P. 6923–6947. doi: 10.1007/s10639–021–10523–1

11. *Hornstein H. A.* Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance // Cogent Education. 2017. Vol. 4 (1). doi: 10.1080/2331186X.2017.1304016

12. *Kim L. E., MacCann C.* Instructor personality matters for student evaluations: Evidence from two subject areas at university // British Journal of Educational Psychology. 2017. Vol. 88 (4). P. 584–605. doi: 10.1111/bjep.12205

13. *Morrison L., Jacobsen M.* The role of feedback in building teaching presence and student self-regulation in online learning // Social Sciences & Humanities Open. 2023. Vol. 7 (1), no. 100503. doi: 10.1016/j.ssaho.2023.100503

14. *Rajabalee Y. B., Santally M. I.* Learner satisfaction, engagement and performances in an online module: Implications for institutional e-learning policy // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. P. 2623–2656. doi: 10.1007/s10639–020–10375–1

15. *Rasheed R. A., Kamsin A., Abdullah N. A.* Challenges in the online component of blended learning: A systematic review // Computers & Education. 2020. Vol. 144. doi: 10.1016/j.compedu.2019

16. *Remedios R., Lieberman D. A.* I liked your course because you taught me well: the influence of grades, workload, expectations and goals on students' evaluations of teaching // British Educational Research Journal. 2008. Vol. 34 (1). P. 91–115. doi: 10.1080/01411920701492043

17. *Sen-Akbulut M., Umutlu D., Oner D., et al.* Exploring university students' learning experiences in the COVID-19 semester through the community of inquiry framework // Turkish Online Journal of Distance Education. 2022. Vol. 23 (1). P. 1–18. doi: 10.17718/tojde.1050334

18. *Stroebe W.* Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis // Basic and Applied Social Psychology. 2020. Vol. 42 (4). P. 276–294. doi: 10.1080/01973533.2020.1756817

19. *Szopiński T., Bachnik K.* Student evaluation of online learning during the COVID-19 pandemic // Technological forecasting and social change. 2022. Vol. 174 (1). doi: 10.1016/j.techfore.2021.121203

20. *Thach P., Nguyen G. H.* An Investigation of Student Satisfaction in an Online Language Learning Course // International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies. 2021. Vol. 16 (5). P. 121–136. doi: 10.4018/IJWLTT.20210901.oa7

21. *Tratnik A., Urh M., Jereb E.* Student satisfaction with an online and a face-to-face Business English course in a higher education context // Innovations in Education and Teaching International. 2019. Vol. 56 (1). P. 36–45. doi: 10.1080/14703297.2017.1374875

22. *Vidaković M., Jerković J., Rakić D.* ESP course evaluation purposes and methodology: Tertiary teachers' perspective and policy implications // TESOL Journal. 2022. Vol. 13 (2). doi: 10.1002/tesj.653

23. *Yu Z., Li M.* A bibliometric analysis of Community of Inquiry in online learning contexts over twenty-five years // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. P. 11669–11688. doi: 10.1007/s10639–022–11081-w

24. *Zohrabi M.* Preliminary aspects of language course evaluation // Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. 2012. Vol. 16 (1). P. 123–144 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979926.pdf (data obrashhenija: 29.05.2023).

Информация об авторах

С. В. Боголепова — кандидат филологических наук, доцент Школы иностранных языков, руководитель образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

А. А. Пивоварова — ассистент Школы иностранных языков

Information about the authors

S. V. Bogolepova — PhD (Philology), Associate Professor of School of Foreign Languages, academic supervisor of the Foreign Languages and Intercultural Communication programme

A. A. Pivovarova — Teaching assistant of School of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 31.05.2023; одобрена после рецензирования 26.06.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 31.05.2023; approved after reviewing 26.06.2023; accepted for publication 08.09.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 137–150.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 137–150.

Научная статья
УДК 373.24
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–137–150

Е. Ю. Гончарова

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Елена Юрьевна Гончарова
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия, gjkz@mail.ru

Аннотация. Формирование коммуникативных умений является важнейшим направлением социально-личностного развития дошкольника, необходимым условием успешности его будущей учебной деятельности. В статье обобщены представления ученых о структуре коммуникативных умений, выделены их компоненты — информационный, перцептивный, интерактивный и мотивационно-рефлексивный. Сделано предположение, что неравномерность сформированности в группах дошкольников коммуникативных умений может быть связана с гетерохронностью созревания у них разных компонентов таких умений. Разработан реализуемый поэтапно комплекс дидактических игр для дошкольного возраста, направленных на формирование всех компонентов коммуникативных умений в их целостности. Представлено содержание основных содержательных блоков комплекса. Его апробация доказала эффективность формирования у дошкольников всех компонентов коммуникативных умений средствами игровой деятельности, а также отличия динамики получаемых результатов у разных детей, в том числе нуждающихся в помощи логопедов и психологов.

Ключевые слова: дошкольное образование,

© Гончарова Е. Ю., 2023

социально-коммуникативное развитие, коммуникативные умения, компоненты коммуникативных умений, неравномерность развития, дидактическая игра

Для цитирования: Гончарова Е. Ю. Дидактическая игра как средство формирования у дошкольников коммуникативных умений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 137–150. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–137–150

Original article

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF FORMATION PRESCHOOL CHILDREN'S COMMUNICATION SKILLS

Elena Y. Goncharova
Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, gjkz@mail.ru

Abstract. The formation of communicative skills is the most important direction of the social and personal development of a preschooler, a necessary condition for the success of his future educational activities. The article summarizes the ideas of scientists about the structure of communicative skills, highlights their components — informational, perceptual, interactive and motivational-reflexive. It has been suggested that the uneven formation of communicative skills in groups of preschoolers may be associated with the heterochrony of the maturation of different components of such skills in them. A stage-by-stage complex of didactic games for preschool age, aimed at the formation of all components of communicative skills in their integrity, has been developed. The content of the main content blocks of the complex is presented. Its approbation proved the effectiveness of the formation of all components of communicative skills in preschoolers by means of gaming activities, as well as the differences in the dynamics of the results obtained in different children, including those who need the help of speech therapists and psychologists.

Keywords: preschool education, social and communicative development, communicative skills, components of communicative skills, uneven development, didactic game

For citation: Goncharova E. Y. Didactic game as a means of formation preschool children's communication skills. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2023;1(5): 137–150. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–137–150

Введение. Дошкольное детство является основополагающим периодом для развития и становления личности ребенка. Согласно Федеральной

образовательной программе на завершении этапа освоения программы в социально-коммуникативной деятельности ребенок должен достичь следующих результатов: «…ребенок владеет речью как средством коммуникации, ведет диалог со взрослыми и сверстниками, использует формулы речевого этикета в соответствии с ситуацией общения, владеет коммуникативно-речевыми умениями…» [14, с. 18].

Под коммуникацией мы понимаем связь, взаимодействие между людьми, в процессе которого происходит обмен информацией (вербальной и невербальной) и осуществляется эмоциональное взаимовлияние [9]. Средства коммуникации выступают условием общения людей, обмена информацией для установления межличностных и психоэмоциональных отношений, согласования их действий, поведения [3; 12; 15]. Важнейшими средствами коммуникации, которые человек осваивает с детства, являются коммуникативные умения. Коммуникативные умения мы рассматриваем как умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению [3].

В исследованиях А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Л. Р. Мунировой была разработана структура коммуникативных умений, в которых были выделены компоненты: информационный, или гностический (обмен информацией в процессе вербального и невербального общения, понимание ее), интерактивный, или регуляционный (взаимодействие участников общения; согласование ими своих коммуникативных действий с потребностями и ситуациями; решение совместных задач); перцептивный, или аффективный (эмоциональный контакт; восприятие друг друга; выражение своих чувств и настроения, их понимание у собеседника; чуткость, отзывчивость, сопереживание) [11; 12; 17]. В структуре регуляционного компонента А. Н. Леонтьевым была отмечена рефлексивная составляющая, которая в силу важности ее для дошкольного возраста была выделена нами отдельно как мотивационно-рефлексивный компонент (желание и интерес дошкольника к общению с детьми и взрослыми) [12].

Выделенные слагаемые коммуникативных умений отражены в требованиях стандарта к социально-коммуникативному развитию дошкольника, развитию его коммуникативных способностей, позволяющих ему работать в группе сверстников и разрешать с ними конфликтные ситуации. Коммуникативные умения помогают ребенку налаживать

контакты с собеседником, строить с ним взаимоотношения, в том числе эмоциональные, перестраивать их в разных ситуациях взаимодействия; управлять собственным состоянием в процессе общения. Успешность формирования коммуникативных умений в дошкольном возрасте определяет позитивную направленность развития личности ребенка и его взаимодействия с детьми и взрослыми в процессе дальнейшего обучения и социализации [15].

Недостаточная сформированность коммуникативных умений у дошкольников проявляется в неумении слушать, адекватно реагировать на окружающих, вести диалог, применять имеющийся коммуникативный опыт. Это может приводить к снижению коммуникативной активности, способствовать нежелательным личностным изменениям: развитию конфликтности ребенка или его отгороженности, замкнутости, стеснительности [12; 16].

У разных детей формирование коммуникативных умений происходит разными темпами и неравномерно. Проблемы неравномерного развития коммуникативных умений у дошкольников изучали Е. Н. Кутепова, Л. М. Шипицина, Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. Определены причины этого явления: нормотипический феномен гетерохронности созревания психических функций, индивидуальные психофизиологические особенности детей, состояние здоровья, специфика социокультурного, в том числе языкового, окружения, особенности семейного воспитания, материнская депривация в младенчестве и другие [1; 5; 16].

Мы предположили, что неравномерность социально-коммуникативного развития дошкольников может быть связана и с гетерохронностью формирования разных компонентов коммуникативных умений и служить причиной возникновения проблем их общения, повышать тревожность, тормозить дальнейшее развитие и снижать успешность обучения. Исследование было посвящено разработке и апробации комплекса дидактических игр по оптимизации социально-коммуникативного развития дошкольников, в основе которого — комбинация игр, направленных на развитие всех компонентов коммуникативных умений в целом.

Дидактическая игра — это вид учебного занятия, которое организуется как учебная игра с реализацией принципов игрового, активного обучения и отличается наличием правил, фиксированной структурой игровой деятельности и системой оценивания [11].

Ценность игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте

признается практически всеми педагогами, психологами и физиологами. В игре складываются коммуникативные способности детей, их межличностные отношения, детский коллектив [6–8]. Депривация игровой деятельности в детском возрасте разрушительна для нормального развития [12].

Методология. Основываясь на классификации коммуникативных умений А. А. Бодалева, Е. Г. Савиной, были определены критерии сформированности коммуникативных умений [3]. В опытно-поисковом исследовании применялись методы: наблюдения; «контекстного общения» со взрослым; социометрический «метод вербальных выборов». Информационный компонент коммуникативных умений исследовался по методикам «Зеркало настроений» и «Интервью». Интерактивный — с помощью методики «Рукавички» и «Необитаемый остров». Перцептивный — по методикам «Отражение чувств» и «Не поделили игрушку» [2; 3; 16; 19]. В совокупности они позволяют количественно оценить каждый компонент коммуникативных умений детей, а в совокупности дают представление о сформированности коммуникативных умений в целом. Результаты формирования информационного, интерактивного и перцептивного компонентов коммуникативных умений фиксировались в баллах. Баллы проставлялись в зависимости от степени самостоятельности выполнения ребенком диагностического задания. Достоверность разницы показателей констатирующего и формирующего этапов определялась с помощью критерия Манна — Уитни. Мотивационно-рефлексивный компонент коммуникативных умений дошкольника оценивался качественно, по результатам отзывов родителей и наблюдений педагогов о желаниях и интересе ребенка к общению. **Базой исследования** служили муниципальные бюджетные дошкольные образовательные учреждения города Якутска: детский сад № 5 «Радуга», детский сад № 27 «Кораблик», детский сад № 102 «Подснежник». Всего обследовано 248 детей в возрасте от 5 до 7 лет.

Результаты. В ходе исследования был разработан комплекс дидактических игр, направленность которых соответствовала формированию всех компонентов коммуникативных умений. Он представлен в таблице 1.

Таблица 1

Виды дидактических игр, отобранных для формирования разных компонентов коммуникативных умений

Компоненты коммуникативных умений	Виды дидактических игр
Информационный	Театрализованные игры, игровые проблемные ситуации, сюжетно-ролевые игры и т.п.
Интерактивный	Дидактические игры направлены на развитие простейших коммуникативных умений, на выстраивание партнерских отношений: игровые образовательные ситуации, интерактивный веб-квест, игра-квест.
Перцептивный	Дидактические игры, направленные на развитие эмоциональной коммуникации: музыкально-коммуникативные игры, игры-драматизации, игры-имитации, интерактивные игры.
Мотивационно-рефлексивный	Психогимнастика. Ритмопластика. Музыкально-коммуникативные игры.

Были предусмотрены этапы формирования каждого компонента коммуникативных умений.

На первом этапе формирование информационного компонента коммуникативных умений происходило в процессе дидактических игр, обучающих детей правилам культуры общения, и включало этюды на отображение положительных черт характера (например, игры «Добрый мальчик», «Любящий сын», «Так будет справедливо» и др.), этюды на отображение отрицательных черт характера («Робкий ребенок», «Эгоист», «Ябедник», «Чуня-задавака», «Мышка-хвастунья» и др.), игры на сопоставление различных черт характера («Два друга», «Три характера», «Чертенок, или Мальчик-наоборот», «Шляпа старухи Шапокляк» и др.), игры по формированию стереотипов культурного поведения («Как быть послушным?», «Как вести себя на улице?», «Что такое хорошо, что такое плохо», «Алло! Алло!» и др.).

На втором этапе информация усложнялась, позволяя ребенку лучше узнать себя («Чем порадовать маму?», «Мы — разные», «Узнай себя», «У страха глаза велики» и др.).

На третьем этапе организовывались игры и упражнения, формирующие коммуникативные умения («Скажи по-другому», «Делаем выводы», «Слушай и повторяй», «Поиск смысла», «Я начну, а вы продолжите» и др.).

Интерактивный компонент коммуникативных умений на первом этапе был направлен на развитие вербальных и невербальных средств

коммуникации. Это были этюды («Заколдованный ребенок», «Сколько звуков», «Вот он какой!», «Возьми и передай!» и т.д.), игры-имитации: «Гав-гав», «Явления природы» (дождь шумит, дует ветер, лес шумит и т.п.), «Кисонька-мурысенька», «Мой портрет» и т.п.; игры-драматизации, основывающиеся на сюжетной схеме литературного произведения или сказки.

На втором этапе развитие интерактивного компонента опиралось на установление контакта и взаимодействий детей друг с другом (например, «Комплименты», «Узнай эмоцию на ощупь», «Встань на его (ее) место» и т.п.).

Третий этап заключался в выстраивании сотрудничества детей друг с другом на основе интерактивных игр социальной направленности, приключенческих игр-квестов на основе игрового маршрута, каждый из пунктов которого таил в себе загадку или препятствие, а также игр «Подруги», «Кого можно назвать другом», «Два жадных медвежонка», «С кем бы я хотел дружить», «Играем вместе» и т.д.

Развитие перцептивного компонента коммуникативных умений на первом этапе было направлено на эмоциональную сферу: игры на выражение различных эмоций, настроений.

На втором этапе дидактические игры были направлены на формирование умения различать спектр эмоций и выражать их (игры «Ласковое имя», «Свет мой, зеркальце, скажи!», «Поздравляю», «Слушаем себя», «Солнечный зайчик» и т.п.).

Третий этап — это период формирования толерантных чувств к сверстникам — участникам детских игр, предполагающее возможность оказать помощь, проявить заботу. Использовались сюжетно-ролевые игры, в которых ребенок примерял на себя поведение, отношения и действия окружающих взрослых людей, а также театрализованные игры (для малышей — совместно с родителями) и игры с игрушками-аналогами — изображениями реально существующих предметов и объектов.

И наконец, выделенный нами отдельно мотивационно-рефлексивный компонент коммуникативных умений. На первом этапе его развития применялись психогимнастические этюды, пантомимические этюды, «сказки наизнанку», интервью, хороводные и музыкально-коммуникативные игры. На втором этапе игры были направлены на развитие инициатив общения и рефлексию его значимости для ребенка с учетом возраста детей, на третьем — на поддержку инициатив к общению, их оценку у себя и у других.

Опытно-экспериментальное исследование продолжалось в течение 2020/21, 2021/22 учебных годов. Дидактические игры проводились на занятиях дополнительного образования, в группах по интересам детей, в режимных моментах детского сада. В работу вовлекались родители детей. Это была и совместная деятельность с ними в виде «домашних заданий», и организация семейных онлайн-клубов, и сопровождение семей специалистами детского сада по дополнительному и коррекционному развитию ребенка. Проводилось консультирование родителей (законных представителей) в вопросах организации совместной игровой деятельности дома. Организовывались семинары-практикумы, мастер-классы в вопросах коммуникативного развития дошкольника. Родители были обеспечены методическими рекомендациями по выстраиванию дома активной речевой среды.

Результаты количественной оценки формирования информационного, интерактивного и перцептивного компонентов у дошкольников всех детских садов, участвующих в эксперименте, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительная таблица сводных результатов сформированности коммуникативных умений у всех дошкольников

Уровень сформированности компонента	Информационно-коммуникативный компонент, % детей		Интерактивный компонент, % детей		Перцептивный компонент, % детей	
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап
Высокий уровень	13,1	23,1*	9,8	17,4*	21,7	29,9***
Средний уровень	45,8	48,7***	43,1	46,5	48,2	52,9
Низкий уровень	41,1	28,1*	47,1	36,1***	30,1	17,2**

* — $p \leq 0{,}01$

** — $p \leq 0{,}05$

*** — $p \geq 0{,}05$

Выявлено, что включение в образовательный процесс комплекса

дидактических игр, направленного на формирование всех компонентов коммуникативных умений, в целом увеличивает число детей с высоким уровнем развития и снижает число детей с низким уровнем, что в принципе ожидаемо от любого формирующего воздействия. Однако, согласно представленным сводным результатам, наиболее сенситивным к формирующему воздействию дидактических игр оказался информационный компонент, в меньшей степени — интерактивный и перцептивный компоненты. Вместе с тем при анализе сводных результатов следует помнить о феномене неравномерности развития детей, который может оказаться скрытым в общем массиве данных. Важная для исследователя информация может быть получена при изучении контингента участвующих дошкольников.

Заметим, что детские сады, участвовавшие в исследовании, являются общеобразовательными учреждениями, которые, как и многие другие, вовлечены в процесс инклюзивного дошкольного образования. Неслучайно среди всего контингента обследованных детей были дошкольники, которые потенциально могут иметь проблемы общения. Это дети, которые нуждались в помощи логопеда и психолога. Анализ показал, что в эту группу вошли дети с ограниченными возможностями здоровья (в том числе имеющие тяжелые нарушения речи, с общим недоразвитием речи 1–4-го уровня, а также с задержкой психического развития легкой степени), как и дети без диагноза ОВЗ, но нуждающиеся в логопедической и психологической помощи. Всего таких детей среди всех участников исследования оказалось 42, или 25,9% от числа детей с нормативным развитием. Здесь важно отметить (учитывая специфику региона и миграционные процессы), что все дети, о которых здесь идет речь, владеют с детства русским языком как родным.

Сопоставление динамики формирования компонентов коммуникативных умений у этой группы дошкольников в сравнении с их нормативно развивающимися сверстниками представлено в таблице 3.

Из таблицы видно, что разница в формировании информационного компонента коммуникативных умений у детей двух сравниваемых групп незначительна.

Однако в отличие от данных сводной таблицы видно, что в группе детей с нормативным развитием не только информационный, но и интерактивный и перцептивный компоненты дают стабильно высокую динамику и даже более выраженную, чем информационный компонент.

Таблица 3

Сравнение сформированности коммуникативных умений у дошкольников с нормативным развитием (группа 1) с дошкольниками, имеющими проблемы со здоровьем и нуждающимися в логопедической и психологической помощи (группа 2)

Уровень сформированности компонента	Информационный компонент (констатирующий/формирующий этапы),% детей			Интерактивный компонент (констатирующий/формирующий этапы),% детей			Перцептивный компонент (констатирующий/формирующий этапы),% детей		
	Группа 1	Группа 2	p	Группа 1	Группа 2	p	Группа 1	Группа 2	p
Высокий уровень	20,6/31,4	6,5/15,3	*	11,9/20,2*	4,7/9,3	**	29,3/41,0*	16,1/25,0	**
Средний уровень	44,3/46,2	46,0/50,0	***	48,7/54,1	33,1/35,5	**	47,4/50,5	45,9/52,4	***
Низкий уровень	35,1/22,4	47,5/34,7	***	39,4/5,7*	62,2/55,2	*	23,3/8,5*	38,0/22,6	*

Достоверность разницы двух групп на формирующем этапе
* — $p \leq 0,01$
** — $p \leq 0,05$
*** $p \geq 0,05$

С низким уровнем сформированности интерактивного и перцептивного компонентов к концу исследования оказалось всего 5,7 и 8,5% детей соответственно.

Что же касается формирования интерактивного и перцептивного компонентов коммуникативных умений у детей группы 2: несмотря на положительную динамику (высокий уровень сформированности этих компонентов увеличился в полтора-два раза!) и тенденцию снижения числа детей с низким уровнем их сформированности, отличие динамики показателей в группе 1 и 2 существенны.

Так, на конец формирующего этапа процент детей из группы 2 с низким уровнем интерактивного компонента был в 2 раза (!), а с низким уровнем перцептивного компонента — почти в три раза (!) больше, чем в группе детей с нормативным развитием (!). Закономерно, что сводная таблица, не учитывающая факта неравномерности формирования компонентов коммуникативных умений у разных детей, не дает детальной информации. Уточнение представленной в ней информации приводит к выделению группы риска по формированию коммуникативных умений в дошкольном возрасте.

Дидактические игры, направленные на формирование всех компонентов коммуникативных умений у детей группы риска, в целом дают положительный результат, особенно для части детей (необходимы дальнейшие уточнения и исследования). Однако, вероятно, для остальных детей этой группы целесообразно усиление разработанных дидактических игр методами специальной педагогики.

Что же касается мотивационно-рефлексивного компонента коммуникативных умений, то согласно мнениям родителей и наблюдений педагогов разработанный комплекс дидактических игр вызывает у детей живой интерес. Он существенно повлиял на культуру общения детей и в детском саду, и дома, снизив число конфликтных ситуаций.

Выводы. Неравномерность формирования разных компонентов коммуникативных умений дошкольников может служить причиной возникновения проблем их общения. Разработан и апробирован комплекс дидактических игр, направленных на формирование информационного, интерактивного и перцептивного компонентов коммуникативных умений дошкольников. Определено содержание и этапы реализации дидактических игр в комплексе. Доказано, что комплекс дидактических игр по формированию информационного, интерактивного и перцептивного

компонентов коммуникативных умений дошкольников позволяет увеличивать число детей, владеющих такими умениями на высоком уровне, и практически устраняет низкий уровень, способствуя снижению неравномерности формирования коммуникативных умений дошкольников. Выявлены отличия динамики формирования коммуникативных умений у детей с нормативным развитием и группы детей, имеющих проблемы со здоровьем и нуждающихся в помощи логопедов и психологов. Эффективность разработанного комплекса дидактических игр для детей с особыми образовательными потребностями, вероятно, может быть повышена при увеличении времени их использования и привлечении методов специальной педагогики. Может обсуждаться целесообразность предложенного нами четвертого компонента коммуникативных умений — мотивационно-рефлексивного. Его положительная динамика может выступать комплексным показателем результатов проведенной работы как совокупный социокультурный эффект.

Список источников

1. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А. П. Воронова и др. СПб.: Детство-Пресс, 2000. 380 с.
2. *Амет-Уста З. Р., Сапон Н. Н.* Коммуникативные умения старшего дошкольника: актуальность проблемы, педагогические условия // Современные инновации. 2019. № 3 (31) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-umeniya-starshego-doshkolnika-aktualnost-problemy-pedagogicheskie-usloviya (дата обращения: 15.01.2023).
3. *Бодалев А. А.* Психология общения: Избранные психологические труды. 2-е изд., испр. и допол. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 256 с.
4. *Дыбина О. В.* Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 64 с.
5. *Екжанова Е. А., Стребелева Е. А.* Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): с методическими рекомендациями. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 349 с.
6. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры. Методическое пособие / Панфилова М. А. М.: Гном, 2020. 160 с.
7. *Клюева Н. В., Касаткина Н. В.* Картотека релаксационных игр и упражнений для детей. Учим детей общению: характер, коммуникабельность. Ярославль: Академия развития, 1996. 240 с.
8. *Коджаспирова Г. М.* Педагогика: учебник для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 711 с.
9. *Кравцова Е. Е.* Разбуди в ребенке волшебника: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей. М.: Просвещение, 1996. 160 с.
10. *Кругликов В. Н.* Активное обучение в техническом вузе: теоретико-методологический аспект: дис. … докт. пед. наук. СПб., 2000. 424 с.
11. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. Красанд, 2010. 216 с.
12. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка (Психологи Отечества: избранные психологические труды: в 70 томах). М.: Институт практической психологии; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1997. 384 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10040 (дата обращения: 05.06.2023).

13. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.

14. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028. Зарегистрирован 28.12.2022 № 71847.

15. *Репина Т. А.* Межличностные отношения в группе детского сада // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А. В. Запорожца 15 декабря 2015 / Ред. коллегия: Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллов, О. С. Ушакова. М.: НИИ школьных технологий, 2016. Т. 3. 220 с.

16. Социально-коммуникативное развитие детей: методические материалы к комплексной образовательной программе для детей раннего возраста «Первые шаги» / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. 2-е изд. М.: Русское слово, 2021. 77 с.

17. Сравнительная педагогика: учебно-методическое пособие / Л. Р. Мунирова, Н. К. Нуриханова; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Башкирский гос. педагогический ун-т им. М. Акмуллы». Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. 199 с.

18. *Тищенко В. А.* Коммуникативные умения: к вопросу классификации // КПЖ. 2008. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-umeniya-k-voprosu-klassifikatsii (дата обращения: 01.02.2023).

References

1. Azbuka obshhenija: razvitie lichnosti rebenka, navykov obshhenija so vzroslymi i sverstnikami (dlja detej ot 3 do 6 let) / L. M. Shipicyna, O. V. Zashhirinskaja, A. P. Voronova i dr. SPb.: Detstvo-Press, 2000. 380 s. [In Rus].
2. *Amet-Usta Z. R., Sapon N. N.* Kommunikativnye umenija starshego doshkol'nika: aktual'nost' problemy, pedagogicheskie uslovija // Sovremennye innovacii. 2019. № 3 (31) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-umeniya-starshego-doshkolnika-aktualnost-problemy-pedagogicheskie-usloviya (data obrashhenija: 15.01.2023). [In Rus].
3. *Bodalev A. A.* Psihologija obshhenija: Izbrannye psihologicheskie trudy. 2-e izd., ispr. i dopol. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO «MODJeK», 2002. 256 s. [In Rus].
4. *Dybina O. V.* Pedagogicheskaja diagnostika kompetentnostej doshkol'nikov. Dlja raboty s det'mi 5–7 let. M.: Mozaika-Sintez, 2016. 64 s. [In Rus].
5. *Ekzhanova E. A., Strebeleva E. A.* Adaptirovannaja osnovnaja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija detej s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami): s metodicheskimi rekomendacijami. 2-e izd. M.: Prosveshhenie, 2020. 349 s. [In Rus].
6. Igroterapija obshhenija. Testy i korrekcionnye igry. Metodicheskoe posobie / Panfilova M. A. M.: Gnom, 2020. 160 s. [In Rus].
7. *Kljueva N. V., Kasatkina N. V.* Kartoteka relaksacionnyh igr i uprazhnenij dlja detej. Uchim detej obshheniju: harakter, kommunikabel'nost'. Jaroslavl': Akademija razvitija, 1996. 240 s. [In Rus].
8. *Kodzhaspirova G. M.* Pedagogika: uchebnik dlja vuzov. 4-e izd., pererab. i dop. M.: Jurajt, 2023. 711 s. [In Rus].
9. *Kravcova E. E.* Razbudi v rebenke volshebnika: Kn. dlja vospitatelej det. sada i roditelej. M.: Prosveshhenie, 1996. 160 s. [In Rus].
10. *Kruglikov V. N.* Aktivnoe obuchenie v tehnicheskom vuze: teoretiko-metodologicheskij aspekt: dis. … dokt. ped. nauk. SPb., 2000. 424 s. [In Rus].
11. Leont'ev A. A. Jazyk, rech', rechevaja dejatel'nost'. Krasand, 2010. 216 s. [In Rus].
12. *Lisina M. I.* Obshhenie, lichnost' i psihika rebenka (Psihologi Otechestva: izbrannye psihologicheskie trudy: v 70 tomah). M.: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 1997. 384 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10040 (data obrashhenija: 05.06.2023). [In Rus].
13. *Mudrik A. V.* Obshhenie v processe vospitanija: ucheb. posobie. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. 320 s. [In Rus].
14. Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovanija: Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 25.11.2022 № 1028. Zaregistrirovan 28.12.2022

№ 71847. [In Rus].
15. *Repina T. A.* Mezhlichnostnye otnoshenija v gruppe detskogo sada // Aktual'nye problemy obrazovanija i nauki: tradicii i perspektivy: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj 55-letiju Instituta doshkol'nogo vospitanija i 110-letiju so dnja rozhdenija A. V. Zaporozhca 15 dekabrja 2015 / Red. kollegija: T. V. Volosovec, I. L. Kirillov, O. S. Ushakova. M.: NII shkol'nyh tehnologij, 2016. T. 3. 220 s. [In Rus].
16. Social'no-kommunikativnoe razvitie detej: metodicheskie materialy k kompleksnoj obrazovatel'noj programme dlja detej rannego vozrasta «Pervye shagi» / E. O. Smirnova, V. M. Holmogorova. 2-e izd. M.: Russkoe slovo, 2021. 77 s. [In Rus].
17. Sravnitel'naja pedagogika: uchebno-metodicheskoe posobie / L. R. Munirova, N. K. Nurihanova; M-vo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii, Gos. obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovanija «Bashkirskij gos. pedagogicheskij un-t im. M. Akmully». Ufa: Izd-vo BGPU, 2010. 199 s. [In Rus].
18. *Tishhenko V. A.* Kommunikativnye umenija: k voprosu klassifikacii // KPZh. 2008. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-umeniya-k-voprosu-klassifikatsii (data obrashhenija: 01.02.2023). [In Rus].

Информация об авторе
Е. Ю. Гончарова — аспирант

Information about the author
E. Y. Goncharova — Graduate student

Статья поступила в редакцию 19.07.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 19.07.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 08.09.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 151–169.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 151–169.

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–151–169

Л. О. Володина

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лариса Олеговна Володина[1], Полина Николаевна Скахина[2]
[1] Вологодский государственный университет, Вологодский научный центр Российской академии образования, Вологда, Россия
[2] Вологодский государственный университет, Вологда, Россия
[1] volodina-l@mail.ru
[2] p.skakhina@yandex.ru

П. Н. Скахина

Аннотация. В статье рассматривается процесс профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования. Представлены методологические подходы к понятию «профессиональное самоопределение обучающихся», среди которых актуализируется аксиологический в контексте акмеологического. В трактовке терминов «непрерывное образование» и «непрерывное педагогическое образование» акцент делается на ценностных ориентациях личности. Анализ понятий «педагогическая деятельность», «функция педагогической деятельности» позволил обратить внимание на профессиональную педагогическую деятельность и ее предназначение. Обоснована связь профессионального самоопределения обучающихся

© Володина Л. О., Скахина П. Н., 2023

психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования с функциями педагогической деятельности, их ценностными основаниями и аспектами профессиональных компетенций. Показано, что профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования осуществляется через осознание школьниками ценностных оснований функций педагогической деятельности. Непрерывность образования обеспечивается путем освоения обучающимися аспектов профессиональных компетенций педагога. В интерпретации понятий «профессиональное самоопределение обучающихся в системе непрерывного образования» и «профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования» обращается внимание на личностно-ценностные ориентации обучающихся и ценности будущей трудовой деятельности. Отмечено, что обучение в психолого-педагогических классах позволяет создать у школьников мотивы для осознанного выбора педагогической деятельности. Сделано заключение о том, что результатом профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования выступает готовность к дальнейшему профессиональному педагогическому образованию, а сам процесс профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования сложен и требует педагогического сопровождения.

***Ключевые слова*:** профессиональное самоопределение, профессиональное самоопределение обучающихся, профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов, непрерывное образование, непрерывное педагогическое образование, функция педагогической деятельности, ценностные основания функций педагогической деятельности, аспект профессиональной компетенции, профессиональное самоопределение обучающихся в системе непрерывного образования, мотивация на педагогическое образование, профессиональное самоопределение обучающихся в системе непрерывного педагогического образования

Для цитирования: Володина Л. О., Скахина П. Н. Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 151–169. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–151–169

Original article

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION

Larisa O. Volodina[1], Polina N. Skakhina[2]
[1] Vologda State University, Vologda Research Center of the Russian Academy of Education, Vologda, Russia
[2] Vologda State University, Vologda, Russia
[1] volodina-l@mail.ru
[2] p.skakhina@yandex.ru

Abstract. The article examines the process of professional self-determination of schoolchildren in the context of continuing pedagogical education. Methodological approaches to the concept of "professional self-determination of schoolchildren" are presented, among which the axiological one is actualized in the context of the acmeological one. In the interpretation of the terms "continuing education" and "continuing pedagogical education", the emphasis is on the value orientations of the individual. The analysis of the concepts of "pedagogical activity", "function of pedagogical activity" allowed us to pay attention to professional pedagogical activity and its purpose. The connection of professional self-determination of schoolchildren in the system of continuous pedagogical education with the functions of pedagogical activity, their value bases and aspects of professional competencies is substantiated. It is shown that the professional self-determination of schoolchildren in the system of continuous pedagogical education is carried out through the awareness of schoolchildren of the value bases of the functions of pedagogical activity. The continuity of education is ensured by schoolchildren mastering aspects of the professional competencies of the teacher. In the interpretation of the concepts of "professional self-determination of schoolchildren in the system of continuing education" and "professional self-determination of schoolchildren in the system of continuing pedagogical education", attention is drawn to the personal and value orientations of schoolchildren and the values of future work. It is noted that training in psychological and pedagogical classes allows schoolchildren to create motives for a conscious choice of pedagogical activity. It is concluded that the result of professional self-determination of schoolchildren in the system of continuing pedagogical education is readiness for further professional pedagogical education, and the process of professional self-determination of schoolchildren in the system of continuing pedagogical education is complex and requires pedagogical support.

Keywords: professional self-determination, professional self-determination of schoolchildren, continuing education, continuing pedagogical education, the function of pedagogical activity, the value bases of the functions

of pedagogical activity, the aspect of professional competence, professional self-determination of schoolchildren in the system of continuing education, professional self-determination of schoolchildren in the system of continuing pedagogical education

For citation: Volodina L. O., Skakhina P. N. Professional self-determination of schoolchildren in the context of continuing pedagogical education. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2023;1(5): 151–169. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–151–169

Введение. Вопрос профессионального самоопределения обучающихся является объектом многих педагогических исследований. О научном интересе к этому явлению свидетельствует большое количество разработок в области профориентации.

Не менее актуальной является проблема профессионального самоопределения обучающихся в контексте непрерывного образования, которое предполагает единство и целостность допрофессиональной, профессиональной и постпрофессиональной подготовки. Непрерывное образование направлено на социализацию индивида и в том числе на формирование и развитие профессиональных компетенций, оно является основой профессионального роста личности.

В настоящее время в нашей стране наблюдается дефицит педагогических кадров. С целью повышения престижа профессии учителя 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. Министерством просвещения Российской Федерации поставлена задача перед субъектами Российской Федерации об открытии профильных психолого-педагогических классов. Все это свидетельствует об актуальности изучения вопроса профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в контексте непрерывного педагогического образования.

Цель статьи. Целью данной статьи является обоснование связи процесса профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в контексте непрерывного педагогического образования с функциями педагогической деятельности, их ценностными основаниями и аспектами профессиональных компетенций педагога. На этой основе будет разработана модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования.

Методология и методы исследования, обзор научной литературы по

проблеме. Вопросы профессионального самоопределения рассмотрены в работах Н. С. Пряжникова, Е. А. Климова, К. С. Бурова, О. В. Голубь и др.

Профессиональное самоопределение обучающихся, школьников, старшеклассников, подростков, молодежи рассматривали В. А. Поляков, С. Н. Чистякова, И. В. Дементьев, Г. Н. Попкова и др. Однако в научной литературе недостаточно раскрыта проблема профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов.

Изучением проблемы профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования занимались С. Н. Чистякова, Ю. А. Захаров, Н. Э. Касаткина, Б. П. Невзоров, И. С. Сергеев и др. В то же время недостаточно изучен вопрос профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования.

Теоретико-методологические основания исследования:

– *аксиологический подход* к профессиональному самоопределению обучающихся, предполагающий выбор профессии школьниками на основе собственной системы ценностей;

– *акмеологический подход* к профессиональному самоопределению обучающихся, в основе которого лежит стремление школьников достичь высот в будущей профессиональной сфере. С точки зрения данного подхода профессиональное самоопределение обучающихся — это важный этап социализации, «ступень», с которой начинается развитие человека как специалиста в какой-либо области. От качества прохождения этого этапа зависит его дальнейший образ жизни, в том числе успех в определенной профессиональной сфере;

– *системный подход* к пониманию сущности непрерывного образования, в соответствии с которым непрерывное образование представляет собой единую и согласованную в организационном отношении и по содержанию систему;

– *компетентностный подход* к пониманию сущности непрерывного образования, предполагающий овладение обучающимися профессиональными функциями через освоение профессиональных компетенций.

Для достижения цели были применены следующие методы: анализ отечественной и зарубежной литературы по вопросам профессионального самоопределения обучающихся и непрерывного педагогического образования; контент-анализ научных публикаций по теме исследования; методы интерпретации, обобщения, аналогии, сравнения.

Результаты исследования, обсуждение. Изучение содержания понятия «профессиональное самоопределение обучающихся» в толковании различных авторов позволило выделить основные методологические подходы к его интерпретации.

Профессиональное самоопределение обучающихся в аспекте личностного подхода (Д. М. Кухарчук, Л. Б. Ценципер, Ш. И. Булуева) предполагает выбор школьниками профессии на основе анализа своих способностей и возможностей [15; 26].

С позиции личностно-деятельностного подхода (Е. А. Климов, И. В. Дементьев) профессиональное самоопределение обучающихся основано на самостоятельном выборе учениками типов и видов деятельности, занятий (например, профиль класса, дополнительные и факультативные занятия), которые окажут влияние на их профессиональное будущее [10; 13].

Интеграция личностного и аксиологического подходов к профессиональному самоопределению обучающихся (Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, А. А. Деркач, В. А. Поляков) не только позволяет учесть личные особенности обучающихся при выборе профессии, но и подразумевает поиск в ней личностного смысла [2; 22; 24].

Акмеологический подход к профессиональному самоопределению обучающихся (О. В. Голубь, А. А. Рожков, Е. Ю. Валитова) подчеркивает стремление школьников к достижению высот в будущей профессиональной сфере [7; 9; 23].

С точки зрения компетентностного подхода (С. Ю. Аверьянова, Л. И. Пилипенко) профессиональное самоопределение обучающихся рассматривается как процесс, в ходе которого у школьников формируются компетенции, способствующие осознанному профессиональному выбору [1].

Как показывает наше исследование, при рассмотрении сущности понятия «профессиональное самоопределение обучающихся» следует сделать акцент на интеграции аксиологического и акмеологического подходов (К. С. Буров, А. В. Кирьякова, Г. Н. Попкова) [6; 12; 21].

Интеграция аксиологического и акмеологического подходов в понимании профессионального самоопределения обучающихся предполагает выстраивание школьниками индивидуального маршрута профессионального развития на основе собственной системы ценностей.

Таким образом, под ***профессиональным самоопределением обучаю-***

щихся следует понимать процесс выбора обучающимися своей позиции в профессиональном будущем на основе личностно-ценностных ориентаций с последующим осмыслением стратегии профессионального роста.

Результатом профессионального самоопределения обучающихся является выбор профессии, соответствующей их личностным особенностям, интересам и ценностным ориентациям, готовность к обучению по выбранной профессии, формирование плана профессиональной подготовки. Как отмечает С. Н. Чистякова, проектирование и реализация образовательно-профессионального маршрута обуславливает актуальность системы непрерывного образования [25].

Термин «непрерывное образование» не имеет общепринятого определения.

Под непрерывным образованием чаще всего понимают:

– образование взрослых [28–30];

– образование через всю жизнь, учение в течение всей жизни, процесс развития личности, освоения человеком социокультурного опыта [16; 24];

– педагогическую концепцию, модель, парадигму, систему взглядов, принцип организации образования, образовательной политики [27];

– систему учреждений, образовательных организаций, систему образования [10; 18].

В контексте нашей статьи наиболее близким для нас толкованием термина «непрерывное образование» является его интерпретация А. К. Орешкиной, которая акцентирует внимание на единстве и взаимосвязи звеньев, уровней и ступеней институционального и неинституционального образования [18].

С учетом вышесказанного ***непрерывное образование*** может рассматриваться как система уровневого образования, позволяющая каждому человеку приобретать и совершенствовать в дальнейшем профессиональные знания, умения и навыки, в том числе профессиональные, в соответствии со своими ценностными ориентациями.

Наблюдающийся в современном российском обществе дефицит педагогических кадров говорит об актуальности системы ***непрерывного педагогического образования***.

Анализ интерпретации данной категории в энциклопедиях и научных источниках позволяет заключить, что под ***педагогическим образованием*** понимается система подготовки педагогических кадров, где акцент делается на целенаправленном процессе формирования и развития

учителя, воспитателя как личности, необходимых условиях его подготовки к плодотворной профессиональной деятельности за счет освоения трудовых функций [4; 19; 24].

Обращаясь к понятию «***непрерывное педагогическое образование***», Н. Г. Калинникова заостряет внимание на единстве формального (институционального) образования и неформального (самообразования) как системы саморазвития учителя, его личности и профессионализма [11].

Непрерывное педагогическое образование рассматривается нами как система профессиональной подготовки, основанная на единстве формального и неформального образования, позволяющая человеку совершенствоваться в педагогической профессии в соответствии с его ценностными ориентациями и требованиями общества.

Как отмечается в научных исследованиях, особое значение для системы непрерывного педагогического образования имеют профильные психолого-педагогические классы, создающиеся на базе школ и выполняющие мотивационную функцию. Задача организации данных классов — выявление обучающихся, ориентированных на профессию педагога, и формирование у старшеклассников мотивов для осознанного выбора педагогической деятельности. Подразумевается, что наиболее мотивированные выпускники психолого-педагогических классов продолжат обучение в колледжах и вузах на педагогических специальностях и направлениях подготовки.

Именно в психолого-педагогических классах начинается знакомство обучающихся с ***функциями педагогической деятельности***, цель которого — подготовка школьников к реализации этих функций.

В контексте нашей статьи наиболее близкое толкование понятия «***функция педагогической деятельности***» находит отражение в работах Е. В. Пискуновой, которая определяет функцию профессионально-педагогической деятельности учителя как «ценностно-целевое предназначение, определяющее содержание деятельности учителя по достижению целей образования» [20].

Таким образом, ***функция педагогической деятельности*** будет рассматриваться нами как предназначение педагогической деятельности, обуславливающее ее содержание по достижению конкретных образовательных целей.

Знакомство с функциями педагогической деятельности необходимо обучающимся психолого-педагогических классов для понимания ими ее

сущности и структуры, а также для осознания смыслового содержания этих функций. Их изучение дает представление о целях деятельности педагога, требованиях к его личности, его должностных ролях.

Не менее важным процессом в ходе ознакомления обучающихся психолого-педагогических классов с функциями педагогической деятельности является рассмотрение ценностных оснований данных функций.

В научной литературе ***ценностные основания*** чаще всего трактуются как аксиологический смысл, совокупность ценностей, лежащих в основе какого-либо явления [3; 14].

Под ***ценностным основанием функции педагогической деятельности*** нами будет пониматься совокупность педагогических ценностей, лежащих в основе функции педагогической деятельности. То есть наличие у функции педагогической деятельности ценностного основания предполагает выделение в ней педагогических ценностей.

Осознание обучающимися психолого-педагогических классов ценностных оснований функций педагогической деятельности позволяет понять школьникам, подходит ли им профессия педагога, то есть происходит процесс **профессионального самоопределения обучающихся**.

Центральной частью непрерывного педагогического образования выступают профессиональные компетенции педагога (сквозные компетенции), совокупность которых составляет ядро непрерывного педагогического образования [8]. На этапе обучения в психолого-педагогических классах происходит освоение обучающимися **аспектов профессиональных компетенций педагога**. На последующих ступенях профессионального обучения осуществляется формирование самих компетенций и их совершенствование. Именно последовательное освоение профессиональных компетенций педагога обеспечивает связь разных уровней непрерывного педагогического образования.

Понятие «аспект компетенции» встречается в педагогической литературе — например, в монографии «Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов» под редакцией И. Ю. Тархановой [17], однако его определений не дается.

Под ***аспектом профессиональной компетенции*** будем понимать отдельную сторону, компонент профессиональной компетенции.

Связи функций педагогической деятельности, их ценностных оснований и аспектов профессиональных компетенций педагога отражены в таблице 1.

За основу классификации функций педагогической деятельности нами была взята классификация, предложенная А. И. Щербаковым, который разделил их на две группы: педагогические и общетрудовые. Выбор этой классификации обусловлен выделением более конкретных видов педагогической деятельности по сравнению с классификацией, предусмотренной профессиональным стандартом «Педагог». Данные функции являются основой педагогической деятельности, именно поэтому важно познакомить с ними обучающихся психолого-педагогических классов с целью формирования у них ***профессионального самоопределения***.

В соответствии с ядром непрерывного педагогического образования [8] профессиональные компетенции педагога разделены на универсальные (цифровые, мировоззренческие, в области здоровьесбережения и т.д.), общепрофессиональные (психолого-педагогические, методические, в области воспитания) и профессиональные (предметные, научно-исследовательские). Данная классификация компетенций положена в основу нижепредставленной таблицы.

Рассмотрим связь процесса профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования с функциями педагогической деятельности, их ценностными основаниями и аспектами профессиональных компетенций.

Целью знакомства обучающихся психолого-педагогических классов с *информационной функцией* педагогической деятельности является подведение школьников к пониманию, что в ходе обучения в ссузе или вузе им придется изучать большое количество предметов и впоследствии работать с большим объемом информации. Ценностным основанием рассматриваемой функции является знание. В процессе осмысления школьниками информационной функции у них формируются аспекты методических компетенций педагога.

Ознакомление обучающихся психолого-педагогических классов с *мобилизационной (стимулирующей) функцией* дает им понимание, что во многом именно от педагога зависит наличие у детей интереса к обучению, а значит, учитель должен уметь замотивировать обучающихся, обладать таким качеством, как креативность, и стремиться к профессиональному развитию, саморазвитию. Ценностным основанием функции являются саморазвитие, профессиональное развитие, творчество. Получение школьниками знаний об этих ценностях педагогической деятельности

Таблица 1

Связи функций педагогической деятельности, их ценностных оснований и аспектов профессиональных компетенций педагога

Функция педагогической деятельности	Цель знакомства с функцией педагогической деятельности	Ценностное основание функции педагогической деятельности	Профессиональные компетенции	Аспекты профессиональных компетенций	Индикаторы достижения аспектов профессиональных компетенций
Педагогические					
Информационная	Понимание значения изучения большого количества предметов в процессе профессиональной подготовки и запоминания большого количества информации	Знание	Методические	Теоретический аспект	Знает о наличии нормативно-правовых документов, регламентирующих процесс обучения; различных технологий, методик обучения и приемов преподавания
				Практический аспект	Способен получать и интерпретировать информацию из различных источников
Мобилизационная (стимулирующая)	Понимание роли учителя в развитии мотивации школьников к обучению	Саморазвитие, профессиональное развитие, творчество	В области личностного развития	Теоретический аспект	Знает, что от личности педагога зависит мотивация школьников к обучению
				Практический аспект	Способен демонстрировать личную заинтересованность в успехе обучающихся
			Психолого-педагогические	Теоретический аспект	Знает, что педагог должен стимулировать обучающихся на выполнение задания, упражнений, дел и т. п., включая их в различные виды деятельности, используя различные технологии и методики
				Практический аспект	Способен использовать отдельные формы и методы педагогической работы с целью мотивации школьников к обучению
			Методические	Теоретический аспект	Знает, что грамотно спланированный педагогом процесс обучения школьников способствует усилению их мотивации к учебе
				Практический аспект	-
Развивающая	Понимание значения умения педагога видеть и принимать индивидуальность школьников, формировать положительный микроклимат в классе и создавать развивающую среду	Принятие других людей, любовь (положительное отношение) к детям	Мировоззренческие	Теоретический аспект	Знает, что гражданская позиция педагога, его ценностные ориентации оказывают влияние на развитие детей
				Практический аспект	Способен проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей
			Психолого-педагогические	Теоретический аспект	Знает, что педагог участвует в развитии детей, применяя различные формы и методы работы
				Практический аспект	Способен использовать отдельные формы и методы педа-

Продолжение таблицы 1

					гогической работы для создания развивающей среды
			В области воспитания	Теоретический аспект	Знает, что педагог создает условия для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся
				Практический аспект	Способен проводить мероприятия воспитательного и развивающего характера
Ориентационная	Понимание значения стиля поведения и ценностных ориентаций учителя в формировании культуры личности обучающихся	Нравственные ценности	Мировоззренческие	Теоретический аспект	Знает, что гражданская позиция педагога, его ценностные ориентации оказывают влияние на отношение школьников к явлениям и процессам окружающей действительности, на их идеи и идеалы
				Практический аспект	Способен проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей; способен противостоять идеологии экстремизма, национализма, дискриминации по каким-либо признакам и другим негативным социальным явлениям; к осознанию своего места в поликультурном мире
			В области воспитания	Теоретический аспект	Знает, что педагог создает условия для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся
				Практический аспект	Способен общаться с обучающимися на основе принятых моральных норм, нравственных установок
Общетрудовые					
Исследовательская	Понимание важности педагогических исследований для оценки эффективности работы педагога и его профессионального совершенствования	Саморазвитие, профессиональное развитие, творчество	Научно-исследовательские	Теоретический аспект	Знает, что педагог может осуществлять научно-исследовательскую деятельность
				Практический аспект	Способен участвовать в исследовательской деятельности и под руководством педагога проводить исследования
			В области личностного развития	Теоретический аспект	Знает, что исследовательская деятельность способствует профессиональному и личностному развитию педагога
				Практический аспект	Способен участвовать в исследовательской деятельности и под руководством педагога проводить исследования
Организаторская	Понимание значения умения педагога управлять собой, планировать свою работу	Ответственность (как ценность)	Методические	Теоретический аспект	Знает, что педагог разрабатывает и реализует общеобразовательные программы, осуществляет контроль и оценку результатов обучения школьников
				Практический аспект	Способен разрабатывать конспект урока, оценивать результат работы школьника на уроке
			Психолого-педагогические	Теоретический аспект	Знает, что педагог использует различные виды деятельности в обучении, воспитании и развитии обучающихся
				Практический аспект	Способен к проведению мини-урока, принятию самостоятельных решений, отстаиванию собственного мнения
Коммуникативная	Понимание значения умения педагога устанавливать деловые кон-	Этические ценности	Коммуникативные	Теоретический аспект	Знает, что у педагога должны быть хорошо развиты навыки устной и письменной коммуникации
				Практический аспект	Способен использовать методы эффективного общения и

Продолжение таблицы 1

	такты с детьми, родителями и коллегами				демонстрировать навыки самопрезентации; способен общаться на основе принятых моральных норм
			В области командной работы	Теоретический аспект	Знает, что педагог должен уметь работать в команде, в том числе выступать в роли лидера
				Практический аспект	Способен работать в группе и с группой
Конструктивная	Понимание значения творческого характера педагогической работы и высокого уровня самостоятельности педагога	Творчество	Методические	Теоретический аспект	Знает, что педагог во внеурочное время составляет планы уроков, внеклассной деятельности, разрабатывает задания для обучающихся и т. д.
				Практический аспект	Способен самостоятельно или под руководством педагога ставить цели педагогической работы, планировать пути их достижения
			В области личностного развития	Теоретический аспект	Знает, что педагогу часто приходится самостоятельно принимать решения; знает, что саморазвитие — важное качество личности педагога
				Практический аспект	Способен к принятию самостоятельных решений, отстаиванию собственного мнения; способен самостоятельно или с помощью взрослого выстраивать траекторию личностного и профессионального саморазвития
			Психолого-педагогические	Теоретический аспект	Знает, что педагог проектирует различные виды учебной и воспитательной деятельности обучающихся, педагогические технологии
				Практический аспект	Способен демонстрировать навыки социального проектирования

позволяет сформировать у них аспекты компетенций в области личностного развития педагога, а также аспекты психолого-педагогических и методических компетенций.

Знакомство обучающихся психолого-педагогических классов с *развивающей функцией* приводит их к пониманию значения умения педагога видеть и принимать индивидуальность школьников, формировать положительный микроклимат в классе и создавать развивающую среду. Следовательно, ценностное основание данной функции — принятие других людей, любовь (положительное отношение) к детям. Осознание школьниками данных ценностей позволяет сформировать у них аспекты мировоззренческих компетенций, психолого-педагогических компетенций, а также компетенций в области воспитания.

Целью знакомства обучающихся психолого-педагогических классов с *ориентационной функцией* педагогической деятельности является понимание ими значения стиля поведения и ценностных ориентаций учителя в формировании культуры личности школьников. Ценностным основанием этой функции выступают нравственные ценности. Благодаря пониманию важности наличия у учителя нравственных ценностей у школьников формируются аспекты мировоззренческих компетенций и компетенций в области воспитания.

В ходе знакомства с *исследовательской функцией* педагогической деятельности обучающиеся психолого-педагогических классов понимают важность педагогических исследований для оценки эффективности работы педагога и его профессионального совершенствования. Таким образом, ценностным основанием исследовательской функции являются творчество и профессиональное развитие. В процессе осмысления школьниками данных ценностей у них формируются аспекты научно-исследовательских компетенций и компетенций в области личностного развития.

Знакомство обучающихся психолого-педагогических классов с *организаторской функцией* помогает им понять значение умения педагога управлять собой и планировать свою работу. Ценностным основанием функции выступает ответственность. Осознание школьниками этой ценности позволяет сформировать у них аспекты методических и психолого-педагогических компетенций.

Целью знакомства обучающихся психолого-педагогических классов с *коммуникативной функцией* является понимание значения умения

педагога устанавливать деловые контакты с детьми, родителями и коллегами. В качестве ценностного основания функции выступают этические ценности. В процессе осознания школьниками данных ценностей у них формируются аспекты коммуникативных компетенций, а также аспекты компетенций в области командной работы.

Знакомясь с *конструктивной функцией* педагогической деятельности, обучающиеся психолого-педагогических классов осознают значение творческого характера педагогической работы и высокого уровня самостоятельности педагога. Таким образом, ценностным основанием рассматриваемой функции является творчество. Получение знаний школьниками об этой ценности позволяет сформировать у них аспекты методических компетенций, аспекты компетенций в области личностного развития педагога, а также аспекты психолого-педагогических компетенций.

Таким образом, профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов осуществляется через осознание ими ценностных оснований функций педагогической деятельности: знание, саморазвитие, профессиональное развитие, творчество, принятие других людей, любовь (положительное отношение) к детям, нравственные ценности, ответственность, этические ценности. В процессе изучения функций педагогической деятельности и их ценностных оснований школьники могут сопоставить собственные ценности с ценностями педагогической профессии и понять, насколько им подходит профессия педагога.

Непрерывность образования осуществляется путем освоения обучающимися психолого-педагогических классов аспектов профессиональных компетенций педагога: методических, компетенций в области личностного развития, мировоззренческих, психолого-педагогических, компетенций в области воспитания, научно-исследовательских, коммуникативных, компетенций в области командной работы. Впоследствии данные компетенции будут формироваться в процессе профессиональной подготовки.

На основании вышеизложенного можно дать определение понятию ***«профессиональное самоопределение обучающихся в системе непрерывного образования»***, под которым будем подразумевать процесс профессионального выбора обучающимися и последующее построение стратегии профессионального роста в соответствии с собственными

ценностями и ценностями будущей трудовой деятельности.

Также можно определить понятие «***профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования***» — это процесс профессионального выбора обучающимися психолого-педагогических классов и последующее построение ими стратегии профессионального роста в соответствии с ценностными основаниями функций педагогической деятельности.

Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования является важным условием успешной карьеры в педагогической области и личностного роста как будущего педагога. Оно способствует пониманию школьниками, насколько профессия учителя соответствует их индивидуальным интересам и ценностям, а также становится основой для развития в педагогической сфере на протяжении всей жизни.

Заключение. Итак, анализ понятия «профессиональное самоопределение обучающихся» показал наличие к нему различных методологических подходов, среди которых, на наш взгляд, наиболее актуальным является аксиологический в контексте акмеологического. В трактовке терминов «непрерывное образование» и «непрерывное педагогическое образование» акцент сделан на ценностных ориентациях личности.

Отмечено, что педагогическая деятельность реализуется через выполнение педагогических функций, которые определяют ее предназначение.

Обоснована связь профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования с функциями педагогической деятельности, их ценностными основаниями и аспектами профессиональных компетенций.

Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования осуществляется через осознание школьниками ценностных оснований функций педагогической деятельности. Непрерывность образования обеспечивается путем освоения обучающимися аспектов профессиональных компетенций педагога.

В интерпретации понятий «профессиональное самоопределение обучающихся в системе непрерывного образования» и «профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования» обращается

внимание на личностно-ценностные ориентации обучающихся и ценности будущей трудовой деятельности.

Таким образом, процесс профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования сложен и, на наш взгляд, требует педагогического сопровождения.

Список источников

1. *Аверьянова С. Ю., Пилипенко Л. И.* Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства «школа — дополнительное образование — вуз» / под ред. В. Г. Гульчевской. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. 252 с.

2. Акмеологический словарь. Второе издание / под ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2005. 161 с.

3. *Баева Л. В.* Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: монография. М.: Прометей. МПГУ, 2003. 240 с.

4. Большая советская энциклопедия: в 65 т. / гл. ред. О. Ю. Шмидт. М.: Советская энциклопедия. Т. 44. 1939. 832 с.

5. *Бормотов И. В.* Ценностные основания современного человека: парадигмальный сдвиг // Социум и власть. 2016. № 3 (59). С. 31–34.

6. *Буров К. С.* Профессиональное самоопределение как научное понятие // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9, № 4. С. 57–67.

7. *Валитова Е. Ю., Стародубцев В. А.* Профессиональное самоопределение бакалавра: педагогическая поддержка // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 143–151.

8. *Володина Л. О., Лихачева О. И.* Ценностно-смысловая компетентность педагога в контексте непрерывного педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 2 (93). С. 22–26.

9. *Голубь О. В.* Профессиональное самоопределение в контексте социализации // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. 2013. № 2 (20). С. 100–107.

10. *Дементьев И. В.* Проблема профессионального самоопределения школьников в современной профориентации. Психологический и педагогический аспект // Научные труды Республиканского института высшей школы. Минск, 2009. С. 242–248.

11. *Калиникова Н. Г.* Непрерывное педагогическое образование как парадигма // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 186–189.

12. *Кирьякова А. В.* Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете // Педагогический журнал Башкортостана. № 3 (70). 2017. С. 11–18.

13. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 304 с.

14. *Константинова Н. Д.* Аксиологические основания теории и практики педагогического образования учителей начальных классов в России второй половины XIX — начала XX в.: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 2021. 23 с.

15. *Кухарчук А. М., Ценципер А. Б.* Профессиональное самоопределение учащихся. Минск: Народная асвета, 1976. 128 с.

16. *Ломакина Т. Ю.* Концептуальные подходы формирования образовательной траектории личности в системе непрерывного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 6. С. 69–77.

17. Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов: коллективная монография / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 283 с.

18. *Орешкина А. К.* Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. … докт. пед. наук. Москва, 2009. 46 с.

19. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. М.: Советская Энциклопедия. Т. 3. 1966. 880 с.

20. *Пискунова Е. В.* Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: автореф. дис. … докт. пед. наук. СПб., 2005. 45 с.

21. *Попкова Г. Н.* Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2013. 26 с.

22. *Пряжников Н. С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 320 с.

23. *Рожков А. А.* Профессиональное самоопределение молодежи как педагогический феномен // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 2 (87). С. 387–389.

24. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. Г. Панов: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999. 669 с.

25. *Чистякова С. Н.* Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. 2013. № 1. С. 9–12.

26. *Bulueva S. I., Gadaborsheva Z. I., Mungieva N. Z.* Psychological Prerequisites For Pupils' Professional Self-Determination In Senior School Age // Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism — SCTCMG 2022. 2022. Vol. 128. P. 107–115. doi.org/10.15405/epsbs.2022.11.16

27. *Duke C., Tobias R.* Lifelong Learning & the University in the 21st Century // Centre for Continuing Education University of Canterbury. Canterbury: Centre for Continuing Education, University of Canterbury. 2001. doi: 10.13140/2.1.2254.9447

28. *Marsello G.* Continuing Education: the essentials. River Falls: LERN Books. 2008. 138 p.

29. *Robertson T., Eddy M.* Continuing Education at Purdue University, 1975–2019. West Lafayette: Purdue University Press. 2023. 85 p.

30. *Sharp A. G.* Continuing education // Encyclopedia of Business. 2nd ed. [Электронный ресурс]. URL: https://www.referenceforbusiness.com/encyclopedia/Con-Cos/Continuing-Education.html (дата обращения: 03.05.2023).

References

1. *Aver'janova S. Ju., Pilipenko L. I.* Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov v uslovijah celostnogo obrazovatel'nogo prostranstva «shkola — dopolnitel'noe obrazovanie — vuz» / pod red. V. G. Gul'chevskoj. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Juzhnogo federal'nogo universiteta, 2013. 252 s. [In Rus].
2. Akmeologicheskij slovar'. Vtoroe izdanie / pod red. A. A. Derkacha. M.: RAGS, 2005. 161 s. [In Rus].
3. *Baeva L. V.* Cennostnye osnovanija individual'nogo bytija: Opyt jekzistencial'noj aksiologii: monografija. M.: Prometej. MPGU, 2003. 240 s.
4. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija: v 65 t. / gl. red. O. Ju. Shmidt. M.: Sovetskaja jenciklopedija. T. 44. 1939. 832 s. [In Rus].
5. *Bormotov I. V.* Cennostnye osnovanija sovremennogo cheloveka: paradigmal'nyj sdvig // Socium i vlast'. 2016. № 3 (59). S. 31–34. [In Rus].
6. *Burov K. S.* Professional'noe samoopredelenie kak nauchnoe ponjatie // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2017. T. 9, № 4. S. 57–67. [In Rus].
7. *Valitova E. Ju., Starodubcev V. A.* Professional'noe samoopredelenie bakalavra: pedagogicheskaja podderzhka // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 7. S. 143–151. [In Rus].
8. *Volodina L. O., Lihacheva O. I.* Cennostno-smyslovaja kompetentnost' pedagoga v kontekste nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 2 (93). S. 22–26. [In Rus].
9. *Golub' O. V.* Professional'noe samoopredelenie v kontekste socializacii // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 7. Filosofija. 2013. № 2 (20). S. 100–107. [In Rus].
10. *Dement'ev I. V.* Problema professional'nogo samoopredelenija shkol'nikov v sovremennoj proforientacii. Psihologicheskij i pedagogicheskij aspekt // Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly. Minsk, 2009. S. 242–248. [In Rus].
11. *Kalinikova N. G.* Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie kak paradigma // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2005. № 3. S. 186–189. [In Rus].

12. *Kir'jakova A. V.* Aksiologicheskie dominanty podgotovki pedagogov v universitete // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. № 3 (70). 2017. S. 11–18. [In Rus].
13. *Klimov E. A.* Psihologija professional'nogo samoopredelenija: ucheb. posobie. 4-e izd., ster. M.: Akademija, 2010. 304 s. [In Rus].
14. *Konstantinova N. D.* Aksiologicheskie osnovanija teorii i praktiki pedagogicheskogo obrazovanija uchitelej nachal'nyh klassov v Rossii vtoroj poloviny XIX — nachala XX v.: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Moskva, 2021. 23 s. [In Rus].
15. *Kuharchuk A. M., Cenciper A. B.* Professional'noe samoopredelenie uchashhihsja. Minsk: Narodnaja asveta, 1976. 128 s. [In Rus].
16. *Lomakina T. Ju.* Konceptual'nye podhody formirovanija obrazovatel'noj traektorii lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovanija // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2013. № 6. S. 69–77. [In Rus].
17. Metodologija edinogo obrazovatel'nogo prostranstva podgotovki pedagogov: kollektivnaja monografija / pod nauch. red. I. Ju. Tarhanovoj. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2022. 283 s. [In Rus].
18. *Oreshkina A. K.* Metodologicheskie osnovy preemstvennosti obrazovatel'nogo processa v sisteme nepreryvnogo obrazovanija: avtoref. dis. … dokt. ped. nauk. Moskva, 2009. 46 s. [In Rus].
19. Pedagogicheskaja jenciklopedija: v 4 t. M.: Sovetskaja Jenciklopedija. T. 3. 1966. 880 s. [In Rus].
20. *Piskunova E. V.* Sociokul'turnaja obuslovlennost' izmenenija funkcij professional'no-pedagogicheskoj dejatel'nosti uchitelja: avtoref. dis. … dokt. ped. nauk. SPb., 2005. 45 s. [In Rus].
21. *Popkova G. N.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredelenija starsheklassnikov: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Ulan-Udje, 2013. 26 s. [In Rus].
22. *Prjazhnikov N. S.* Professional'noe samoopredelenie: teorija i praktika: ucheb. posobie. M.: Akademija, 2008. 320 s. [In Rus].
23. *Rozhkov A. A.* Professional'noe samoopredelenie molodezhi kak pedagogicheskij fenomen // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2010. № 2 (87). S. 387–389. [In Rus].
24. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: v 2 t. / gl. red. V. G. Panov: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1993–1999. 669 s. [In Rus].
25. *Chistjakova S. N.* Novye podhody k formirovaniju professional'nogo samoopredelenija shkol'nikov v uslovijah nepreryvnogo obrazovanija // Shkola i proizvodstvo. 2013. № 1. S. 9–12. [In Rus].
26. *Bulueva S. I., Gadaborsheva Z. I., Mungieva N. Z.* Psychological Prerequisites For Pupils' Professional Self-Determination In Senior School Age // Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism — SCTCMG 2022. 2022. Vol. 128. P. 107–115. doi.org/10.15405/epsbs.2022.11.16
27. *Duke C., Tobias R.* Lifelong Learning & the University in the 21st Century // Centre for Continuing Education University of Canterbury. Canterbury: Centre for Continuing Education, University of Canterbury. 2001. doi: 10.13140/2.1.2254.9447
28. *Marsello G.* Continuing Education: the essentials. River Falls: LERN Books. 2008. 138 p.
29. *Robertson T., Eddy M.* Continuing Education at Purdue University, 1975–2019. West Lafayette: Purdue University Press. 2023. 85 p.
30. *Sharp A. G.* Continuing education // Encyclopedia of Business. 2nd ed. [Электронный ресурс]. URL: https://www.referenceforbusiness.com/encyclopedia/Con-Cos/Continuing-Education.html (дата обращения: 03.05.2023).

Информация об авторах

Л. О. Володина — доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, педагогики и социальной работы
П. Н. Скахина — аспирант, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и социальной работы

Information about the authors

L. O. Volodina — Dr. Sc. (Education), Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Work
P. N. Skakhina — Graduate student, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Work

Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 06.07.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 15.06.2023; approved after reviewing 06.07.2023; accepted for publication 08.09.2023.

В. Г. Пономарев

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 170–186.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 5 (95). P. 170–186.

Научная статья
УДК 378.046.4
doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–170–186

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ДИСТАНЦИОННЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОСНОВАМ ВЕБ-ТЕХНОЛОГИЙ

Р. С. Рабаданова

Владимир Геннадьевич Пономарев[1], Разият Сулайбановна Рабаданова[2], Анна Сергеевна Зотова[3]
[1,2,3] ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского (ПКУ)», Москва, Россия
[1] ponomarev_v.g@mail.ru, https://orcid.org/0000–0002–6430–7322
[2] raziyat@bk.ru· https://orcid.org/0000–0002–1083–3212
[3] annazot@bk.ru, https://orcid.org/0000–0002–0025–5332

А. С. Зотова

Аннотация. Дистанционные образовательные программы, включенные в систему дополнительного образования, являются одним из наиболее эффективных факторов формирования компетентности обучающихся, связанной с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ-компетентностью). При этом комплексное изучение различных направлений ИКТ способно повысить эффективность ее формирования. Целью настоящего исследования является анализ результатов комплексного изучения нескольких направлений: веб-технологии и создание современных веб-сайтов в системе дополнительного образования.

Исследование основывается на проведении педагогического эксперимента с применением дистанционных образовательных программ на платформах

© Пономарев В. Г., Рабаданова Р. С., Зотова А. С., 2023

Moodle и Leader-ID. Результаты исследования показали, что одновременное изучение нескольких направлений в сфере создания сайтов, редко выбираемое участниками образовательных программ, обеспечивает более высокий уровень формирования ИКТ-компетентности. Новизна работы связана с проведением анализа инструментария цифровых платформ Moodle и Leader-ID для определения мотивационного, когнитивного и деятельностного критериев оценки формирования ИКТ-компетентности. Исследование проводилось в рамках реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» и обосновывает актуальность комплексного применения дистанционных образовательных программ как инструмента формирования ИКТ-компетентности обучающихся.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, дистанционные образовательные программы, дополнительное образование, изучение веб-технологий, создание веб-сайтов, цифровые платформы, федеральный проект «Новые возможности для каждого»

Для цитирования: Пономарев В. Г., Рабаданова Р. С., Зотова А. С. Формирование ИКТ-компетентности слушателей дистанционных программ дополнительного образования по основам веб-технологий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 170–186. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–170–186

Original article

FORMATION OF ICT COMPETENCE OF STUDENTS OF DISTANCE PROGRAMS OF ADDITIONAL EDUCATION ON THE BASICS OF WEB TECHNOLOGIES

Vladimir G. Ponomarev[1], Raziyat S. Rabadanova[2], Anna S. Zotova[3]
[1, 2, 3] «Moscow State University of technology and management named after K. G. Razumovsky (PKU)», Moscow, Russia
[1] ponomarev_v.g@mail.ru, https://orcid. org/0000–0002–6430–7322
[2] raziyat@bk.ru, https://orcid.org/0000–0002–1083–3212
[3] annazot@bk.ru, https://orcid.org/0000–0002–0025–5332

Abstract. Distance education programs included in the system of additional education are one of the most effective methods of forming competence related to information and communication technologies (ICT competence). A comprehensive study of various areas of ICT can increase the effectiveness of its formation. The purpose of this study is to analyze the results of a comprehensive study of several areas of Web technologies and the creation of modern websites. The research is based on conducting a pedagogical experiment using distance learning programs on the Moodle and Leader-ID platforms. The results of the study showed that the simultaneous study of several directions in the field of website creation, rarely chosen by participants of educational programs, provides a higher level of ICT competence formation. The originality of the work is connected with the analysis of the

tools of the digital platforms Moodle and Leader-ID to determine the motivational, cognitive and activity criteria for assessing the formation of ICT competence. The study was conducted within the framework of the federal project "New Opportunities for everyone" and substantiates the relevance of the integrated application of distance education programs as a tool for the formation of ICT competence.

Keywords: ICT competence, distance education, programs additional education, study of Web technologies, creation of websites, digital platforms, federal project "New opportunities for everyone"

For citation: Ponomarev V. G., Rabadanova R. S., Zotova A. S. Formation of ICT competence of students of distance programs of additional education on the basics of web technologies. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2023;1(5): 170–186. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–170–186

Введение. В настоящее время большая доля исследований в педагогике посвящена вопросам формирования компетентности, связанной с информационно-коммуникационными технологиями (далее — ИКТ-компетентности). Информатизация образования меняет роль педагога, появляются новые методы, организационные формы подготовки и повышения квалификации слушателей. Эффективное использование ИКТ в учебном процессе зависит от способности педагогов по-новому организовать учебную среду, объединить новые информационные (веб-технологии, создание веб-сайтов) и традиционные педагогические технологии для того, чтобы проводить интересные занятия, поощрять мотивационный, когнитивный интерес обучающихся для решения комплексных задач, которые встречаются в реальном мире.

В исследовании А. Л. Димовой [6] дано определение ИКТ как мировоззренческой системы научно-практических знаний, умений, навыков, мотивов, установок и др., позволяющих личности обеспечивать (создавать и поддерживать) безопасные для здоровья условия обучения, а также мотивировать студентов к применению средств, способов, мер, направленных на предотвращение информационных угроз. Автор [6] считает, что разработанное содержание информационных компетенций для студентов в соответствии с видами и задачами будущей профессиональной и образовательной деятельности позволяет констатировать, что готовность и способность к овладению новыми приемами и методиками может быть сформирована в составе информационных компетенций в области осуществления информационной деятельности по следующим направлениям:

поиск, сбор, обработка, продуцирование, интеграция, передача, хранение и накопление, тиражирование и распространение, защита информации. Следовательно, у студентов, обучающихся по программам подготовки бакалавриата и магистратуры, будут сформированы не только информационные компетенции, но и появится опыт использования средств ИКТ в будущей профессиональной и образовательной деятельности [6].

Из этого следует, что ИКТ-компетентность — это не только знание и умение поиска, сбора, обработки, продуцирования, интеграции, передачи и т.д., владение конкретными инструментами информационно-коммуникационных технологий, но и способность к результативной продуктивной деятельности по созданию веб-технологий и созданию современных веб-сайтов, что, по нашему мнению, будет основным показателем ИКТ-компетентности обучающихся и поможет им успешно жить и трудиться в условиях динамично развивающего информационного общества.

Сформированность ИКТ-компетентности оценивалась нами по следующим критериям: мотивационному, когнитивному и деятельностному.

Одной из важных тенденций в информационной сфере является широкое применение технологий дистанционного обучения, следовательно, возникает необходимость обучения основам веб-технологий, что связано с общим ускорением процессов цифровизации образования.

При этом сами элементы ИКТ-компетентности регулярно изменяются и дополняются, что связано со стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий.

Вопросы применения веб-технологий в образовательном процессе рассмотрены в трудах отечественных и зарубежных авторов. Так, направления исследований отечественных авторов в области обучения ИКТ и основам веб-технологий можно условно разделать по уровням образования: в высшем образовании (И. В. Роберт, Т. Ш. Шихнабиева, С. Е. Шишов, В. А. Касторнова, О. А. Козлов, И. Ш. Мухаметзянов, В. П. Поляков, Р. С. Рабаданова, О. В. Волкова [2], С. Ф. Катержина [7], А. В. Козлова [8], С. И. Тамбиева [13], В. А. Филиппов [15] и др.); в том числе в обучении будущих педагогов (И. Б. Государев [4], Т. Т. Везиров [1], О. И. Михеева [10], М. М. Ниматулаев [9] и др.); в школьном образовании (И. Б. Государев [6], М. М. Ниматулаев [5], А. М. Тиханов [14] и др.). Во многих работах (Г. А. Воробьев [3], С. В. Напалков [11], Е. М. Шульгина [17]) в качестве цели обучения основам веб-технологий выделяется

создание обучающимся образовательных веб-квестов.

Коллектив ученых Омской гуманитарной академии представил исследования по деятельностному подходу к цифровизации образовательного процесса в рамках анализа динамики ценностей воспитания [9]. Результаты исследования (был проведен социологический опрос преподавателей высшей школы) показали, что современная образовательная цифровая среда характеризуется внутренней и внешней трансформацией, включая ценностные маркеры образования и воспитания. Центральное место в цифровой системе ценностей продолжает занимать гуманистическая идея о роли индивида и общества в целом, однако наблюдается смещение акцентов воспитания. Происходящая цифровая трансформация социума ориентирована на популяризацию не только ИТ-компетенций, но и научной мысли в целом. Также в информационном обществе наблюдается смещение акцентов в сторону осознания учащимися собственной гражданской позиции и осознанной коммуникации с государством, уменьшение роли религии и патриотизма. Глобальный мир стимулирует внедрение ИКТ-компетенций в процесс обучения и формирует новую образовательную цифровую парадигму. Именно к этим выводам пришли авторы статьи в результате проведенного ими опроса в рамках практического исследования.

Следует отметить работы исследователей об идее развития личности посредством формирования у нее культуры здоровьесберегающего поведения в условиях обучения с использованием средств ИКТ. А. Л. Димова [6] считает основным компонентом формирование компетентности у субъектов образовательного процесса в области информационной безопасности в условиях цифровой трансформации образования.

Актуальными представляются исследования учителя МОУ «Тверской лицей» В. П. Пиэтиляйнен о применении информационных технологий в изучении английского языка, ориентированные на когнитивный и деятельностный подходы [12]. Автором статьи реализован проект по теме кино — озвучивание учащимися фрагмента фильма на иностранном (английском) языке. В процессе работы учащиеся используют ИКТ, программу видеоредактора, программу озвучивания и другие интернет-технологии. Проект делится на несколько этапов, в рамках каждого учащиеся закрепляют полученные ЗУН и повышают уровень компетенций в области цифровых технологий в обучении.

Исследований, связанных с заявленной темой, сегодня уже довольно

много, они составляют обширную базу для конкретизации методик внедрения ИКТ и методологии их применения в рамках изучения различных дисциплин на всех уровнях российского образования.

При всей глубине и научной значимости данных исследований в них уделяется недостаточно внимания вопросам формирования ИКТ-компетентности, таким ее составным частям, как создание обучающимся IT-продукта и цифрового дизайна, кибербезопасность, а также сетевое и системное администрирование с использованием веб-технологий, что и определяет проблематику и актуальность проведения настоящего исследования.

В следующих разделах будет детально рассмотрено авторское исследование, проводившееся в рамках реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» и включающее в себя проверку гипотезы.

Результаты исследования демонстрируют преимущества комплексного изучения веб-технологии как элемента развития ИКТ-компетентности и позволяют сформулировать рекомендации педагогам по совершенствованию дистанционных образовательных курсов дополнительного образования, посвященных освоению современных информационных технологий.

Методы исследования. В исследовательской работе преподавателей факультета социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ)» проводился входной, рубежный и итоговый контроль в виде тестирования, а также выполнение итогового практического задания (разработки собственных информационных продуктов — одностраничных веб-сайтов (лендингов): «Создание IT-продукта», «Цифровой дизайн»), выгрузка результатов сдачи обучающимися тестов и практических работ для их дальнейшего анализа и сопоставления. Для сбора и анализа данных был использован инструментарий административного интерфейса интернет-портала Leader ID и LMS (Learning Management System) Moodle.

В своем исследовании мы ориентируемся на такие подходы, как когнитивный, мотивационный и деятельностный. Особенностью методологического аппарата исследования является применение методик, предложенных моделью «Цифровой компетентностный профиль». Для оценки сформированности по различным критериям использовались следующие инструменты: мотивационный критерий — это беседы в WhatsApp-чате образовательного курса и написание слушателями от-

зывов; когнитивный критерий — прохождение слушателями входного, рубежного и итогового тестирования; деятельностный критерий — выполнение слушателями итоговой практической работы. Для проверки достоверности результатов исследования и сравнения результатов работы контрольной и экспериментальной групп использовалась методика критериев К. Пирсона.

Целью настоящего исследования является изучение эффективности формирования ИКТ-компетентности слушателей в части разработки собственных информационных продуктов — одностраничных веб-сайтов (лендингов): «Создание IT-продукта», «Цифровой дизайн».

Гипотеза исследования: создание цифрового дизайна и IT-продукта слушателями курсов дополнительного образования будет способствовать формированию у них ИКТ-компетентности, комплексному освоению знаний об информационно-коммуникационных технологиях (начальный уровень — мотивационный критерий), развитию навыков владения конкретными инструментами к данной области (базовый уровень — когнитивный критерий), способности к результативной продуктивной деятельности в цифровой среде (продвинутый уровень — деятельностный критерий).

Это обуславливает постановку следующих задач:

– выбор ключевых направлений современных технологий создания одностраничных веб-сайтов (лендингов) и подготовка образовательных материалов по данной тематике;

– выбор образовательной платформы для проведения дистанционного обучения;

– выделение среди обучающихся контрольной и экспериментальной группы для проведения педагогического эксперимента по формированию ИКТ-компетентности слушателей в части разработки информационных продуктов;

– выбор инструментария и оценка сформированности отдельных компонентов ИКТ-компетентности в части разработки информационных продуктов современных одностраничных веб-сайтов (лендингов): «Создание IT-продукта», «Цифровой дизайн» у участников контрольной и экспериментальной групп.

Важной особенностью исследования стало применение современной модели «Цифровой компетентностный профиль» [16]. Модель «Цифровой компетентностный профиль» использовалась нами для определения

уровня ИКТ-компетентности по четырем сферам, таким как личная эффективность (розовый сектор), экономика и управление на основе данных (желтый сектор), сквозные технологии (зеленый сектор), IT-сфера (синий сектор). Данная модель применяется в проектах Университета «20.35», Агентства стратегических инициатив и Автономной некоммерческой организации (АНО) «Национальная технологическая инициатива». Также она являлась одним из центральных элементов образовательных интенсивов «Остров 10–21» и «Остров 10–22».

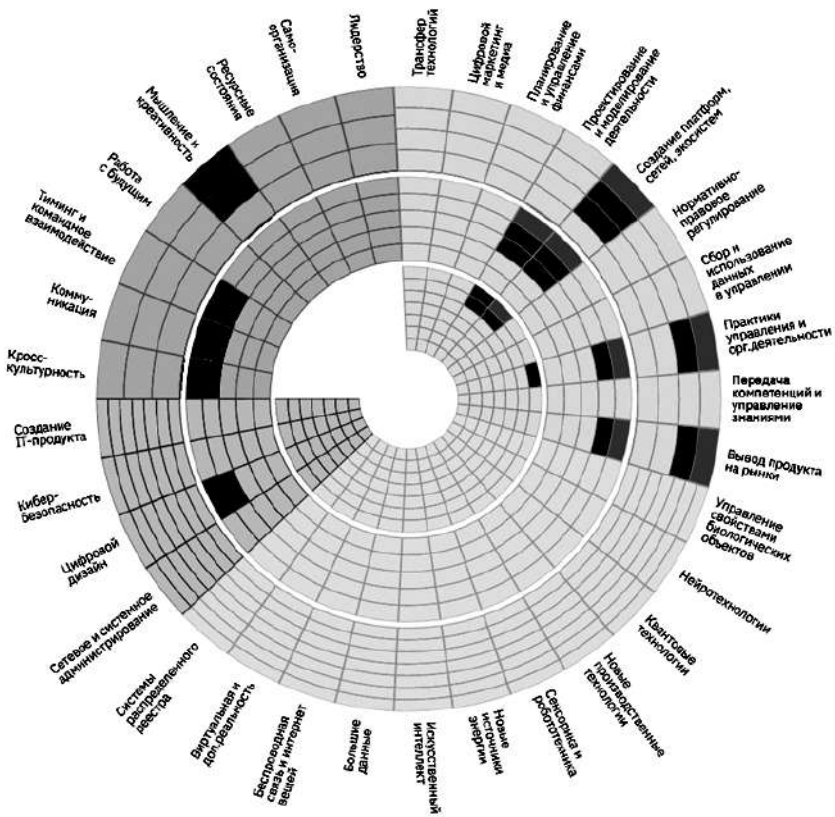

Рисунок 1. Результаты опроса слушателей дистанционных программ дополнительного образования по основам веб-технологий по методикам модели «Цифровой компетентностный профиль» [20]

Как показано на рисунке 1, синий сектор модели «Цифровой компетентностный профиль» отображает такие современные элементы ИКТ (или цифровой) компетентности, как «Создание IT-продукта», «Кибербезопасность», «Цифровой дизайн» и «Сетевое и системное администрирование». Все эти элементы имеют отношение к изучению веб-технологий, но в рамках дистанционного курса по созданию современных одностраничных веб-сайтов (лендингов) нами будут детально рассмотрены такие элементы, как создание IT-продукта и цифровой дизайн. Каждый из элементов имеет набор уровней освоения, объединенных в три группы, следующие по нарастанию сформированности показателей.

Для сбора и анализа данных был использован инструментарий административного интерфейса интернет-портала Leader ID и LMS (Learning Management System) Moodle. Интернет-портал Leader ID, курируемый Агентством стратегических инициатив и АНО «Национальная технологическая инициатива», позволяет создавать мероприятия (в том числе дистанционные) на своей платформе, подключать к ним отображаемые после регистрации пользователя на мероприятие ссылки на YouTube-трансляцию, Zoom- или Microsoft Teams-конференцию, а также выгружать после проведения мероприятия список участников с указанием их места работы или учебы, города и региона проживания. Интернет-портал обладает встроенной аналитической системой, сообщающей о мероприятии пользователям портала, перечень интересов которых пересекается с выбранным организатором перечнем тематик мероприятия. Превышающее 1,6 млн число зарегистрированных на портале пользователей в совокупности с его технологической и IT-направленностью обусловило выбор данного интернет-портала как платформы для стартового запуска дистанционного образовательного курса по созданию современных одностраничных веб-сайтов (лендингов).

Бесплатная платформа Moodle является наиболее популярной среди образовательных организаций LMS первого поколения, предоставляет доступ к исходному программного коду платформы и позволяет дорабатывать платформу в соответствии с потребностями образовательной организации, что во многом и обеспечивает ее популярность.

В настоящем исследовании тестовое проведение дистанционного образовательного курса по созданию современных одностраничных веб-сайтов (лендингов) на интернет-портале Leader ID позволило выделить целевую аудиторию образовательного курса по уровню образования и профес-

сиональным интересам, определить потенциал регионального охвата.

Проведение дистанционного образовательного курса на платформе LMS Moodle в рамках реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» для целевой аудитории позволило провести педагогический эксперимент с целью доказательства гипотезы и достижения цели исследования.

Результаты исследования. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе (октябрь — ноябрь 2020 года) серия образовательных мероприятий, посвященных основам сайтостроения и созданию одностраничных Веб-сайтов (лендингов), была проведена на интернет-портале Leader ID. Общее число участников составило 367. При традиционно высокой для интернет-портала доле участников из Москвы широко были представлены участники из таких регионов, как Алтайский край, Амурская область, Архангельская область, Астраханская область, Белгородская область, Брянская область, Вологодская область, Забайкальский край, Кабардино-Балкарская Республика, Калининградская область, Камчатский край, Карачаево-Черкесская Республика, Кемеровская область, Кировская область, Костромская область, Краснодарский край, Красноярский край, Курская область, Липецкая область, Московская область, Нижегородская область, Новгородская область, Новосибирская область, Омская область, Оренбургская область, Орловская область, Пензенская область, Пермский край, Приморский край, Республика Башкортостан, Республика Бурятия, Республика Дагестан, Республика Крым, Республика Саха (Якутия), Республика Северная Осетия — Алания, Республика Татарстан (Татарстан), Республика Тыва, Ростовская область, Рязанская область, Самарская область, г. Санкт-Петербург, Саратовская область, Сахалинская область, Свердловская область, г. Севастополь, Смоленская область, Ставропольский край, Тамбовская область, Томская область, Тульская область, Тюменская область (всего 53 субъекта Российской Федерации).

В ходе анализа возрастного распределения участников были получены следующие данные: обучающиеся школ в возрасте от 12 до 16 лет — 6%; студенты вузов от 17 до 23 лет — 40%; молодые люди от 24 до 35 лет — 18%; взрослое население в возрасте от 36 до 65 лет — 35%; люди старше 65 лет — 1%. При этом среди взрослого населения в возрасте от 36 до 65 лет 42% участников указали в качестве места работы образовательные организации.

Анализ данных первого этапа исследования показывает, что при

ожидаемо высокой для интернет-портала Leader ID40-процентной доле студенческой аудитории проводимых образовательных мероприятий (основной объем аудитории портала регистрируется на него через университетские точки кипения и представляет собой студентов вузов) 35% аудитории образовательного курса составило взрослое население от 36 до 65 лет, 42% которого является сотрудниками образовательных организаций. Географическое распределение демонстрирует широкий региональный охват — более 50% (53 субъекта Российской Федерации), что, например, по классификациям Агентства по делам молодежи соответствует уровню федеральных (всероссийских) проектов.

Результаты первого этапа исследования и анализа целевой аудитории образовательного курса по созданию одностраничных веб-сайтов (лендингов) подтвердили необходимость и актуальность разработки образовательной программы дополнительного образования «Основы сайтостроения: создание одностраничных веб-сайтов (лендингов)», разработка средств входного, рубежного и итогового контроля в виде тестов и практических заданий.

Исследование проводилось в МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ) с использованием интернет-портала Leader ID, цифровой платформы LMS Moodle. В рамках реализации программы дополнительного образования создана серия образовательных мероприятий. Проведенный анализ целевой аудитории программы на первом этапе исследования стал обоснованием для принятия решения о включении данной программы дополнительного образования в Федеральный проект «Новые возможности для каждого», аудитория которого традиционно включает высокую долю взрослого населения старше 35 лет. Целевая аудитория включает значительную долю сотрудников образовательных организаций, для которых важным фактором стало не только получение бесплатного сертификата о повышении квалификации, но и получение знаний, умений и навыков по информационным коммуникационным технологиям (ИКТ-компетентности) слушателей в части разработки информационных продуктов.

Второй этап исследования (ноябрь 2020 — январь 2021 года) включал проведение эксперимента и анализ его результатов по таким компонентам, как цифровой дизайн и создание IT-продукта в случае комплексного освоения нескольких направлений создания одностраничных веб-сайтов (лендингов). Каждый слушатель из зарегистрировавшихся на образо-

вательный курс «Основы сайтостроения: создание одностраничных веб-сайтов (лендингов)» участников Федерального проекта «Новые возможности для каждого» (всего на данный курс зарегистрировалось 103 человека) должен был выбрать в качестве итогового задания создание одностраничного веб-сайта (лендинга) на основе одного из трех рассмотренных в образовательном курсе подходов (создание дизайна и кода веб-сайта с помощью графического редактора Adobe Photoshop, веб-сервиса Figma или российского современного конструктора сайтов Tilda). Создать одностраничный веб-сайт с помощью комплексного применения двух и более из рассмотренных подходов. При ожидаемо высокой доле слушателей курса, выбравших одно направление (в большинстве случаев конструктор сайтов Tilda), 37% слушателей выбрали комплексное применение двух и более из рассмотренных подходов. Для осуществления коммуникации со слушателями курса был использован чат в системе мгновенного обмена сообщениями в WhatsApp.

Из 30 слушателей, выбравших одно направление, была сформирована контрольная группа исследования, а из 30 слушателей, выбравших комплексный подход, была сформирована экспериментальная группа для проведения педагогического эксперимента. Для проверки наличия различий в распределении уровня ИКТ-компетентности (начальный, базовый, продвинутый уровни) участников контрольной и экспериментальной группы использован непараметрический критерий $\chi 2$ (критерий Пирсона). Состав и структура контрольной и экспериментальной групп были выбраны так, чтобы в начале эксперимента достоверных различий между группами не наблюдалось ($\alpha = 0{,}05$).

Обсуждение результатов исследования. Для оценки сформированности ИКТ-компетентности по различным критериям использовались следующие инструменты:

– по поддержанию мотивационного критерия через обратную связь, беседы в WhatsApp-чате образовательного курса (начальное состояние) и написание слушателями отзывов (рефлексия);

– для развития когнитивного критерия слушателям предлагалось прохождение входного тестирования (начальное состояние), рубежных и итогового тестов с целью рефлексии, на каком этапе получения знаний находится слушатель;

– деятельностный критерий фиксировался просмотром примеров ранее созданных слушателями веб-страниц в случае наличия и предо-

ставления таковых (начальное состояние) и выполнением слушателями итогового задания — создание собственного продукта — одностраничных веб-сайтов (лендингов) «Создание IT-продукта», «Цифровой дизайн». Низкий, средний или высокий уровень сформированности ИКТ-компетентности по разработке собственного продукта — одностраничных веб-сайтов (лендингов) «Создание IT-продукта», «Цифровой дизайн» — рассматривались по методике модели «Цифровой компетентностный профиль» по элементам «Создание IT-продукта» и «Цифровой дизайн» и соответствуют трем группам уровней освоения. Результаты эмпирической части исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности ИКТ-компетентности по разработке собственного продукта одностраничных веб-сайтов (лендингов): «Создание IT-продукта», «Цифровой дизайн» в начале и в конце эксперимента

Критерий	Заголовок колонки	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		в начале,%	в конце,%	в начале,%	в конце,%
Мотивационный критерий χ крит. = 5,99, χ эмр. нач. = 0,05, χ эмп. кон. = 7,92	низкий уровень	55	44	56	28
	средний уровень	36	42	35	48
	высокий уровень	9	14	8	24
Когнитивный критерий χ крит. = 5,99, χ эмр. нач. = 0,33, χ эмп. кон. = 7,33	низкий уровень	68	50	70	30
	средний уровень	29	43	26	51
	высокий уровень	3	7	3	19
Деятельностный критерий χ крит. = 5,99, χ эмр. нач. = 0,3, χ эмп. кон. = 9,8	низкий уровень	53	42	54	25
	средний уровень	42	48	37	51
	высокий уровень	4	10	8	23

Источник: Составлено авторами.

Анализ результатов, приведенных в таблице 1, демонстрирует значительно больший рост показателей по мотивационному (начальный уровень), когнитивному (базовый уровень) и деятельностному (продви-

нутый уровень) критерию для экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой, что доказывает гипотезу исследования.

Выводы. Результаты исследования доказывают эффективность комплексного изучения нескольких подходов к созданию современных одностраничных веб-сайтов (лендингов) как элемента формирования ИКТ-компетентности, чем подтверждают гипотезу исследования и обосновывают достижение цели исследования. Ключевые этапы исследования соответствуют поставленным задачам и подтверждают их выполнение.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке дистанционных образовательных программ (как основных, так и программ дополнительного образования), посвященных веб-технологиям и созданию одностраничных веб-сайтов (лендингов).

В качестве перспектив дальнейших исследований в сфере формирования ИКТ-компетентности требуется изучения иных направлений комплексного изучения цифровых технологий, таких как 3D-моделирование и обеспечение кибербезопасности [18].

Таким образом, мы можем резюмировать глобальный интерес к теме цифровизации образования, внедрения ИКТ в процесс обучения, взаимодействия преподавателей и студентов, создания электронной образовательной среды, дистанционного обучения и т.д. Несмотря на некоторое расхождение в позициях относительно эффективности тех или иных ИК-технологий и форматов обучения, исследователи единогласно высказывают мысль о важности и необходимости формирования не только профессиональных знаний, но и цифровых компетенций у студентов, поскольку в современном мире эти компетенции — неотъемлемая часть устройства общества.

Список источников

1. *Везиров Т. Т.* Модель использования Web-технологий в формировании профессиональных умений будущих учителей математики и информатики при изучении курса «Информационные и коммуникационные технологии в физико-математическом образовании» Научный журнал «Информатика и образование». М., 2008. № 3. С. 116–118.

2. *Волкова О. В.* Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: автореф… дис. кан. пед. наук. Издательство Белгородского университета потребительской кооперации. г. Белгород: 2010. 26 с.

3. *Воробьев Г. А.* Технологии веб-квестов в преподавании иностранных языков и культур. Сборник научных статей «Теоретическая и экспериментальная лингводиалектика». Пятигорск: ПГЛУ, 2003. С. 38–50.

4. *Государев И. Б.* Проблемы профильного обучения веб-технологиям в старшей школе. X Санкт-Петербургская международная конференция «Региональная информатика-2004». СПб., 2004. С. 180.

5. *Дзамыхов А. Х., Кулаев Б. Ч., Ниматулаев М. М.* Использование веб-сервисов в учебном процессе современной школы Стандарты и мониторинг в образовании. М., 2012. № 2. С. 12–15.

6. *Димова А. Л.* Аксиологический подход в формировании мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности у студентов — пользователей средствами ИКТ. Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: сб. материалов научно-практической конференции / Авторы-составители: В. Г. Мартынов, И. В. Роберт, И. Г. Алехина. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2022. С. 46–54.

7. *Катержина С. Ф.* Процесс обучения высшей математике и современные информационные технологии (индивидуальный сайт преподавателя). Российская школа-конференция «Математика, информатика, их приложение и роль в образовании»: сборник трудов Российской школы-конференции. М.: РУДН, 2009. С. 868–870.

8. *Козлова А. В.* Модель методики внедрения web 2.0-технологий в организацию самостоятельной работы студентов // Образование и наука: Известия УрО РАО, 2012. № 5. С. 96–106.

9. *Лопанова Е. В., Савина Н. В.* Динамика ценностей воспитания в условиях цифровой трансформации образования. Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе. Авторы-составители: В. Г. Мартынов, И. В. Роберт, И. Г. Алехина. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2022. С. 73–84.

10. *Михеева О. И.* Использование блог-технологий в обучении иностранному языку // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, 2010. № 3 (67). С. 126–130.

11. *Напалков С. В.* Об одном подходе к определению основных составляющих информационного контента тематического образовательного Web-квеста по математике // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского (Нижний Новгород: Издательство ННГУ им. Н. И. Лобачевского). 2013. № 5. С. 147–151.

12. *Пиэтиляйнен В. П.* Информационные технологии в обучении английскому языку. Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: авт.-сост.: В. Г. Мартынов, И. В. Роберт, И. Г. Алехина. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2022. С. 304–300.

13. *Тамбиева С. И.* Оценка эффективности использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2001. № 3 (18). С. 177–182.

14. *Тиханов А. М.* Зрительное восприятие учебного веб-ресурса // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2008. № 4. С. 100–106.

15. *Филиппов В. А.* Конструирование методики вариативного обучения Web-технологиям студентов туристического вуза // Вестник Поморского университета. Серия «Физиологические и психолого-педагогические науки», 2008. № 11. С. 285–290.

16. Цифровой компетентностный профиль. Модель представления данных [Электронный ресурс]. URL: https://opendata.2035.university/file/8/d/8d2bccf0-d859–41db-844e-4db3a4f9b343.jpg (дата обращения: 10.04.2022).

17. *Шульгина Е. М.* Алгоритм работы с технологией веб-квест при формировании иноязычной коммуникационной компетенции студентов // Вестник Тамбовского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 9 (125). С. 125–130.

18. *Bobrova S., Popova E., Sizova Yu., et al.* Professional foreign language competence formation using educational multimedia technologies // International Journal of Education and Practice. 2021. Vol. 9, no. 1. P. 155–170. ISSN(e): 2310–3868 ISSN(p): 2311–6897. doi: 10.18488/journal.61.2021.91.155.170

19. *Heerden van D., Goosen L.* Information and Communication Technologies to Change Education. Conference: Proceedings of the South Africa International Conference on Education, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/346717946_Information_and_Communication_Technologies_to_Change_Education (дата обращения: 10.04.2022).

20. *Garcia L., Romero E., Ceamanos J., et al.* Analysis of two ICT tools, moodle and socrative, in higher education on students' academic results. Conference: 15th International Technology, Education and Development Conference, 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/350420302_ANALYSIS_OF_TWO_ICT_TOOLS_MOODLE_AND_SOCRATIVE_IN_HIGHER_EDUCATION_ON_STUDENTS'_ACADEMIC_RESULTS (дата обращения: 10.04.2022).

21. *Logachev M. S., Orekhovskaya N. A., Seregina T. N., et al.* Information System for Monitoring and

Managing the Quality of Educational Programs. J. Open Innov. Technol. Mark. Complex, 2021. № 7. P. 93.

22. *Robert I. V.* Formation and development of digital transformation of domestic education on the basis of systemic convergence of pedagogical science and technology // SAHD2021–5th International Scientific and Practical Conference 2021 «Modern Science: Problems and Development Prospects (Social and Humanitarian Directions)», 2021. P. 101.

23. *Sanchez J. J. C., Aleman E. Ch.* Teachers' opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching, 2011 [Электронный ресурс]. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S036013151000326X (дата обращения: 10.04.2021).

24. *Sasankar P.* Quality Education using ICT Tools, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/346441155_Quality_Education_using_ICT_Tools (дата обращения: 10.04.2022).

References

1. *Vezirov T. T.* Model' ispol'zovanija Web-tehnologij v formirovanii professional'nyh umenij budushhih uchitelej matematiki i informatiki pri izuchenii kursa «Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v fiziko-matematicheskom obrazovanii» Nauchnyj zhurnal «Informatika i obrazovanie». M., 2008. № 3. S. 116–118. [In Rus].
2. *Volkova O. V.* Podgotovka budushchego specialista k mezhkul'turnoj kommunikacii s ispol'zovaniem tekhnologii veb-kvestov: avtoref… dis. kan. ped. nauk. Izdatel'stvo Belgorodskogo universiteta potrebitel'skoj kooperacii. g. Belgorod: 2010. 26 s. [In Rus].
3. *Vorob'ev G. A.* Tehnologii veb-kvestov v prepodavanii inostrannyh jazykov i kul'tur. Sbornik nauchnyh statej «Teoreticheskaja i jeksperimental'naja lingvodialektika». Pjatigorsk: PGLU, 2003. S. 38–50. [In Rus].
4. *Gosudarev I. B.* Problemy profil'nogo obuchenija veb-tehnologijam v starshej shkole. X Sankt-Peterburgskaja mezhdunarodnaja konferencija «Regional'naja informatika-2004». SPb., 2004. S. 180. [In Rus].
5. *Dzamyhov A. H., Kulaev B. Ch., Nimatulaev M. M.* Ispol'zovanie veb-servisov v uchebnom processe sovremennoj shkoly Standarty i monitoring v obrazovanii. M., 2012. № 2. S. 12–15. [In Rus].
6. *Dimova A. L.* Aksiologicheskij podhod v formirovanii motivacii k fizkul'turno-ozdorovitel'noj dejatel'nosti u studentov — pol'zovatelej sredstvami IKT. Informacionnaja bezopasnost' lichnosti sub#ektov obrazovatel'nogo processa v sovremennom obshhestve: sb. materialov nauchno-prakticheskoj konferencii / Avtory-sostaviteli: V. G. Martynov, I. V. Robert, I. G. Alehina. M.: Izdatel'skij centr RGU nefti i gaza (NIU) imeni I. M. Gubkina, 2022. S. 46–54. [In Rus].
7. *Katerzhina S. F.* Process obuchenija vysshej matematike i sovremennye informacionnye tehnologii (individual'nyj sajt prepodavatelja). Rossijskaja shkola-konferencija «Matematika, informatika, ih prilozhenie i rol' v obrazovanii»: sbornik trudov Rossijskoj shkoly-konferencii. M.: RUDN, 2009. S. 868–870. [In Rus].
8. *Kozlova A. V.* Model' metodiki vnedrenija web 2.0-tehnologij v organizaciju samostojatel'noj raboty studentov // Obrazovanie i nauka: Izvestija UrO RAO, 2012. № 5. S. 96–106. [In Rus].
9. *Lopanova E. V., Savina N. V.* Dinamika cennostej vospitanija v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija. Informacionnaja bezopasnost' lichnosti sub#ektov obrazovatel'nogo processa v sovremennom obshhestve. Avtory-sostaviteli: V. G. Martynov, I. V. Robert, I. G. Alehina. M.: Izdatel'skij centr RGU nefti i gaza (NIU) imeni I. M. Gubkina, 2022. S. 73–84. [In Rus].
10. *Miheeva O. I.* Ispol'zovanie blog-tehnologij v obuchenii inostrannomu jazyku // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva, 2010. № 3 (67). S. 126–130. [In Rus].
11. *Napalkov S. V.* Ob odnom podhode k opredeleniju osnovnyh sostavljajushhih informacionnogo kontenta tematicheskogo obrazovatel'nogo Web-kvesta po matematike // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo (Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NNGU im. N. I. Lobachevskogo). 2013. № 5. S. 147–151. [In Rus].
12. *Pijetiljajnen V. P.* Informacionnye tehnologii v obuchenii anglijskomu jazyku. Informacionnaja bezopasnost' lichnosti sub#ektov obrazovatel'nogo processa v sovremennom obshhestve: avt.-sost.: V. G. Martynov, I. V. Robert, I. G. Alehina. M.: Izdatel'skij centr RGU nefti i gaza (NIU) imeni I. M. Gubkina, 2022. S. 304–300. [In Rus].

13. *Tambieva S. I.* Ocenka jeffektivnosti ispol'zovanija IKT v processe obuchenija inostrannomu jazyku // Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Juzhnoe izmerenie. 2001. № 3 (18). S. 177–182. [In Rus].
14. *Tihanov A. M.* Zritel'noe vosprijatie uchebnogo veb-resursa // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2008. № 4. S. 100–106. [In Rus].
15. *Filippov V. A.* Konstruirovanie metodiki variativnogo obuchenija Web-tehnologijam studentov turisticheskogo vuza // Vestnik Pomorskogo universiteta. Serija «Fiziologicheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki», 2008. № 11. S. 285–290. [In Rus].
16. Cifrovoj kompetentnostnyj profil'. Model' predstavlenija dannyh [Jelektronnyj resurs]. URL: https://opendata.2035.university/file/8/d/8d2bccf0-d859–41db-844e-4db3a4f9b343.jpg (data obrashhenija: 10.04.2022). [In Rus].
17. *Shul'gina E. M.* Algoritm raboty s tehnologiej veb-kvest pri formirovanii inojazychnoj kommunikacionnoj kompetencii studentov // Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2013. № 9 (125). S. 125–130. [In Rus].
18. *Bobrova S., Popova E., Sizova Yu., et al.* Professional foreign language competence formation using educational multimedia technologies // International Journal of Education and Practice. 2021. Vol. 9, no. 1. P. 155–170. ISSN(e): 2310–3868 ISSN(p): 2311–6897. doi: 10.18488/journal.61.2021.91.155.170
19. *Heerden van D., Goosen L.* Information and Communication Technologies to Change Education. Conference: Proceedings of the South Africa International Conference on Education, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/346717946_Information_and_Communication_Technologies_to_Change_Education (дата обращения: 10.04.2022).
20. *Garcia L., Romero E., Ceamanos J., et al.* Analysis of two ICT tools, moodle and socrative, in higher education on students' academic results. Conference: 15th International Technology, Education and Development Conference, 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/350420302_analysis_of_two_ict_tools_moodle_and_socrative_in_higher_education_on_students'_academic_results (дата обращения: 10.04.2022).
21. *Logachev M. S., Orekhovskaya N. A., Seregina T. N., et al.* Information System for Monitoring and Managing the Quality of Educational Programs. J. Open Innov. Technol. Mark. Complex, 2021. № 7. P. 93.
22. *Robert I. V.* Formation and development of digital transformation of domestic education on the basis of systemic convergence of pedagogical science and technology // SAHD2021–5th International Scientific and Practical Conference 2021 «Modern Science: Problems and Development Prospects (Social and Humanitarian Directions)», 2021. P. 101.
23. *Sanchez J. J. C., Aleman E. Ch.* Teachers' opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching, 2011 [Электронный ресурс]. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S036013151000326X (дата обращения: 10.04.2021).
24. *Sasankar P.* Quality Education using ICT Tools, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/346441155_Quality_Education_using_ICT_Tools (дата обращения: 10.04.2022).

Информация об авторах

В. Г. Пономарев — старший преподаватель кафедры «Связи с общественностью и рекламные технологии»

Р. С. Рабаданова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика и психология профессионального образования»

А. С. Зотова — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Связей с общественностью и рекламных технологий»

Information about the authors

V. G. Ponomarev — senior lecturer, Department of Public Relations and Advertising Technologies

R. S. Rabadanova — PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor,Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Training

A. S. Zotova — PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor, Department of Public Relations and Advertising Technologies

Статья поступила в редакцию 06.07.2023; одобрена после рецензирования 31.07.2023; принята к публикации 08.09.2023.
The article was submitted 06.07.2023; approved after reviewing 31.07.2023; accepted for publication 08.09.2023.

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);
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в pdf-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета (grayscale)**. Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621–33–74
E-mail: redactor@instrao.ru

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» 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.