

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ **3** (93) том 1
2023

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- Т. П. Афанасьева,* «Разговоры о важном»: что думают
И. М. Елкина, старшекласники о диалоге с учителем
И. М. Логвинова, о традиционных российских ценностях?
Е. Н. Молодых 7

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

- И. М. Улановская,* О некоторых развивающих эффектах
М. А. Янишевская обучения в начальной школе по программе
Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова 29
- Е. С. Колина* Комплексный подход к экологической
грамотности школьников..... 44

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- В. Н. Жадько,* К проектам стратегического развития:
И. С. Морозова институциональный анализ научного
потенциала Театрального института имени
Бориса Щукина 58
- Е. Я. Орехова* Автономия в многообразии, или Как
нам обучить будущих учителей работе
в инклюзивной образовательной среде 71
- М. А. Юрченко,* Критериальное оценивание в процессе
О. Д. Федоров формирования межкультурной компетенции
студентов 86
- Н. В. Бельграй,* Особенности содержания дисциплины
А. Н. Корнеева «Охрана труда в отрасли» для студентов,
обучающихся по направлению подготовки
44.04.04. «Профессиональное обучение
(по отраслям)»..... 106
- И. Ю. Резванова,* Тест ситуационных суждений: отбор
И. С. Тужилкина кандидатов для участия в профессиональном
конкурсе педагогов 120

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>М. А. Гончаров, Я. П. Кривко</i>	Основные направления военно-патриотического и физического воспитания школьников в предвоенные годы XX века (по материалам литературно-художественного и общественно-политического журнала «Пионер») 138
<i>Н. М. Ладнушкина</i>	Становление института инспектирования общего образования в период революционных преобразований: исторический обзор 152

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

<i>И. С. Шакарова</i>	Система повышения квалификации преподавателей медицинских университетов в России и за рубежом 165
Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру 176	

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 20.06.2023.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 176 стр.

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

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

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

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

12+

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

Редакционный совет

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

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

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

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Главный редактор

Выпускающий редактор

Редакционная коллегия

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

– **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

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

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

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук,

профессор
Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Пустыльник Ю. Ю., кандидат педагогических наук

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

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

Степанов П. В., доктор пе-

дагогических наук

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

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

Ускова И. В., кандидат педагогических наук

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

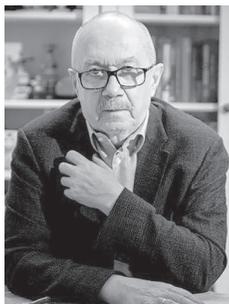
Pavel V. Stepanov, Dr. Sc. (Education), (Russia)

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

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

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

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



Традиция обладает странным свойством уравновешивать доброе и злое, сглаживать, примирять противоречия. Отказ от традиции – даже во имя свободы – оборачивается уничтожением норм человеческого общежития, разрушением более или менее приемлемых форм социального поведения.

Денис Драгунский

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 7–28.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 7–28.

Научная статья

УДК 373

doi: 10.24412/2224–0772–2023–93–7–28

«РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ»: ЧТО ДУМАЮТ СТАРШЕКЛАСНИКИ О ДИАЛОГЕ С УЧИТЕЛЕМ О ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЯХ?

Татьяна Павловна Афанасьева¹, Ирина Михайловна
Елкина², Ирина Михайловна Логвинова³, Екатерина
Николаевна Молодых⁴
^{1–4} ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия

¹ inido-atp@mail.ru

² egret1@yandex.ru

³ Logvinova@instrao.ru

⁴ emolodykh@me.com

Аннотация. В системе общего образования в настоящее время стала острее проблема приобщения старшеклассников, испытывающих потребность в ценностных ориентирах для определения своих жизненных целей и приоритетов, к традиционным российским ценностям. Вкладом в решение этой проблемы стало нововведение в системе внеурочной деятельности — «Разговоры о важном», при осуществлении которого потребовалось изучение мнений старшеклассников о его результативности и предложений по ее повышению на основе системной обратной связи с ними. Цель исследования — разработать и реализовать способ оценки готовности старшеклассников к диалогу с учителем о традиционных российских ценностях. Статья основана на результатах анонимных опросов старшеклассников, реализованных в сентябре — ноябре



Т. П. Афанасьева



И. М. Елкина



И. М. Логвинова



Е. Н. Молодых

2022 года во всех субъектах Российской Федерации. В ней определены факторы, обуславливающие включение старшеклассников в диалог с учителем о традиционных российских ценностях и обеспечивающие его результативность. Выявлены ключевые проблемы недостаточной включенности старшеклассников в диалоговую деятельность, определены основные направления и актуальные, с точки зрения респондентов, меры повышения результативности «Разговоров о важном». Полученные результаты имеют существенное значение для решения в более широком контексте актуальных проблем, связанных с осуществлением нововведений в общем образовании.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, готовность к диалогу, диалог с учителем, «Разговоры о важном», старшеклассник, традиционные российские ценности, учитель, эмоциональная оценка занятия

Финансирование: исследование выполнено в 2022 году в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073–00058–22–08 по теме «Психолого-педагогические основы приобщения учащихся к традиционным российским ценностям на основе внеурочной деятельности».

Для цитирования: Афанасьева Т. П., Елкина И. М., Логвинова И. М., Молодых Е. Н. «Разговоры о важном»: что думают старшеклассники о диалоге с учителем о традиционных российских ценностях? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 7–28. doi: 10.24412/2224–0772–2023–93–7–28

Original article

"CONVERSATIONS ABOUT IMPORTANT THINGS": WHAT DO HIGH SCHOOL STUDENTS THINK ABOUT THE DIALOGUE WITH THE TEACHER ABOUT TRADITIONAL RUSSIAN VALUES?

Tatyana P. Afanasyeva¹, Irina M. Elkina², Irina M. Logvinova³, Ekaterina N. Molodykh⁴

^{1–4} Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

¹ inido-atp@mail.ru

² egret1@yandex.ru

³ Logvinova@instrao.ru

⁴ emolodykh@me.com

Abstract. In the system of general education at the present time the acuteness of the problem of familiarizing high school students, who need value orientations to determine their life goals and priorities, with traditional Russian values has increased. An innovation in the system of extracurricular activities — “Talking about Important”, the implementation of which required the study of high school students' opinions on its effectiveness and suggestions for

its improvement based on systematic feedback from them, has contributed to solving this problem. The purpose of the study is to develop and implement a way to assess the readiness of high school students to have a dialogue with a teacher about traditional Russian values. The article is based on the results of anonymous surveys of high school students implemented in September — November 2022 in all subjects of the Russian Federation. It identified the factors which condition the inclusion of high school students in the dialogue with the teacher about traditional Russian values and ensure its effectiveness. The authors identify the key problems of insufficient involvement of high school students in the dialogue activity, as well as the main directions and relevant, from the respondents' point of view, measures to improve the results of the “Talking about Important”. The findings have significant implications for the broader context of current issues related to the implementation of innovations in general education.

Keywords: extracurricular activities, readiness for dialogue, dialogue with the teacher, “Talking about Important”, high school student, traditional Russian values, teacher, emotional assessment of the class

Funding: the study was carried out in 2022 as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073–00058–22–08 on the topic «Psychological and pedagogical foundations for introducing students to traditional Russian values through extracurricular activities».

For citation: Afanasyeva T. P., Elkina I. M., Logvinova I. M., Molodykh E. N. “Conversations about important things”: what do high school students think about the dialogue with the teacher about traditional Russian values? *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):7–28. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–93–7–28

Проблема, цель и гипотеза исследования

Модернизация школьного образования, осуществляемая на базе ФГОС, ставит во главу угла повышение качества образовательного процесса, усиливая акценты на деятельностном подходе и личностном развитии обучающихся, развитии их ценностно-смысловой сферы. Особое внимание к формированию ценностей и ценностных отношений связано с наличием разрыва между условиями совершения старшеклассниками жизненного выбора (неопределенностью будущего, быстрыми изменениями социальной и образовательной реальности, полифонией ценностей и критериев выбора, неограниченной свободой выбора) и несоответствующими этим условиям методами подготовки их к его различным видам (жизненному, образовательному, профессиональному, личностному) [13]. Одним из способов сокращения этого раз-

рыва является нововведение в системе внеурочной деятельности школ, направленное на приобщение обучающихся к ценностям, присущим российскому народу, — «Разговоры о важном» [5]. Масштабность этого нововведения, высокая степень новизны, большой коллектив разработчиков и преподавателей — все это еще на начальном этапе потребовало создания *системной обратной связи с обучающимися*, обеспечивающей получение их эмоциональных оценок каждого занятия, а также оценки результативности курса и возможностей ее повышения.

Анализ результатов опросов школьников и исследований по их готовности к обучению показал, что изучение мнения обучающихся в режиме системной обратной связи при осуществлении образовательных нововведений в рамках всей страны ранее не проводилось.

Необходимым условием успешного решения задачи приобщения обучающихся к традиционным российским ценностям является их готовность к диалогу с учителем об этих ценностях и активное участие в нем, так как учитель только проводник необходимых каждому ценностных ориентиров, а открыть их для себя обучающийся должен сам.

Цель исследования состояла в разработке и реализации способа оценки готовности старшеклассников к диалогу с учителем о традиционных российских ценностях, а также определении факторов, обуславливающих их включенность в диалоговую деятельность и обеспечивающих ее результативность.

Мы, опираясь на результаты исследований научной школы развития педагогических систем [8–10], предположили, что (рис. 1):

- *степень включенности старшеклассников в диалог с учителем о традиционных российских ценностях* существенно определяет различия в его результативности — степени присвоения этих ценностей;
- существует связь между *включенностью* старшеклассников в диалог и их *готовностью* быть его субъектами (активными участниками);
- существует обратная связь: *включенность старшеклассников в диалог*, в котором традиционные российские ценности становятся осознанными и лично значимыми для них, *способствует повышению их готовности быть субъектами диалоговой деятельности*.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза потребовали решения следующих задач:

- определить факторы, обуславливающие степень готовности старшеклассников к диалогу с учителем;

- определить внешние возможности для включения старшекласников в диалог;
- определить результативность диалога о традиционных российских ценностях для старшекласников;
- выработать предложения по повышению результативности диалоговой деятельности.

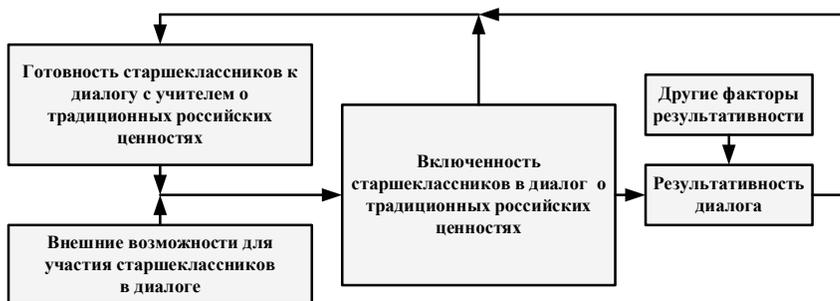


Рисунок 1. Гипотетическая модель связи между готовностью старшекласников к диалогу с учителем о традиционных российских ценностях и результативностью диалоговой деятельности

Методология и инструментарий исследования

Основными понятиями исследования являлись готовность старшекласников к диалогу с учителем о традиционных российских ценностях, их включенность в диалог и его результативность.

«Готовность старшекласников к диалогу с учителем» — их направленность на поиск и осознание значимости приобретаемых ценностей — обусловлена их удовлетворенностью различными аспектами занятий (интересом к обсуждаемым темам, новизной тем занятий, эмоциями и чувствами, вызванными занятиями). «Включенность старшекласников в диалог с учителем» — показатель их фактической диалоговой деятельности на «Разговорах о важном» — отражает объем прикладываемых ими усилий для решения задач овладения традиционными российскими ценностями, а также форму и уровень участия в диалоге. «Результативность «Разговоров о важном» — субъективное восприятие старшекласниками степени достижения образовательных результатов.

Включенность старшекласников в диалог и его результативность зависят от готовности старшекласников к диалогу и от внешних воз-

возможностей (условий) его реализации. Ключевыми в данном исследовании для нас являются те из условий, на которые школа может влиять для повышения результативности курса «Разговоры о важном». Это личностные качества и профессиональная компетентность педагога как участника диалога, а также актуальность для старшеклассников обсуждаемых на занятиях тем.

Достижение цели и решение задач исследования включало:

- анализ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [11; 14], нормативных документов по внеурочной деятельности [6], концепции цикла информационно-просветительских занятий патриотической, нравственной и экологической направленности «Разговоры о важном» и выделение основных приоритетов, требующих отражения в программе исследования;
- анализ научных работ по данной проблематике [1; 4; 6; 7; 12; 15; 16], а также результатов ранее выполненных нами исследований [2; 3; 13];
- разработку инструментария для обратной связи с обучающимися в экспресс-формате, позволяющей получить быструю эмоциональную оценку каждого занятия, и инструментария для онлайн-опроса старшеклассников с целью выявления их мнения о прошедших занятиях и предложений по их совершенствованию.

Для определения готовности старшеклассников к диалогу использовался метод анализа эмоциональных оценок участников опросов, проводимых в экспресс-формате. Для оценки результативности курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» и предложений по его совершенствованию использовался метод анализа мнений старшеклассников, полученных в онлайн-опросе.

Инструментарий исследования включал: *анкету для обратной связи, содержащую вопросы закрытого типа*, предполагающие выбор одного или нескольких вариантов ответов из предложенного списка; *анкету для онлайн-опроса с вопросами закрытого типа и вопросом полузакрытого типа*, дающего возможность внести также свой вариант в поле свободных ответов.

В содержании анкет основной акцент сделан на эмпирических индикаторах, фиксирующих такие ключевые показатели, как «*готовность старшеклассников к диалогу с учителем*», «*возможности включения старшеклассников в диалог*», «*результативность диалоговой деятельности*» (рис. 1).

Решаемая задача	Индикаторы	Содержательное наполнение индикатора
Определение факторов, обуславливающих степень готовности старшеклассников к диалогу с учителем в курсе внеурочной деятельности «Разговоры о важном»	1. Степень интереса к обсуждаемым на занятии темам	Субъективная оценка обучающимися своего интереса к занятию
	2. Уровень новизны материала занятия	Субъективная оценка обучающимися новизны полученной информации
	3. Вызываемые занятием эмоции и чувства	Субъективная оценка обучающимися чувств и эмоций, испытанных на занятии
Определение результативности для старшеклассников диалога о традиционных российских ценностях	Уровень результативности «Разговоров о важном»	Субъективное восприятие обучающимися степени достижения образовательных результатов
Определение внешних возможностей для включения старшеклассников в диалог	1. Действия педагога на занятиях	Отношение обучающихся к предлагаемым средствам, методам и формам проведения занятий
	2. Тематика занятий	Субъективная оценка актуальности тем предлагаемых для обсуждения на занятиях

Рисунок 2. Индикаторы, используемые в опросах старшеклассников
Целевая выборка является качественно представительной для целей анализа, но не является статистически репрезентативной в отношении генеральной совокупности.

Результаты исследования

Основные характеристики выборок

Обратная связь. Готовность старшеклассников к диалогу с учителем о традиционных российских ценностях определялась на основе обратной связи после каждого из первых десяти внеурочных занятий «Разговоры о важном». За это время ответы получены от 1 772 702 респондентов из 85 субъектов Российской Федерации, еженедельное участие которых в оценке занятий изменялось в диапазоне от 88 789 до 185 390 человек и в среднем составило 127 546 ответивших после занятия (рис. 3).



Рисунок 3. Динамика активности старшеклассников — участников обратной связи в оценке внеурочных занятий «Разговоры о важном» (5 сентября — 14 ноября 2022 года)

В *онлайн-опросе* приняли участие 661 228 старшеклассников из 87 регионов, включая Донецкую Народную Республику и Луганскую Народную Республику. *Десятка регионов, имеющих наибольшие доли респондентов в общей выборке*: Ростовская область — 4,4%; Краснодарский край — 3,4%; Свердловская область — 3,2%; Московская область — 3%; Алтайский край — 3%; Иркутская область — 2,7%; Саратовская область — 2,6%; Ханты-Мансийский автономный округ — Югра — 2,5%; Волгоградская область — 2,5%; Санкт-Петербург — 2,4% от выборки. Количество городских старшеклассников незначительно превышает количество, проживающих в селах и поселках, и составляет 62% от выборки. Среди респондентов 58% девушек. Доля «успешных» в учебе (учатся отлично — 17%, учатся без троек — 27%) — 44% от всей выборки, а «недостаточно успешных» (имеют некоторые проблемы с отдельными предметами — 46% и не могут назвать свою учебу успешной — 10%) — 56% (рис. 4).

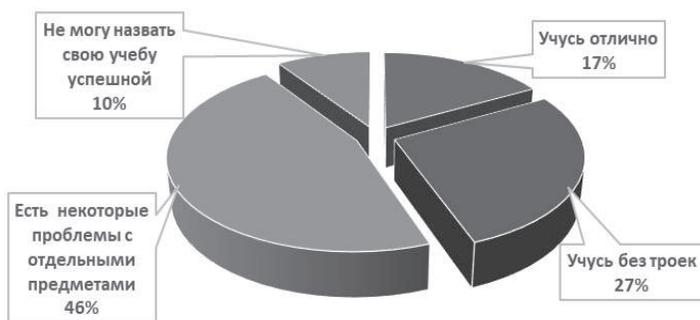


Рисунок 4. Распределение ответов старшеклассников на вопрос «Каковы твои успехи в школе?» (в % от числа опрошенных)

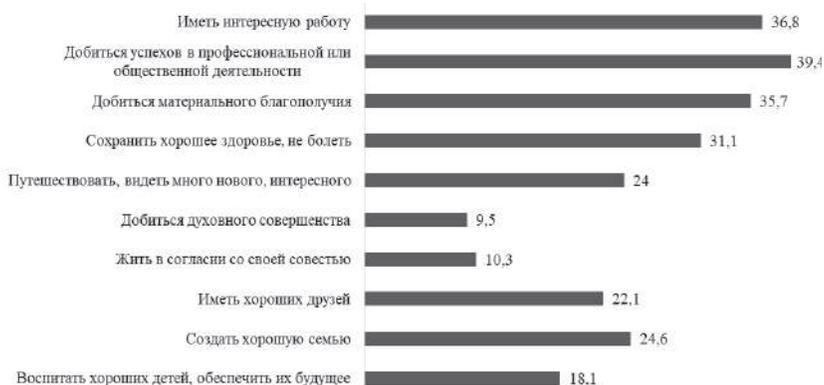
Для современных старшеклассников более значим комплекс *жизненных ценностей*, связанных (рис. 5) со здоровьем (63% выборов); с хорошими отношениями с родителями (52%); с успешной профессиональной деятельностью (43%); с наличием близких друзей (40%); со счастливой семейной жизнью (38%).

В пятерку *жизненно важных целей*, образующих ценностные основания их жизненных программ, вошли следующие (рис. 6): «Добиться успехов в профессиональной или общественной деятельности» — 39% ответов; «Иметь интересную работу» — 37%; «Добиться материального благополучия» — 36%; «Сохранить хорошее здоровье, не болеть» — 31%;



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому общее количество полученных ответов превышает 100%.

Рисунок 5. Распределение ответов респондентов о наиболее значимых для них жизненных ценностях (в % от числа опрошенных)



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому общее количество полученных ответов превышает 100%.

Рисунок 6. Распределение мнений старшеклассников об особенно важной в жизни цели (в % от числа опрошенных)

«Создать хорошую семью» — 25%.

Оценивая свои жизненные перспективы, 66% старшеклассников «с уверенностью и оптимизмом» смотрят в завтрашний день; у 25% опрошенных «есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно»; «с беспокойством» ждут завтрашнего дня 9% участников опроса.

Готовность старшеклассников к диалогу с учителем о традиционных российских ценностях

Уровень готовности старшеклассников к диалогу с учителем о традиционных российских ценностях определялся на основе обратной связи по их субъективным оценкам интереса к занятиям, новизны тем занятий, вызываемых занятиями эмоциями и чувствами. Сравнительный анализ занятий по этим характеристикам, полученный в онлайн-опросе, позволил определить направления их дальнейшего совершенствования.

Интерес к занятиям. Интерес, как известно, связанный с потребностью узнать что-то новое. Он активизирует, побуждает обучающегося к изучению, исследованию. Нами установлена *очень высокая степень интереса старшеклассников к обсуждаемым на каждом занятии темам* (рис. 7):

- безусловный интерес — «Да, очень интересно» — темы вызвали в среднем у 64% ответивших (в зависимости от занятия уровень интереса колебался от 56 до 68%);
- «Было интересно, но местами скучно» — еще в среднем 28% старшеклассникам (колебания составили от 24 до 35%);
- «Совсем неинтересны» темы занятий были примерно 9% респондентов.

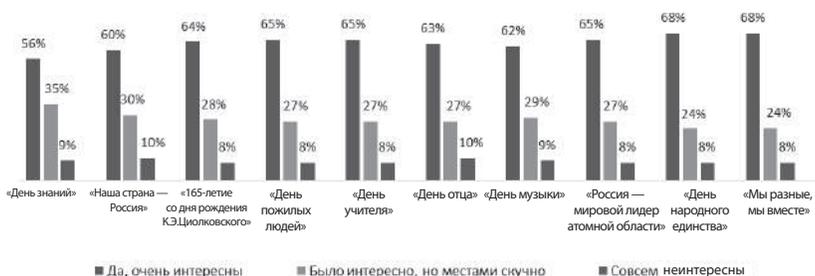


Рисунок 7. Распределение ответов старшеклассников на вопрос «Насколько тебе интересны темы, которые сегодня обсуждали в «Разговоре о важном»?»

Сравнительный анализ интереса старшеклассников к занятиям в рамках онлайн-опроса показал, что *наиболее интересными для них* были занятия (рис. 8) «Наша страна — Россия» (19% голосов), «День музыки» (16%) и «День народного единства» (15%). *Наименее интересными* оказались «День пожилых людей» (7%) и «165-летие со дня рождения К. Э. Циолковского» (5%).



Рисунок 8. Распределение ответов старшеклассников на вопрос «Какое занятие из цикла «Разговоры о важном» было для тебя наиболее интересным?» (в % от количества респондентов)

Значительно различаются рейтинги интереса к занятиям у *юношей и девушек*. У *девушек* первые места занимают «День музыки» (19% выборов) и «Наша страна — Россия» (17%), а на последних строчках рейтинга — «Россия — мировой лидер атомной отрасли» (7% выборов), «День знаний» (7%) и «165-летие со дня рождения К. Э. Циолковского» (5%). В начале рейтинга у *юношей* «Наша страна — Россия» (22%), «Россия — мировой лидер атомной отрасли» (16%), а в конце — «День учителя» (6%), «165-летие со дня рождения К. Э. Циолковского» (6%) и «День пожилых людей» (5%).

Рейтинги городских и сельских школьников различаются всего по двум позициям: у городских — на втором месте «День музыки» (17%), а на третьем — «День народного единства» (14%), у сельских, наоборот, «День народного единства» (16%) и «День музыки» (13%). По остальным позициям рейтинги совпадают.

Успешность в учебе на интерес к занятиям старшеклассников повлияла незначительно.

Новизна тем занятий. Новизна, неожиданность темы каждого занятия, как правило, является лучшим возбудителем творческой активности обучающихся. Выявлен *высокий уровень новизны обсуждаемых тем*: в среднем на занятии около 85% старшеклассников получали новую информацию (рис. 9):

- «Почти все для меня новое» — ответ (в среднем) 21% респондентов (колебания в зависимости от занятия составили от 17 до 39%);
- «Было что-то новое, но что-то я уже знал» — в среднем 64% обучающихся (колебания составили от 53 до 68%);
- ничего нового не узнали в среднем 15% старшеклассников (диапазон колебаний от 8 до 26%).

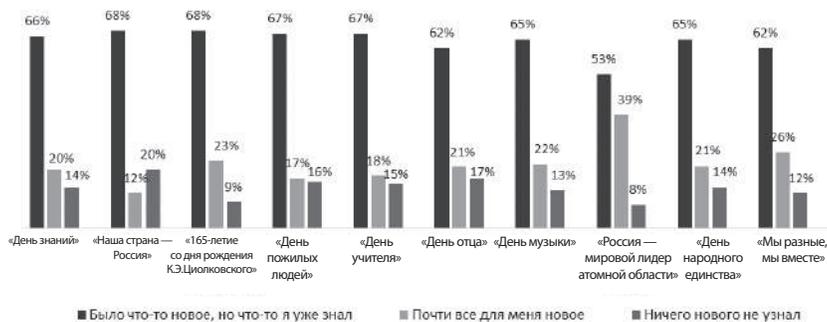


Рисунок 9. Распределение ответов старшеклассников на вопрос «Узнал ли ты сегодня в «Разговоре о важном» что-то новое?»

Анализ распределения оценок новизны показал, что участники онлайн-опроса узнали для себя больше нового на занятиях (рис. 10): «Россия — мировой лидер атомной отрасли» (19% голосов от всей выборки), «Наша страна — Россия» и «День народного единства» (по 17%). Мало нового было на занятиях «День пожилых людей» (5% голосов), «День учителя» (4%).

Рейтинги новизны занятий у *юношей* и *девушек* значительно различаются как по тройке лидеров, так и по другим позициям. *Девушки* узнали больше нового на занятиях «День народного единства» (19% выборов), «Россия — мировой лидер атомной отрасли» (18%), «Наша страна — Россия» (16%). Самый низкий уровень новизны, по мнению *девушек*, у занятий «День учителя» (4% выборов), «День пожилых людей» и «День знаний» (по 6%). По мнению *юношей*, наиболее высокий уровень

новизны у занятий: «Россия — мировой лидер атомной отрасли» (20%), «Наша страна — Россия» (19%) и «День народного единства» (14%). Меньше нового они узнали на занятиях: «День музыки» (7%), «День пожилых людей» (5%), «День учителя» (4% голосов).



Рисунок 10. Распределение ответов старшекласников на вопрос «На каком занятии из цикла «Разговоры о важном» ты узнал больше нового?» (в % от количества респондентов)

Рейтинги новизны занятий у городских и сельских старшекласников различаются по всем позициям, кроме последних: «День пожилых людей» (4 и 5% голосов соответственно) и «День учителя» (по 4%).

Успешные в учебе старшекласники больше узнали нового на занятиях «Россия — мировой лидер атомной отрасли» (22% выборов), «165-летие со дня рождения К. Э. Циолковского» (17%). Самый низкий уровень новизны, по их мнению, у занятия «День учителя» (4%). По мнению *недостаточно успешных в учебе* старшекласников, наиболее высокий уровень новизны у занятий «Наша страна — Россия» (20%), «День музыки» (16%), а самый низкий — у занятия «165-летие со дня рождения К. Э. Циолковского» (4% голосов).

Эмоциональная оценка занятий. Приобщение старшекласников к традиционным российским ценностям сопровождалось положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями, которые выступают в качестве значимых детерминант, обуславливающих их активность на занятиях. *Эмоциональная оценка каждого занятия высокая.* Чувства, которые испытали во время занятий большинство участников обратной связи положительны и разнообразны: это *гордость, чувство патриотизма, вдохновение, чувство сопричастности чему-то великому, радость.* Доля

респондентов, испытывавших отрицательные чувства и эмоции — *скуку/усталость, сомнение, грусть и раздражение*, — незначительна (рис. 11).

У большинства участников онлайн-опроса во время занятий также преобладали в основном положительные чувства: *чувство патриотизма, гордость, спокойствие, вдохновение, восхищение, восторг, увлеченность, энтузиазм, радость, чувство сопричастности чему-то великому* (рис. 12). В сумме положительные эмоции и чувства старшеклассники испытывали в четыре раза чаще, чем отрицательные (*безразличие, усталость/скука, раздражение, дискомфорт, сомнение, разочарование, грусть*).

В рейтинге *положительных эмоций и чувств* лидируют чувство патриотизма (39%), гордость (35%), спокойствие (27%), вдохновение (27%), восхищение и восторг (20%). Лидеры отрицательных — безразличие (16%), усталость/скука (13%), раздражение и дискомфорт (по 5%).

Эмоциональная оценка занятий имеет *высокую зависимость от успешности старшеклассников в учебе*: «успешные» испытывали на занятиях значительно больше положительных чувств и эмоций, а «недостаточно успешные» — отрицательных. В сумме *девушки* также испытали больше положительных эмоций (208% выборов), чем юноши (192%). Городские школьники лидируют по отрицательным эмоциям. Так, например, почти у каждого пятого из них на занятиях преобладало «безразличие».

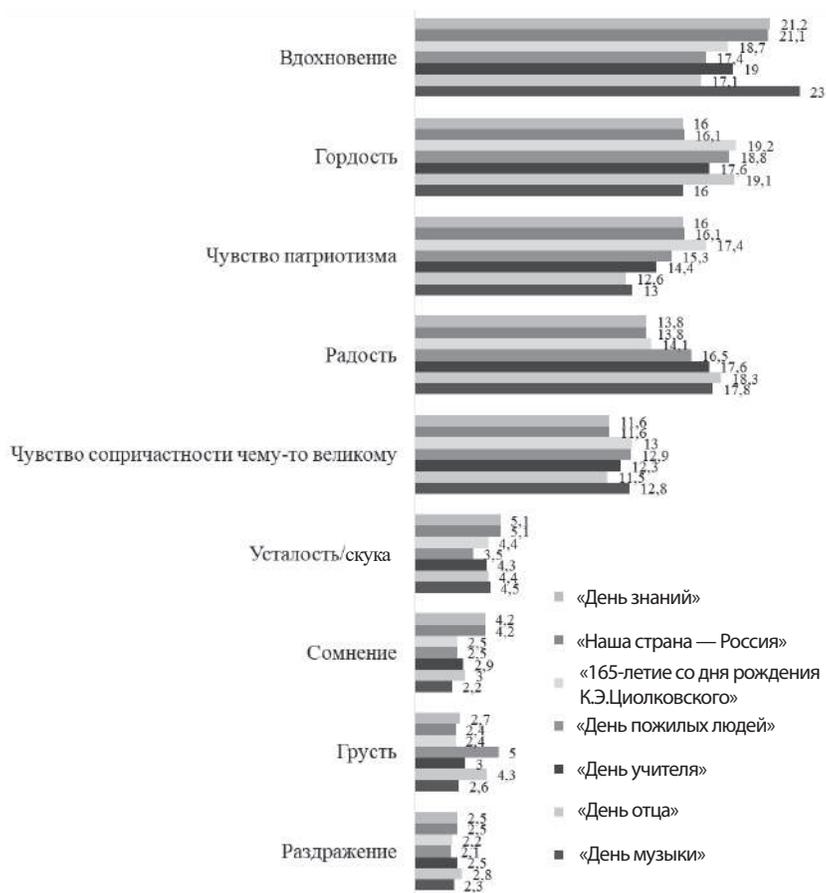
Таким образом, результаты анализа линейного распределения ответов старшеклассников на вопросы обратной связи позволяют утверждать о *высоком уровне их готовности к диалогу с учителем*, определяемом очень высоким уровнем их *интереса к занятиям*, высокой степенью *новизны* обсуждаемых тем и высокой долей *положительных эмоций и чувств*, испытанных во время занятий.

Результативность занятий

Чтобы понять, состоялся ли у старшеклассников диалог с учителем о традиционных российских ценностях, рассмотрим, как они оценивают результаты прошедших «Разговоров о важном».

Уровень результативности «Разговоров о важном» немного выше среднего (рис. 13):

- «скорее положительное» отношение к курсу — у 59% участников;
- «скорее безразличное», характеризующееся полным отсутствием заинтересованности и равнодушием к данному нововведению, — у 33% респондентов;



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому общее количество полученных ответов превышает 100%.

Рисунок 11. Распределение ответов старшеклассников о настроении после «Разговоров о важном» в зависимости от занятия (в % от количества респондентов на занятии)

«Разговоры о важном»: что думают старшеклассники о диалоге с учителем ... |



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому общее количество полученных ответов превышает 100%.

Рисунок 12. Распределение ответов старшеклассников на вопрос «Какие чувства и эмоции преобладали у тебя на занятиях из цикла «Разговоры о важном»? (в % от количества участников)

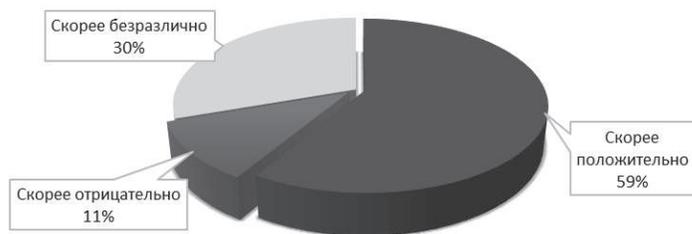


Рисунок 13. Распределение ответов старшеклассников на вопрос «Как ты относишься к циклу внеурочных занятий «Разговоры о важном»?»

– «скорее отрицательное» — у каждого десятого старшеклассника.

Таким образом, при высокой готовности старшеклассников к диалогу о традиционных российских ценностях можно считать, что для 41% из них диалог в полной мере не состоялся, так как реализация себя как субъекта диалоговой деятельности зависит не только от готовности к диалогу, но и от возможности себя проявить, стать его субъектом. В противном случае присвоения ценностей не происходит и ожидаемый результат отсутствует.

В сельской местности оценивают это нововведение более позитивно, чем в городе: 65% оценок «скорее положительно» против 55%. У сельских школьников меньше оценок «скорее отрицательно» (9%) и «скорее безразлично» (26%). У городских — по этим позициям соответственно 12 и 33% голосов.

В группе «успешных в учебе» старшеклассников «скорее положительно» отнеслись к занятиям 64% участников, в группе «недостаточно успешных в учебе» — только 54%. У «успешных» в учебе меньше оценок «скорее отрицательно» (10%) и «скорее безразлично» (26%), у «недостаточно успешных» — за эти позиции проголосовали соответственно 12 и 34% участников.

Более позитивное отношение к занятиям у *девушек*: 60% из них выбрали вариант «скорее положительно» и только 10% — «скорее отрицательно» (у *юношей* соответственно 57 и 13%).

Возможности включения старшеклассников в диалог о традиционных российских ценностях

Возникает вопрос об основных причинах несоответствия степени готовности старшеклассников к диалогу и его результативности для них. Уровень готовности старшеклассника к диалогу характеризует его внутренний потенциал реализации себя как субъекта диалога. Но для включения в диалог необходимы соответствующие внешние условия, главные из которых — личные качества, профессиональная компетентность педагога и актуальные для старшеклассников темы для обсуждения.

Чего ждут старшеклассники от педагога? Исследования показывают, что наиболее ценными для старшеклассников личностными качествами педагога являются его открытость, человечность, способность к безусловному приятию другого [4]. Если педагог обладает этими качествами, он способен вызывать доверие обучающихся. А каких действий ждут

от него старшеклассники, для того чтобы диалог состоялся, чтобы он располагал к размышлениям о традиционных российских ценностях, помогал в решении важных для них проблем?

Для результативности диалога участники опроса в первую очередь предлагали педагогу (рис. 14):



Рисунок 14. Распределение ответов старшеклассников на вопрос «Что бы ты посоветовал педагогу делать для того, чтобы занятия из цикла «Разговоры о важном» проходили успешнее?» (в % от количества участников)

- «Выстраивать дружеские, доверительные отношения с обучающимися» (38% голосов);
- «Приводить примеры из собственной жизни» (30%);
- «Находить в изучаемом материале интересные для обучающихся проблемы» (23%);
- «Открыто высказывать свою точку зрения на обсуждаемые проблемы» (22%);
- «Давать возможность обучающимся высказывать свою точку зрения» (20%);
- «Проводить занятия в форме дискуссии» (20%).

Рейтинги предложений по повышению успешности занятий у *девушек* и *юношей* различаются незначительно, но девушки были активнее: общая сумма их поддержки предложений составила 187% от их количества (у юношей — 163%). Каждая четвертая девушка советует педагогу

«Находить в изучаемом материале интересные для обучающихся проблемы», а юноша — «Проводить занятия в форме дискуссии». К юношам присоединяются городские и «успешные в учебе» школьники.

В ответах *городских* и *сельских* старшеклассников наблюдалась высокая согласованность, но поддержка предложений более активными сельскими школьникам и была «весомее».

Рейтинги «успешных» и «недостаточно успешных» в учебе старшеклассников совпадают по трем первым и двум последним позициям, различаясь только долями голосов, поданных за каждую позицию.

Предложения старшеклассников по развитию тематики курса.

Основанием для предложений старшеклассников по актуальной для них тематике занятий выступали важные для них жизненные ценности и цели.

Пятерка наиболее актуальных для обсуждения тем, выбранных респондентами, включает (рис. 15): «Успех в жизни» — 47% голосов; «Будущее человечества» — 39%; «Дружба и товарищество» — 38%; «Отношение к семье» — 26%; «Нравственный выбор» — 18%.



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому общее количество полученных ответов превышает 100%.

Рисунок 15. Распределение ответов старшеклассников на вопрос «Какие еще темы для обсуждения на занятиях из цикла «Разговоры о важном» ты бы предложил?» (в % от числа опрошенных)

Анализ гендерных различий показал, что в среднем каждая девушка поддержала около двух тем для обсуждения на занятиях: общая сумма

предложений составила 194% от количества девушек, в то время как у юношей — 177%.

Кроме того, каждый двадцатый старшеклассник в рамках позиции «Другое» сформулировал тему для обсуждения (всего 34 864 темы). Чаще других предлагались темы, связанные с выбором жизненного пути, собственным развитием и саморазвитием, решением проблем в семье и школе, с политической ситуацией в мире и стране. Городские школьники внесли более чем в полтора раза больше предложений, чем сельские, а юноши — в полтора раза больше предложений, чем девушки. Активность «успешных» и «недостаточно успешных» в учебе старшеклассников была примерно одинаковой.

Учет предложений старшеклассников по повышению результативности «Разговоров о важном» повысит не только их включенность в диалог с учителем о ценностях, опирающихся на нашу историю и традиции, но и уровень их готовности к будущим «Разговорам о важном».

Заключение

Результаты исследования готовности старшеклассников к диалогу с учителем о традиционных российских ценностях показали, что она находится на высоком уровне и связана с их интересом к занятиям, новизной обсуждаемых тем, вызываемым занятиями положительными эмоциями и чувствами. Однако 41% респондентов не получили возможность включиться в этот диалог, стать его активными участниками. Установлена зависимость оценки результативности занятий от региональных, гендерных различий респондентов, их успешности в учебе. Следует отметить более критичный настрой городских школьников по сравнению с сельскими.

Повышение результативности своей диалоговой деятельности старшеклассники связывают с личностью, профессиональной компетентностью учителя, откровенностью диалога. Для того чтобы традиционные российские ценности становились осознанными и лично значимыми для них, им необходимы дружеские, доверительные отношения с учителем, его помощь в решении важных для них проблем, его готовность включать их в развитие диалоговой деятельности.

Результаты исследования помогут развитию курса «Разговоры о важном», а разработанный инструментарий системной обратной связи с обучающимися может быть использован при осуществлении образовательных нововведений на всех уровнях системы общего образования.

Список источников

1. Андреева М. П. Воспитательный потенциал внеурочной деятельности в современной школе в условиях реализации ФГОС // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5, ч. 2. С. 241.
2. Афанасьева Т. П., Логвинова И. М., Молодых Е. Н. и др. Удовлетворены ли старшеклассники содержанием школьного образования? // Обновление содержания общего образования: мнение участников образовательного процесса / Сборник аналитических материалов. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 58–90.
3. Афанасьева Т. П., Логвинова И. М., Молодых Е. Н. и др. Проблемы и современные инструменты выявления активности учащихся общеобразовательной школы во внеурочной деятельности // Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика: сборник докладов и тезисов / Под ред. О. В. Гукаленко / М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 81–91.
4. Берестовицкая С. Э. Мирозозренческое самоопределение старшеклассников (в школьном образовании). СПб., 2016. 376 с.
5. Бермус А. Г., Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. и др. Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности: от теории к практике // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 8. С. 31–42.
6. Дубовицкая Т. Д., Гайсина Г. И., Андреева И. О. Жизненные приоритеты современных старшеклассников / Т. Д. Дубовицкая // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 1 (91). С. 72–87.
7. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Смысловые ценности в культурном пространстве российской молодежи // Научный результат. Социология и управление. 2018. Т. 4, № 3. С. 3–13.
8. Лазарев В. С., Разуваева Т. Н. Психологическая готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности. Сургут: РИО СурГПУ, 2009. 195 с.
9. Лазарев В. С., Елисева И. А. Исследование педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 87–97.
10. Лазарев В. С. Начала теории развивающихся педагогических систем // Педагогика, 2015. № 6. С. 3–16.
11. Письмо Минпросвещения России от 05.07.2022 № ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Информационно-методическим письмом об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования») / Официальные документы в образовании. 2022. № 21.
12. Собкин В. С., Калашиникова Е. А. К вопросу о межпоколенческих различиях в социальном самочувствии подростков: жизненная позиция и оценка значимости угроз // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 3. С. 54–69.
13. Тюников Ю. С., Мазниченко М. А., Афанасьева Т. П. и др. Интеграция элементов образовательной, инновационной и научно-исследовательской деятельности в работе учителя // Школьные технологии. 2022. № 1. С. 115–125.
14. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 10.04.2023).
15. Furlong A. Youth Studies: An Introduction. USA: Routledge, 2013. 300 p.
16. Puuronen V. Methodological starting points and problems of youth research // Helve H. (ed.). Mixed Methods in Youth Research. Tampere: Juvenes Print, 2005. P. 15–29.

References

1. Andreeva M. P. Vospitatel'nyj potencial vneurochnoj dejatel'nosti v sovremennoj shkole v uslovijah realizacii FGOS // Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik. 2016. № 5, ch. 2. S. 241. [In Rus].
2. Afnas'eva T. P., Logvinova I. M., Molodyh E. N. i dr. Udovletvoreny li starsheklassniki sodержaniem shkol'nogo obrazovaniya? // Obnovlenie sodержaniya obshhego obrazovaniya: mnenie uchastnikov obrazovatel'nogo processa / Sbornik analiticheskikh materialov. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya

- obrazovanija RAO», 2022. S. 58–90. [In Rus].
3. *Afanas'eva T. P., Logvinova I. M., Molodyh E. N. i dr.* Problemy i sovremennye instrumenty vyjavlenija aktivnosti uchashhihsja obshheobrazovatel'noj shkoly vo vneurochnoj dejatel'nosti // Priobshhenie uchashhihsja k tradicionnym rossijskim cennostjam v hode vneurochnoj dejatel'nosti: metodologija i praktika: sbornik dokladov i tezisev / Pod red. O. V. Gukalenko / M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovanija RAO», 2022. S. 81–91. [In Rus].
 4. *Berestovickaja S. Je.* Mirovozzrencheskoe samoopredelenie starsheklassnikov (v shkol'nom obrazovanii). SPb., 2016. 376 s. [In Rus].
 5. *Bermus A. G., Gukalenko O. V., Pustovojtov V. N. i dr.* Priobshhenie uchashhihsja k tradicionnym rossijskim cennostjam vo vneurochnoj dejatel'nosti: ot teorii k praktike // Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie. 2022. № 8. S. 31–42. [In Rus].
 6. *Dubovickaja T. D., Gajsina G. I., Andreeva I. O.* Zhiznennye priorityty sovremennyh starsheklassnikov / T. D. Dubovickaja // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2021. № 1 (91). S. 72–87. [In Rus].
 7. *Zubok Ju. A., Chuprov V. I.* Smyslzhiznennye cennosti v kul'turnom prostranstve rossijskoj molodezhi // Nauchnyj rezul'tat. Sociologija i upravlenie. 2018. T. 4, № 3. S. 3–13. [In Rus].
 8. *Lazarev V. S., Razuvaeva T. N.* Psihologicheskaja gotovnost' pedagogicheskogo kolektiva k innovacionnoj dejatel'nosti. Surgut: RIO SurGPU, 2009. 195 s. [In Rus].
 9. *Lazarev V. S., Eliseeva I. A.* Issledovanie pedagogicheskogo kolektiva kak sub#ekta innovacionnoj dejatel'nosti // Voprosy psihologii. 2015. № 1. S. 87–97. [In Rus].
 10. *Lazarev V. S.* Nachala teorii razvivajushhihsja pedagogicheskikh sistem // Pedagogika, 2015. № 6. S. 3–16. [In Rus].
 11. Pis'mo Minprosveshhenija Rossii ot 05.07.2022 № TV-1290/03 «O napravlenii metodicheskikh rekomendacij» (vmeste s «Informacionno-metodicheskim pis'mom ob organizacii vneurochnoj dejatel'nosti v ramkah realizacii obnovlennyh federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov nachal'nogo obshhego i osnovnogo obshhego obrazovanija») / Oficial'nye dokumenty v obrazovanii. 2022. № 21. [In Rus].
 12. *Sobkin V. S., Kalashnikova E. A.* K voprosu o mezhpokolencheskikh razlichijah v social'nom samochuvstvii podrostkov: zhiznennaja pozicija i ocenka znachimosti ugroz // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26, № 3. S. 54–69. [In Rus].
 13. *Tjunikov Ju. S., Maznichenko M. A., Afanas'eva T. P. i dr.* Integracija jelementov obrazovatel'noj, innovacionnoj i nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti v rabote uchitelja // Shkol'nye tehnologii. 2022. № 1. S. 115–125. [In Rus].
 14. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej» [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (data obrashhenija: 10.04.2023). [In Rus].
 15. *Furlong A.* Youth Studies: An Introduction. USA: Routledge, 2013. 300 p.
 16. *Puuronen V.* Methodological starting points and problems of youth research // Helve H. (ed.). Mixed Methods in Youth Research. Tampere: Juvenes Print, 2005. P. 15–29.

Информация об авторах

Т. П. Афанасьева — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник
И. М. Елкина — кандидат педагогических наук, начальник управления научно-организационной деятельности
И. М. Логвинова — кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления по научно-образовательной деятельности
Е. Н. Молодых — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник

Information about the authors

T. P. Afanasyeva — PhD (Education), Associate Professor, Senior Researcher
I. M. Elkina — PhD (Education), Head of the Department on the Scientific-Organizational Activity
I. M. Logvinova — PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department on the Scientific-Educational Activity
E. N. Molodykh — PhD (Psychology), Senior Researcher

Статья поступила в редакцию 15.04.2023; одобрена после рецензирования 03.05.2023; принята к публикации 16.05.2023.
The article was submitted 15.04.2023; approved after reviewing 03.05.2023; accepted for publication 16.05.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 29–43.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 29–43.

Научная статья
УДК 159.9.072.43
doi: 10.24412/2224–0772–2023–93–29–43

О НЕКОТОРЫХ РАЗВИВАЮЩИХ ЭФФЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ПРОГРАММЕ Д. Б. ЭЛЬКОНИНА — В. В. ДАВЫДОВА



И. М. Улановская

Ирина Михайловна Улановская¹, Мария Алексеевна Янишевская²

^{1,2} Психологический институт РАО, Москва, Россия

¹ iulanovskaya@mail.ru

² y_maria@mail.ru

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>



М. А. Янишевская

Аннотация. В статье обсуждаются теоретические основы образовательной программы развивающего обучения, представленной в практике обучения в школе № 91 г. Москвы. Принципиальным отличием программы развивающего обучения является особое учебное содержание, позволяющее учащимся в ходе решения учебных задач овладевать системой научных понятий. Для усвоения понятийного содержания учащиеся должны постоянно находиться в ситуации поиска, опробования гипотез, построения моделей, диалога и дискуссии, познавательного конфликта, оценки и контроля своих действий и действий партнеров. Таким образом, в процессе освоения понятийного содержания у учащихся формируются различные метапредметные компетенции, в частности умение учиться. В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов начальной школы авторы провели оценку эффективности программы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова по критериям,

© Улановская И. М., Янишевская М. А., 2023

связанным с показателями достижения метапредметных результатов начального обучения. Задачами исследования являются: а) оценка сформированности умения у выпускников начальной школы, обучавшихся по программе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, разрабатывать способы решения задач (анализ), осуществлять познавательную рефлексию, планировать решение; б) сравнительный анализ результатов развития когнитивных компетенций учащихся из школ с разными образовательными программами начального обучения. Использование диагностической методики «Перестановки» (автор — А. З. Зак) позволило определить уровень сформированности важнейших познавательных компетенций анализа, рефлексии и планирования. Результаты исследования, подтвержденные данными многолетнего мониторинга формирования метапредметных компетенций в начальной школе, реализующей программу развивающего обучения, доказывают, что образовательная программа Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова создает благоприятные возможности для формирования у учащихся основ теоретического анализа, содержательной рефлексии и планирования как важнейших предпосылок когнитивного развития детей.

Ключевые слова: программа Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, метапредметные результаты, теоретическое познание, эмпирическое познание, познавательная рефлексия, содержательный анализ, планирование, диагностика

Для цитирования: Улановская И. М., Янишевская М. А. О некоторых развивающих эффектах обучения в начальной школе по программе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 29–43. doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-29-43

Original article

DEVELOPMENTAL RESULTS OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION ON THE BASE OF D. B. ELKONIN — V. V. DAVYDOV PROGRAM

Irina M. Ulanovskaya¹, Maria A. Yanishevskaya²

^{1,2} Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ iulanovskaya@mail.ru

² y_maria@mail.ru

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>

Abstract. The article presents the theoretical foundations of the developmental learning program, which is implemented in practice of Moscow school

No. 91. The principal difference of the developmental learning program is the specially organized educational content, which allows students to master the system of scientific concepts in the course of solving of learning problems. In order to assimilate the conceptual content, students must constantly act in a situation of searching, testing hypotheses, constructing models, dialogue and discussion, cognitive conflict, evaluation and control of their own actions and the actions of partners. Thus, in the process of mastering of scientific concepts, students obtain various metasubject competencies, in particular “learning to learn”. In accordance with the requirements of the current Federal State Educational Standard of Primary General Education, the authors evaluated the effectiveness of the D. B. Elkonin — V. V. Davydov developmental learning program according to criteria related to indicators of achievement of metasubject results of primary education. The goals of the study are: a) assessment of the ability of primary school graduates (who mastered developmental learning program of D. B. Elkonin — V. V. Davydov) to develop ways of solving problems (analysis), carry out cognitive reflection, plan solutions and b) comparative analysis of cognitive competencies development results of students from schools with different educational programs of primary education.

Research Method — diagnostic technique “Transposition” (author — A. Z. Zak) allows to determine the level of formation (theoretical or empirical) of the most important cognitive competencies of analysis, reflection and planning.

Results. The results of the study, confirmed by the data of long-term monitoring of the formation metasubject competencies in primary schools implementing the developmental learning programs prove that the educational program of D. B. Elkonin — V. V. Davydov creates favorable opportunities for students to form the foundations of theoretical analysis, meaningful reflection and planning as the most important prerequisites for the child cognitive development.

Keywords: educational program of D. B. Elkonin — V. V. Davydov, metasubject results, theoretical cognition, empirical cognition, cognitive reflection, content analysis, planning, diagnostics

For citation: Ulanovskaya I. M., Yanishevskaya M. A. Developmental results of primary school education on the base of D. B. Elkonin — V. V. Davydov program. Domestic and Foreign Pedagogy. 2023;1(3):29–43. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-29-43

В настоящее время в практике отечественного начального образования представлены различные образовательные программы. Большинство этих программ по содержанию являются традиционными, а после исключения из федерального списка программы Л. Занкова только программа Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова определяется в официальных доку-

ментах как единственная развивающая программа. Отметим наиболее принципиальные различия традиционной и развивающей программ. В традиционной школе содержание обучения — это набор конкретных фактов, знаний и эмпирических представлений, которые усваиваются учащимися в «готовом» виде через запоминание и многократное воспроизведение (тренировку). Базовыми принципами построения развивающей программы являются особое «содержание обучения и органически с ним связанные новые методы, которые приводят к коренному изменению процессов усвоения детьми... значительно более сложных по своему содержанию теоретических знаний» [12, с. 248].

Понятие определяется Д. Б. Элькониным как «знание о существенных отношениях между отдельными сторонами предмета или явления» [12, с. 256], и, соответственно, содержание обучения должно включать в себя как систему понятий изучаемой предметной области, так и способы действия, «отвечающие» за формирование этих понятий у учащихся.

Не менее значимой для программы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова является задача научить младших школьников самостоятельно приобретать новые знания, то есть «научить учиться». Эта способность формируется у учащихся начальной школы в процессе освоения учебной деятельности, имеющей свою особую структуру и являющейся ведущей деятельностью младшего школьника. У учебной деятельности свои мотивы, она реализуется через особые учебные действия и операции, имеет свой особый результат. Важнейшим условием освоения учебной деятельности является коллективный ее характер, то есть она строится как взаимодействие учителя и учащихся, а также самих учащихся в процессе решения специально подобранных учебных задач. Этот аспект совместности и взаимодействия принципиально различает традиционную и развивающую образовательные программы, так же как и различное учебное содержание. Предполагается, что в соответствии с актуальными требованиями к образованию в новом столетии традиционные системы обучения ассимилируют разнообразные развивающие приемы и могут достигать столь же высоких результатов. Поэтому с 2008 учебного года в официальных документах от обозначения программы как традиционной или развивающей отказались.

Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым описаны главные принципы построения учебной деятельности, в ее структуру введено понятие учебной задачи. Сотрудниками Психологического института РАО и про-

должателями традиций школы развивающего обучения (в дальнейшем РО) разработаны учебные программы по основным предметам школьного обучения (авторы — С. Ф. Горбов, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, Ю. А. Полуянов, Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова, Е. В. Высоцкая, В. А. Львовский, А. Б. Воронцов и др.). Эти программы с 60-х годов прошлого столетия совершенствуются, опробуются и реализуются в практике обучения, в частности в московской школе № 91, которая много лет являлась базовой экспериментальной школой Российской академии образования и Психологического института РАО. Теорией и практикой РО интересуются психологи в мире. Известным специалистом и продолжателем идей внедрения культурно-исторической психологии в образовательную теорию и практику является американский психолог М. Коул [15]. Во Франции традиции культурно-исторической психологии и развивающего обучения развиваются в работах А.-Н. Перре-Клермон [19], У. Дюз и Г. Муни [18], в Италии — С. Виджетти [1]. В работах В. Blake, Т. Попе [13], S. Chaiklin [14] исследуются важные аспекты теории учебной деятельности. Особое внимание уделяется моделированию групповых и коллективных форм организации усвоения знаний. В статьях И. Эриксон [16; 17] представлен развернутый анализ результатов внедрения программы РО по математике в практику шведской школы.

Относительно недавно в Российский стандарт начального образования было введено понятие «метапредметные результаты», в котором, по сути, сформулировано новое требование к начальному образованию, предполагающее, что эта ступень школьного обучения наряду с обеспечением усвоения «знаний, умений и навыков» должна обеспечивать и развивающий эффект. Предложенный в документе перечень ожидаемых метапредметных результатов включает «универсальные познавательные учебные действия», предполагающие способность решать логические и исследовательские задачи, искать и использовать необходимую информацию; «универсальные коммуникативные действия», требующие развития различных социальных компетенций (в частности, умения взаимодействовать и действовать совместно), «универсальные регулятивные действия», выражающиеся в умении планировать, анализировать, контролировать и перестраивать свою учебную деятельность для достижения результата, то есть предпосылки полноценного «умения учиться» [11]. Очевидно, что метапредметные результаты начального обучения невозможно достигнуть упражнениями по заданным образцам,

заучиванием готовых правил, воспроизведением алгоритмов действий. Они требуют перестройки содержания и форм организации обучения, изменения стиля взаимодействия учителя и учащихся.

Для оценки перечисленных в Стандарте метапредметных результатов начального образования группой сотрудников Психологического института РАО был разработан пакет диагностических методов и процедур, позволяющий не только количественно оценить отдельные метапредметные результаты, но и качественно описать метапредметные результаты начального образования в школах, реализующих различные образовательные программы [6]. В апробации этого пакета в 2012 году приняли участие 46 школ Москвы и более 2300 детей, проходивших обучение по разным образовательным программам. Диагностический пакет показал свою валидность и надежность и поэтому стал для нас основным инструментом оценки развивающего эффекта начального школьного образования. В школе РО мониторинг метапредметных результатов начального образования осуществляется в течение десяти лет. В многочисленных публикациях представлены результаты этих диагностических обследований [7–10]. В рамках данной статьи мы представим некоторые результаты мониторинга, полученные с использованием диагностической методики «Перестановки» (автор методики — А. З. Зак), нацеленной на выявление ряда показателей сформированности универсальных познавательных и регулятивных действий как психологических ресурсов когнитивного развития детей 10–11 лет.

Гипотеза исследования

Организация учебной деятельности в начальной школе на базе программы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова создает благоприятные условия для достижения учащимися высоких метапредметных образовательных результатов.

Задачи исследования

Оценка сформированности познавательных действий, связанных с овладением школьниками умениями разрабатывать способы решения задач, осуществлять познавательную рефлекссию, планировать решение задач, выполнять знаково-символические действия у выпускников начальной школы, обучавшихся по программе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.

Сравнительный анализ результатов учащихся из школ с разными образовательными программами начального обучения.

Методика исследования

Для решения поставленных задач нами использовалась диагностическая методика «Перестановки» (автор — А. З. Зак). Материал методики «Перестановки» — пространственно-комбинаторные задачи, решаемые в наглядно-образной форме. Эта методика подробно описана в многочисленных публикациях автора [5; 6]. Поэтому мы в первую очередь остановимся на описании тех методологических принципов, на которые опирался автор при создании методики.

А. З. Зак опирался на положения о двух видах познавательной деятельности (теоретическом и эмпирическом), разработанные в диалектической логике и реализованные в исследованиях В. В. Давыдова его последователей (см. 2; 3; 4 и др.). Теоретическое (содержательное) познание подразумевает выявление внутренней связи и отношений предметов и явлений, в то время как эмпирическое познание ориентировано на отражение внешних связей предметов и явлений, представленных в их описании и классификации, что определяет принципиальное различие эффективности этих видов познания.

Различение теоретического и эмпирического видов познавательной деятельности позволило различить соответствующие особенности отдельных познавательных действий [6].

Так, теоретический (содержательный) анализ связан с выделением существенных отношений данных, содержащихся в условиях задачи. Результатом теоретического анализа является выработка общего способа решения класса задач. Эмпирический (формальный) анализ не позволяет раскрыть существенные отношения данных, объективно содержащихся в условиях решаемых задач, поэтому результатом эмпирического анализа становится частный способ решения задач.

В. В. Давыдов определяет рефлексию как рассмотрение оснований собственных действий. При эмпирической рефлексии субъект ориентируется на внешние (наглядные) характеристики задачи, что позволяет определить, какие конкретные операции нужно выполнить, чтобы получить требуемый результат в отдельной задаче. При теоретической (содержательной) рефлексии рассмотрение способа действия направлено не только на выявление того, из каких конкретных операций он состоит,

но также и того, почему данное действие выполняется так, а не иначе, а для этого требуется осознать особенности способа своих действий. В этом случае человек учитывает не только наглядные, внешние характеристики способа действий, но и его скрытые, прямо не наблюдаемые характеристики, связанные с существенными отношениями в условии задачи.

При теоретическом планировании решение поисковых проблем включает два этапа — исследовательский и исполнительский. На первом происходит анализ условий, установление взаимосвязей между данными и составление плана решения задачи. На основании этого выстраивается полная программа и последовательность всех требуемых для успешного решения задачи действий; при этом важно, что все действия намечаются до начала исполнительского этапа, то есть собственно решения предложенной задачи. При эмпирическом планировании исследовательский этап отсутствует, программа действий по решению задачи разрабатывается без осмысления содержания предыдущих и последующих действий и их отношений в рамках полного состава действий по решению задачи. То есть эмпирическое планирование носит формальный характер. Таким образом, результаты диагностической методики «Перестановки» позволяют различить теоретический и эмпирический уровни анализа, планирования и рефлексии, который демонстрируют учащиеся в процессе решения задач.

Испытуемые

Отбирая результаты для настоящего аналитического исследования, мы руководствовались следующими соображениями: все учащиеся, окончившие начальную школу после 2019 года, прошли через опыт длительного карантина или онлайн-обучения, связанного с пандемией. Этот фактор мог оказать существенное влияние на результаты. Пока мы не смогли оценить степень искажения данных в связи с этим обстоятельством, мы вынуждены исключить из анализа данные, полученные в последние годы.

Таким образом, мы рассмотрим результаты, полученные на следующих выборках испытуемых:

Выборка 1 — выпускники начальной школы РО 2013–2019 годов, всего 348 учащихся четвертых классов. Диагностика проводилась в конце учебного года. Для статистического анализа будут представлены данные учащихся, окончивших начальную школу в 2019 году.

Выборка 2 — выпускники начальных школ с традиционными программами обучения. Представлены результаты, полученные в 2012 году

в ходе апробации диагностического пакета методик оценки метапредметных результатов начального образования: данные 42 школ, всего 2094 пятиклассника. Диагностика проводилась в начале учебного года, поэтому ее результаты могут быть интерпретированы как результаты работы начальной школы.

Выборка 3 — выпускники начальной школы, в которой программа РО реализуется только в одном классе, а в трех других классах используется традиционная образовательная программа. Обследование проводилось в 2019 году, в нем приняли участие 97 пятиклассников. Диагностика также проводилась в начале учебного года.

Результаты исследования

Рассмотрим результаты диагностики универсальных познавательных и регулятивных действий на примере выборки учащихся, завершивших обучение по программе РО в начальной школе в 2019 году. Приведем данные по отдельным характеристикам когнитивного развития, по отдельным классам. Для сравнения представлены результаты выборки 2, то есть выпускников школ, обучавшихся по традиционным образовательным программам. В таблице 1 приведены результаты сформированности познавательной рефлексии, в таблице 2 — способа анализа, в таблице 3 — типа планирования.

Таблица 1

**Уровень сформированности познавательной рефлексии
в классах школы РО**

	4 «А»	4 «Б»	4 «В»	Выборка 2
теоретическая	23,5%	42,1%	5,9%	7,85%
эмпирическая	58,8%	47,4%	70,6%	41,8%
отсутствует	17,6%	10,5%	23,5%	50,4%

Как следует из приведенных в таблице 1 данных, в школе РО у большинства учащихся познавательная рефлексия сформирована на эмпирическом уровне, то есть дети осознают тот способ, которым они решают каждую конкретную задачу, но для каждой задачи строят (или перестраивают) этот способ заново. Однако в 4 «А» классе почти четверть учащихся демонстрирует способность к теоретической рефлексии, а в 4 «Б» классе теоретический уровень рефлексии сформирован почти у половины учащихся. При теоретической рефлексии ребенок способен

О некоторых развивающих эффектах обучения в начальной школе ... |

обнаружить, какие задачи могут быть решены выделенным способом, а какие требуют перестройки самого способа решения. В школах, обучающихся по традиционным программам, большинство учащихся демонстрирует неспособность к осуществлению познавательной рефлексии, то есть не могут определить способ решения предложенных задач. Несформированная рефлексия не является препятствием при решении конкретной задачи. Однако она не позволяет использовать полученный опыт решения при рассмотрении следующей задачи. Каждая задача решается как бы заново, с чистого листа, поэтому на все решение тратится гораздо больше времени, а решающий не застрахован от ошибок. Причем ошибка может случиться не только при решении первой задачи из предложенного класса задач, но и в любой задаче. Формированию рефлексии не способствуют ни действия по образцу, ни многократные повторения действий в однотипных упражнениях.

Таблица 2

Уровень сформированности познавательного действия анализа в классах школы РО

	4 «А»	4 «Б»	4 «В»	Выборка 2
теоретический	47,1%	68,4%	64,7%	33,8%
эмпирический	52,9%	21,1%	29,4%	30,9%
отсутствует	0%	10,5%	5,9%	35,3%

Данные, приведенные в таблице 2, позволяют отметить, что в школе РО учащиеся демонстрируют высокий уровень сформированности действия анализа, то есть большинство учащихся обнаруживают общий способ решения и реализуют его при решении всего набора задач. В школах с традиционной программой обучения лишь треть учащихся демонстрирует способность обнаружить и реализовать общий способ решения класса задач, треть учащихся решает каждую задачу как новую, то есть подбирает способ эмпирически, а еще треть учащихся вообще не справляется с задачей.

Таблица 3

Уровень сформированности планирования в классах школы РО

	4 «А»	4 «Б»	4 «В»	Выборка 2
теоретический	23,5%	31,6%	17,6%	1,9%
эмпирический	35,3%	31,6%	29,4%	14,8%
отсутствует	41,2%	33,8%	52,9%	83,3%

По результатам, представленным в таблице 3, видно, что планирование является самым трудным познавательным действием для выпускников начальной школы. Тем не менее в школе РО более половины учащихся демонстрируют сформированность планирования на эмпирическом или теоретическом уровне. В выборке 2 абсолютное большинство детей не смогли выстроить план решения задачи, то есть действовали исключительно методом проб и ошибок.

Следует отметить, что по всем показателям сформированности универсальных познавательных и регулятивных действий получены значимые различия (критерий углового преобразования Фишера) между средними результатами выпускников начальной школы РО и учащихся пятых классов школ с традиционной программой обучения.

Эта тенденция была выявлена во всех срезах мониторинга, то есть средние результаты выборки выпускников начальной школы РО, полученные в диагностических обследованиях каждого года начиная с 2012-го, значительно выше средних результатов контрольной группы учащихся школ с традиционной образовательной программой (выборки 2).

Как отмечалось выше, мониторинг метапредметных результатов начального образования в школе РО проводится нами на базе школы № 91, в которой традиции обучения по программе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова поддерживаются много лет. Поэтому можно предположить, что полученные результаты связаны не с самой образовательной программой, реализуемой в школе № 91, а с какими-либо другими особенностями этой конкретной школы. Для проверки этой гипотезы мы провели оценку сформированности метапредметных результатов начального образования в другой московской школе, в которой по программе РО в начальной школе обучался лишь один класс в параллели, а остальные классы (5 «А», 5 «Б», 5 «В») осваивали традиционную образовательную программу (выборка 3). Результаты диагностики отдельных когнитивных компетенций приведены на рисунке 1 (по оси У представлены уровни развития когнитивных компетенций: 0 — отсутствует, 1 — эмпирический уровень, 2 — теоретический уровень).

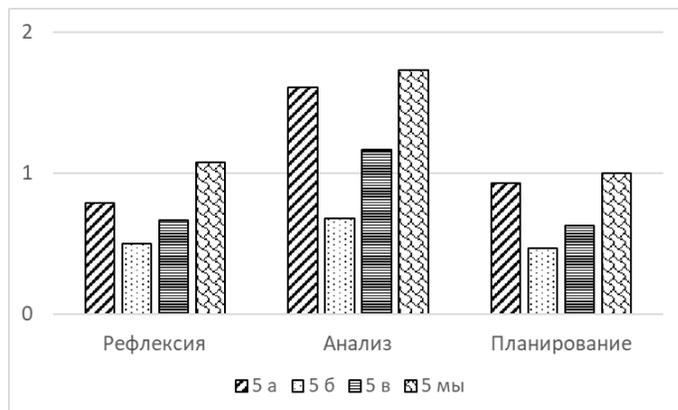


Рисунок 1. Уровень сформированности познавательной рефлексии, анализа и планирования в выборке 3

Как видно из приведенных на рисунке 1 данных, по всем исследованным показателям сформированности универсальных познавательных и регулятивных действий результаты класса, обучавшегося по программе РО, выше, чем в классах, обучавшихся по традиционным программам. Причем для всех показателей суммарные различия результатов классов не РО и класса РО статистически значимы. Это подтверждает нашу гипотезу, согласно которой именно ресурсы программы развивающего обучения позволяют достичь высокого уровня сформированности важнейших мыслительных действий — рефлексии, анализа и планирования.

Обсуждение результатов

Полученные данные свидетельствуют о более высоком уровне сформированности познавательных и регулятивных действий, характеризующих психологические ресурсы когнитивного развития, у детей, обучавшихся по образовательной программе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, по сравнению с учащимися, осваивавшими традиционную образовательную программу. Этот факт можно объяснить тем, что при обучении по программе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова у детей целенаправленно формируется учебная деятельность (через постановку учебной задачи) и содержательное взаимодействие с учителем и другими учениками как средство поиска и выполнения учебных действий, направленных на ее решение. Главная особенность учебной деятельности, как отмечает

Д. Б. Эльконин, — то, что объектом учебного усвоения являются «не предметы, с которыми действует субъект и не их конкретные свойства, а сами способы изменений этих предметов...» [12, с. 216]. Таким образом, смысл постановки учебной задачи состоит в формировании у детей содержательных действий, связанных, в частности, с разработкой общего способа решения некоторого класса задач на основе выделения существенного для их построения отношения и с выполнением знаково-символических действий (моделирования выделенного отношения). Также при решении учебной задачи формируются содержательные действия, связанные с планированием, так как постановка учебной задачи предполагает разработку серии задач, решаемых общим способом. Постановка учебной задачи актуализирует познавательную рефлексию, так как необходимыми учебными действиями в процессе поиска решения учебной задачи выступают действия контроля. И если этот контроль осуществляется не формально (сравнением с образцом), а содержательно, то он позволяет ответить на вопрос «Как решать такие задачи?», то есть осуществить содержательную рефлексию.

Таким образом, результаты многолетнего мониторинга формирования метапредметных компетенций в начальной школе, реализующей программу РО, доказывают, что образовательная программа Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова создает благоприятные возможности для формирования у учащихся основ теоретического анализа, содержательной рефлексии и планирования как важнейших предпосылок когнитивного развития детей.

Список источников

1. Веджетти С. М. К 90-летию со дня рождения В. В. Давыдова // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 4. С. 81–88. doi: 10.17759/pse.2020250408
2. Гончаров В. С. Психология проектирования когнитивного развития. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2005. 235 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Зак А. З. Характеристика изменений метакогнитивных действий в начальной школе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 10–2 (61). С. 131–141.
5. Зак А. З., Сорокова М. Г. Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 2. С. 11–21 doi: 10.17759/psyedu.2019110202
6. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. 169 с.
7. Рубцов В. В., Улановская И. М. Влияние способов организации учебных взаимодействий на развитие коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 5–16. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270101>
8. Улановская И. М. О некоторых показателях сформированности метапредметных резуль-

О некоторых развивающих эффектах обучения в начальной школе ... |

татов у выпускников начальной школы для одаренных детей. В сборнике: Актуальные проблемы культурно-исторической психологии. Материалы Первого международного симпозиума по культурно-исторической психологии. Новосибирск, 2020. С. 485–493.

9. Улановская И. М., Янишевская М. А. Как основная образовательная программа связана с метапредметными результатами начального образования // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 70–5. С. 145–154.

10. Улановская И. М., Янишевская М. А. О влиянии развивающего обучения на формирование умения учиться в начальной школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/50PSMN522.html> (дата обращения: 13.03.2023).

11. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. М.: ВАКО, 2022. 160 с.

12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Под редакцией В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989, 560 с.

13. Blake B., Pope T. Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education. 2008. Vol. 1 (1). P. 59–67.

14. Chaiklin S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In Kozulin A. (eds.), Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context. Cambridge: Cambridge University. 2003. P. 40–63.

15. Cole M., Packer M. Culture and cognition // Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives. 2019. P. 243–270.

16. Eriksson H., Eriksson I. Learning actions indicating algebraic thinking in multilingual classrooms // Educational Studies in Mathematics. 2020.

17. Eriksson I., Fred J., Nordin A.-K., et. al. Tasks, tools, and mediated actions — promoting collective theoretical work on algebraic expressions // Nordic Studies in Mathematics Education. 2021. Vol. 26 (3–4). P. 29–52.

18. Mugny G., Doise W. Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances // European Journal of social psychology. 1978. № 8 (2).

19. Perret-Clermont A. N. L'architecture des espaces de pensée permettant le développement psychologique // Agir et penser. Avec Anne-Nelly Perret-Clermont. Socialinfo, 2019. P. 33–70.

References

1. Vedzhetti S. M. K 90-letiju so dnja rozhdenija V. V. Davydova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2020. T. 25, № 4. S. 81–88. doi: 10.17759/pse.2020250408 [In Rus].
2. Goncharov V. S. Psihologija proektirovanija kognitivnogo razvitija. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2005. 235 s. [In Rus].
3. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija. M.: INTOR, 1996. 544 s. [In Rus].
4. Zak A. Z. Harakteristika izmenenij metakognitivnyh dejstvij v nachal'noj shkole // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2021. № 10–2 (61). S. 131–141. [In Rus].
5. Zak A. Z., Sorokova M. G. Diagnostika sformirovannosti metapredmetnyh kompetencij u pjatiklassnikov // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2019. T. 11, № 2. С. 11–21 doi: 10.17759/psyedu.2019110202 [In Rus].
6. Ocenka metapredmetnyh kompetencij vypusnikov nachal'noj shkoly. M.: GBOU VPO «MGPPU», 2015. 169 s. [In Rus].
7. Rubcov V. V., Ulanovskaja I. M. Vlijanie sposobov organizacii uchebnyh vzaimodejstvij na razvitie kommunikativno-refleksivnyh sposobnostej detej 6–10 let // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2022. T. 27, № 1. С. 5–16. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270101> [In Rus].
8. Ulanovskaja I. M. O nekotoryh pokazateljah sformirovannosti metapredmetnyh rezul'tatov u vypusnikov nachal'noj shkoly dlja odarenyh detej. V sbornike: Aktual'nye problemy kul'turno-istoricheskoj psihologii. Materialy Pervogo mezhdunarodnogo simpoziuma po kul'turno-istoricheskoj psihologii. Novosibirsk, 2020. S. 485–493. [In Rus].
9. Ulanovskaja I. M., Janishevskaja M. A. Kak osnovnaja obrazovatel'naja programma svjazana s metapredmetnymi rezul'tatami nachal'nogo obrazovanija // Tendencii razvitija nauki i obrazovanija. 2021. № 70–5. С. 145–154. [In Rus].

10. *Ulanovskaja I. M., Janishevskaja M. A.* O vlijanii razvivajushhego obuchenija na formirovanie umenija uchit'sja v nachal'noj shkole // *Mir nauki. Pedagogika i psihologija.* 2022. T. 10, № 5 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mir-nauki.com/50PSMN522.html> (data obrashhenija: 13.03.2023). [In Rus].
11. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty nachal'nogo i osnovnogo obshhego obrazovanija. M.: VAKO, 2022. 160 s. [In Rus].
12. Jel'konin D. B. *Izbrannye psihologicheskie trudy.* Pod redakciej V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. M.: Pedagogika, 1989, 560 s. [In Rus].
13. *Blake B., Pope T.* Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education.* 2008. Vol. 1 (1). P. 59–67.
14. *Chaiklin S.* The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and Instruction. In Kozulin A. (eds.), *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context.* Cambridge: Cambridge University, 2003. P. 40–63.
15. *Cole M., Packer M.* Culture and cognition // *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives.* 2019. P. 243–270.
16. *Eriksson H., Eriksson I.* Learning actions indicating algebraic thinking in multilingual classrooms // *Educational Studies in Mathematics.* 2020.
17. *Eriksson I., Fred J., Nordin A.-K., et al.* Tasks, tools, and mediated actions — promoting collective theoretical work on algebraic expressions // *Nordic Studies in Mathematics Education.* 2021. Vol. 26 (3–4). P. 29–52.
18. *Mugny G., Doise W.* Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances // *European Journal of social psychology.* 1978. № 8 (2).
19. *Perret-Clermont A. N.* L'architecture des espaces de pensée permettant le développement psychologique // *Agir et penser. Avec Anne-Nelly Perret-Clermont.* Socialinfo, 2019. P. 33–70.

Информация об авторах

И. М. Улановская — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник

М. А. Янишевская — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник

Information about the authors

I. M. Ulanovskaya — PhD (Psychology), Leading Researcher

M. A. Yanishevskaya — PhD (Psychology), Leading Researcher

Статья поступила в редакцию 24.03.2023; одобрена после рецензирования 17.04.2023; принята к публикации 16.05.2023.

The article was submitted 24.03.2023; approved after reviewing 17.04.2023; accepted for publication 16.05.2023.



Е. С. Колина

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 44–57.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 44–57.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224–0772–2023–93–44–57

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Екатерина Сергеевна Колина
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Образовательный центр «Протон», Москва, Россия,
kolinaekat@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена обоснованию целесообразности применения комплексного подхода к формированию экологической грамотности школьников в контексте современного экологического образования — в интересах устойчивого развития. Рассмотрены различия между первичной, функциональной и академической экологическими грамотностями. Приводится анализ мнений отечественных и зарубежных исследователей о компонентах первичной экологической грамотности и ее месте в экологическом образовании. Выделено несколько групп определений первичной экологической грамотности: включающие экологические знания и ценностные отношения; содержащие еще и когнитивные умения — экологическое мышление; добавляющие к ним деятельностный компонент — умения определять и оценивать состояние окружающей природной среды и организовывать природоохранную деятельность. Наряду с этими определениями выделены определения, рассматривающие экологическую грамотность как личностный результат образования, начальный этап формирования экологической культуры личности. Автор анализирует соотношение экологической

грамотности и базовой модели экологической культуры как части и целого, используя комплексный подход. Дается характеристика комплексного подхода, его отличие от системного и холистического подходов. Приводятся примеры применения комплексного подхода в Федеральных образовательных программах. Рассматриваются преимущества использования комплексного подхода в отношении экологической грамотности, который позволяет выявить ее общепредметный культурологический характер. Такой подход позволил уточнить структуру экологической грамотности, отразив в ней все инвариантные компоненты базовой модели экологической культуры личности: аксиологический, семиотический, технологический, личностно-творческий, рефлексивно-оценочный.

Ключевые слова: экологическая грамотность, экологическая культура, комплексный подход, экологическое образование, ориентировочная система действий

Для цитирования: Колина Е. С. Комплексный подход к экологической грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 44–57. doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-44-57

Original article

THE COMPLEX APPROACH TO ECO-LITERACY

Ekaterina S. Kolina

Institute for Strategy of Education Development, Proton Educational Center, Moscow, Russia, kolinaekat@gmail.com

Abstract. The article is devoted to substantiation of expediency of application of complex approach to formation of eco-literacy of schoolchildren in the context of modern ecological education — for sustainable development. The differences between the primary, functional and academic environmental literacy are considered. The analysis of opinions of domestic and foreign researchers on components of primary eco-literacy and its place in ecological education is resulted. Several groups of definitions of primary eco-literacy are allocated: including ecological knowledge and value relations; containing also cognitive abilities — ecological thinking; adding to them an active component — abilities to define and estimate a condition of the environment and to organize nature protection activity. Along with these the definitions considering eco-literacy as personal result of education, an initial stage of formation of ecological culture of the person are defined. The author considers a parity of eco-literacy and the basic model of ecological culture as “a part” and “the whole” using the integrated approach. Characteristics of the integrated approach, its difference from systemic and holistic approaches are given. Examples of the application of the integrated approach in the Federal educational programs are given. The advantages of using the integrated approach in relation to ecological literacy

are considered, which allows to reveal its general subject cultural character. Such approach allowed specifying the structure of eco-literacy, reflecting in it all invariants of the basic model of ecological culture of personality: axiological, semiotic, technological, personal-creative, reflexive-evaluation components.

Keywords: eco-literacy, ecological culture, complex approach, ecological education, indicative system of actions

For citation: Kolina E. S. The complex approach to eco-literacy. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):44–57. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–93–44–57

Введение

Рассмотрению экологической грамотности и ее состава посвящено большое количество исследований отечественных и зарубежных ученых (С. В. Алексеев, М. В. Аргунова, Т. А. Бабакова, Н. Ф. Винокурова, С. Д. Дерябо, Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный, Д. С. Ермаков, Л. В. Моисеева, В. А. Ясвин и многие другие).

Понятие «грамотность» сложилось в Европе в начале XVII века и первоначально означало минимальный объем знаний, необходимый для того, чтобы преодолеть неграмотность населения — научить читать, писать и считать [6].

Сегодня этот термин используется в более широком контексте — как совокупность приобретенных способностей, необходимых для жизни и развития человека, в том числе для взаимодействия в обществе. Выделяют первичную, функциональную, академическую грамотность [1, с. 9]. Методы формирования, средства и способы оценивания каждого уровня грамотности отличаются, и их перенос на другой уровень неэффективен, поскольку каждый уровень грамотности связан с особенностями образовательной практики.

В отличие от первичной грамотности функциональную грамотность относят к средствам социализации личности, обеспечению жизнеспособности личности в конкретной социокультурной и природной среде. А. Боршевская пишет: «Это приобретенная интегративная способность человека вступать во взаимодействие с социальной, культурной и природной средой и максимально быстро адаптироваться, и действовать в ней» [4, с. 202].

Соответственно, переход от первичной экологической грамотности к функциональной экологической грамотности — это перенос знаний и умений, полученных в «рафинированных» академических условиях,

далеких от реальной жизни, с правом проб и ошибок, при наличии помощи учителя, одноклассников, интернета и т.д., в сложные условия меняющейся текущей действительности, с малопредсказуемыми опасностями, на свой страх и риск.

Академическая экологическая грамотность характеризует личность с осознанной эгоцентрической мировоззренческой позицией, культурной самоидентификацией в обществе, ориентирующемся на идеи и ценности устойчивого развития [6, с. 182].

Если логика соотношения первичной, функциональной и академической экологической грамотности достаточно понятна и разделяется представителями разных научных школ, то достичь согласия по поводу состава первичной экологической грамотности оказалось значительно сложнее.

Цель исследования: изучить подходы к определениям экологической грамотности школьника, проанализировать возможность их унификации на основе базовой модели экологической культуры личности.

Методология исследования: комплексный подход (В. С. Степин) [14]; культурологический подход к содержанию образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, И. М. Осмоловская). Концепция экологического образования [10]. Теоретические разработки в области экологической грамотности Д. Орра и Ф. Капра [25]. Базовая модель экологической культуры личности А. Н. Захлебного — Е. Н. Дзятковской [6]. Методы исследования: теоретические — анализ, синтез, классификация, моделирование, обобщение.

Результаты

Проведен анализ более 50 отечественных и зарубежных определений экологической грамотности с целью определения ее ключевых компонентов.

Результаты показывают, что имеет место существенный разброс мнений о «наиболее важных» компонентах экологической грамотности: их называют от четырех до двадцати (!). Это научные экологические знания, экологическая «чувствительность» (озабоченность, ответственность, ценности, оценка), экологическое мышление, осведомленность об экологических вопросах и проблемах, знание эколого-правовых норм, поведение для их решения или предотвращения и другие. Разные определения экологической грамотности делают акценты на разных ее компонентах [24, с. 748].

Традиционно в центре внимания экологической грамотности — экологические знания и ценности. Так, согласно определению Н. Е. Яценко, экологическая грамотность — это «уровень естественно-научных знаний, специальных умений и навыков, а также нравственных качеств человека, позволяющих ему сознательно участвовать в природоохранной деятельности» [23, с. 256].

В этой связи показательно название статьи «Когда ответственность — значит грамотность» [7, с. 21]. В документах ФГОС НОО в предметных результатах освоения основной образовательной программы по предмету окружающий мир предусматривается формирование, помимо первоначальных экологических знаний, знания элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей; сформированность уважительного отношения к России, родному краю [19].

Другая группа определений экологической грамотности включает в рамки экологической грамотности не только знания и отношения, но и когнитивные навыки, экологическое мышление [26, с. 3]. Отмечается системный характер такого мышления, которое дает возможность выявлять различные биологические, геофизические и социальные компоненты в окружающей среде, определять их взаимосвязи, создавать общую картину социоприродного окружения человека [28].

Значительная часть современных определений экологической грамотности стала включать и деятельностный компонент, в частности умения и навыки обращения с приборами, фиксирующими состояние природной среды [17, с. 139], а также организационные и иные умения природоохранной деятельности [11, с. 1027]. По В. А. Бабикову и О. К. Маладаевой, «экологическая грамотность — это уровень знаний, умений и навыков, позволяющих осознанно и компетентно участвовать в природоохранной деятельности по предотвращению и устранению ущерба, причиняемого природе деятельностью человека» [3, с. 11].

Так, ФГОС ООО предусматривает формирование не только экологических знаний, ценностных отношений и экологического мышления, но и способность осознавать необходимость действий по сохранению биоразнообразия и природных местообитаний видов растений и животных; выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках по отношению к живой природе, здоровью своему и окружающих; оценивать последствия деятельности человека в природе, влияние факторов риска на его здоровье [24, с. 748].

Наконец, можем привести ряд определений, в которых экологическая грамотность рассматривается как личностное образование и связывается с экологической культурой как ее начальная ступень.

Методологические и теоретические основы представлений об экологической грамотности как личностном образовании развиваются в трудах А. Н. Захлебного и Е. Н. Дзятковской [5].

А. В. Флеенко подчеркивает мировоззренческую функцию экологической грамотности: «Экологическая грамотность рассматривается как новая образовательная парадигма, возникающая вокруг полюсов холизма, системного мышления, устойчивости и сложности» [18, с. 532].

Экологическую грамотность рассматривают как проявление духовной жизни и поступков личности, как способ ее самореализации, основанный на потребности в сохранении окружающей среды [12, с. 142].

Е. Н. Южакова позиционирует экологическую грамотность как компонент экологической культуры личности [22, с. 35].

Аналогичная тенденция наблюдается и в современной зарубежной литературе: экологическая грамотность стала включать в себя понимание эколого-культурных взаимодействий, отражающих зависимость человека от экологических систем и (или) его интеграцию с ними [26; 27; 29].

В 1992 году Д. Орт и Ф. Капра [25] выдвинули идею экологической грамотности (eco-literacy), которая сделала акцент на создании устойчивых человеческих сообществ и призвала к фундаментальной реконструкции всей системы образования. Экологическая грамотность включила способность личности понимать роль дикой природы на Земле, природного и культурного разнообразия, принципы организации экологических сообществ и использовать эти принципы для создания устойчивых человеческих сообществ. Авторы пишут, что экологически грамотное общество не разрушает окружающую природную среду, от которой оно зависит, а вписывается в нее с помощью природоподобных технологий и биосферосовместимого образа жизни.

Ключевые позиции этой новой образовательной парадигмы — экологического образования для устойчивого развития — базируются на трудах выдающихся отечественных ученых: В. И. Вернадского, Н. Н. Моисеева, В. А. Коптюга, научной школы Г. А. Ягодина, М. В. Аргуновой, Д. С. Ермакова, научной школы И. Д. Зверева, А. Н. Захлебного, Е. Н. Дзятковской.

Следуя современным научным представлениям, ЮНЕСКО заменила

Международную программу экологического образования (1975–1995) на программу «Образование для устойчивого будущего» (UNESCO, 1997), поместив в ее основу идеологию экологического образования в интересах устойчивого развития — и в качестве доминирующей перспективы развития мирового образовательного процесса, и как самостоятельной образовательной области.

М. В. Аргунова и Д. С. Ермаков делают вывод о том, что связь экологической грамотности (в единстве всех ее ступеней) с другими результатами, формируемыми в процессе экологического образования, может быть представлена в соответствии с общепедагогической схемой: 1) грамотность — минимальный уровень первоначальных знаний, мировоззренческие и поведенческие качества личности, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования; 2) образованность — необходимые и достаточные знания об окружающем мире, овладение наиболее общими способами деятельности (навыками, умениями), направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности; 3) компетентность, связанная с формированием на базе общего образования таких значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах деятельности в окружающей его социоприродной среде; 4) культура — когда человек не только осознает материальные и духовные ценности, которые оставлены ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культуuroобразующий процесс как собственного социума, так и цивилизации в целом; 5) менталитет — устойчивые, глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью к непрерывному обогащению собственных ментальных ценностей и способностью к всесторонней самореализации в духовном пространстве человечества [2, с. 749].

Эти документы и научные разработки послужили основанием для рассмотрения соотношения экологической грамотности и экологической культуры как части и целого, для разработки комплексного подхода к формированию экологической грамотности. Такой методологический подход означает, что экологическую грамотность следует рассматривать не как результат «сборки» предметных и метапредметных (может быть,

еще и личностных) результатов экологического образования, предусмотренных требованиями государственных стандартов, а осуществлять «наполнение содержанием и объемом» требования нормативных документов, исходя из представлений о целом — экологической культуры личности как конечного результата экологического образования.

Ключевые категории комплексного подхода — «целое» и «часть» [15, с. 385].

Представления о соотношении целого и части зародились еще в античном мире [13], получили развитие в философии И. Канта, показавшей отличие органического (живого) и неорганического целого [8]. В XX веке выяснилась ограниченность аналитического мышления и родилось понимание, что свойства частей могут быть осмыслены лишь в контексте более крупного целого. Родившаяся холистическая методология поставила вопрос о более тесной и сложной взаимосвязи между частью и целым. Аналитическое мышление было дополнено холистическим — помещением изучаемого объекта в контекст целого, поскольку свойства частей могут быть выведены только из организации целого. Неслучайно одним из основателей холистического подхода, отстаивавшим понимание части в контексте целого, был физик и философ Фритьоф Капра [25], известный как автор (вместе с экологом Дэвидом У. Орром) понятия «экограмотность» и считавший холистический подход синонимичным экологическому подходу. Согласно Фритьофу Капре, «в ближайшие десятилетия выживание человечества будет зависеть от нашей экологической грамотности — способности понимать основные принципы экологии и жить соответственно» [9, с. 300].

Если холистический подход — это целостный подход, без деления объекта на части, то системный подход изучает разнокачественные связи частей в целом (структурные, генетические, связи субординации, управления и т.п.), рождающие определенную структуру, организацию целого.

В отличие от системного подхода, комплексный подход, тоже имеющий общенаучный статус, имеет выраженную направленность на практику, и его применение ограничивается социальной сферой [21, с. 19].

Особенно востребованным комплексный подход оказался в социальных науках, биологии и экологии, поскольку исследуемые ими объекты носят целостный характер.

Если системный подход уделяет внимание прежде всего связям, вза-

имозависимостям, иерархии между частями объекта, его внутренней организации, создает теоретическую модель целого, то комплексный подход — способ осуществления исследовательской и практической деятельности путем создания функциональной (не структурной) целостности объектов (приемов, методов) для достижения целостного запланированного результата.

Комплексный подход направлен на получение конкретных фактов, данных прикладных исследований и предполагает, что для достижения целого «все имеет значение».

Комплексность — это всесторонность изучения объекта. Путь к целостности лежит через комплексный подход. Комплексность — понятие, близкое к понятию целостности — свойству совокупности, отвечающей какой-либо определенной общей цели [14].

Сегодня внимание философов и ученых к вопросам соотношения части и целого возрастает в связи с актуальностью формирования у обучающихся картины мира в его единстве, культуры устойчивого развития, биосферосовместимого образа жизни в соответствии с новыми культурными универсалиями XXI века.

Неслучайно комплексный подход, наряду с системно-деятельностным и уровневым, является основным в реализации Федеральных государственных стандартов общего образования и Федеральных образовательных программ общего образования (ФОП). Программы предусматривают формирование у школьников комплексов:

- познавательных, коммуникативных и регулятивных учебных действий;
- исследовательских и проектных компетенций;
- предметных и междисциплинарных знаний;
- использование комплекса оценочных процедур, контекстной информации (об особенностях обучающихся, условиях и процессе обучения и др.);
- разнообразных методов и форм оценки, взаимно дополняющих друг друга, форм работы и т.д. [18].

ФОП включает также комплекс воспитательных мероприятий на уровне образовательной организации; комплексный подход к оценке образовательных достижений (предметных и метапредметных результатов); использование комплекса учебных пособий — учебников, настенных и электронных карт и атласов, хрестоматий и др. [16].

Комплексный подход предусмотрен и для достижения предметных результатов. Так, ФОП включил комплексный подход в преподавание:

- истории (сочетание познавательных-исторических, мировоззренческих и метапредметных компонентов);

- географии (формирование комплексных социально ориентированных знаний о Земле как планете людей; динамике природных, экологических и социально-экономических процессов в их совокупности; проблемах взаимодействия природы и общества, в том числе в природно-территориальных комплексах разного уровня — глобальных, региональных и локальных; комплекса природных, культурных и экономических ценностей);

- ОБЖ (формирование целостного видения всего комплекса проблем безопасности личности, общества и государства).

Комплексный подход к экологической грамотности позволяет вывести экологическое образование за рамки изучения основ био- и геоэкологии, вопросов охраны природы и рационального природопользования и превратить экологическое образование в интегрированную естественно-научно-гуманитарную область фундаментальных и прикладных экологических знаний, которая направлена на формирование экологической культуры личности как целого.

Целое — совокупность чего-либо, объединенное вместе, имеющее общее предназначение; это самодостаточная общность, имеющая качественное своеобразие. Именно такими свойствами обладает экологическая культура как интегральный результат всего общего образования, как комплекс взаимосвязанных частей (подсистем).

Таковыми частями экологической культуры как целого выступают экологическая грамотность, экологическое мышление, экологосообразное поведение, экологически ответственное мировоззрение, внутренняя нравственная экологическая позиция личности.

Образуя целостность, все эти части экологической культуры включают в себя в снятом виде все инвариантные компоненты экологической культуры. Такие компоненты были определены в исследованиях Института стратегии развития образования. Инвариантными компонентами экологической культуры и всех ее частей, включая экологическую грамотность, выступают аксиологический, семиотический, технологический, личностно-творческий, рефлексивно-оценочный компоненты.

Комплексный подход в экологическом образовании незаменим еще

и потому, что эколого-культурный опыт человечества, все его пласты и уровни, обладают высокой гетерогенностью, неоднозначностью и эклектичностью. Это существенно усложняет проблему отбора содержания для формирования экологической грамотности от таковой, например, для естественных и точных учебных предметов, в которых ценность отдельных фрагментов социального опыта однозначно понимается в разных территориях и сообществах [24].

Комплексный подход к формированию экологической грамотности — это:

- отражение в ее структуре всех инвариантов базовой модели экологической культуры личности;
- включение в предмет изучения всех видов экологических систем (природных и социоприродных систем; «организм — окружающая среда», «популяция — окружающая среда», «биологический вид — экологическая среда», «человек — природа — мир вещей»);
- опора на разные источники экологических знаний (духовная и материальная культура, наука, философия, право, этика, традиции, литература, искусство, религии, технологии).

Комплексный подход к экологической грамотности соответствует принципам познания в образовании для устойчивого развития — рассмотрению во взаимосвязи:

- экономических, социальных, экологических процессов;
- глобального и локального;
- прошлого, настоящего и будущего;
- чтобы понимать связность мира и воспринимать свою деятельность в контексте процессов всей экосистемы.

Выводы

Современное экологическое образование предстает как сложная образовательная область, которая включает междисциплинарные темы, рассматриваемые на разных учебных предметах, и реализуется как сквозное содержание через все виды деятельности обучающихся. Методологическое обеспечение такого образования, которое до настоящего времени строилось по аналогии с предметным обучением, требует пересмотра. Статья обосновывает перспективность расширения области применения известного в педагогике комплексного подхода в целях унификации подходов к экологической грамотности личности на основе

базовой модели экологической культуры личности, рассматривая их соотношение как части и целого. Комплексный (разносторонний) подход к экологической грамотности позволяет уточнить ее определение, структуру, источники отбора содержания, принципы познания, место в формировании экологической культуры личности.

Список источников

1. *Алексашина И. Ю., Абдуллаева О. А., Киселев Ю. П.* Вектор развития содержания общего образования: от академической к функциональной грамотности // *Чи О.* 2019. № 2 (59). С. 9–13.
2. *Аргунова М. В., Ермаков Д. С.* Социально-педагогические аспекты формирования экологической грамотности // *Современные проблемы науки и образования.* 2014. № 6. С. 748–756.
3. *Бабиков В. А., Маладыева О. К.* Экологическая грамотность как основа глобальной гражданственности личности // *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество.* 2021. № 4. С. 10–13.
4. *Борщевская А.* Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // *Наука и школа.* 2021. № 1. С. 199–208.
5. *Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н.* Общепредметная экологическая грамотность школьников // *Педагогика.* 2017. № 8. С. 2–24.
6. *Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н.* Развитие теории содержания экологического образования в XXI столетии // *Идеи устойчивого развития в истории, культуре, образовании.* Международная коллективная монография. М., 2021. С. 182–199.
7. *Иванов И. Ю., Павлов А. В.* Когда ответственность — значит грамотность: о модели развития экологической грамотности школьников // *Исследователь / Researcher.* 2021. № 1–2 (33–34). С. 18–31.
8. *Кант И.* Сочинения в шести томах / И. Кант; пер. с нем. Т. 1. М.: Мысль, 523 с.
9. *Капра Ф.* Скрытые связи; пер. с англ. М.: Издательский дом «София», 2004. 336 с.
10. Концепция экологического образования в системе общего образования. Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/download/5433/> (дата обращения: 08.03.2023).
11. *Костина К. Г.* Развитие экологической грамотности учащихся 5–9 классов на основе содержания учебников по родному (удмуртскому) языку // *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2022. № 10. С. 1026–1031.
12. *Лецинский В. И., Неделина С. В., Буренина Т. П.* Формирование экологической культуры школьников в образовательном процессе на основе личностной вовлеченности // *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус.* 2005. № 2 (8). С. 139–147.
13. *Лосев А. Ф.* Бытие. Имя. Космос. Сост. и ред. А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1993. 958 с.
14. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В. С. Стёпина. М.: Мысль, 2001. 3870 с.
15. *Поплавская Т. Н.* Категории «Целое» и «Часть» в современной философии // *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология.* 2012. № 4. С. 381–390.
16. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрирован 22.12.2022, № 71764) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_образovatel'naya_programma_osnovnogo_obschego_образovaniya.htm (дата обращения: 08.03.2023).
17. *Романова С. А., Кочетов А. Е.* Экологическое воспитание в странах Евросоюза // *Духовная сфера общества.* 2017. № 14. С. 138–144.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 08.03.2023).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата

обращения: 08.03.2023).

20. Фленко А. В. Экологическая грамотность: современное состояние и проблемы // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 6 (ч. 4). С. 930–934.
21. Шамилева Э. Э., Фазылова Н. Н. Управление качеством продукции на предприятиях // *Символ науки*. 2015. № 11–1. С. 198–201.
22. Южакова Е. Н. Формирование экологической грамотности у младших школьников // *Молодой ученый*. 2017. № 3. С. 35–38.
23. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб., 2009. 256 с.
24. Argunova M. V., Ermakov D. S. Social and pedagogical aspects of formation of ecological literacy. *Modern problems of science and education*. 2014. № 6. P. 748–748.
25. Capra F. 2002. *The hidden connections: a science for sustainable living*. Anchor Books, New York, USA. 349 p.
26. McBride B. B., Brewer C. A., Berkowitz A. R., et. al. Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*. 2013. Vol. 4 (5). P. 1–16.
27. Scholz R. W., Binder C. R. *Environmental literacy in science and society: from knowledge to decisions*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. 2011. P. 18–23.
28. Stone M. K., Barlow Z. ed. *Ecological literacy: education our children for a sustainable world*. Sierra Club Books and University of California Press, San Francisco, California, USA. 2005. 275 p.
29. Powers J. Building a lasting foundation in ecological literacy in undergraduate, non-majors courses. *Nature Education Knowledge*. 2010. 4:53. P. 907–918.

References

1. Aleksashina I. Ju., Abdullaeva O. A., Kiselev Ju. P. Вектор развития содержания обshheго образования: от академической к функциональной грамотности // *ChiO*. 2019. № 2 (59). С. 9–13. [In Rus].
2. Argunova M. V., Ermakov D. S. Social'no-pedagogicheskie aspekty formirovaniya jekologicheskoy gramotnosti // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. № 6. S. 748–756. [In Rus].
3. Babikov V. A., Maladaeva O. K. Jekologicheskaja gramotnost' kak osnova global'noj grazhdanstvennosti lichnosti // *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo*. 2021. № 4. S. 10–13. [In Rus].
4. Borshhevskaja A. Funkcional'naja gramotnost' v kontekste sovremennogo jetapa razvitiya obrazovaniya // *Nauka i shkola*. 2021. № 1. S. 199–208. [In Rus].
5. Dzatkovskaja E. N., Zahlebnij A. N. Obshpredmetnaja jekologicheskaja gramotnost' shkol'nikov // *Pedagogika*. 2017. № 8. S. 2–24. [In Rus].
6. Dzatkovskaja E. N., Zahlebnij A. N. Razvitie teorii sodержaniya jekologicheskogo obrazovaniya v XXI stoletii // *Idei ustojchivogo razvitiya v istorii, kul'ture, obrazovanii. Mezhdunarodnaja kollektivnaja monografija*. M., 2021. S. 182–199. [In Rus].
7. Ivanov I. Ju., Pavlov A. V. Kogda otvetstvennost' — znachit gramotnost': o modeli razvitiya jekologicheskoy gramotnosti shkol'nikov // *Issledovatel' / Researcher*. 2021. № 1–2 (33–34). S. 18–31. [In Rus].
8. Kant I. *Sochineniya v shesti tomah / I. Kant; per. s nem. T. I. M.: Mysl'*. 523 s. [In Rus].
9. Kapra F. *Skritye svyazi; per. s angl. M.: Izdatel'skij dom «Sofija»*, 2004. 336 s. [In Rus].
10. Konceptija jekologicheskogo obrazovaniya v sisteme obshhego obrazovaniya. Odobrena resheniem Federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob#edineniya po obshhemu obrazovaniju, protokol ot 29 aprelya 2022 g. № 2/22 [Jelektronnyj resurs] <https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/download/5433/> (data obrashheniya: 08.03.2023). [In Rus].
11. Kostina K. G. Razvitie jekologicheskoy gramotnosti uchashhihsja 5–9 klassov na osnove sodержaniya uchebnikov po rodnomu (udmurtскому) jazyku // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022. № 10. S. 1026–1031. [In Rus].
12. Leshhinskij V. I., Nedelina S. V., Burenina T. P. Formirovanie jekologicheskoy kul'tury shkol'nikov v obrazovatel'nom processe na osnove lichnostnoj вовлеченности // *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*. 2005. № 2 (8). S. 139–147. [In Rus].
13. Losev A. F. *Bytie. Imja. Kosmos. Sost. i red. A. A. Taho-Godi. M.: Mysl'*, 1993. 958 s. [In Rus].
14. *Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 t. / pod red. V. S. Stjopina. M.: Mysl'*, 2001. 3870 s. [In Rus].
15. *Poplavskaja T. N. Kategorii «Celo» i «Chast'» v sovremennoj filosofii // Uchenye zapiski Krymskogo*

- federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija. 2012. № 4. S. 381–390. [In Rus].
16. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 16.11.2022 № 993 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovanija» (zaregistriruvana 22.12.2022, № 71764) [Elektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obshego_obrazovaniya.htm (data obrashhenija: 08.03.2023). [In Rus].
 17. Romanova S. A., Kochetov A. E. Jekologicheskoe vospitanie v stranah Evrosojuzna // Duhovnaja sfera obshhestva. 2017. № 14. S. 138–144. [In Rus].
 18. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (data obrashhenija: 08.03.2023). [In Rus].
 19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (data obrashhenija: 08.03.2023). [In Rus].
 20. Fleenko A. V. Jekologicheskaja gramotnost': sovremennoe sostojanie i problemy // Fundamental'nye issledovanija. 2013. № 6 (ch. 4). S. 930–934. [In Rus].
 21. Shamileva Je. Je., Fazylova N. N. Upravlenie kachestvom produkcii na predpriyatijah // Simvol nauki. 2015. № 11–1. S. 198–201. [In Rus].
 22. Juzhakova E. N. Formirovanie jekologicheskoi gramotnosti u mladshih shkol'nikov // Molodoj uchenyj. 2017. № 3. S. 35–38. [In Rus].
 23. Jacenko N. E. Tolkovyy slovar' obshhestvovedcheskih terminov. SPb., 2009. 256 s. [In Rus].
 24. Argunova M. V., Ermakov D. S. Social and pedagogical aspects of formation of ecological literacy. Modern problems of science and education. 2014. № 6. P. 748–748.
 25. Capra F. 2002. The hidden connections: a science for sustainable living. Anchor Books, New York, USA. 349 p.
 26. McBride B. B., Brewer C. A., Berkowitz A. R., et al. Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*. 2013. Vol. 4 (5). P. 1–16.
 27. Scholz R. W., Binder C. R. Environmental literacy in science and society: from knowledge to decisions. Cambridge; New York: Cambridge University Press. 2011. P. 18–23.
 28. Stone M. K., Barlow Z. ed. Ecological literacy: education our children for a sustainable world. Sierra Club Books and University of California Press, San Francisco, California, USA. 2005. 275 p.
 29. Powers J. Building a lasting foundation in ecological literacy in undergraduate, non-majors courses. *Nature Education Knowledge*. 2010. 4:53. P. 907–918.

Информация об авторе

Е. С. Колина — аспирант

Information about the author

E. S. Kolina — Graduate student

Статья поступила в редакцию 14.03.2023; одобрена после рецензирования 29.03.2023; принята к публикации 16.05.2023.
The article was submitted 14.03.2023; approved after reviewing 29.03.2023; accepted for publication 16.05.2023.



Н. В. Жадько

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 58–70.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 58–70.

Научная статья

УДК 7.071.5

doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-58-70

К ПРОЕКТАМ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕАТРАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ БОРИСА ЩУКИНА

Наталья Викторовна Жадько¹, Ирина Сергеевна
Морозова²

^{1,2} Театральный институт имени Бориса Щукина, Москва,
Россия

¹ njadko@gmail.com

ORCID ID0000-0003-2425-6708

² morozovais@htvs.ru



И. С. Морозова

Аннотация. В статье описан институциональный анализ научного потенциала Театрального института имени Бориса Щукина для реализации проекта развития научной деятельности в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Рассмотрены понятие и структура научного потенциала. Определены приоритетные направления развития научного потенциала как фактора усиления конкурентоспособности Театрального института имени Бориса Щукина.

Ключевые слова: научные исследования, театральный институт, «Приоритет 2030», научный потенциал, научный кадровый потенциал, научная деятельность, проектирование научной деятельности, институциональный анализ в проектной деятельности, проект развития

Для цитирования: Жадько Н. В., Морозова И. С. К проектам стратегического развития: институциональный анализ научного потенциала Театрального

института имени Бориса Щукина // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 58–70. doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-58-70

Original article

ON STRATEGIC DEVELOPMENT PROJECTS: INSTITUTIONAL ANALYSIS OF THE SCIENTIFIC POTENTIAL OF THE BORIS SHCHUKIN THEATRE INSTITUTE

Natalya V. Zhadko¹, Irina S. Morozova²

^{1,2} The Boris Shchukin Theatre Institute, Moscow, Russia

¹ njadko@gmail.com

ORCID ID0000-0003-2425-6708

² morozovais@htvs.ru

Abstract. The article describes the institutional analysis of the scientific potential of The Boris Shchukin Theatre Institute for the project of development of scientific activity within the framework of “Priority 2030”. The concept and structure of scientific potential are considered. Priority directions of the development of scientific potential as a factor of strengthening the competitiveness of The Boris Shchukin Theatre Institute have been identified.

Keywords: scientific research, The Boris Shchukin Theatre Institute, “Priority 2030”, scientific potential, scientific personnel potential, scientific activity, design of scientific activity, institutional analysis in project activity, development project

For citation: Zhadko N. V., Morozova I. S. On Strategic Development Projects: Institutional Analysis of the Scientific Potential of the Boris Shchukin Theatre Institute. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):58–70. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-58-70

Театральный институт имени Бориса Щукина — один из самых востребованных театральных вузов страны с многолетней репутацией уникальной образовательной организации. Сегодня в качестве преподавателей в нем работают ведущие актеры, искусствоведы, признанные специалисты в области сценической пластики и сценической речи, в том числе Е. В. Князев, П. Е. Любимцев, А. Л. Дубровская, Л. В. Максакова, В. П. Николаенко, К. А. Пирогов, Е. А. Дунаева, Т. Н. Агаева, А. Б. Дрознин, А. М. Бруссер, А. А. Щукин.

Выпускники института хорошо известны как любимые широкой публикой актеры театра и кино. За годы существования театральный институт подготовил более 2 тысяч актеров и режиссеров, среди которых Юрий Любимов, Ролан Быков, Михаил Ульянов, Юрий Яковлев, Андрей Миронов, Василий Лановой, Наталья Селезнева, Александр Ширвиндт, Константин Райкин, Леонид Ярмольник, Сергей Маковецкий. Ежегодно

творческий конкурс среди абитуриентов составляет более 70 человек на место. Тем не менее перед Театральным институтом имени Бориса Щукина, так же как и перед любым другим вузом страны, стоят задачи стратегического развития. Именно поэтому управленческая команда института приняла участие в конкурсе вузов на участие в программе стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» и выиграла в 2022 году грант на развитие в серьезной конкурентной борьбе с другими вузами страны. В качестве одного из приоритетных направлений развития была выбрана наука.

Здесь необходимо отметить, что с 2017 года научная деятельность Театрального института имени Бориса Щукина в системе деятельности и отчетности вуза приравнивается к творческой деятельности, а система критериев присвоения преподавателям образовательных организаций высшего образования Минкультуры России ученых званий доцента и профессора происходит преимущественно с учетом специфики творческой деятельности, что направлено на усиление практической, творческой компоненты обучения в вузе [3; 5; 6]. В то же время такой подход позволил оставить без внимания возможность развития научной деятельности научно-педагогических работников, тем самым ограничил репертуар возможностей развития педагогической и методической деятельности института. Однако участие Театрального института имени Бориса Щукина в конкурсе «Приоритет 2030» создало возможность конструктивно изменить сложившуюся ситуацию.

Первым шагом в разработке и реализации проекта развития научной деятельности института стало проведение специального исследования научного потенциала в рамках институционального анализа. Институциональный анализ рассматривается нами как обязательный процесс, предшествующий планированию любого стратегического проекта, направленный на определение институциональных возможностей и ограничений проектирования деятельности. Отметим, что под научным потенциалом вуза мы понимаем существующие возможности (потенциал) для осуществления научной деятельности, которую можно представить в виде двух взаимосвязанных направлений:

1) инфраструктура, обеспечивающая научную деятельность (материально-техническая база, научная библиотека с доступом к электронным базам данных, научное периодическое издание, ученые и диссертационные советы, конкурсы инициативных научных грантов);

2) непосредственно научная исследовательская деятельность студентов, магистрантов, аспирантов и научно-педагогических работников (НПР).

Методология и дизайн исследования

Институциональный анализ научного потенциала творческого (театрального) вуза проводился в период с января по июнь—сентябрь 2022 года с позиций системного и деятельностного подходов. В рамках системного подхода научный потенциал вуза рассматривался как система двух взаимосвязанных групп компонентов: научной инфраструктуры и научно-исследовательской деятельности студентов, магистрантов, аспирантов и НПР [1; 4]. С позиций деятельностного подхода рассматривались цифровые следы и результаты научной деятельности магистрантов, аспирантов, НПР вуза [2]. Всего в институте в 2022 году работает 92 НПР, учатся в аспирантуре по научной специальности 5.10.3. «Виды искусства (Театральное искусство)» 4 человека, 34 человека учатся в магистратуре по специальности 52.04.03 «Театральное искусство» по нескольким профилям, в том числе по таким, как «Методика преподавания сценической речи», «Методика преподавания сценического движения», «Мастерство актера», «Режиссура», «Театральная драматургия и сценарное искусство», «Театральный менеджмент».

Цель исследования заключалась в проведении проектного анализа научного потенциала для разработки приоритетов стратегии развития научной деятельности в творческом вузе. Задачами исследования научного потенциала стали анализ состояния научной инфраструктуры и анализ научной деятельности магистрантов, аспирантов, НПР вуза. Исследование проводилось методами концептуального моделирования (разработки системы критериев оценки научного потенциала и системы критериев оценки результативности научной деятельности), методами контент-анализа выявления соответствия представленным индикаторам отчетных документов вуза, компонентов инфраструктуры, количества, содержания публикаций и докладов на научных конференциях НПР, содержания текстов ВКР студентов и магистрантов [3; 5; 6].

Рассмотрим подробно разработанные индикаторы институционального анализа.

В качестве индикаторов анализа *научной инфраструктуры* были определены такие, как:

- 1) техническая оснащенность магистрантов, аспирантов и НПР

персональными компьютерами с программным обеспечением, необходимым для исследовательской работы с выходом в сеть Интернет;

- 2) регистрация магистрантов, аспирантов, НПП в e-library;
- 3) регистрация магистрантов, аспирантов, НПП в электронных читальных залах РГБ и РГБИ;
- 4) проектирование и реализация научного издания, посвященного актуальным отраслевым проблемам;
- 5) организация и проведение ежегодных конференций по приоритетным направлениям развития научных исследований института;
- 6) деятельность структурного подразделения института — магистратуры;
- 7) деятельность структурного подразделения института — аспирантуры;
- 8) деятельность ученого совета в качестве органа, осуществляющего выработку приоритетов научной деятельности института;
- 9) деятельность диссертационного совета, осуществляющего организацию защиты диссертаций на соискание научных степеней по приоритетным направлениям научных исследований института;
- 10) конкурсные процедуры инициативных научных грантов, необходимых для поддержки исследовательской активности НПП, научных коллективов и научных групп института. Объем финансовых средств, предназначенных на поддержку инициативных научных проектов (в год).

В качестве индикаторов анализа **научно-исследовательской деятельности** магистрантов, аспирантов, преподавателей института были приняты:

- 1) количество защищенных магистерских диссертаций в период с 2019 по 2022 год;
- 2) количество защищенных диссертаций на соискание степени кандидата или доктора наук в период с 2019 по 2022 год;
- 3) участие магистрантов, аспирантов, НПП института в научных конференциях с докладами в период с 2019 по 2022 год;
- 4) наукометрические показатели публикационной активности магистрантов, аспирантов, НПП института (на основе наукометрических показателей e-library):

- общее число публикаций ППС за последние 3 года;
- количество публикаций ППС в РИНЦ за последние 3 года;
- количество статей в журналах из перечня ВАК за последние 3 года;
- количество авторов, имеющих публикации в РИНЦ, за последние 3 года;
- количество авторов, опубликовавших монографии, за последние 3 года;
- количество цитирований на e-library за последние 3 года;
- количество авторов, зарегистрированных в Science Index, за последние 3 года;
- количество просмотров публикаций за последние 3 года;
- количество загрузок публикаций на e-library за последние 3 года.

Исследование проводилось методами концептуального моделирования (разработки системы критериев оценки научного потенциала: 1) научной инфраструктуры; 2) научно-исследовательской деятельности), методами контент-анализа выявления соответствия представленным индикаторам отчетных документов вуза, компонентов инфраструктуры, количества, содержания публикаций и докладов на научных конференциях НПР, содержания текстов ВКР магистрантов.

Результаты исследования

Анализ индикаторов анализа *научной инфраструктуры* показал следующие тенденции:

1. Техническая оснащенность магистрантов, аспирантов, НПР персональными компьютерами с программным обеспечением, необходимым для исследовательской работы, с выходом в сеть Интернет представлена 10 персональными компьютерами, размещенными в читальном зале библиотеки, 4 компьютерами, размещенными в кабинетах кафедр.
2. Осуществлена регистрация и начата работа с источниками 20 магистрантов, 4 аспирантов, 14 педагогов в e-library.
3. В 2022 году впервые в Театральном институте имени Бориса Щукина на основе проведенного маркетингового анализа осуществлено инициирование, планирование издательского проекта и начата реализация научного электронного издания «Театральное образование», посвященное актуальным отраслевым проблемам подготовки актеров, управления театральными вузами, содержа-

ния современного театрального образования, а также различным аспектам театральной педагогики. В декабре 2022 года готовится выйти первый выпуск.

4. 3–5 декабря 2019 года Театральный институт имени Бориса Щукина совместно с Психологическим институтом Российской академии образования (ПИ РАО), Литературным институтом имени А. М. Горького, Всероссийским государственным институтом кинематографии имени С. А. Герасимова (ВГИК), Государственным центральным театральным музеем имени А. А. Бахрушина, Российской школьной библиотечной ассоциацией провел Международную научную конференцию «Психология, Литература, Кино в диалоге с Театром».
5. 19 ноября 2021 года кафедрой сценической речи была организована и проведена научная конференция «Работа с текстом. Методология. Методика. Практика», в которой приняли участие более 50 специалистов из ведущих творческих и гуманитарных вузов Российской Федерации, в том числе из Российского института театрального искусства — ГИТИС, Высшего театрального училища имени М. С. Щепкина, Российского государственного института сценических искусств, Булгарской исламской академии. По итогам проведения конференции был подготовлен сборник материалов конференции. В ноябре 2022 года планируется научная конференция «Сценическая речь — путь из аудитории на сцену».
6. Структурное подразделение института, которое занимается организацией образовательного процесса по программам магистратуры и аспирантуры, — отдел аспирантуры и магистратуры — существует с 2017 года и ведет образовательную деятельность по направлениям подготовки 52.04.03 «Театральное искусство» по нескольким профилям, в том числе «Методика преподавания сценической речи», «Методика преподавания сценического движения», «Методика преподавания мастерства актера», «Мастерство актера», «Режиссура», «Театральная драматургия и сценарное искусство», «Театральный менеджмент», по научным специальностям 5.10.3 «Виды искусства — Театральное искусство», 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования — Театральная педагогика», реализация последней программы начата в 2022 году.
7. Ученый совет, представленный ведущими научно-педагогическими

- работниками (21 человек), как орган, осуществляющий выработку приоритетов научной деятельности института, регулярно собирается, однако научную деятельность на постоянной основе ведет всего один член ученого совета, что составляет менее 5%.
8. Диссертационный совет, осуществляющий организацию защиты диссертаций на соискание научных степеней по приоритетным направлениям научных исследований в области театральной педагогики и театрального искусства в Театральном институте имени Бориса Щукина, отсутствует.
 9. Конкурсы инициативных научных грантов, необходимых для поддержки научных коллективов и научных групп за последние пять лет не проводились. Однако впервые в сентябре 2022 года в рамках реализации программы развития института был проведен конкурс грантов и выделены два гранта на обучение в аспирантуре молодых преподавателей до 45 лет.
 10. Также в июле 2022 года был создан Центр научных и методических проектов, целью которого является активизация и развитие научно-исследовательской деятельности в институте.

Таким образом, инфраструктура поддержки научно-исследовательской деятельности в Театральном институте имени Бориса Щукина в период с 2019 по 2022 год представлена фрагментарно. В то же время именно в этот период руководством института были осуществлены важные инфраструктурные проекты: основные усилия были направлены на техническое и программное обеспечение исследований. Были разработаны новые образовательные программы магистратуры: «Методика преподавания сценической речи», «Методика преподавания сценического движения», «Методика преподавания мастерства актера» по направлению подготовки 52.04.03 «Театральное искусство», а также была разработана новая образовательная программа аспирантуры «Театральная педагогика» по научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования», осуществлено планирование и начата реализация научного журнала «Театральное образование», что позволяет говорить о первых системных шагах в направлении создания целостной инфраструктуры поддержки научной деятельности.

Анализ индикаторов научно-исследовательской деятельности магистрантов, аспирантов, преподавателей института показал следующие тенденции:

1. 16 защищенных магистерских диссертаций по направлению подготовки 52.04.03 «Театральное искусство» (профили «Методика преподавания сценической речи», «Методика преподавания сценического движения», «Методика преподавания мастерства актера»). Темы магистерских диссертаций: «Педагогический отрывок в Вахтанговской школе: переход от раздела «я в предлагаемых обстоятельствах» к разделу «я в образе», «Развитие речедвиженческой координации в процессе профессионального становления артиста», «Подготовка артистов мюзикла в Театральном институте имени Бориса Щукина», «Основы самопрезентации молодого специалиста в профессиональной среде», «Десоматизация как ограничивающий фактор в формировании пластической культуры актера (практический опыт отечественного и зарубежного театра)», «Специфика формирования эффективного невербального общения студентов-актеров на занятиях сценического движения в Театральном институте имени Бориса Щукина», «Использование театральных технологий для повышения речевого уровня специалистов широкого профиля», «Роль ритма в овладении искусством сценической речи», «Сценическая речь как инструмент развития личности», «Сценический этюд как инструмент обучения студентов мастерству актера в Театральном институте имени Бориса Щукина», «Сценическое внимание как основополагающий элемент профессионального воспитания актера», «Обучение студентов в Театральном институте имени Бориса Щукина навыкам работы на киноплощадке», «Трансформация ходьбы в «сценическую походку», «Проблематика взаимодействия речевого театрального образования и российского театра в исторической ретроспективе», «Свобода тела и дыхания как основа речевого тренинга».

2. К сожалению, за этот временной период в институте не было защищенных диссертаций на соискание степени кандидата или доктора наук.

3. Участие магистрантов, аспирантов, НПР института в 16 научных конференциях, в том числе в III Всероссийской научно-практической конференции «Художественное слово: Автор. Рассказчик. Слушатель» (2019 год), IV Международной научно-практической конференции «Речевая коммуникация» (2019 год), XI Всероссийской научно-практической конференции педагогов и студентов театральных вузов «Сцена. Слово. Речь. Новое и традиционное в преподавании сценической речи»: междисциплинарное взаимодействие, проблемы и перспективы» (2019 год), Международной научно-практической конференции «Развитие творческой личности в совре-

менном образовании», Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы творческого развития личности в системе образования» (2019 год) с докладами: «Речевые технологии как условие профессиональной подготовки педагога: опыт театральной школы» (А. М. Бруссер, кандидат педагогических наук, профессор кафедры сценической речи); «Актуальность предмета «Художественное чтение» в подготовке современного артиста» (М. П. Оссовская, кандидат филологических наук, профессор кафедры сценической речи); «Специфика формирования учебной и профессиональной мотивации студентов-актеров» (Е. Л. Сергиенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры философии, истории и теории культуры); «Анализ сказки для школьников в системе 3-D. «3D-евицы под окном» (М. Б. Фишман-Борисов, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой режиссуры); «Социально-психологические модели сталинской эпохи в постсоветском кино» (Е. И. Исаева, кандидат филологических наук, доцент кафедры искусствоведения); «Два клена» как завершение детской линии в драматургии Евгения Шварца» (Е. И. Исаева, кандидат филологических наук, доцент кафедры искусствоведения), «Сохранение культурного наследия Вахтанговской школы: некоторые аспекты решения проблемы» (И. С. Морозова, кандидат философских наук, проректор по учебной, научной и методической работе) и др.

4. Особого внимания заслуживают наукометрические показатели публикационной активности магистрантов, аспирантов, ППС института (на основе наукометрических показателей e-library).

Так, общее число публикаций ППС института за последние три года составило 49 единиц, из них 25 публикаций вошли в РИНЦ. Количество авторов статей в журналах из перечня ВАК, по данным e-library, составило четыре. Количество авторов, имеющих публикации в РИНЦ, составило десять. В период с 2017 по 2022 год НПП института были опубликованы две монографии. Цитировали публикации авторов института на e-library в течение пяти лет 22 раза, однако альтернативную статистику показывает количество просмотров публикаций — порядка 2500 раз — и количество скачиваний публикаций — более 500 раз. Это позволяет говорить о высокой востребованности публикаций авторов Театрального института имени Бориса Щукина, а следовательно, продуктивности научной деятельности в профессиональной среде. В свою очередь, низкий коэффициент цитируемости указывает на низкую культуру цитирования в целом и в отрасли культуры в частности. Следует также отметить, что

количество авторов, зарегистрированных в Science Index, за последние пять лет составило всего семь, что говорит об отсутствии у НПП опыта работы с наукометрическими показателями.

Выводы и результаты

Анализ полученных в ходе исследования данных показал возможности и ограничения научного потенциала вуза. Проведенный институциональный анализ показал, что, несмотря на то что в Театральном институте им Бориса Щукина научно-исследовательская деятельность приравнена к творческой, в институте существует инфраструктура и ведется научная деятельность.

В качестве основных ограничений отметим: 1) отсутствие инфраструктуры, обеспечивающей научные исследования (конкурс научных проектов вуза, конкурс стипендий для обучения в аспирантуре, отсутствие научного ученого совета, отсутствие научного издания); 2) отсутствие практики постоянной научной деятельности магистрантов, аспирантов, НПП (участие в научных конференциях, публикационная активность, участие в инициативных научных проектах вуза).

Отметим, что и инфраструктура, и научная деятельность не носят целенаправленного, системного целостного характера, а некоторые важные компоненты инфраструктуры отсутствуют (например, система конкурсного финансирования научной деятельности, долгосрочное финансирование научного журнала). Неудивительно, что научная деятельность часто опирается или на личную инициативу руководства вуза, или на личную инициативу самих преподавателей, магистрантов, аспирантов. В связи с этим планируется усиление и развитие существующего научного потенциала и управление научным процессом в рамках «Приоритета 2030». Запланированные управленческие проектные решения будут направлены на усиление инфраструктуры научной деятельности и ее развитие.

В качестве усиления *научной инфраструктуры* предлагается запуск пяти долгосрочных инфраструктурных проектов:

1. Создание и организация работы диссертационного совета по научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования».
2. Реализация ежеквартального научного электронного журнала «Театральное образование», посвященного приоритетным направ-

лениям развития научной деятельности института. Вовлечение в публикационную активность журнала магистрантов, аспирантов и преподавателей Театрального института имени Бориса Щукина, нацеленного на статус журнала, рекомендованного ВАК в 2024–2025 годах.

3. Организация и проведение ежегодной научной конференции по приоритетным для Театрального института имени Бориса Щукина направлениям научной деятельности.
4. Реализация ежегодного конкурса научных инициативных проектов Театрального института имени Бориса Щукина.
5. Продолжение конкурса грантовой поддержки на обучение в аспирантуре Театрального института имени Бориса Щукина на регулярной основе ежегодно.

В качестве развития *научной деятельности* в первую очередь планируется повышение квалификации магистрантов, аспирантов НПП в форме постоянно действующего открытого научного семинара и консультаций по трем основным направлениям:

1. Методология и методы современного научного исследования в гуманитарной сфере.
2. Как написать и опубликовать научную статью.
3. Современные наукометрические показатели в e-library.

Ожидается, что запланированные проекты позволят качественно расширить возможности научного потенциала и усилить конкурентные возможности Театрального института имени Бориса Щукина среди других театральных вузов, а также вузов культуры и искусства РФ.

Список источников

1. Бавыкина Е. Н., Фомина С. А., Корецкая Т. В. Маркетинговые стратегии на рынке образовательных услуг как основа стратегии устойчивого развития вуза // Экономика устойчивого развития. 2021. № 3. С. 20–24.
2. Знаменский Д. Ю. Государственная политика РФ по управлению научным потенциалом высшей школы: контуры концепции // Реформы в России и проблемы управления, 2017. Материалы 32-й Всероссийской научной конференции молодых ученых. М.: Изд-во: Государственный университет управления, 2017. С. 48–54.
3. Методика расчета показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования 2018 года (на основе данных формы 1-мониторинг за 2017 год), утвержденная заместителем министра образования и науки Российской Федерации И. В. Кузнецовой от 30.03.2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Metodika-rascheta-pokazateley-monitoringa-effektivnosti-obrazovatelnyh-organizatsiy-vysshego-obrazovan/> (дата обращения: 23.10.2022).
4. Пахомова Е. А. Анализ трендов высшего образования и науки как основа стратегии развития научно-инновационной деятельности региональных университетов. 2022. № 5 (161).

С. 93–107.

5. Постановление Правительства Российской Федерации № 727 «О внесении изменений в Положение о присвоении ученых званий» от 06.06.2019.

6. Приказ от 13 июля 2017 года № 653 «О внесении изменений в Федеральные государственные стандарты Высшего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 07.08.2017, № 47703) [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-13.07.2017-N-653/?ysclid=I9fr0tr2h7567634779> (дата обращения: 19.10.2022).

References

1. Bavykina E. N., Fomina S. A., Koreckaja T. V. Marketingovyе strategii na rynke obrazovatel'nyh uslug kak osnova strategii ustojchivogo razvitija vuza // *Jekonomika ustojchivogo razvitija*. 2021. № 3. S. 20–24. [In Rus].
2. Znamenskij D. Ju. Gosudarstvennaja politika RF po upravleniju nauchnym potencialom vysshej shkoly: kontury koncepcii // *Reformy v Rossii i problemy upravlenija*, 2017. Materialy 32-oy Vserossijskoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh. M.: Izd-vo: Gosudarstvennyj universitet upravlenija, 2017. S. 48–54. [In Rus].
3. Metodika rascheta pokazatelej monitoringa jeffektivnosti obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovanija 2018 goda (na osnove dannyh formy 1-monitoring za 2017 god), utverzhennaja zameshtelem ministra obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii I. V. Kuznecovoj ot 30.03.2012 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Metodika-rascheta-pokazateley-monitoringa-jeffektivnosti-obrazovatelnyh-organizatsiy-vysshego-obrazovan/> (data obrashhenija: 23.10.2022). [In Rus].
4. Pahomova E. A. Analiz trendov vysshego obrazovanija i nauki kak osnova strategirovanija nauchno-innovacionnoj dejatel'nosti regional'nyh universitetov. 2022. № 5 (161). S. 93–107. [In Rus].
5. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii № 727 «O vnesenii izmenenij v Polozhenie o prisvoenii uchenyh zvanij» ot 06.06.2019. [In Rus].
6. Prikaz ot 13 ijulja 2017 goda № 653 «O vnesenii izmenenij v Federal'nye gosudarstvennye standarty Vysshego obrazovanija» (zaregistrirvano v Minjuste Rossii 07.08.2017, № 47703) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-13.07.2017-N-653/?ysclid=I9fr0tr2h7567634779> (data obrashhenija: 19.10.2022). [In Rus].

Информация об авторах

Н. В. Жадько — доктор педагогических наук, профессор МГПУ, директор центра научных и методических проектов
И. С. Морозова — кандидат философских наук, проректор по учебной, научной и методической работе

Information about the authors

N. V. Zhadko — Dr. Sc. (Education), Professor of the Moscow State Pedagogical University, Director of the Center for Scientific and Methodological Projects

I. S. Morozova — PhD (Philosophy), Vice-Rector for Academic, Scientific and Methodological Work

Статья поступила в редакцию 20.03.2023; одобрена после рецензирования 10.04.2023; принята к публикации 16.05.2023.
The article was submitted 20.03.2023; approved after reviewing 10.04.2023; accepted for publication 16.05.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 71–85.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 71–85.

Научная статья
УДК 372.8
doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-71-85

АВТОНОМИЯ В МНОГООБРАЗИИ, ИЛИ КАК НАМ ОБУЧИТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ



Е. Я. Орехова

Елена Яковлевна Орехова
Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, orekhovaeya@mgpu.ru

Аннотация. В статье обобщены методологические позиции российских и зарубежных исследователей, созвучные авторским научным взглядам на обучение студентов успешной коммуникации в поликультурной инклюзивной среде, преодоление коммуникационных провалов в их будущей профессиональной деятельности. Статья структурно разделена на теоретическую и практическую части. Логика рассуждения на теоретическом этапе опирается на диахронический исследовательский метод, позволивший осуществить последовательный исторический анализ концептуальной эволюции понятия «инклюзия». Используются возможности дихотомии при рассмотрении концептов, входящих в исследовательский спектр статьи: инклюзия — эксклюзия, включенность — автономность, автономность — разнообразие. Практическая часть работы включает примеры выстраивания инклюзивного образовательного маршрута в процессе обучения студентов — будущих учителей французского языка. Представлен комплекс из шести упражнений, последовательность которых обусловлена тради-

ционными общедидактическими и общеметодическими принципами обучения иностранному языку. Исходя из дихотомического единства, заданного в теоретической части работы, в той же дихотомической перспективе организовано содержание практической части статьи, которое основано на принципах, (дифференциации/индивидуализации), методах (групповые и индивидуальные), обуславливающих типы взаимодействия (класс/группа, диада/индивид, эксперт/новичок), виды деятельности (групповой проект/работа в малых группах/индивидуальное задание), процедуры оценки (экспертная оценка/самооценка и т.д.). Теоретическая и практическая части работы развивают идею объединения разных и автономизации общего, что является квинтэссенцией предпринятого исследования.

Ключевые слова: инклюзия, автономность, будущий учитель, иностранный язык, диахронический подход, дихотомия

Для цитирования: Орехова Е. Я. Автономия в многообразии, или Как нам обучить будущих учителей работе в инклюзивной образовательной среде // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С.71–85. doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-7-16

Original article

AUTONOMY IN DIVERSITY, OR HOW WE CAN TRAIN FUTURE TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Elena Y. Orekhova

Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russia, orekhovaeya@mgpu.ru

Abstract. The paper summarizes the methodological positions of Russian and foreign researchers that correspond to the author's scientific views on teaching students successful communication in a multicultural inclusive environment, overcoming communication failures in their future professional activities. Structurally, it is divided into theoretical and practical parts. The diachronic research method determined the logic of reasoning in the theoretical part, contributed to the implementation of a consistent historical analysis of the conceptual evolution of the concept of “inclusion”. The author used the possibilities of dichotomy to consider the concepts of the research field, namely: inclusion — exclusion, involvement — autonomy, autonomy — diversity. The practical part demonstrates examples of an inclusive educational route in the process of teaching students-future teachers of the French language. It presents a set of six exercises, the sequence of which is determined by the traditional general didactic and methodological principles of teaching a foreign language.

Based on the dichotomous unity specified in the theoretical part of the paper, the content of the practical part is presented in the same dichotomous perspective. It is based on the principles (differentiation/individualization), methods (group and individual) that determine the types of interaction (class/group, dyad/individual, expert/novice), activities (group project/small group work/individual task), assessment procedures (peer review/self-assessment, etc.). The theoretical and practical parts of this paper develop the idea of uniting different and autonomizing the common, which is the quintessence of the undertaken research.

Keywords: inclusion, autonomy, future teacher, foreign language, diachronic approach, dichotomy

For citation: Orekhova E. Y Autonomy in diversity, or How we can train future teachers to work in an inclusive educational environment. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):71–85. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-71-85

Введение. Эта статья является результатом размышлений, последовавших по завершении достаточно крупного исследовательского проекта — межкафедральной монографии «Terra autonomia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе» [5]. Именно там нам удалось обозначить векторы научного поиска, который позволяет надеяться на продолжение дискуссий о наиболее волнующих и будоражающих умы сообщества ученых проблемах современной лингводидактики и поликультурного иноязычного образования.

Цель статьи. Определиться в системе исследовательских координат помогает паспорт научной специальности 5.8.1, где среди приоритетных исследовательских направлений мы обнаруживаем инклюзивное образование и его взаимосвязь с различными отраслями знания [6]. Таким образом, цель данной работы — рассмотреть пути и средства совершенствования процесса обучения будущих учителей иностранных языков (ИЯ) в той части, которая касается необходимости организации учебного процесса в многообразной аудитории, где когнитивные, эмоционально-волевые, интеллектуальные, психологические качества и возможности обучаемых не всегда, а чаще всего практически повсеместно не вписываются в рамки стандартного образовательного процесса.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием нашего научного поиска явился диахронический исследовательский метод, основанный на последовательном историческом анализе концептуальной эволюции понятия «инклюзия». Логика рассуждения

основана на дихотомическом единстве рассматриваемых понятий, входящих в исследовательский спектр статьи. Практическая часть работы построена с учетом лингводидактических идей и концепций, связанных с культуроориентированными подходами (межкультурным, социокультурным, лингвокультурным) в иноязычном образовании [1].

Результаты исследования. Заявленная в заголовке статьи «автономность», которую мы поставили в сильную позицию, является неким целевым ориентиром иноязычного образования в педагогическом вузе, представляет собой сложную систему и не менее сложный механизм, связанный с мотивами, ценностями, смыслами, диалогичностью. Проблема автономности занимает важное место в различных гуманитарных науках и является относительно изученной. Но, несмотря на разнообразие концепций и теорий, которые порой грешат некоей идейной пролиферацией, актуальный модус автономности как научного явления сформировался, и есть все основания признать теоретическую и практическую значимость накопленного [5, с. 10–29].

В данном контексте нас интересует ситуация, когда автономия/автономность учащихся порождает некую исключительность, вернее, независимость от общепринятых, стандартизированных мнений, событий и решений, а порой некую отстраненность, которые вольно или невольно вступают в противоречие с инклюзией/включенностью, генерализовавшейся понятийно и процессуально не только в педагогической науке, но и в других областях социо- и лингвокультуры общества, и предполагающей многообразие априори.

Мы не случайно используем полисемичные номинации (автономия/автономность, инклюзия/включенность и др.). Эта понятийная поливариантность обусловлена не только их взаимосвязанностью по смыслу, но и отчасти по научному происхождению, когда разнообразие употребления понятий связана с точностью их перевода на русский с западных языков, на которых впервые эти понятия появились в научном употреблении [7].

На первый взгляд, инклюзия/включенность кажется простым антонимом эксклюзии/исключенности. Оба слова имеют латинское происхождение и вместе построены на корне *cludere*, что означает «закрывать», «запрещать доступ», «исключать», «отталкивать», «преследовать» «отклонять» [15]. Начиная с XVII века понятие «инклюзия» получает развитие через дихотомию к эксклюзии. Мы находим это у Паскаля, который в своих *Pensées* определяет процесс эксклюзии как «отвергать

одно несовместимое с другим» [17]. Исключенность с этой точки зрения делает различие причиной невозможности смешиваться, разделять общее пространство, что на языке XXI века означает глубокие разногласия, которые являются непреодолимым препятствием для совместной жизнедеятельности.

Эволюция дихотомического понятийного единства «экслюзия — инклюзия» получает дальнейший импульс, наполняясь идеями знаменитых философов, от Канта до Руссо, от Толстого до Шпенглера, которые выделяют одну общую черту всех конфликтов: скрытое пренебрежение к другому «Я», отрицание его взглядов и интересов, приводящее к отрицанию самого индивида, восприятие «другого» как угрозы. А с появлением социальных наук политико-экономические резоны общественного развития диктуют обратить внимание на экономические издержки экслюзии, что и было сделано У. Бевериджем, отцом теории welfarestate (государства всеобщего благосостояния), который в 1940-х годах, опираясь на идеи Дж. С. Милля [4], наглядно доказал, что экслюзия — риск, коему подвергается подавляющее большинство населения (в частности, в результате несчастных случаев и болезней). Это косвенно ставит под угрозу промышленную структуру, рискующую потерять рабочую силу, необходимую для производства, тем самым лишиться перспектив потребления [13]. Современный мир XX столетия убеждается в том, что риски экслюзии высоки и необходимо прибегать к интеграции и реинтеграции, ведущим к инклюзии. Таким образом, понятие прирастает концептами рисков и угроз.

Во второй половине XX века в работах Р. Кастеля дихотомия «инклюзия — экслюзия» представлена с позиций уязвимости (бедственного положения). Были представлены уязвимости, которые характеризовали маргинализацию определенных категорий населения, то есть отвержение со стороны большинства. Эти критерии связаны с элементами идентичности (пол, возраст, семейное положение и пр.), принадлежности (социальной, культурной и др.) и/или ситуации (инвалидность, семейная изоляция и пр.), которые сужают или расширяют пути доступа к социальному признанию и усиливают/уменьшают последствия социальной отверженности/исключенности/экслюзии. Те, кто обладает наибольшим количеством маркеров уязвимости, по мнению ученого и его последователей, с меньшей вероятностью способны доказать свою общественную полезность, а те, кто приобрел наименьшее их количе-

ство, являются главной надеждой общества [10; 11]. Таким образом, через новый дискриминационный концепт происходит дальнейшая понятийная эволюция рассматриваемых феноменов.

Антропоцентрическая парадигма развития, которая завладела умами западного общества второй половины XX века, стала, по сути, ведущей идеологией европейской цивилизации. Именно античные идеи антропоцентризма на новом витке исторического развития наделяют понятия эксклюзии — инклюзии концептами индивидуализации, элитарности, личностной успешности и, как следствие, автономности. Идеи антропоцентризма наполняют постнеклассическое научное мировоззрение гуманистическим смыслом и превращают феномен инклюзии в источник нравственных ценностей, концептуально обогащая понятие.

Сегодня понятийная эволюция инклюзии происходит в социальном и научном контекстах на культурном фоне, который играет главную роль. Превалирует интересубъективная модель развития личности, образования, общества, где преобладает реляционный аспект. Ценности, убеждения, ограничения и нормы объективизируют возможность участвовать в плодотворном и открытом диалоге, совместной разнообразной деятельности, которые в конечном счете приведут к автономной точке зрения, к ответственному и обоснованному выбору путей, средств и технологий, которые приведут к социальному консенсусу в различных областях существования человека в обществе [3].

Разобраться в этом сложном переплетении явлений и процессов мы предлагаем, используя не только теоретические концепции и исследовательские взгляды на проблему, но и социальный фон, который представляет собой онтологическую основу, на которой развиваются способности к автономии; в то же время осуществляется взаимодействие с другими людьми (реальными или виртуальными), расширяя возможности для автономных суждений, где обнаруживается связь между автономией и разнообразием, информационным, социальным, образовательным и др.

Разнообразие — реальность, ставшая неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Оно касается набора характеристик, которые помогают нам классифицировать людей по отношению или непричастности к определенной группе. Что же делает нас похожими или отличными друг от друга? Если рассматривать характеристики разнообразия, которые приходят на ум в первую очередь, — это врожденные характеристики,

которые наиболее заметны. Например, пол, этническая принадлежность или культурное происхождение, возраст и т.д. Именно они в большинстве исследований представлены как основные аспекты разнообразия. Вторичными аспектами разнообразия указываются различия, которые приобретаются в течение нашей жизни, например язык, семейное положение, образование, стиль самовыражения, политическая и религиозная принадлежность и т.д. [14].

Преподаватели, студенты, учителя, учащиеся, их родители — это разнообразные группы людей с разным образованием, опытом, культурой. Это разнообразие представляет собой как обширный источник эволюции, так и серьезную проблему. Разнообразие может стать чрезвычайно благоприятной почвой для инноваций и творчества. Однако из-за естественной для человека склонности сближаться с тем, что знакомо и похоже, взаимодействие внутри разнообразных групп может затрудняться. Чтобы преодолеть возникшие затруднения и получить эволюционный импульс от средового разнообразия, нужно научиться общаться и взаимодействовать с людьми, которые отличаются от привычного образа. Это важно как для учителей, так и для обучаемых.

Продолжая очерчивать круг проблем, касающихся разнообразия, нам кажется важным обратить внимание на те его аспекты, которые могут провоцировать уменьшение сплоченности, снижение эффективности общения, усиление беспокойства и дискомфорта для многих членов образовательных групп и сообществ. Исследования, посвященные инновационным образовательным подходам и технологиям в условиях неопределенности, коим характеризуется нынешний этап общественного развития, показывают, что в процессе обучения вообще, а в нашем случае — обучения ИЯ, приоритетным является не сосредоточение внимания на различиях, не на культивировании автономии, а стремление к созданию, участию, вовлечению в инклюзивные группы, в которых могут развиваться общие черты и чувство принадлежности к группе [9].

Инклюзивность способствует обучению и творчеству, развивает вовлеченность, формирует чувство сопричастности. Инклюзивные классы — это классы, в которых преподаватели и учащиеся работают вместе, чтобы создать и поддерживать среду, в которой каждый чувствует себя в безопасности, поддерживает и поощряет друг друга, выражать свои или его взгляды и опасения. Что же предлагают исследователи для обеспечения инклюзивности в образовательном пространстве (группе,

аудитории, классе), на что стоит обратить внимание при обучении студентов — будущих учителей ИЯ? Предлагается следовать следующим принципам инклюзивности:

- помочь обучаемым узнать друг друга;
- поощрять участие/активность/взаимодействие;
- внедрять и поощрять использование разнообразных форм участия/активности/взаимодействия [8, с. 5–30].

Мы не оспариваем мнение, что знакомство друг с другом в классе, узнавание стимулирует декатегоризацию и помогает преодолеть стереотипизацию. Чем больше человек узнает, познает кого-то, тем больше он будет склонен отвергать стереотипы о нем. Однако безоговорочно признать, что это помогает изменить восприятие людей за пределами знакомой группы (категории) как враждебной однородной массы, все же не можем. Полагаем, что для преодоления этих проблем требуется кропотливая работа, связанная с предоставлением обучающимися возможности участвовать в создании общих знаний. Нет необходимости уточнять, что участие также помогает субъектам образовательного процесса (учителям, преподавателям, учащимся, студентам) лучше узнать друг друга и получить опыт общения внутри группы (парное, групповое общение). Важно выделять достаточно времени для обсуждения и обмена мнениями. Наконец, методы обучения также должны обеспечивать определенный уровень гибкости и разнообразия, чтобы учитывать различия учащихся, которые касаются их личностных особенностей, предпочтения стилей обучения и его динамики, наличия остаточных знаний по дисциплине и т.д. Разнообразие видов деятельности увеличивает шансы большинства учащихся оказаться в благоприятной учебной ситуации. Активная включенность преподавателя, демонстрация его заинтересованности, увлеченности подготовкой и реализацией процесса обучения также играют значительную роль в побуждении учащихся к более активному участию [2].

Кроме того, важно уделить особое внимание оценочной стороне обучения. При максимальной алгоритмизации процесса оценивания необходимо разнообразить его пути и средства. Гибкость в оценках позволяет большему количеству обучающихся доказать свое участие количественно и качественно. Разнообразие касается организационных оценочных форм и средств (экзамены, индивидуальные или групповые проекты, устные презентации и т.д.), способов (учителем, сверстниками, самооценка

и т.д.), подходов (текущий, рамочный, рубежный, промежуточный, итоговый контроль). В рассматриваемом контексте находим наиболее продуктивным использование динамического подхода, позволяющего оценивать не за единичные задания, а за прогресс в изучении предмета в целом, когда обучаемый оценивается не только относительно класса/ группы, а относительно его самого. Полагаем, что это наиважнейший аспект, касающийся проявления автономии в процессе включенности в многообразную групповую деятельность. Потому что ответственность за результат (личный, групповой) лежит в плоскости деонтических статусов (обязательств и прав) личности [16].

Главным выводом, который мы получили из вышеприведенного теоретического анализа, является то, что способность осознать и брать на себя ответственность за субъективные причины (то есть желания, предпочтения и т.д.) и объективные причины (институциональные, моральные и другие нормы) своих действий является важнейшим достижением инклюзивного образования и определяющим признаковым результатом автономности личности в социальном многообразии.

На примере ниже представленных элементов организации занятий по французскому языку для студентов — будущих учителей ИЯ, которые возможно использовать в процесс преподавания языковых дисциплин, проиллюстрируем некоторые возможности выстраивания инклюзивного образовательного маршрута в процессе обучения.

Первое упражнение предлагаем выполнять на любом первом занятии по французскому языку или методике преподавания французского языка, чтобы продемонстрировать, как учитель и учащиеся могут познакомиться друг с другом и как минимум понять контекст друг друга, чтобы обеспечить инклюзивность в аудитории или классе.

Activité1: Un foyer pour la diversité

Durée: 10 minutes

Demandez aux participants de se réunir par deux avec un papier et un stylo.

Demandez-leur de tenir le stylo ensemble et de dessiner une maison sans se parler.

Terminez l'exercice avec une discussion: Pourquoi est-ce que cet exercice est difficile? Peut-être parce qu'il y a plus qu'une seule représentation de la maison. Qui a pris le leadership? Avez-vous partagé ce leadership? Cela peut dépendre de l'importance que chaque participant accorde à l'exercice mais aus-

sipeut-être à des différences culturelles.

Следующий пример направлен на понимание значимости осуществления групповой дифференциации (часто языковые группы делятся на начинающих, продолжающих и т.д.):

Activité 2: Dans ou en dehors du groupe

Durée: 15 minutes

Les participants se regroupent selon différentes caractéristiques proposées par l'animateur. Par exemple:

- (a) tous les participants russe ensemble et (b) tous les non-russe;
- (a) ceux ayant vécu dans plus de deux pays et (b) ceux ayant vécu dans un ou deux pays maximum;
- (a) les personnes qui parlent plus de 3 langues et (b) celles qui parlent 3 langues, (c) celles qui parlent 2 langues et (d) celles qui parlent 1 langue.

2. Menez une discussion sur le fait de se retrouver dans un même groupe avec quelqu'un que l'on voyait au départ comme différent de soi-même. Discutez du fait que nous sommes parfois dans le groupe et parfois en dehors.

В некоторых из групп, начинающих изучать французский язык, возможно предложить заполнить анкету, касающуюся их самих, семьи, обучения в вузе. Цель упражнения — показать субъективность категорий, которые использовались для описания (например, семейного положения, этнической принадлежности и т.д.). Затем организуется дискуссия об этих категориях. Позже в конце семестра целесообразно вернуться к анкете для обсуждения студенческого контингента, доступа к высшему образованию, а также структуры и особенностей системы высшего образования в России и странах изучаемых языков.

Следующий цикл упражнений направлен на укрепление понимания разнообразия в единстве.

Activité 3: Bingo humain

Durée: 15–20 minutes

1. Distribuez une plaquette de bingo où chaque case contient une affirmation (faites une liste avec différents aspects qui les reflètent, (par exemple, préfère le thé que le café, est allé en France, a deux chats, utilise un vélo pour se

déplacer aux études, joue d'un instrument de musique, etc.) Les affirmations peuvent également avoir un lien avec le thème du cours.

2. Dites aux participants de se lever et de circuler durant 5–10 minutes pour trouver quelqu'un qui correspond à chaque affirmation. Une fois qu'une personne qui correspond est retrouvée, ils notent le nom de la personne dans la bonne case.

3. Une fois qu'il sont rempli la plaquette bingo, ils crient «bingo».

4. Remarque: les participants ne doivent pas faire figurer leur propre nom sur les plaquettes. Il faut aussi éviter d'utiliser la même personne plus d'une fois.

Activité 4: inclusion/exclusion

Durée: 30–45 minutes

1. Demandez aux participants de raconter par écrit (a) un moment où ils se sont sentis particulièrement inclus/impliqués/apprécies dans le processus d'apprentissage durant un enseignement et (b) un moment où ils se sont sentis exclus/désengagés du processus d'apprentissage.

2. Demandez aux participants du groupe de partager leurs histoires et de réfléchir aux différences et similitudes entre leurs histoires.

Demandez à quelques étudiants de partager leur vécu avec tout le monde.

Proposition de questions pour la discussion:

– Quelles sont les similitudes entre les récits de personnes qui se sont senties particulièrement incluses?

– Est-ce qu'il y a des similitudes entre les situations où les personnes se sont senties exclues?

– Qu'est-ce qui peut être fait pour augmenter l'inclusion? Qu'est-ce qui peut être appris de ces récits?

Следующее упражнение основано на «эффekte Струпа», целью является демонстрация превосходства визуальной оценки/суждения над рефлексией, что, безусловно, стимулирует процесс стереотипизации.

Activité 5: Le test de Stroop

Durée: 30–35 minutes

1. Faites des cartes avec des mots de couleurs différentes (tapez sur Google «strop effect» afin d'avoir plus d'information sur les cartes). Par exemple, écrivez BLEU de couleur rose, JAUNE de couleur verte, etc. Faites environ 10 cartes et imprimez-en autant qu'il y a de groupes dans votre classe (PowerPoint est un outil utile pour cela. Imprimez deux ou quatre diapos sur chacune des cartes sa fin d'avoir des cartes plus petites).

2. Formez des groupes de 3–4 personnes.

3. Chaque groupe reçoit un jeu de cartes (placées face contre la table). Un membre par groupe est responsable de retourner les cartes à l'endroit. Quand l'enseignant dit au groupe de débiter, le responsable des cartes les retourne une à une. Le premier exercice est de lire le mot sur chaque carte (tous les membres lisent à haute voix en même temps). Une fois que le groupe a retourné toutes les cartes, une personne désignée se lève et crie « FINI ».

4. Répétez l'étape n°2 plusieurs fois afin de laisser différents groupes gagner et laisser les groupes aller plus vite.

5. L'exercice suivant est similaire, mais cette fois le groupe dit le nom de la couleur du mot écrit sur la carte. Le plus rapidement possible afin de gagner contre les autres équipes.

6. Discussion: pourquoi est-ce que l'exercice est soudain plus difficile?

Discutez comment les stéréotypes sur les personnes fonctionnent de manière semblable: nous évaluons/jugeons les autres de manière rapide en nous basant sur des caractéristiques visuelles.

Таким образом, в практической части работы мы очертили основные методические позиции организации инклюзивного иноязычного образования — цели, содержание, формы, наиболее эффективные методы, которые уместно использовать в данной обусловленности. Исходя из заданного нами дихотомического единства автономность/разнообразие или автономность/инклюзивность, в той же дихотомической перспективе выявляются принципы, на которых зиждется этот педагогический конструкт — принципы дифференциации/индивидуализации. На основе этих принципов в той же дихотомической целостности предложены групповые и индивидуальные методы обучения, исходя из типов взаимодействия (класс/группа, диада/индивид, эксперт/новичок и т.д.), видов деятельности (групповой проект/работа в малых группах/индивидуальное задание и т.д.), процедуры оценки (экспертная оценка/самооценка и т.д.). При этом, принимая во внимание типы взаимодействия, необходимо учитывать, что в зависимости от изменения цели обучения будут трансформироваться и типы взаимодействия, виды деятельности, оценочные процедуры и, соответственно, методы обучения [12].

В заключение отметим, что современная концепция инклюзивного образования, предполагающая «дизайн для всех»/«универсальный дизайн», никаким образом не нивелирует, а способствует разнообразию, индивидуализации и, как нам кажется, автономности. Принцип

универсальности в контексте инклюзивного образования несет идею объединения разных и автономизации общего, призывает забыть об усредненности и работать на особенное. Таким образом, инклюзивное образование подразумевает не встраиваемость каждого в систему образования, а подстройку системы к каждому учащемуся. Инклюзивность не заканчивается тем, чтобы просто предоставить всем равный доступ куда-либо. Чтобы общество стало по-настоящему инклюзивным, нужно научиться принимать разнообразие и сосредоточиться на потенциале, на возможностях человека, на его исключительности, автономности, а не только на его дефицитах.

Связь инклюзивности и автономности в процессе иноязычного образования зиждется на разнообразии формируемых умений и приобретаемых навыков, на разнообразии видов речевой деятельности, которые предполагают коммуникацию, совместное сотрудничество. Автономность проявляется в свободе и независимости выбора из предполагаемого разнообразия: например, очередности выполнения заданий, методов, форм и средств, она распространяется на ответственность за результат.

Сегодня широта и глубина проблемы инклюзии побуждают исследователей и практиков иноязычного образования оценивать силы и компетентность существующих специалистов в данной области, заниматься вопросами обучения будущих, задумываться об опасности недоказанных методик, разрабатывать те подходы, которые позволят обучающимся преодолеть изоляцию и стигмацию в повседневной жизни, при этом признавая право всех жить и чувствовать так, как им дано от рождения.

Список источников

1. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика. М.: КНОРУС, 2021. 216 с.
2. Козырева О. А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии в педагогическом университете // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (164). С. 75–85.
3. Малкина Е. А. Инклюзия как новая методическая универсалия в контексте обучения будущих учителей иностранного языка // Научное мнение. 2020. № 10. С. 92–97.
4. Милл Дж. С. О подчинении женщины / Пер. с англ. Г. Е. Благосветлов. М.: Рипол-Классик, 2020. 304 с.
5. Орехова Е. Я., Тарева Е. Г., Михайлова С. В. и др. Terra autonomia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе: коллективная монография / Под общей редакцией Е. Я. Ореховой, Е. Г. Таревой, С. В. Михайловой. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. 167 с.
6. Паспорт научной специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Электронный ресурс]. URL: https://www.susu.ru/sites/default/files/book/5.8.1_obshchaya_pedagogika_istoriya_pedagogiki_i_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 09.02.2023).

7. Проект English Lib. Inclusive: перевод, синонимы, произношение, примеры предложений, антонимы, транскрипция, определение [Электронный ресурс]. URL: englishlib.org/dictionary/en-ru/inclusive.html (дата обращения: 09.02.2023).
8. Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей / Под ред. В. В. Рубцова. М.: МГППУ, 2018. 92 с.
9. *Brown R.* Group processes. Dynamics within and between groups. NY, Blackwell Publishers, 2000. 297 p.
10. *Castel R.* L'Insécurité sociale: qu'est-ce qu'être protégé? Paris, Seuil / La République des Idées, 2003. 95 p.
11. *Castel R.* La discrimination negative. Citoyens ou indigènes? Paris, Seuil / La République des Idées, 2007. 144 p.
12. *Danilova I. S., Orekhova E. Ya., Brazhnik E. I.* Today's education: the technology breakthrough and the preservation of traditions // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities (Veliky Novgorod, 8–9 october 2020). Veliky Novgorod: European Publisher, 2021. P. 121–129.
13. *Demade J.* Produire un fait scientifique. Beveridge et le Comité international d'histoire des prix. Paris, Publications de la Sorbonne, 2018. 148 p.
14. *Fine E., Handelsman J.* Benefits and challenges of diversity in academic settings / Brochure prepared for the Women in Science & Engineering Leadership Institute (WISELI), University of Wisconsin-Madison [Электронный ресурс]. URL: <http://ucd-advance.ucdavis.edu/post/benefits-and-challenges-diversity-academic-settings> (дата обращения: 09.02.2023).
15. *Gaffiot F.* Dictionnaire latin-français [Электронный ресурс]. URL: lexilogos.com/latin/gaffiot. php (дата обращения: 09.02.2023).
16. *Mao J.* Diversity and Inclusion in Global Higher Education: Lessons from Across Asia // Journal of International Students. 2021. Vol. 11 (3). P. 761–764. doi:10.32674/jis.v11i3.3745
17. *Pascal B.* Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ub.uni-freiburg.de/fileadmin/ub/referate/04/pascal/pensees.pdf> (дата обращения: 09.02.2023).

References

1. *Gal'skova N. D., Korjakovceva N. F., Gusejnova I. A.* Sovremennaja lingvodidaktika. М.: KNORUS, 2021. 216 s. [In Rus].
2. *Kozyreva O. A.* Organizacionno-pedagogicheskie uslovija professional'noj podgotovki budushhix pedagogov k inkljuzii v pedagogicheskom universitete // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 1 (164). S. 75–85. [In Rus].
3. *Malkina E. A.* Inkljuzija kak novaja metodicheskaja universalija v kontekste obuchenija budushhix uchitelej inostrannogo jazyka // Nauchnoe mnenie. 2020. № 10. S. 92–97. [In Rus].
4. *Mill Dzh. S.* O podchinenii zhenshhiny / Per. s angl. G. E. Blagosvetlov. М.: Ripol-Klassik, 2020. 304 s. [In Rus].
5. *Orehova E. Ja., Tareva E. G., Mihajlova S. V. i dr.* Terra autonoma: predopredelajaja budushhee inozazychnogo obrazovanija v avtonomnom vuze: kollektivnaja monografija / Pod obshhej redakciej E. Ja. Orehovej, E. G. Tarevoj, S. V. Mihajlovoj. М.: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Jazyki Narodov Mira», 2022. 167 s. [In Rus].
6. Paspport nauchnoj special'nosti 5.8.1. «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.susu.ru/sites/default/files/book/5.8.1._obshchaya_pedagogika_istoriya_pedagogiki_i_obrazovaniya.pdf (data obrashhenija: 09.02.2023). [In Rus].
7. Proekt English Lib. Inclusive: perevod, sinonimy, proiznoshenie, primery predlozhenij, antonimy, transkripcija, opredelenie [Elektronnyj resurs]. URL: englishlib.org/dictionary/en-ru/inclusive.html (data obrashhenija: 09.02.2023). [In Rus].
8. Razvitie inkljuzii v vysshem obrazovanii: setevoj podhod: sbornik statej / Pod red. V. V. Rubcova. М.: MGPPU, 2018. 92 s. [In Rus].
9. *Brown R.* Group processes. Dynamics within and between groups. NY, Blackwell Publishers, 2000.

- 297 p.
10. *Castel R.* L'Insécurité sociale: qu'est-ce qu'être protégé? Paris, Seuil / La République des Idées, 2003. 95 p.
 11. *Castel R.* La discrimination negative. Citoyens ou indigènes? Paris, Seuil / La République des Idées, 2007. 144 p.
 12. *Danilova I. S., Orekhova E. Ya., Brazhnik E. I.* Today's education: the technology breakthrough and the preservation of traditions // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities (Veliky Novgorod, 8–9 october 2020). Veliky Novgorod: European Publisher, 2021. P. 121–129.
 13. *Demade J.* Produire un fait scientifique. Beveridge et le Comité international d'histoire des prix. Paris, Publications de la Sorbonne, 2018. 148 p.
 14. *Fine E., Handelsman J.* Benefits and challenges of diversity in academic settings / Brochure prepared for the Women in Science & Engineering Leadership Institute (WISELI), University of Wisconsin-Madison [Электронный ресурс]. URL: <http://ucd-advance.ucdavis.edu/post/benefits-and-challenges-diversity-academic-settings> (дата обращения: 09.02.2023).
 15. *Gaffiot F.* Dictionnaire latin-français [Электронный ресурс]. URL: lexilogos.com/latin/gaffiot.php (дата обращения: 09.02.2023).
 16. *Mao J.* Diversity and Inclusion in Global Higher Education: Lessons from Across Asia // Journal of International Students. 2021. Vol. 11 (3). P. 761–764. doi:10.32674/jis.v11i3.3745
 17. *Pascal B.* Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ub.uni-freiburg.de/fileadmin/ub/referate/04/pascal/pensees.pdf> (дата обращения: 09.02.2023).

Информация об авторе

Е. Я. Орехова — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры французского языка и лингводидактики

Information about the author

E. Y. Orekhova — Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of French Language and Linguodidactics

Статья поступила в редакцию 14.03.2023; одобрена после рецензирования 29.03.2023; принята к публикации 16.05.2023.
The article was submitted 14.03.2023; approved after reviewing 29.03.2023; accepted for publication 16.05.2023.



М. А. Юрченко

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 86–105.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 86–105.

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-86-105

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ



О. Д. Федоров

Маргарита Алексеевна Юрченко¹, Олег Дмитриевич Федоров²

¹ НИЛ «Глобальное образование» Сибирского института управления — филиала РАНХиГС, Новосибирск, Россия

² Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС, Новосибирск, Россия

¹ yurchenko-maa@ranepa.ru

² fedorov-od@ranepa.ru

Аннотация. Авторы данного исследования используют понятие «межкультурная компетенция» (МК) как комплексное и обобщающее, не сводя объект исследования к иноязычному общению с представителями других культур. Вследствие искусственного сужения поля формирования МК до лингводидактики диагностические методики упускают из виду когнитивный и метакогнитивный элементы МК. Существующие методики обладают рядом ограничений и недостатков, в числе которых: организация на основе самооценки, иноязычный инструментарий, трансляция целей и ценностей неформального образования, отсутствие методических рекомендаций. Авторы исследования убеждены, что для заполнения существующих лакун необходимо разработать доступные и прозрачные критерии оценивания. Данное исследование было направлено на разработку релевантной системы

оценивания уровня сформированности МК студентов российских вузов. Для достижения цели мы обратились к методам опроса и моделирования. Опрос абитуриентов (N = 178) был проведен для оценки потенциала развития МК и соотнесения содержания будущих критериев с их межкультурным профилем. Авторами разработаны критерии диагностики, шкала и процедура оценивания. Предложенная система оценки сформированности МК была апробирована в 2021–2023 годах на базе Сибирского института управления — филиала РАНХиГС, в данной статье представлены результаты нескольких контрольных групп (N = 96). Результаты апробации подтверждают методический потенциал критериального оценивания МК. Критериальное оценивание опосредованно повышает уровень осознанности обучающихся, позволяет отследить как индивидуальный, так и групповой прогресс. Междисциплинарный характер критериев и доступные формулировки гарантируют: 1) возможность оценивания обучающимися друг друга в рамках тренировочных образовательных практик; 2) длительное наблюдение за развитием МК преподавателями разных дисциплин по единому шаблону; 3) единое понимание целеполагания в формировании МК всеми участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: критериальное оценивание, межкультурная компетенция, оценка сформированности компетенции, критерии и шкалы оценивания

Для цитирования: Юрченко М. А., Федоров О. Д. Критериальное оценивание в процессе формирования межкультурной компетенции студентов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 86–105. doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-86-105

Original article

CRITERION-BASED ASSESSMENT IN FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE

Margarita A. Yurchenko¹, Oleg D. Fedorov²

¹ Research Lab of “Global Education” at Siberian Institute of Management — branch of RANEPa, Novosibirsk, Russia

² Siberian Institute of Management — branch of RANEPa, Novosibirsk, Russia

¹ yurchenko-maa@ranepa.ru

² fedorov-od@ranepa.ru

Abstract. The authors of this study use the concept of “intercultural competence” (IC) as a complex and generalizing one, without reducing the object of study to foreign language communication with representatives of other cultures. Due to the artificial narrowing of the field of IC formation to lin-

guodidactics, diagnostic methods do not consider the cognitive and meta-cognitive elements of IC. Existing methods have a number of limitations and shortcomings, including: organization based on self-assessment, toolkits in a foreign language, focus on the goals and values of non-formal education, lack of use and implementation recommendations. The authors of the study are convinced that in order to fill the existing gaps, it is necessary to develop accessible and transparent assessment criteria. This study was aimed at developing a relevant system for assessing the level of IC formation in formal higher education (Russia). To achieve the goal, we turned to the methods of survey and modeling. A survey of applicants (N = 178) was conducted to assess the potential for the development of international education and to correlate the content of future criteria with their intercultural profile. The authors have developed diagnostic criteria, a scale and an assessment procedure. The proposed system for assessing the formation of IC was tested in 2021–2023 at Siberian Institute of Management — a branch of the RANEPА, this article presents the results of several control groups (N = 96). The results of approbation confirm the methodological potential of the criteria-based assessment of IC. Criteria-based assessment indirectly increases the level of awareness of students, allows to track both individual and group progress. The interdisciplinary nature of the criteria and the easy-to-understand speech formulas guarantee: 1) the possibility for students to evaluate each other in the framework of training educational practices; 2) long-term observation of the development of IC by teachers of different disciplines according to a single template; 3) a common understanding of goal-setting in the formation of IC by all participants of the educational process.

Keywords: criterion-based assessment, intercultural competence, assessment of competence-formation, assessment criteria and scales

For citation: Yurchenko M. A., Fedorov O. D. Criterion-based assessment in formation of university students' intercultural competence. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):86–105. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-86-105

Введение

Согласно стандартам ЮНЕСКО, основополагающим подходом в образовании XXI века остается компетентностный подход. Одним из образовательных результатов выпускника высшей школы выступает сформированная межкультурная компетенция (МК), понимаемая нами как способность и готовность специалиста к оптимальному взаимодействию с представителями другой культуры.

Существующий в лингводидактике тренд на разделение межкультурной компетенции и межкультурной коммуникативной компетенции

(МКК) [1; 4; 5] предполагает возможность взаимодействия коммуниканта с представителями других культур на родном языке — для МК и на иностранном хотя бы для одного из собеседников языке — для МКК [2, с. 101]. Авторы данного исследования не придерживаются такого разделения и используют понятие «межкультурная компетенция» как комплексное и обобщающее, признавая важность иноязычной коммуникативной составляющей.

Анализ научной литературы позволяет выделить структурные элементы МК: 1) когнитивный (знания о другой культуре); 2) аффективный (чувства, установки, отношение к другой культуре); 3) поведенческий (стратегии поведения с представителем другой культуры).

В целях диагностики и управления развитием МК нам представляется важным дополнить структуру еще одним элементом — метакогнитивным. Метакогнитивный элемент демонстрирует способность выпускника к самостоятельной оценке и проработке сценария межкультурного взаимодействия на основе полученного опыта, является «завершающим и наиболее трудно достижимым» [6, с. 72].

В соответствии с ФГОС ВО 3++ межкультурная компетенция заложена в универсальные (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК): УК-5 соответствует когнитивному и аффективному элементам, а УК-4 — поведенческому, ОПК, в свою очередь, находятся в поле поведенческого и метакогнитивного элементов. Таким образом, МК как образовательный результат формирует запрос на применение междисциплинарного подхода к ее формированию и разработку адекватных учебно-методических материалов (коммент. 1).

В ходе анализа учебных планов направлений подготовки бакалавриата, реализуемых в СИУ РАНХиГС, нами было выявлено, что большая часть нагрузки по формированию МК ложится на преподавателей языковых дисциплин (более 50%). Занятия по иностранному языку пронизывают весь период обучения и связывают важные тематические блоки между собой (рис. 1). При этом дисциплины, реализующие УК-4 и УК-5, как правило, не являются профильными и изучаются на первых двух курсах.

Между тем базой успешного формирования и развития МК является уделение большего внимания точкам соприкосновения профильных и языковых дисциплин в образовательном процессе. Комплексный взгляд на МК расширяет потенциал образовательного поля за счет интеграции языковых и профильных дисциплин.

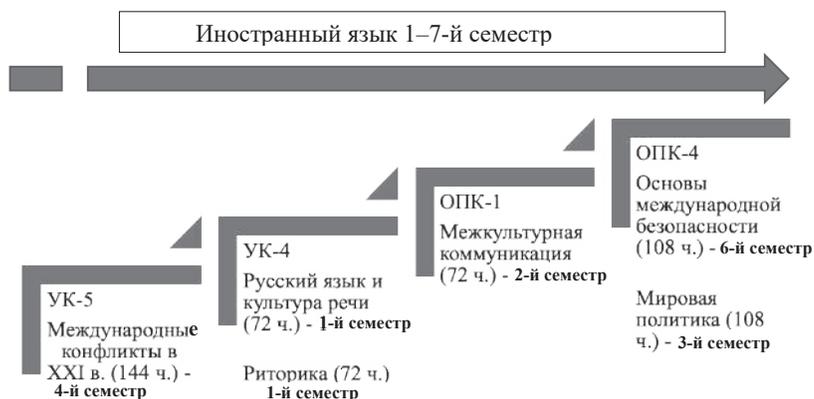


Рисунок 1. Иллюстрация формирования компетенций ФГОС в период обучения (на примере направления подготовки «Международные отношения»)

Исходя из понимания МК как многоаспектного феномена, меняется также понимание диагностики результатов, актуализируется необходимость разработки систем оценивания. Сегодня диагностические методики разрабатываются в основном исследователями-лингвистами [7; 10; 15; 17; 21], которые не включают в фокус своего внимания диагностику когнитивного и особенно метакогнитивного элементов МК.

Существующие системы оценивания сформированности МК основаны на инструментах косвенной, прямой и смешанной оценки. Инструменты косвенной оценки по преимуществу состоят из мероприятий самооценки в форме опросов с акцентом на отдельные элементы МК в разных сочетаниях. Исключениями являются методики BASIC [19] и IDI (коммент. 2), которые подразумевает оценку субъекта экспертами. Методики косвенной оценки не позволяют отслеживать МК в режиме реального времени. Хотя в рамках методики IDI эксперты оценивают стадии межкультурного развития личности (по Беннету), это зачастую происходит на основе анализа его опыта длительного пребывания в чуждой для себя культуре.

В отличие от инструментов косвенной оценки методики прямой и смешанной оценки сформированности МК дают возможность выявлять способности человека демонстрировать межкультурную компетентность в своем поведении в ситуациях реального времени, или в размышлениях

и наборах работ (оценка портфолио), или в ходе интервью (среди сторонников смешанных форм М. Байрам [9], У. Якобсон [14], В. Прюггер и Т. Роджерс [16] и др.). Однако в методиках прямой и смешанной оценки отсутствует описание шкал и процедур оценивания (конкретных вопросов, сценариев кейсов и ролевых игр).

В более современной методике АИС А. Е. Фантини можно найти полный инструментарий оценки, она была модифицирована белорусскими коллегами, предлагающими формулу для определения уровня межкультурной компетенции по улучшенному опроснику: « $K = 100 \times S : M$, где K — искомый балл, S — полученная в результате сумма, M — максимально возможная сумма по каждому параметру» [11]. Авторы соотносят с итогами расчетов выделенные ими четыре уровня сформированности МК: «высокий, средний, низкий, критический» [11, с. 324], но, к сожалению, не раскрывают их. Между тем целенаправленный, последовательный процесс формирования МК требует детальной разработки уровневого подхода, обладающего потенциалом микродифференциации формируемых активностей.

Таким образом, подавляющее большинство рассмотренных методик представляет собой опросники, в которых используются различные вариации шкалы Лайкерта. Данные опросники основаны на самооценке, что, безусловно, является ограничением, так как результат оценки всегда субъективен. Кроме того, опрос не способен как-либо оценить способность к самоорганизации в ситуации межкультурного общения (метакогнитивный элемент МК). Почти все диагностические инструменты: 1) являются англоязычными, что делает их трудными для восприятия; 2) используются в сфере неформального образования, неполно отражая цели высшего образования РФ; 3) не сопровождаются методическими рекомендациями, что подтверждает необходимость серьезной проработки диагностических и оценочных средств.

Необходимым условием для качественного изменения существующих методик оценивания, на наш взгляд, является разработка критериев, которые сделают оценивание доступным для широкого круга специалистов и прозрачным. Разработанные до сих пор критерии (Н. Сили [21], Л. Деймен [11], Г. Робинсон-Стюарт, Х. Нокон [18], М. Беннетт [8], К. Крамш [15]) проблематично использовать, поскольку: 1) они не дифференцированы по уровням; 2) не имеют обоснованных шкал оценивания; 3) не оговорены процедурой оценивания.

Предмет нашего исследования — оценка уровня сформированности межкультурной компетенции студентов российских вузов. Цель данного исследования — разработка актуальной системы оценивания сформированности межкультурной компетенции студентов российских вузов.

Материалы и методы

На предварительном этапе использован метод опроса для оценки потенциала развития МК у абитуриентов и соотнесения содержания будущих критериев с межкультурным профилем абитуриента в аспекте структурных элементов МК (Yandex forms (коммент. 3). Целевой аудиторией опроса выступили ученики 10–11-х классов средних общеобразовательных учреждений (N = 178) — потенциальные абитуриенты вузов. В опросе приняли участие обучающиеся школ Новосибирска и Санкт-Петербурга. 24,7% – ученики 10-х классов, 75,3% – 11-х классов.

На основном этапе нами использовался метод моделирования, позволивший разработать критерии диагностики и шкалу оценки уровня сформированности МК. Предложенная система оценивания была апробирована в 2021–2023 годах в ходе педагогического эксперимента по внедрению авторской методической системы формирования МК в Сибирском институте управления — филиале РАНХиГС (N = 96).

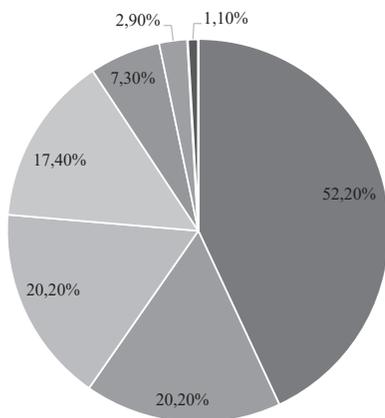
Результаты исследования

Предварительный этап

Данные, полученные в ходе опроса, показали высокий спрос старшеклассников на гуманитарное образование (52,2%) (рис. 2).

Хотя межкультурная компетенция значима для специалиста любого профиля, зная, что подавляющее большинство молодых людей планирует приобретать профессию типа «человек-человек», мы можем утверждать, что для успешного решения профессиональных задач им необходимо овладеть межкультурной компетенцией на продвинутом уровне.

В ходе освоения школьной программы 94,4% абитуриентов получили четкое представление о том, что страна, в которой они живут, является мультикультурной, 96,1% из них верно и разнообразно трактуют понятие «культура» (когнитивный элемент МК).



- Гуманитарные направления подготовки (экономика, мировая политика, журналистика, педагогика, психология и др.)
- Технические направления подготовки (IT, работа с автоматизацией технических процессов, инженерия, физика и др.)
- Творческие профессии
- Направления подготовки естественно-научного цикла (медицина, биология, химия)
- Сфера управления (государственное и муниципальное управление, менеджмент и др.)
- Узкоспециализированные профессии (военное дело, служба в МВД и др.)
- Не определились

Рисунок 2. Направления подготовки, на которые планируют поступать абитуриенты 2023–2024 годов набора

При этом уровень знаний различается: более трети выпускников школ вообще не владеют понятием «межкультурная коммуникация», а подавляющее число респондентов, давших корректное определение термину, — абитуриенты, планирующие поступать на гуманитарные направления подготовки (рис. 3).

Анализ потенциала по другим структурным элементам МК показал, что почти половина выпускников (47,2%) не могут вспомнить ситуацию межкультурного взаимодействия, в которой они сами когда-либо находились (поведенческий элемент), весомая доля опрошенных в целом испытывают трудности с самоидентификацией (15,1%) (аффективный элемент).

Критериальное оценивание в процессе формирования ... |

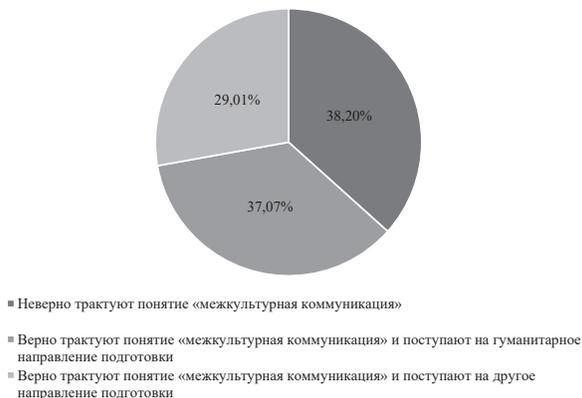


Рисунок 3. Владение абитуриентами понятием «межкультурная коммуникация»

Более трети опрошенных не осознают какой-либо разницы при общении с представителем другой культуры (когнитивный и аффективный элементы МК) (рис. 4).

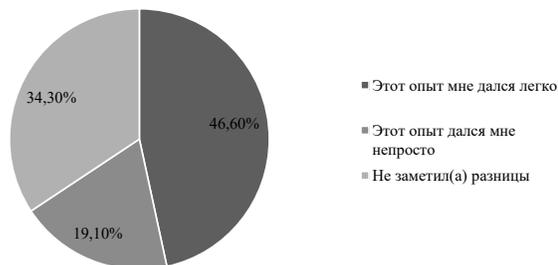


Рисунок 4. Оценка опыта своего межкультурного взаимодействия абитуриентами

Следует отметить, что благодаря достаточной сформированности иноязычной коммуникативной компетенции школьники получают возможность опосредованно взаимодействовать с представителями других культур. Именно язык является средством и гарантом передачи как схожих, так и отличных друг от друга культурно окрашенных или обусловленных контекстов (поведенческий элемент). Полученный язы-

ковой портфель абитуриентов демонстрирует, что больше трети владеют только русским языком, из иностранных языков ожидаемо лидирует английский (рис. 5).

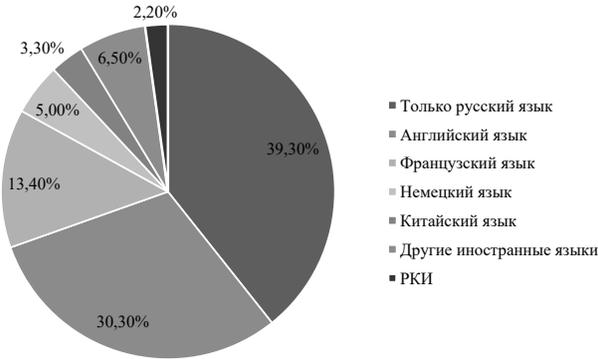


Рисунок 5. Языковой портфель абитуриента

Абитуриенты пишут, что они сталкиваются с иностранными языками в путешествиях, школе и при взаимодействии с контентом в сети. Более 80% абитуриентов в той или иной мере вовлекаются в другие культуры (поведенческий элемент), в том числе дистанционно (рис. 6).

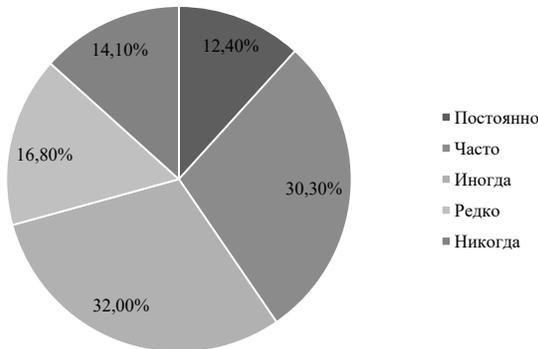


Рисунок 6. Взаимодействие с другими культурами в сети

Критериальное оценивание в процессе формирования ... |

В основном респонденты отмечают, что длительного опыта пребывания в иной культуре у них не было либо этот опыт не сопровождался активной коммуникацией (рис. 7).

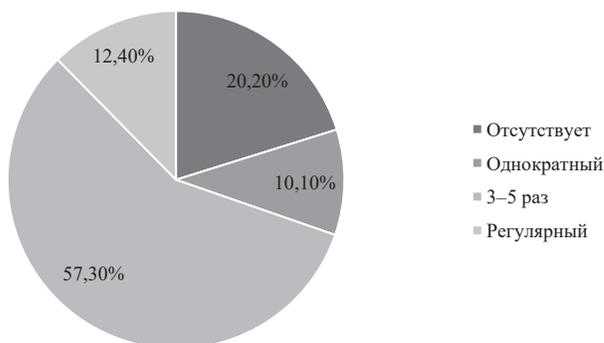


Рисунок 7. Опыт живого межкультурного общения в местах с отличной доминирующей культурой

Отметим, что значимых качественных отличий в суждениях о межкультурности нами выявлено не было ни между двумя параллелями учащихся (10–11-е классы), ни по географическому признаку (школы двух регионов).

Составленный межкультурный профиль абитуриента российского вуза позволяет сделать вывод, что выпускникам школ интересны другие культуры и общение с их представителями. Так, 3/4 опрошенных заявляют, что у них есть друзья среди представителей другой культуры, однако, сколь бы позитивным ни было данное наблюдение, с одной стороны, успешное установление контакта с представителем другой культуры — скорее следствие стечения обстоятельств, нежели результат целенаправленного обучения межкультурному общению, с другой стороны, единичное успешное межличностное общение не является гарантией успешного решения профессиональных задач в межкультурной среде. Таким образом, решение этих вопросов ложится на плечи высшей школы и требует разработки валидной и универсальной системы диагностики.

Основной этап

Восприятие обучающимися иной культуры, заложенное до обучения в вузе, в значительной мере определяет возможности успешной межкультурной коммуникации, что свидетельствует о важности формирования МК с первого года обучения в вузе (коммент. 4). Межкультурная компетенция как образовательный результат является конкретным прогрессом обучающегося в рамках каждого из элементов, детерминирована его индивидуальными особенностями, что является сигналом необходимости применения уровневого подхода для разработки адекватных учебных материалов.

Цель разработки и внедрения системы уровней сформированности межкультурной компетенции — обеспечение единого понимания того, что конкретно мы формируем или развиваем, когда это происходит и как отражено в учебном плане образовательных программ. Мы предложили систему уровней межкультурной компетенции и дали поэлементную трактовку каждому уровню (коммент. 5), опираясь на объемы целевой учебной нагрузки. Именно содержательное наполнение уровней раскрывает потенциал микродифференциации в ходе одного обучающего мероприятия. Очевидно, что преподаватель гарантированно (целенаправленно и систематически) может влиять на динамику развития компетенций студентов только в рамках образовательной программы. В данном контексте важно учитывать распределение учебной нагрузки, поскольку при прочих равных условиях на направлении подготовки, где на дисциплины, отвечающие за формирование межкультурной компетенции, отведен большой объем часов, студентам предоставляется возможность достичь объективно более высокого уровня (рис. 8). Так, благодаря уровневой системе наша методическая система формирования и развития межкультурной компетенции учитывает реалии образовательного процесса в вузе, принимая во внимание тот факт, что на практике любая академическая группа является смешанной относительно исходного уровня сформированности межкультурной компетенции.

Изучение учебных планов различных гуманитарных направлений подготовки приводит к выводу о том, что для каждого направления подготовки существует свой максимальный уровень сформированности МК, которого возможно достичь в вузе (коммент. 6), в связи с чем бинарная оценка уровня сформированности (сформирована/не сформирована или достаточно/недостаточно) не может претендовать

на универсальность. Более того, оценка уровня сформированности МК как образовательного результата должна отражать конкретный прогресс обучающегося по каждому элементу.

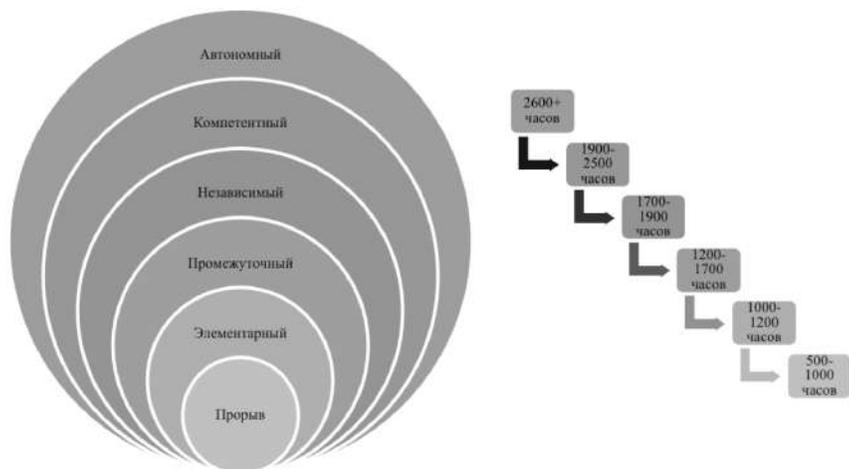


Рисунок 8. Уровневая система сформированности межкультурной компетенции

Мы предлагаем использовать при текущем оценивании инструменты формирующего оценивания, а вводную диагностику, промежуточное (семестр/год) и финальное оценивание проводить по критериям, соответствующим выделенным уровням сформированности МК.

При этом критерии должны удовлетворять следующим принципам: 1) критерий сформулирован по каждому элементу МК; 2) критерий охватывает все уровни сформированности; 3) шкала оценки обеспечивает понимание динамики каждого студента (исходный уровень сформированности — промежуточный уровень сформированности — уровень по окончании курса/вуза) (см. пример формулировки критериев и шкалу оценки сформированности МК в табл. 1).

Каждый из элементов МК может быть оценен максимально в 6 баллов согласно критериям, соответствующим 6 уровням сформированности МК. Предложенные нами критерии и шкала оценки сформированности МК выполняют превентивную функцию по отношению к ситуации искусственного завышения или занижения уровня сформированности МК. Мы допускаем, и данное допущение подтверждается практикой, что элементы МК могут быть сформированы в разной степени у одного и того

же студента даже при условии комплексного и равномерного развития МК, что, по нашему мнению, не является критичным.

Таблица 1

Критерии и шкала оценки сформированности МК

Элемент МК	Критерий	Шкала (соответствует выделенным уровням)
Когнитивный	Студент знает о существенных отличиях культурных фактов, но не осознает их взаимосвязи.	1
	Студент владеет разнообразием культурных контекстов, выстраивает внутри них логические цепочки.	2
	Студент приобщен к знаниям о целевой культуре, добывает новую информацию в соответствии с личными и профессиональными потребностями.	3
	Студент осознает ведущие механизмы функционирования целевой культуры как эксплицитного, так имплицитного характера.	4
	Студент осознает все многообразие механизмов функционирования целевой культуры с социальной и индивидуальной точек зрения, правила культуры и отклонения от них.	5
	Студент знает механизмы функционирования материнской и целевой культур на уровне, достаточном для выполнения функций межкультурного посредника.	6

Процедура диагностики представляет собой проведение междисциплинарной симуляции межкультурного взаимодействия без предварительной подготовки (табл. 2).

В 1-м семестре перед нами стояла задача ввести понятие межкультурности, сняв возможную негативную окраску другого, на этом этапе возможно отследить индивидуальную динамику обучающихся по элементам МК. По окончании 1-го семестра рано говорить о достижении даже первого уровня сформированности МК, тем не менее мы уже можем отследить прогресс обучающихся. В предлагаемой по окончании 7-го семестра симуляции межкультурного взаимодействия в отсутствие шаблона коммуникация полностью выстраивается ее участниками.

Таблица 2

Диагностические процедуры для оценки уровня сформированности МК

Семестр	Содержание симуляции (краткий вариант)
1	«Стажировка в другой стране в целях обучения» Этап 1. Расположить варианты проживания в наиболее предпочтительном порядке, пояснить свой выбор. Этап 2. Поговорить с обеспокоенными коллегами, объясняя вашу реакцию на среду и происходящее, исходя из иерархии в материнской культуре. Этап 3. Поговорить с коллегой и корректно выяснить причину изменения планов относительно намеченной встречи.
7	«Постройка грузовика» «Экспертам» = инженерам-разработчикам (культура А) необходимо договориться с местным сообществом = оценщиками (культура В), чтобы построить грузовик вместе. Каждой из групп предоставляется ролевая карточка, прописывающая ограничения и вводные обеих групп.

Критериальное оценивание МК, при высокой степени согласованности экспертов, которых, по нашему мнению, должно быть не менее трех (преподаватель языка, преподаватель профильной дисциплины, независимый эксперт со знанием языка), является наиболее объективным по сравнению с другими видами, иллюстрирует все элементы спектра, дает возможность отследить различия между студентами в группе и в перспективе применить дифференцированный подход на занятиях, а также отследить индивидуальный прогресс каждого обучающегося. Оценка двумя экспертными группами (преподаватели и работодатели), предлагаемая коллегами (коммент. 7), претендует на большую объективность и ориентированность на рынок труда, однако в связи с громоздкостью итогового подсчета баллов и сложностью организации процедуры оценивания не является оправданной.

Результаты оценки уровня сформированности МК показали следующее:

На 1-м курсе направления подготовки «Международные отношения» (N = 51) обучающиеся поступили в вуз со средним уровнем сформированности по выборке, равным 0,2.

Выпускники того же направления подготовки (N = 45) в конце 7-го семестра демонстрируют средний уровень сформированности МК, равный 5,23.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента по внедрению нового содержания образования для формирования и развития МК и системы оценивания сформированности МК в 2021–2023 годах подтверждают нашу гипотезу об эффективности критериального оценивания. С помощью критериев и шкал удалось подтвердить одну из ключевых гипотез исследования о том, что текущее содержание образования не ориентировано на формирование МК в достаточной мере, поскольку даже направление подготовки «Международные отношения», студенты которого выбрали работать в ситуации межкультурного общения на постоянной основе, не достигают максимально возможного в рамках вузовской программы уровня МК (6-й уровень — «автономный»).

Выводы и обсуждение

Несмотря на то что репрезентативность данных, полученных на предварительном этапе методом опроса, можно поставить под сомнение в связи с ограниченностью выборки, мы считаем, что результаты основного этапа экспериментальной работы в достаточной мере подтверждают методический потенциал критериального оценивания МК, являющийся предметом нашего исследования.

Разработанные критерии целесообразно применять в контрольных точках (промежуточный, итоговый контроль) в формате экспертной оценки, наиболее удачным форматом проведения процедуры оценивания при этом представляется симуляция реальной ситуации межкультурного общения, в которую обучающиеся вовлекаются без предварительной подготовки.

Критериальное оценивание сформированности МК опосредованно повышает уровень осознанности обучающихся при участии в предлагаемых обучающих мероприятиях, обладает четкостью, содержит в себе потенциал сравнения и роста. Поскольку критерии сформулированы доступным языком и являются междисциплинарными, они обладают рядом преимуществ:

Обучающиеся могут оценивать сами себя / друг друга в рамках тренировочных образовательных практик.

Можно отследить динамику развития компетенции у конкретного обучающегося за весь период обучения.

Все субъекты образовательных отношений понимают, какой образовательный результат планируется достичь путем внедрения нового содержания обучения.

Комментарии

1. Организационно-педагогические условия успешного формирования МК оговорены нами в статье: Юрченко М. А. Мобильные технологии в развитии межкультурной компетенции студентов-международников в рамках занятий по иностранному языку // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6, № 3. С. 198–205.

2. IDI resource. URL: <http://www.intercultural.org/idi/idi.html>.

3. <https://forms.yandex.ru/admin/638ac5a8f47e734739299d5f/answers?tab=summary>

4. Hofmeyr A. S. Intercultural competence development through co-curricular and extracurricular at-home programs in Japan. Journal of studies in international Education. 2021. doi:10.1177/10283153211070110

5. Предлагаемая система уровней подробно рассмотрена в нашей статье: Юрченко М. А. Уровневый подход к формированию межкультурной компетенции у студентов гуманитарных направлений подготовки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2022. № 16 (4). С. 67–89. doi: 10.25688/2076–9121.2022.16.4.04

6. Автономного уровня (6), по нашему мнению, из направлений подготовки бакалавриата, реализуемых в СИУ, могут достичь только студенты направления подготовки 41.03.05 Международные отношения, компетентный (5) уровень могут освоить студенты, окончившие 38.03.04 Государственное и муниципальное управление, независимый (продвинутый) (4) уровень — выпускники-психологи и экономисты, направление подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью сможет освоить промежуточный (3) уровень сформированности МК, а 38.03.03 Управление персоналом — элементарный (2) уровень, направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция и 38.03.02 Менеджмент в рамках вузовской образовательной программы формируют начальный уровень сформированности МК — «прорыв».

7. Серяпина Л. В., Михелькевич В. Н. Обоснование совокупности кластера межкультурных коммуникативных компетенций студентов строительного колледжа, подготавливаемых для работы в транснациональных строительных компаниях // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 6. С. 178–182.

Список источников

1. Голубина К. В. Межкультурная коммуникативная компетенция: понятие, структурные компоненты, оценка сформированности / К. В. Голубина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2008. № 546. С. 159–167.
2. Зеленина Е. В. Основные подходы к изучению межкультурной компетентности // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. 2016. № 1 (3). С. 100–103.
3. Серяпина Л. В., Михелькевич В. Н. Обоснование совокупности кластера межкультурных коммуникативных компетенций студентов строительного колледжа, подготавливаемых для работы в транснациональных строительных компаниях // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 6. С. 178–182.
4. Трахановска И. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции как одна из главных задач курса обучения деловому английскому языку // Филологический класс. 2021. Т. 26, № 3. С. 188–199. doi: 10.51762/1FK-2021-26-03-16
5. Цветкова С. Е. Технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции в деловом общении у студентов-магистров педагогического профиля // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 286–292. doi: 10.26140/anip-2020-0903-0066
6. Юрченко М. А. Уровневый подход к формированию межкультурной компетенции у студентов гуманитарных направлений подготовки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2022. Т. 16, № 4. С. 67–89. doi: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.04
7. Baiutti M. Protocollo di valutazione Intercultura Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale. Edizioni ETS. 176 p.
8. Bennett M. J. Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.) Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. 2004.
9. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Philadelphia, PA: Multilingual Matters. 1997.
10. Caron J. Proposition didactique pour développer la compétence interculturelle et les savoir-apprendre. Action Didactique [En ligne]. 2022. Vol. 9. P. 72–89 [Электронный ресурс]. URL: <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9/Caron.pdf/> (дата обращения: 13.02.2023).
11. Damen L. Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co. 1987.
12. Flyantikova E. V., Cherkes T. V. Questionnaire as a method for evaluation of the level of intercultural competence of foreign students. ISJ Theoretical & Applied Science. 2019. Vol. 11 (79). P. 319–325.
13. Hofmeyr A. S. Intercultural competence development through co-curricular and extracurricular at-home programs in Japan. Journal of studies in international Education. 2021. doi:10.1177/10283153211070110
14. Jacobson W., Schleicher D., Maureen B. Portfolio assessment of intercultural competence. International Journal of Intercultural Relations. 1999. Vol. 23 (3). P. 467–492.
15. Kaliska M., Kosticka-Szewc A. Lo sviluppo della competenza interculturale secondo i presupposti dell'approccio orientato all'azione. 2020. 27 p.
16. Kramsch C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press. 1998.
17. Pruegger V. J., Rogers T. B. Cross-cultural sensitivity training: Methods and assessments // International Journal of Intercultural Relations. 1994. Vol. 18 (3). P. 369–387.
18. Puren Ch. Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles. 2022. 42 p.
19. Robinson-Stuart G., Nocon H. Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom // The Modern Language Journal. 1996. Vol. 80 (4). P. 431–449.
20. Ruben B. D., Kealey D. Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation // International Journal of Intercultural Relations. 1979. Vol. 3. P. 15–48.
21. Seeley N. Teaching culture: strategies for intercultural communication (3rd edn). Lincoln-wood, IL, National Textbook Company. 1994.
22. Sinicrope C., Norris J., Watanabe Yu. Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation

project). *Studies in Second Language Acquisition*. 2007. 26 p.

References

1. *Golubina K. V.* Mezhhkul'turnaja kommunikativnaja kompetencija: ponjatie, strukturnye komponenty, ocenka sformirovannosti / K. V. Golubina // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2008. № 546. S. 159–167. [In Rus].
2. *Zelenina E. V.* Osnovnye podhody k izucheniju mezhhkul'turnoj kompetentnosti // *Nauka i sovremennoe obshchestvo: vzaimodejstvie i razvitie*. 2016. № 1 (3). S. 100–103. [In Rus].
3. *Serjapina L. V., Mihel'kevich V. N.* Obosnovanie sovokupnosti klastera mezhhkul'turnyh kommunikativnyh kompetencij studentov stroitel'nogo kolledzha, podgotavlivaemyh dlja raboty v transnacional'nyh stroitel'nyh kompanijah // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022. № 6. S. 178–182. [In Rus].
4. *Trahanovska I.* Razvitie mezhhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii kak odna iz glavnyh zadach kursa obuchenija delovomu anglijskomu jazyku // *Filologicheskij klass*. 2021. T. 26, № 3. S. 188–199. doi: 10.51762/1FK-2021–26–03–16 [In Rus].
5. *Cvetkova S. E.* Tehnologija formirovanija mezhhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii v delovom obshhenii u studentov-magistrov pedagogicheskogo profila // *Azimet nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija*. 2020. T. 9, № 3 (32). S. 286–292. doi: 10.26140/anip-2020–0903–0066 [In Rus].
6. *Jurchenko M. A.* Urovnevnyj podhod k formirovaniju mezhhkul'turnoj kompetencii u studentov gumanitarnyh napravlenij podgotovki // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Pedagogika i psihologija»*. 2022. T. 16, № 4. S. 67–89. doi: 10.25688/2076–9121.2022.16.4.04 [In Rus].
7. *Baiutti M.* *Protocollo di valutazione Intercultura Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale*. Edizioni ETS. 176 p.
8. *Bennett M. J.* *Becoming interculturally competent*. In J. S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. 2004.
9. *Byram M.* *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters. 1997.
10. *Caron J.* Proposition didactique pour développer la compétence interculturelle et les savoir-apprendre. *Action Didactique [En ligne]*. 2022. Vol. 9. P. 72–89 [Электронный ресурс]. URL: <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9/Caron.pdf> (дата обращения: 13.02.2023).
11. *Damen L.* *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co. 1987.
12. *Flyantikova E. V., Cherkes T. V.* Questionnaire as a method for evaluation of the level of intercultural competence of foreign students. *ISJ Theoretical & Applied Science*. 2019. Vol. 11 (79). P. 319–325.
13. *Hofmeyr A. S.* Intercultural competence development through co-curricular and extracurricular at-home programs in Japan. *Journal of studies in international Education*. 2021. doi:10.1177/10283153211070110
14. *Jacobson W., Schleicher D., Maureen B.* Portfolio assessment of intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. Vol. 23 (3). P. 467–492.
15. *Kaliska M., Kostecka-Szewc A.* Lo sviluppo della competenza interculturale secondo i presupposti dell'approccio orientato all'azione. 2020. 27 p.
16. *Kramsch C.* *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. 1998.
17. *Pruegger V. J., Rogers T. B.* Cross-cultural sensitivity training: Methods and assessments // *International Journal of Intercultural Relations*. 1994. Vol. 18 (3). P. 369–387.
18. *Puren Ch.* Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles. 2022. 42 p.
19. *Robinson-Stuart G., Nocon H.* *Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom* // *The Modern Language Journal*. 1996. Vol. 80 (4). P. 431–449.
20. *Ruben B. D., Kealey D.* Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 1979. Vol. 3. P. 15–48.
21. *Seeley N.* *Teaching culture: strategies for intercultural communication (3rd edn)*. Lincoln-wood, IL, National Textbook Company. 1994.

22. *Sinicrope C., Norris J., Watanabe Yu.* Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation project). *Studies in Second Language Acquisition*. 2007. 26 p.

Информация об авторах

М. А. Юрченко — преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, младший научный сотрудник
О. Д. Федоров — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, директор Сибирского института управления — филиала РАНХиГС

Information about the authors

M. A. Yurchenko — Teacher of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Junior Researcher
O. D. Fedorov — Dr. Sc. (Education), PhD (History), Associate Professor, Director of Siberian Institute of Management — branch of RANEPА

Статья поступила в редакцию 01.03.2023; одобрена после рецензирования 22.03.2023; принята к публикации 16.05.2023.
The article was submitted 01.03.2023; approved after reviewing 22.03.2023; accepted for publication 16.05.2023.



Н. В. Бельграй

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 106–119.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 106–119.

Научная статья
УДК 378.016:331.4
doi: 10.24412/2224–0772–2023–93–106–119

**ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ
ДИСЦИПЛИНЫ «ОХРАНА ТРУДА
В ОТРАСЛИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
ПОДГОТОВКИ 44.04.04
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
(ПО ОТРАСЛЯМ)»**



А. Н. Корнеева

Наталья Владимировна Бельграй¹, Анжелика Николаевна Корнеева²

^{1,2} Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия

¹ nata.belgraj@bk.ru

² korneeva_an@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам совершенствования процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Проблема, рассмотренная в статье, обусловлена возросшими требованиями к будущим специалистам различных отраслей производства, что выдвигает повышенные требования к подготовке педагогов. Целью статьи является обоснование необходимости профилизации дисциплины «Охрана труда в отрасли» для развития необходимых профессиональных компетенций у будущих специалистов. На основе проведенного анализа нормативно-правовых, психолого-педагогических литературных источников определена проблема несоответствия содержания дисциплины современным требованиям к будущему педагогу профессионального обучения.

Выдвинута гипотеза, что профилизация дисциплины «Охрана труда в отрасли» будет способствовать повышению уровня сформированности таких показателей, как готовность к эффективному решению сложных профессиональных задач, знаниевый компонент в предметной области, стремление к дальнейшему постоянному внутреннему росту и саморазвитию, профессиональной мотивации.

Методология исследования включает теоретические методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение, постановку проблемы; эмпирические: изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, опрос, анкетирование, эксперимент и др. По итогам эксперимента была осуществлена оценка результатов обучения и проведен статистический анализ следующих показателей: готовности к решению профессиональных задач, знаниевого компонента в предметной области, наличие стремления к дальнейшему самосовершенствованию и мотивации.

В результате исследования авторы приходят к выводу, что содержание дисциплины «Охрана труда в отрасли» требует серьезной модернизации (профилизации), которая позволит повысить эффективность усвоения материала, развить интерес к профессии и, как следствие, подготовить квалифицированного специалиста, соответствующего современным требованиям, способного выполнять трудовые функции на высоком уровне.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, охрана труда в отрасли, профилизация, отрасль производства, студенты

Для цитирования: Бельграй Н. В., Корнеева А. Н. Особенности содержания дисциплины «Охрана труда в отрасли» для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 106–119. doi: 10.24412/2224–0772–2023–93–106–119

Original article

FEATURES OF THE CONTENT OF THE DISCIPLINE "OCCUPATIONAL SAFETY IN THE INDUSTRY" FOR STUDENTS STUDYING IN THE FIELD OF TRAINING 44.04.04 "VOCATIONAL TRAINING (BY INDUSTRY)"

Natalia V. Belgraj¹, Angelika N. Korneeva²

^{1,2} Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

¹ nata.belgraj@bk.ru

² korneeva_an@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the issues of improving the process of training future teachers of vocational training. The problem discussed in the

article is due to the increased requirements for future specialists in various industries, which puts forward increased requirements for the training of teachers. The purpose of the article is to substantiate the need to profile the discipline “Occupational safety in the industry” in order to develop the necessary professional competencies of future specialists. Based on the analysis of regulatory, psychological and pedagogical literary sources, the problem of inconsistency of the content of the discipline, modern requirements for the future teacher of vocational training is determined. The hypothesis is put forward that the profiling of the discipline “Occupational safety in the industry” will contribute to increasing the levels of formation of such indicators: readiness to solve professional tasks, knowledge component in the subject area, the desire for further self-improvement and motivation.

The research methodology includes theoretical methods: analysis, synthesis, comparison, generalization, problem statement; empirical: study of literature, documents and results of activity, observation, survey, questionnaire, experiment, etc. According to the results of the experiment, the evaluation of learning outcomes was carried out and a statistical analysis of the following indicators was carried out the formation of readiness to solve professional tasks, the formation of the knowledge component in the subject area, the desire for further self-improvement and motivation.

As a result of the study, the authors come to the conclusion that the content of the discipline “Occupational safety in the industry” requires serious modernization (profiling), which will increase the efficiency of mastering the material, develop interest in the profession, and as a result, prepare a qualified specialist who will meet modern requirements, able to perform labor functions at a high level.

Keywords: teacher of vocational training, Occupational safety in the industry, specialization, industry, students

For citation: Belgrai N. V., Korneeva A. N. Features of the content of the discipline “Occupational safety in the industry” for students studying in the field of training 44.04.04 “Vocational training (by industry)”. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):106–119. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–106–119

Введение

В современном мире наблюдается значительная нехватка высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность в различных отраслях экономики, быстро реагировать на запросы рынка труда. Ускорение темпов научно-технического прогресса, развития компьютерных технологий в производственном секторе обуславливает потребность общества в пересмотре и корректировке некоторых элементов в подготовке педагогов профессионального

обучения. В связи с этим перед высшим профессиональным образованием стоит задача по созданию, внедрению и реализации таких технологий, которые соответствовали бы требованиям ФГОС и соотносились с потребностями реального сектора производства. Для обеспечения независимости в экономике, науке, образовании, производстве России нужны квалифицированные специалисты. Чтобы обеспечить государство такими специалистами, необходимо сформировать конкурентоспособную личность учителя, педагога, наставника, имеющего не только профессиональные знания, но и способного к нестандартному мышлению, обладающему коммуникативными умениями, профессиональной мобильностью, способностью выполнять обязанности широкого спектра.

Единственным и наиболее объективным способом определения качества подготовки студентов является количественный показатель, указывающий на соотношение выпускников и молодых специалистов, которые смогли трудоустроиться по специальности. Данные Росстата указывают на то, что большая часть выпускников не может трудоустроиться в соответствии с полученной профессией [2].

К причинам данного явления можно отнести стремительные изменения в технологической сфере (внедрение автоматизированной техники, компьютерных технологий, изменение состава сырья, оборудования, инструмента и т.д.), повышающиеся требования к уровню знаний и умений выпускника, а также отсутствие профессиональной заинтересованности, которая должна формироваться и развиваться в течение всего периода обучения и в процессе профессиональной деятельности.

Наше мнение согласуется с мнением ученых, которые занимались данной проблематикой. Востребованный специалист — это специалист, способный реализовать свой профессиональный потенциал в полной мере, готовый к решению сложных производственных задач, чувствующий потребность в постоянном саморазвитии и самообразовании [1; 5].

Проблема исследования

Новое постиндустриальное общество требует принципиально иного подхода к организации любого образовательного процесса. Для скорейшего решения поставленных задач в профессиональном образовании необходимо развитие интеллектуального потенциала подрастающего поколения, развития навыков, связанных с непосредственной профессиональной деятельностью, критического мышления, самоанализа,

осознания собственной значимости в профессиональной деятельности, творческих возможностей. Для достижения поставленных целей профессиональному образованию необходимо постоянно обращаться к «профилю», «отрасли», «конкретной профессиональной деятельности». Акцентирование внимания на профилизации обучения будет способствовать становлению личности и профессионала, способного в сложных производственных условиях выполнять трудовые функции на высоком профессиональном уровне.

Цель статьи заключается в представлении полученных результатов эксперимента, посвященного корректировке содержания дисциплины «Охрана труда в отрасли». Предложенные изменения будут оказывать положительное воздействие на процессы становления будущего педагога-профессионала, повышения заинтересованности студентов в самом процессе обучения, мотивации к профессиональной деятельности, познавательной активности.

Обзор литературы

Охрана труда в ультрасовременном мире имеет решающее значение в процессе организации любой деятельности. Постоянное совершенствование научно-производственной отрасли, возникновение новейших технологий, средств и методов организации производства ставит перед руководителями сложные задачи, связанные с системой охраны труда на предприятии. Неукоснительное соблюдение правил охраны труда позволяет защитить работников предприятия от вредных и опасных производственных факторов; значительно сократить текущие расходы по обслуживанию производственного процесса и, как следствие, исключить серьезные экономические траты; повысить производительность и качество труда всех работников предприятия; сохранить жизнь и здоровье [3].

Отметим, что использование морально и физически устаревшего оборудования, технологий, влечет за собой несоизмеримую опасность, которая почти всегда приводит к несчастным случаям различной степени тяжести. В связи с этим возрастает значимость вопросов охраны труда в каждой конкретной отрасли, что обуславливает необходимость фиксации внимания на подготовке рабочих и служащих для различных сфер производства.

В соответствии со ст. 73 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

№ 273 от 29 декабря 2012 года «профессиональное обучение направлено на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования» [6].

Изученные нами документы еще раз подтверждают необходимость и важность профилизации дисциплины «Охрана труда в отрасли». Анализ наработок ученых, посвященных профилизации обучения, позволил нам выделить ряд исследований педагогов и психологов (Т. П. Афанасьева, С. Ю. Барсукова, Е. В. Воронина, М. Н. Румянцева, И. В. Ильина, Г. Н. Подчалимова, К. В. Харченко, Т. И. Шамова и др.), которые единодушны во мнении о необходимости постоянного включения студентов в реальный производственный или учебный процесс, непосредственно связанный с их будущей профессиональной деятельностью.

Более современные исследования показывают, что обучение сегодня является фактически мультидисциплинарным — поликонтекстуальным [13, с. 157].

Ученые Е. Н. Фуртова и Л. З. Тархан акцентируют внимание на профессионализации с учетом трудовых функций, которые рассматриваются через описание действий [4; 7].

Привлекает внимание опыт Норвегии, где обязательная интеграция общих и профессиональных дисциплин в системе СПО закреплена законодательно [14].

Обращаясь к зарубежной практике, отметим опыт профилизации (специализации) обучения (США, Великобритания) через формирование индивидуального и личностно ориентированного характера обучения с использованием широкого спектра элективных предметов [8; 10].

Анализ опыта зарубежных ученых подтверждает положительное влияние профилизации общеобразовательных дисциплин (физической культуры и спорта, медицины, безопасности технологических процессов и др.) [9; 11; 12; 15].

Методология исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составляют концептуальные идеи ученых, посвященные особенностям подготовки специ-

алистов для различных сфер производства, роли профильного подхода в повышении эффективности профессионального образования, в частности обеспечение качества подготовки инженеров-педагогов (А. В. Дяченко, Е. Б. Ерцкина, Э. Ф. Зеер, В. О. Зинченко, В. И. Кудзоева, Л. З. Тархан, Н. П. Чурляева, Т. В. Яковенко) проблемно и профессионально ориентированному подходу в профессиональном образовании (В. С. Безрукова, О. Г. Гилязова, В. В. Готтинг, А. Я. Данилюк, С. Е. Карих, Т. А. Дмитренко, М. А. Дремина, Е. Б. Ерцкина, Э. Ф. Зеер, Е. И. Никифорова, Д. В. Санников, Л. А. Ядвиршиц, Ф. Г. Ялалов).

Научная новизна исследования состоит в том, что разработаны, экспериментально апробированы методические рекомендации к проведению практических работ по дисциплине «Охрана труда в отрасли»; рассмотрен феномен профилизации в контексте выявления специфики этого вида деятельности и учета особенностей при подготовке будущих педагогов профессионального обучения.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты конкретизируют теоретические представления о сущности профилизации и ее значении для осуществления полифункциональной профессионально-педагогической деятельности. Полученные в процессе исследования результаты могут послужить теоретической базой для дальнейших научных изысканий в области решения проблем профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Практическая значимость результатов исследования определяется их готовностью к использованию в процессе профессиональной подготовки магистров по направлению 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», возможности совершенствования на их основе содержания и учебно-методического обеспечения, чему способствовали разработанные методические рекомендации к выполнению практических работ по дисциплине «Охрана труда в отрасли».

Основная часть

Дисциплина «Охрана труда в отрасли» является частью основной профессиональной образовательной программы подготовки магистров по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Цель учебной дисциплины «Охрана труда в отрасли» заключается в формировании у будущих специалистов знаний и умений в сфере

управления охраной труда в отрасли, выявления и изучения производственных опасностей и профессиональных вредностей, разработки методов их предотвращения или уменьшения для обеспечения безопасности труда человека на предприятиях отрасли и в учреждениях образования согласно действующим нормативно-правовым актам.

Задачи дисциплины:

- 1) ознакомить с основными положениями трудового законодательства в области охраны труда;
- 2) уделить особое внимание особенностям управления охраной труда на предприятиях и в организациях отрасли;
- 3) научить определять опасные и вредные производственные факторы на рабочем месте (в отрасли);
- 4) описать методы и способы обеспечения безопасности эксплуатации производственного оборудования и производственных процессов;
- 5) рассмотреть процедуру расследования и учета несчастных случаев, профессиональных заболеваний и аварий, порядок возмещения ущерба пострадавшим от несчастных случаев и профзаболеваний, штрафные санкции к предприятиям за нарушение нормативных актов по охране труда в определенной отрасли производства;
- 6) привить навыки выбора оптимальных условий и режимов труда, организации рабочих мест на основе современных технологических и научных достижений по охране труда в отрасли.

Важно отметить, что в Луганском государственном педагогическом университете уделяется огромное внимание дисциплине «Охрана труда в отрасли», однако она в большей степени поддерживает педагогический аспект, упуская профиль (то есть отрасль), в котором будущий специалист будет осуществлять деятельность.

Считаем необходимым дополнить (скорректировать) программы дисциплины «Охрана труда в отрасли» практическими заданиями, ориентированными на профиль. Для подтверждения нашей теории нами был проведен педагогический эксперимент на базе кафедры безопасности жизнедеятельности и охраны труда.

В эксперименте приняли участие 43 студента 1-го курса магистратуры, обучающиеся по таким направлениям подготовки: 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям). Технология и организация общественного питания, Технология изделий легкой промышленности,

Технология художественной обработки материалов».

Были выделены экспериментальная и контрольная группы. В экспериментальную группу вошли студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Технология и организация общественного питания» (22 студента), а в контрольную — обучающиеся по направлению подготовки «Технология изделий легкой промышленности» и «Технология художественной обработки материалов» (23 студента). В экспериментальной группе обучение дисциплине «Охрана труда в отрасли» реализовывалось с использованием разработанных профильно- и практико-ориентированных практических заданий. А в контрольной группе обучение проходило с использованием разработанной общей программы.

Эксперимент проходил в несколько этапов: 1-й (подготовительный) — 2020/2021 учебный год; 2-й (эксперимент) — 2021/2022 учебный год; 3-й (заключительный) — сентябрь — ноябрь 2022 года.

Во время подготовительного этапа эксперимента нами были изучены и проанализированы необходимые документы: ФГОС по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (№ 129 от 22.02.2018), профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации Приказом № 832-н от 26.12.2019 (рег. № 58533 от 01.06.2020) признало утратившим силу приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 608 от 08.09.2015. Отметим, что, хотя данный профессиональный стандарт и утратил силу и не принят новый, в контексте нашего исследования мы вправе воспользоваться некоторыми выдержками.

Анализ нормативных документов позволяет нам сделать выводы о необходимости изучения именно технологической составляющей деятельности будущих педагогов профессионального обучения и неотъемлемой части — охраны труда. Например, решение профессиональных задач в условиях реальной производственной деятельности, выполнение отдельных трудовых функций, операций и приемов на конкретном рабочем месте; проводить проверку исправности оборудования; обеспечивать на занятиях порядок и сознательную дисциплину, проводить инструктаж по охране труда и т.д.

Обращаясь к опыту отечественных ученых-практиков, отметим, что профессиональная направленность обучения может быть эффективно

реализована при составлении практико-ориентированных заданий в рамках практических работ. Такой вид деятельности позволяет систематизировать, закрепить, расширить полученные в результате теоретического обучения знания посредством приобретения начального практического опыта. Учет профиля будет способствовать приобретению компетенций по комплексному применению знаний для решения практико-ориентированных задач в будущей профессиональной деятельности специалиста [1; 4; 5].

В процессе эксперимента нами были разработаны методические рекомендации к выполнению практических работ с учетом особенностей отрасли, технологий, производственных процессов и сырья.

Перечень практических работ по дисциплине «Охрана труда в отрасли» для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям). Технология и организация общественного питания»:

1. Оформление нормативно-технической документации по охране труда в отрасли общественного питания.

2. Исследование особенностей микроклимата в различных помещениях предприятий общественного питания.

3. Анализ системы «человек — производственная среда». Особенности электробезопасности на производственных предприятиях пищевого профиля.

4. Анализ причин травматизма на предприятиях общественного питания. Определение коэффициентов травматизма: общего, частоты, тяжести. Первая помощь.

5. Изучение устройства и овладение приемами эксплуатации средств тушения пожаров, пожарной сигнализации и связи. Составление плана эвакуации людей при пожаре в предприятии общественного питания. Особенности тушения оборудования под напряжением. Особенности тушения пожаров в цехах предприятия общественного питания.

6. Вредные вещества в рабочей зоне. Методы защиты от вредных веществ в воздухе рабочей зоны. Использование средств коллективной и индивидуальной защиты.

При выполнении задания студенты приобретают опыт оперирования профессиональными терминами, использования имеющегося опыта и знаний для решения практико-ориентированных задач.

По итогам эксперимента была осуществлена оценка результатов

обучения и проведен статистический анализ следующих показателей: сформированность готовности к решению профессиональных задач, сформированность знаниевого компонента в предметной области, наличие стремления к дальнейшему самосовершенствованию и мотивации. Для оценивания результатов нами был применен следующий инструментарий:

- оценка уровня готовности к решению профессиональных задач (авторская анкета);
- предметное знание профессиональной дисциплины (итоговый тестовый контроль по дисциплине);
- наличие стремления к дальнейшему самосовершенствованию и мотивации (по Г. В. Резапкину).

В педагогических исследованиях широко применяется опыт разработки различных критериев и показателей сформированности исследуемых компетенций или качеств. В данной работе мы исследуем изменения по деятельностному, когнитивному, мотивационному критерию. Таким образом, каждый участник педагогического эксперимента должен ответить на ряд поставленных вопросов авторской анкеты, ответить на тестовые задания итоговой точки контроля по дисциплине, пройти тест.

Результаты исследования

После получения ответов нами был проведен анализ результатов эксперимента. По результатам проведенного сравнительного и качественного анализа ответов по деятельностному критерию нами были получены следующие данные: около 78% опрошенных в ЭГ отметили свой потенциал в готовности решения профессиональных задач. И только 39% студентов в КГ были уверены в своих силах. Отразим результаты исследования по знаниевому и мотивационному критериям в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Результаты эксперимента по знаниевому критерию

№ п/п	Количество баллов	ЭГ (%)	КГ (%)
	90–100	5	5
	83–89	39	27
	75–82	25	19
	74–63	20	37
	62–50	11	12

Таблица 2

Результаты эксперимента по мотивационному критерию

№ п/п	Уровень показателя (баллы)	ЭГ (%)	КГ
1	Высокий (6–8)	84	33
2	Средний (3–5)	16	41
3	Низкий (0–2)	0	26

Заключение

Полученные результаты в экспериментальной группе продемонстрировали положительную динамику по всем показателям. На основе данных можно заключить, что предложенные нами изменения в дисциплине «Охрана труда в отрасли» являются не единственным действенным способом, однако значительно повышают качество обучения, общую заинтересованность, мотивацию к обучению.

Итоги проведенного эксперимента позволяют нам сделать вывод, что основная задача высшего профессионального образования заключается в качественной подготовке специалиста, способного самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне. Выпускник должен быть готов к решению сложных практических задач даже в экстремальных условиях, постоянной рефлексии и творческому развитию. Для того чтобы соответствовать изменяющимся требованиям рынка труда, необходимо постоянное повышение образовательного и профессионального уровня, которые могут реализовываться за счет обоснованных корректировок образовательного процесса.

Перспективы исследования мы видим в разработке ориентированных на профиль программ по общеобразовательным дисциплинам как эффективной педагогической технологии, которая может применяться с целью повышения качества подготовки не только педагогов профессионального обучения, но и будущих рабочих и служащих для различных сфер производства и образования.

Список источников

1. Галушко Н. В. Педагогические условия формирования технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов Н. В. Галушко // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 93–100. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rhr.ru/index/rule/social_work_and_PR/5081,0.html (дата обращения: 11.01.2023).
2. Итоги выборочного обследования рабочей силы / Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/11110/document/13265> (дата обращения: 20.12.2022).

Особенности содержания дисциплины «Охрана труда в отрасли» ... |

3. Карнаух Н. Н. Охрана труда: учебник для вузов / Н. Н. Карнаух. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 343 с. (Высшее образование). ISBN978-5-534-15940-0 // Образовательная платформа «Юрайт» [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/510309> (дата обращения: 09.03.2023).
4. Тархан Л. З. Модель формирования технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Л. З. Тархан, С. З. Хаялиева // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2017. № 3 (57). С. 95–100.
5. Теоретико-практические аспекты инженерно-педагогического образования / под ред. канд. пед. наук В. О. Зинченко. М.: Мир науки, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://izd.mn.com/PDF/24MNNPM18.pdf> (дата обращения: 17.12.2022).
6. Федеральный закон об образования [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.12.2022).
7. Фуртова Е. Н. Проектирование содержания общепрофессиональных дисциплин на основе профессионального стандарта / Е. Н. Фуртова // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: сборник статей всероссийской конференции с международным участием. Ярославль, 2021. С. 256–261.
8. Careers Education and Guidance in England. A National Framework 11–19 // DfES. 09/2019. 42 p.
9. Chen G. Developing a talent training model related to chemical process safety based on interdisciplinary education in China / G. Chen, X. Li, X. Zhang, et al. // Education for Chemical Engineers. 2021. Vol. 34. P. 115–126.
10. Fjortoft H. Navigating the boundaries between home, work and school. Teaching values and literacies in VET // International Journal of Educational Research. 2017. Vol. 85. P. 157–166.
11. García-Ricoa L. M. The building up of professional aptitudes through university service-learning's methodology in sciences of physical activity and sports / L. M. García-Ricoa // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 105 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X21001268?via%3Dihub> (дата обращения: 11.01.2023).
12. Griffo J. M. A systematic review of integrative practices in physical education (2009–2018) / J. M. Griffo, P. Hodges-Kulinna, R. Harri, et al. // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 104 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101689> (дата обращения: 11.01.2023).
13. Regulations of the Education Act (FOR-2006-06-23-724) [Электронный ресурс]. URL: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> (дата обращения: 11.01.2023).
14. Skarpaas K. G. Vocational orientation — A supportive approach to teaching L2 English in upper secondary school vocational programmes / K. G. Skarpaas // International Journal of Educational. 2021. Vol. 2 (2) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000340> (дата обращения: 11.01.2023).
15. Tosunöz K. Perceptions of interdisciplinary education and readiness for interprofessional education of nursing students: A sample of three different cities in Turkey / K. Tosunöz, S. K. Yıkar, Z. Çerçer, et al. // Nurse Education Today. 2021. Vol. 97 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104673> (дата обращения: 11.01.2023).

References

1. Galushko N. V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tehniko-tehnologicheskoy kompetentnosti u budushhih inzhenerov-pedagogov N. V. Galushko // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 1 (112). S. 93–100. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.rhr.ru/index/rule/social_work_and_PR/5081,0.html (data obrashheniya: 11.01.2023). [In Rus].
2. Itogi vyborochnogo obsledovaniya rabochej sily / Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/11110/document/13265> (data obrashheniya: 20.12.2022). [In Rus].
3. Karnauh N. N. Ohrana truda: uchebnik dlja vuzov / N. N. Karnauh. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Jurajt, 2023. 343 s. (Vysshee obrazovanie). ISBN978-5-534-15940-0 // Obrazovatel'naja platforma «Jurajt» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://urait.ru/bcode/510309> (data obrashheniya: 09.03.2023). [In Rus].

4. Tarhan L. Z. Model' formirovaniya tehnologicheskoy kompetentnosti budushhih pedagogov professional'nogo obucheniya / L. Z. Tarhan, S. Z. Hajaliev // Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 3 (57). S. 95–100. [In Rus].
5. Teoretiko-prakticheskie aspekty inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya / pod red. kand. ped. nauk V. O. Zinchenko. M.: Mir nauki, 2018 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://izd-mn.com/PDF/24MNNPM18.pdf> (data obrashheniya: 17.12.2022). [In Rus].
6. Federal'nyy zakon ob obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashheniya: 20.12.2022). [In Rus].
7. Furtova E. N. Proektirovanie sodержaniya obshheprofessional'nyh disciplin na osnove professional'nogo standarta / E. N. Furtova // Social'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v jepohu bol'shih vyzovov: sbornik statej vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Jaroslavl', 2021. S. 256–261. [In Rus].
8. Careers Education and Guidance in England. A National Framework 11–19 // DfES. 09/2019. 42 p.
9. Chen G. Developing a talent training model related to chemical process safety based on interdisciplinary education in China / G. Chen, X. Li, X. Zhang, et al. // Education for Chemical Engineers. 2021. Vol. 34. P. 115–126.
10. Fjortoft H. Navigating the boundaries between home, work and school. Teaching values and literacies in VET // International Journal of Educational Research. 2017. Vol. 85. P. 157–166.
11. García-Ricoa L. M. The building up of professional aptitudes through university service-learning's methodology in sciences of physical activity and sports / L. M. García-Ricoa // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 105 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X21001268?via%3Dihub> (data obrashheniya: 11.01.2023).
12. Griffo J. M. A systematic review of integrative practices in physical education (2009–2018) / J. M. Griffo, P. Hodges-Kulinna, R. Harri, et al. // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 104 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101689> (data obrashheniya: 11.01.2023).
13. Regulations of the Education Act (FOR-2006–06–23–724) [Elektronnyy resurs]. URL: <https://lov-data.no/dokument/SF/forskrift/2006–06–23–724> (data obrashheniya: 11.01.2023).
14. Skarpaas K. G. Vocational orientation — A supportive approach to teaching L2 English in upper secondary school vocational programmes / K. G. Skarpaas // International Journal of Educational. 2021. Vol. 2 (2) [Elektronnyy resurs]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000340> (data obrashheniya: 11.01.2023).
15. Tosunöz K. Perceptions of interdisciplinary education and readiness for interprofessional education of nursing students: A sample of three different cities in Turkey / K. Tosunöz, S. K. Yıkar, Z. Çerçer, et al. // Nurse Education Today. 2021. Vol. 97 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104673> (data obrashheniya: 11.01.2023).

Информация об авторах

Н. В. Бельграй — кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и охраны труда
А. Н. Корнеева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и охраны труда

Information about the authors

N. V. Belgrai — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Life Safety and Labor Protection
A. N. Korneeva — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Life Safety and Labor Protection

Статья поступила в редакцию 09.02.2023; одобрена после рецензирования 07.03.2023; принята к публикации 16.05.2023.
The article was submitted 09.02.2023; approved after reviewing 07.03.2023; accepted for publication 16.05.2023.



И. Ю. Резванова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 120–137.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 120–137.

Научная статья

УДК 371.136

doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-120-137

ТЕСТ СИТУАЦИОННЫХ СУЖДЕНИЙ: ОТБОР КАНДИДАТОВ ДЛЯ УЧАСТИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОНКУРСЕ ПЕДАГОГОВ

Инна Юрьевна Резванова¹, Ирина Сергеевна Тужилкина²

¹ Академия социального управления, Москва, Россия

² Московский городской университет управления, Москва, Россия

¹ endorfinr@yandex.ru

² irinadezcom@gmail.com



И. С. Тужилкина

Аннотация. Профессиональные конкурсы играют важную роль в образовании как самих учителей, так и студентов, планирующих работать в школе: они развивают интерес, компетенции, повышают вовлеченность. Понимание того, какие инструменты используют организаторы конкурса для отбора участников, является стимулом для привлечения новых участников. Исследование проводилось в 2022 году, выборка включала 2542 участника международного конкурса. Используя психометрический анализ теста ситуационных суждений с помощью методологии современной теории тестирования, мы доказали, что тесты ситуационных суждений — это объективный и надежный инструмент отбора участников. Надежность теста равна 0,69, и это близкое значение к модельному, то есть идеальному для данного теста (0,72). Данные касательно испытуемых и заданий хорошо согласуются с моделью, это хороший показатель для теста ситуационных суждений, где в основу были положены критические инциденты. Тест трудный: средняя способность участников тестирования

(measure = $-0,73$), процент выполненных заданий составил 62%, что согласуется с задачей конкурса. Наши результаты расширили исследования надежности теста ситуационных суждений, которые в основном проводились в рамках классической теории тестирования.

Ключевые слова: тест ситуационных суждений, современная теория тестирования, психометрический анализ теста

Для цитирования: Резванова И. Ю., Тужилкина И. С. Тест ситуационных суждений: отбор кандидатов для участия в профессиональном конкурсе педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 120–137. doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-120-137

Original article

SITUATIONAL JUDGMENT TEST: SELECTION OF CANDIDATES FOR PARTISIPATION IN THE PROFESSIONAL COMPETITION OF TEACHERS

Inna Yu. Rezvanova¹, Irina S. Tuzhilkina²

¹ Academy of Public Administration, Moscow, Russia

² Moscow City University of Management, Moscow, Russia

¹ endorfinr@yandex.ru

² irinadezcom@gmail.com

Abstract. The Professional Competitions play an important role in the education of teachers and students. They develop interest, competencies, and increase involvement. It is important to us to understand what tools competition organizers use to select participants and to attract new participants. We conducted the Situational Judgment Test in 2022, the sample included 2542 participants of the International Competition. Using the psychometric analysis and the methodology of the Item Response Theory, we found that the Situational Judgment Tests are an objective and reliable tool for selecting participants. The results showed good reliability (0,69), which is close to the model value (0,72). The data regarding respondents and tasks are in good agreement with the model. This is a good indicator for the Situational Judgment Test based on the Critical Incidents. The test is difficult, average ability of the participants (measure = $-0,73$). 62% of the responds completed the test. It is important for the Competitive selection of candidates. Our results extend research into the reliability of the Situational Judgment Test which assessed only according to the Classical Testing Theory.

Keywords: situational judgment tests, item responds theory, psychometric test analysis

For citation: Rezvanova I. Yu., Tuzhilkina I. S. Situational judgment test: selection of candidates for partisipation in the professional competition of teachers. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):120–137. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-120-137

Введение. Тесты ситуационных суждений — наиболее популярный инструмент в отборе персонала последние 20 лет, позволяющий оценить необходимые компетенции для больших групп людей в различных сферах деятельности [7; 11; 26]. Кроме того, они являются хорошим предиктором производительности труда [17; 32], предиктором успеваемости студентов [16; 25]. Результаты исследования тестов ситуационных суждений показывают возможность их включения в содержание обучения для проверки процедурных и декларативных знаний [9]. С момента возникновения этих тестов ученые разных стран дискутируют о надежности и валидности, влиянии модальности стимула на восприятие респондентов и их отношение к ним и др. [20; 29; 33]. Тем не менее, понимая растущую значимость интереса к тестам ситуационных суждений, мы в своем исследовании хотим расширить сферу их применения, в частности в отборе кандидатов в конкурсном испытании, и изучить на выборке конкурсантов их психометрические характеристики.

Тест ситуационных суждений: история возникновения и психометрические характеристики

Тест ситуационных суждений (Situational judgment tests, SJT) — это инструмент отбора персонала, который знакомит соискателей с рабочими ситуациями, в которых заложены дилеммы, и возможными ответами на них (суждения) [14; 19].

История возникновения теста ситуационных суждений связана с отбором солдат в вооруженные силы во время Второй мировой войны. В это время военные психологи озадачились разработкой такого реалистичного инструмента диагностики, который, с одной стороны, мог определить новобранцев, отличавшихся компетентностью в выполнении служебных обязанностей, с другой стороны, предотвратить набор неблагонадежного контингента. Такая постановка задачи способствовала разработке реальных сложных военных ситуаций с угрозами, где участников просили выбрать наиболее эффективную реакцию. Позже идея взаимодействия личности и ситуации была поддержана и положена в основу разработки рабочих ситуаций для диагностики управленческого потенциала [14].

Широкому научному и практическому использованию тестов ситуационных суждений способствовали исследования S. J. Motowidlo и его коллег, которые доказали, что рабочие ситуации, заложенные в ситуаци-

онные суждения на основе критических инцидентов, позволяют оценить знания, компетенции, связанные с работой, а также просоциальное поведение [22; 23].

Также распространению SJT на этапе отбора способствовали привлекательный формат (ситуация в виде текста, видео), возможность охвата большой аудитории, высокая точность симуляции [14].

Больше всего дискуссий ученых вызвал вопрос исследования психометрических характеристик данного теста. Так, метаанализ [20], основанный на 39 различных SJT, в котором приняли участие более чем 10 тысяч участников, показал, что коэффициенты внутренней согласованности теста варьируются от 0,43 до 0,94. Коэффициент средневзвешенной внутренней согласованности 0,46 теста был указан в исследовании [8]. На внутреннюю согласованность влияет длина теста [14], а также варианты инструкций. Инструкции, где предлагается оценить все предложенные варианты ответов по типу шкалы Ликерта, более надежны — $\alpha = 0,73$, инструкции, где требуется выбрать два варианта ответов (наиболее/наименее эффективный (вероятный)), — $\alpha = 0,60$, а где требуется выбор одного ответа — коэффициент надежности составил 0,24 [27]. Наиболее перспективной является точка зрения о проверке надежности тестов ситуационных суждений — это повторное тестирование [8].

Вопрос о валидности теста ситуационных суждений тоже вызывает интерес у исследователей. Так, есть доказательства, что результаты тестов ситуационных суждений предсказывают успешность в работе [21], академические успехи студентов [25]. Одним из возможных объяснений этому может быть то, что тесты ситуационных суждений измеряют лидерские качества [24], навыки командной работы [28], эмоциональный интеллект [31], когнитивные способности [19], межличностные отношения [14] и др., являющиеся предикторами успешности работы или учебы.

Еще одним показателем популярности использования тестов ситуационных суждений является то, что результаты SJT показывают меньше этнических различий в группах, чем по тестам когнитивных способностей [30]. Что касается гендерных различий использования тестов ситуационных суждений, то имеются исследования, доказывающие, что женщины в среднем показывают несколько более высокие результаты, чем тестируемые мужчины [35].

Также, в отличие от самоотчетов, они менее поддаются подделке [34] и одобряются тестируемыми [12].

Таким образом, имеющиеся сведения о психометрических характеристиках SJT позволяют нам заключить, что SJT имеют перспективу распространения и приемлемые показатели надежности, валидности, что доказывает возможность их использования в исследовательских и практических целях.

Профессиональные конкурсы как объект исследования

Профессиональные конкурсы играют важную роль в самореализации педагога, а если в этом конкурсе принимают участие и студенты, то повышается их вовлеченность и интерес к будущей педагогической деятельности.

В отечественных исследованиях изучаются различные виды конкурсов, в которых принимают участие педагоги [3; 5]. Авторы исследуют развитие профессиональной компетентности педагогов в конкурсных мероприятиях [2], виды конкурсов для педагогов [4], научно-методическое сопровождение конкурсов различного уровня [3]. Но исследований, в которых бы изучались вопросы отбора кандидатов, как часть испытательных мероприятий, недостаточно. Так, зарубежные авторы в основном изучают отношение учителей к участию школьников в различных предметных конкурсах, включая и международные олимпиады [7; 10], где отмечают позитивное отношение к соревнованиям, но при этом отмечают проблемы с их участием, связанные с низким качеством интернета, внесением платы за тестирование и нехваткой рабочего времени. Тем не менее авторы указывают, что не хватает исследований, где бы сами учителя выступали активными участниками конкурсов, также одним из важных требований к системам отбора кандидатов является надежность, обоснованность и справедливость инструментов [13].

Цель исследования

Наша цель — оценить психометрические характеристики разработанного теста ситуационных суждений с помощью методологии современной теории тестирования. Практическая значимость нашей работы состоит в возможности использования данного теста на отборочном этапе профессионального конкурса.

Поскольку в предыдущих исследованиях была доказана возможность использования SJT как инструмента не только в вопросах трудоустройства, но и как часть приемных и сертифицированных испытаний [16],

мы в своем исследовании хотим раскрыть потенциал этого инструмента и его психометрические свойства в отборе кандидатов конкурсного состязания для действующих педагогов и тех, кто планирует связать свою жизнь со школой (студенты, магистранты, аспиранты). Понимание, как работает тест ситуационных суждений для отбора кандидатов на конкурс, будет полезно исследователям и организаторам подобных мероприятий выбрать объективный инструмент, что послужит в дальнейшем стимулом привлечения новых конкурсантов.

Так как в предыдущих исследованиях на фактических данных неоднократно была доказана надежность и валидность этого теста, в 2022 году для отбора кандидатов из числа педагогов, студентов на международный конкурс одного из столичных вузов (коммерческая тайна) нами был разработан тест ситуационных суждений.

Для решения данной задачи мы воспользовались традиционным подходом к разработке ситуаций на основе метода критических инцидентов, когда ситуации разрабатываются экспертами для определенной должности, как правило, они достаточно контекстуализированы, требуют целый комплекс знаний [1; 13].

Наши эксперты в области образования (ученые и практикующие педагоги), взяв за основу модель деятельности учителя и модель компетенций педагога, определили области (инциденты), с которыми сталкивается ежедневно педагог. Такими профессиональными областями выступили: достижение образовательных результатов, создание условий для активизации деятельности учащихся, информационные обучающие технологии, организация обратной связи и формирующего оценивания, сотрудничество школьного сообщества. Для каждой области было разработано от 7 до 10 ситуаций.

Основными правилами разрабатываемых ситуаций явились следующие: реалистичность (не «кресельные» варианты, построенные на вымышленных сюжетах, а ситуации, встречающиеся в повседневной практике педагогов), сложность (в основе ситуации должен лежать конфликт интересов, мнений, проблема), неопределенность (ситуация не должна быть подробно описана, в ней важно присутствие недостающих деталей, условий).

После разработки ситуаций эксперты готовили варианты ответов, которые, согласно требованиям, должны быть равны с точки зрения длины и по уровню социальной желательности.

Мы использовали знаниевые инструкции, когда участникам требуется выбрать наиболее эффективный вариант ответа (действия) или выбрать наилучший и наихудший варианты ответа для данной ситуации.

Как отмечают исследователи, знаниевый вид инструкции измеряет максимальную производительность, имеет большую корреляцию с когнитивными способностями и меньше рисков с фальсификацией ответов тестируемых [17; 19].

Для разработки ключей мы также привлекли экспертов, которые определили эффективность ответов, а затем мы использовали процедуру согласованности экспертного мнения для выбора эффективного ответа и дистракторов. Если вариант ответа имел низкий уровень согласованности, то он исключался.

Всего было разработано 110 тестовых заданий, но после апробации в группе магистров и учителей (100 человек, анализ теста проводился согласно методологии классической теории тестирования) и работы когнитивных лабораторий на конкурс было оставлено 83 задания. 41 дихотомическое задание (по 1 баллу за правильный ответ) и 42 задания с множественным выбором, с высокой трудностью (по 2 балла за правильный ответ).

Методология и методы исследования

В отборочном этапе конкурса выполняли тест ситуационных суждений 2542 человека. Из них: женщин — 2190 (86%), мужчин — 352 (14%). Участники проходили онлайн-тестирование на платформе вуза. Общее время выполнения — 60 минут. Каждому участнику тестирования из общего банка заданий (83) рандомно предъявлялось 30 заданий: 15 заданий с выбором одного варианта ответа и 15 заданий с выбором двух вариантов ответа.

Для психометрического анализа теста ситуационных суждений, оценки параметров испытуемых и заданий использовалась методология современной теории тестирования и программное обеспечение Winsteps [18].

Преимуществами современной теории тестирования является проверка трудности и дискриминативности заданий независимо от способностей участников тестирования, анализ функционирования ответных категорий в заданиях, оценка способности респондентов, анализ ответных профилей участников и др.

Результаты исследования

Таблица 1. Общие статистики по участникам тестирования

SUMMARY OF 2531 MEASURED (NON-EXTREME) Person								
	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD
MEAN	23.3	30.0	-.73	.34	1.00	.0	1.03	.0
S.D.	5.4	.1	.65	.04	.27	1.1	.47	1.1
MAX.	37.0	31.0	.74	1.03	2.24	3.8	9.90	6.7
MIN.	1.0	30.0	-5.62	.32	.39	-3.3	.42	-3.1
REAL RMSE	.36	TRUE SD	.54	SEPARATION	1.49	Person RELIABILITY	.69	
MODEL RMSE	.34	TRUE SD	.55	SEPARATION	1.61	Person RELIABILITY	.72	
S.E. OF Person MEAN = .01								
MINIMUM EXTREME SCORE:			11 Person					

Согласно полученным данным (табл. 1) средний первичный балл на данной выборке равен 23, SD = 5,4. Максимальный балл равен 37 из 45 возможных, а минимальный — 1 (11 участников набрали 0 баллов). Средняя способность по выборке (measure) –0,73 (тест трудный). Средняя ошибка измерения (model error) 0,34.

Статистики OUTFIT (реагирует на единичные выбросы) и INFIT (реагирует на регулярные выбросы) показывают в среднем хорошее согласие с моделью. Среднее значение MNSQ должно быть близко к 1, а у ZSTD — к 0. Таким образом, на основании полученных нами результатов можно сделать вывод о том, что данные согласуются с моделью и в целом участники тестирования подходят для наших заданий. Однако значение MAX OUTFIT MNSQ, равное 9,90, говорит о том, что шума больше, чем информации: ответы некоторых участников тестирования не находятся в согласии с используемой моделью.

Корреляция первичного балла (Student RAWSCORE-TO-MEASURE CORRELATION) равна 0,94 — хороший показатель, так как ближе к 1 по методу оценивания параметров в Winsteps (свойство достаточной статистики: первичный балл испытуемого является достаточной статистикой для оценивания уровня его подготовленности; первичный балл задания является достаточной статистикой для оценивания его трудности).

Надежность нашего теста равна 0,69 (показатель надежности тех оценок, которые мы получаем на данной выборке), и это близкое значение к модельному, то есть идеальному для данного теста (0,72). Данные, касающиеся испытуемых и заданий, хорошо согласуются с моделью, это хороший показатель для теста ситуационных суждений, где в основу были положены критические инциденты.

Таблица 2. Общие показатели по заданиям теста

SUMMARY OF 83 MEASURED (NON-EXTREME) Item									
	TOTAL			MODEL	INFIT		OUTFIT		
	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	
MEAN	709.1	919.0	.00	.07	.98	-.9	1.03	.0	
S.D.	446.7	448.1	1.32	.02	.28	6.1	.29	5.7	
MAX.	2717.0	2542.0	3.91	.20	1.71	9.9	1.94	9.9	
MIN.	27.0	603.0	-2.27	.03	.45	-9.9	.48	-9.9	
REAL RMSE	.07	TRUE SD	1.32	SEPARATION	17.99	Item	RELIABILITY	1.00	
MODEL RMSE	.07	TRUE SD	1.32	SEPARATION	18.84	Item	RELIABILITY	1.00	
S.E. OF Item MEAN = .15									

При анализе таблицы 2 стоит отметить, что средняя трудность задания (measure) равна 0, так как шкала центрирована в 0. Ошибка измерения заданий (Model Error) составляет 0,07.

Значения max и min measure позволяют получить информацию о том, насколько хорошо задания данного теста дифференцируют испытуемых: в данном случае наблюдается протяженность по логитам: от -2,27 до 3,91.

Статистики согласия INFIT и OUTFIT MNSQ в Раш-моделировании указывают, насколько точно математическая модель предсказывает ответы участников тестирования. Допустимыми являются значения статистик в заданиях с множественным выбором и для теста с высокими ставками от 0,8 до 1,2. В нашем случае статистики INFITMAX 1.71 и OUTFITMAX 1.94 зашумлены, то есть в наблюдаемых данных больший процент вариаций, чем это предсказывалось моделью. Таким проблемным заданием оказалось 82 (OUTFIT MNSQ = 1,94). Проблемы с этим заданием зафиксированы и по показателю PT-MEASURE CORR (аналог дискриминативности задания в классической теории тестирования) — (-0,07), что говорит о том, что данное задание плохо дискриминирует способности испытуемых с разным уровнем подготовленности. Вследствие анализа статистик было принято решение об изъятии это задания из теста.

Тест трудный для кандидатов, так как процент выполненных заданий составляет 62%, нет ни одного задания, которое решили бы более 90% участников.

Графической мерой анализа является карта переменных (см. след. стр.)

В карте переменных (рис. 1) приняты следующие обозначения:

М — среднее значение по шкале (для испытуемых — слева и заданий — справа).

```

Person - MAP - Item
      <more>|<rare>
4      + I0082
      |
      |
      |
      |
3      + I0014
      |
      |T
      | I0015
      | I0011 I0012
2      + I0023 I0025
      |
      |
      |S I0007 I0016 I0039
      | I0002 I0003 I0024 I0046
1      + I0001 I0004 I0005 I0019 I0021 I0031 I0033 I0041
      . | I0008 I0009 I0017 I0020 I0038 I0050
      . T| I0034 I0036 I0040
      .# | I0006 I0013 I0026 I0028 I0032 I0052
      .## | I0029 I0030 I0035 I0037 I0066
0      .##### S+M I0010 I0022 I0027 I0045 I0060 I0061 I0075
      .##### | I0018 I0044
      .##### | I0042 I0047 I0055 I0068
      .##### | I0053 I0072
      .##### M| I0076
-1     .##### + I0057 I0083
      .##### | I0043 I0064 I0067 I0077 I0078
      .### S|S I0049 I0062 I0070
      .## | I0048 I0051 I0054 I0058
      .# | I0069 I0074 I0080 I0081
-2     .# T+ I0056 I0059 I0071 I0079
      . | I0063 I0065 I0073
      . |
      . |T
      . |
-3     . |
      . |
      . |
      . |
-4     . |
      . +
      . |
      . |
      . |
      . |
-5     . |
      . +
      . |
      . |
      . |
-6     . |
      . +
      <less>|<frequ>
EACH "#" IS 31. EACH "." IS 1 TO 30

```

Рисунок 1. Карта переменных

Тест ситуационных суждений: отбор кандидатов ... |

S — стандартное отклонение.

T — два стандартных отклонения.

Задания в данном случае центрированы (средние значения не совпадают).

В левой части карты участники конкурса, в правой — тестовые задания. Масштаб карты: каждой . соответствует от 1 до 30 человек, а каждой # — 31 человек. Участники конкурса упорядочены от наиболее способных в верхней части карты до наименее способных в нижней части карты. Тестовые задания упорядочены от трудных в верхней части карты до менее трудных в нижней части карты.

Распределение участников от $-5,62$ до $0,7$ логита с пиком в районе $-0,4$. Распределение тестовых заданий от $-2,7$ до $3,91$ логита. Шкала логитов — логарифмический шанс, который одинаков и для участников, и для тестовых заданий. В данном тесте есть очень сложные задания: 82, 14, 15, 11, 12, 23, 25. Можно отметить, что не для всех участников конкурса есть задания, так как тест трудный. Для испытуемых с низкой способностью отсутствуют задания (от $-5,62$ до $-2,5$ логита). В нашем случае тест конкурсный с высокими ставками и не подразумевает очень легких заданий. Анализируя распределение испытуемых на карте переменных, мы отмечаем, что испытуемые имеют средний и ниже среднего уровень подготовленности к тестированию.

Анализ функционирования ответных категорий в тесте проводился на основе статистики AVERAGE ABILITY (средняя способность всех участников тестирования). В случае если задание функционирует корректно, средняя способность по старшей ответной категории для всех заданий должна быть выше, чем средняя способность по ответной категории ниже. В нашем тесте все задания, кроме 82, по этому критерию функционируют корректно (табл. 3).

Таблица 3. Функционирование ответных категорий в задании 82

ENTRY NUMBER	DATA CODE	SCORE VALUE	DATA COUNT	%	AVERAGE ABILITY	S.E. MEAN	OUTF MNSQ	PTMEA CORR.	Item
82	0	0	625	96	-.79	.03	1.0	.08	I0082
	1	1	25	4	-1.08*	.14	2.0	-.08	
	2	2	1	0	-.55		1.2	.01	
	MISSING	***	1891	74#	-.74	.02		.03	

Отбор участников конкурса для прохождения в следующий этап конкурса.

Карта переменных по испытуемым (рис. 2 на след. стр.) может служить инструментом отбора участников в основной этап состязания.

На фрагменте карты переменных по участникам тестирования (рис. 2) выделены испытуемые, которые справились с заданиями уровня выше среднего.

```

Item - MAP - Person
      <rare>|<more>
4      X +
      |
      |
      |
3      X +
      |
      | T|
      | X |
      | XX|
2      XX +
      |
      |
      | XXX S|
      | XXXX|
1 XXXXXXXX +
  XXXXXX |T 0630 0639 2189
  XXX |T 0148 0343 0597 0663 0818 0842 1271 1336 144
      | 1535 1748 1897 2006 2232 2283 2363
  XXXXXX | 0009 0046 0141 0159 0166 0178 0193 0237 026
      | 0642 0658 0741 0889 0951 0957 0959 0981 098
      | 1281 1494 1597 1663 1719 1896 1951 1956 196
      | 2086 2315 2372 2375 2380 2462 2528
  XXXXX | 0015 0099 0111 0170 0177 0182 0201 0204 025
      | 0312 0335 0411 0423 0432 0435 0469 0480 048
      | 0499 0520 0541 0618 0625 0647 0713 0742 076
      | 0862 0891 0915 0933 1042 1072 1078 1084 113
      | 1238 1266 1299 1307 1310 1480 1513 1540 155
      | 1617 1651 1655 1665 1674 1686 1736 1737 174
      | 1786 1790 1816 1828 1847 1850 1853 1905 199
      | 2212 2236 2248 2296 2297 2339 2421 2455 248
      | 2515
0 XXXXXXXX M+S 0004 0008 0022 0028 0030 0064 0075 0094 010
      | 0142 0157 0165 0168 0171 0203 0227 0229 025
      | 0287 0304 0308 0317 0329 0347 0367 0374 037
      | 0381 0400 0404 0434 0447 0448 0460 0462 046
      | 0515 0517 0530 0542 0555 0558 0590 0593 063
      | 0700 0705 0722 0725 0728 0740 0758 0760 076
      | 0793 0804 0819 0848 0896 0919 0923 0927 094
      | 0962 0974 0987 1013 1041 1044 1050 1062 106
      | 1100 1114 1118 1132 1144 1156 1164 1186 121
      | 1234 1240 1248 1258 1293 1304 1327 1337 136
      | 1415 1458 1484 1496 1516 1537 1542 1549 157
      | 1579 1591 1596 1603 1606 1622 1623 1632 165
      | 1669 1678 1689 1725 1755 1806 1819 1822 185
      | 1882 1884 1888 1893 1894 1987 1992 1993 204
      | 2049 2056 2073 2084 2116 2167 2190 2195 223
      | 2286 2326 2332 2376 2383 2392 2408 2411 241
      | 2426 2448 2450 2456 2457 2482 2483 2493 249
      | 2516 2521
  
```

Рисунок 2. Карта переменных по испытуемым

На фрагменте (табл. 4) указаны ID участника отборочного этапа конкурса и набранный балл.

Таблица 4. Сырые баллы участников конкурса

1		итог	✓	36	0741	33	82	0642	31	266	1084	29
2	0148	37	37	0742	33	83	0713	31	268	1238	29	
3	1336	36	38	0891	33	85	0862	31	281	1540	29	
4	0237	35	39	0957	33	86	0915	31	288	1719	29	
5	0597	35	40	1138	33	88	0959	31	292	1850	29	
6	0663	35	42	1494	33	89	1042	31	304	2124	29	
7	0818	35	43	1535	33	93	1181	31	306	2212	29	
8	0842	35	44	1674	33	95	1307	31	307	2232	29	
9	1815	35	45	1963	33	99	1551	31	314	2372	29	
10	1897	35	46	1991	33	100	1617	31	320	2462	29	
11	2072	35	47	2380	33	103	1736	31	322	2506	29	
12	2189	35	50	0178	32	104	1747	31	339	0177	28	
13	2283	35	52	0265	32	105	1790	31	346	0335	28	
14	2363	35	55	0647	32	108	1905	31	353	0423	28	
15	2528	35	56	0658	32	109	1951	31	359	0480	28	
16	0009	34	58	0951	32	110	2006	31	362	0541	28	
17	0141	34	60	0981	32	114	2486	31	412	1299	28	
18	0193	34	61	1094	32	120	0046	30	427	1599	28	
19	0630	34	62	1266	32	126	0201	30	432	1655	28	
20	0639	34	63	1271	32	130	0259	30	475	2421	28	
22	1072	34	64	1281	32	131	0312	30	481	2515	28	
23	1445	34	65	1480	32	132	0315	30	483	0015	27	
24	1464	34	66	1513	32	139	0460	30	551	1078	27	
25	1244	34	68	1597	32	141	0499	30	596	1828	27	
26	1248	34	69	1663	32	144	0625	30	659	0204	26	
27	1956	34	70	1786	32	150	0761	30	784	1651	26	
29	0159	33	73	2297	32	154	0851	30	836	2248	26	
30	0166	33	74	0099	31	156	0889	30	843	2339	26	
32	0170	33	75	0182	31	157	0933	30	884	0305	25	
33	0543	34	79	0813	31	158	0986	30				

Мы сравнили сведения по карте переменных (рис. 2) и данные участников с сырыми баллами (табл. 4). Можно отметить, что респонденты, которые имеют уровень подготовленности выше среднего, выполнили трудные тестовые задания и набрали высокие баллы. Таким образом, подход отбора испытуемых с учетом их уровня подготовленности и трудности заданий может выступить еще одним способом при принятии решения о прохождении участников на второй этап конкурса.

Заключение

Проведенный анализ разработанного теста ситуационных суждений для отбора участников профессионального конкурса показал приемлемые психометрические характеристики. Методология анализа теста с помощью современной теории тестирования позволяет оценить надежность теста через ошибку измерения. Результаты исследования показали, что надежность нашего теста равна 0,69 — и это близкое значение к модельному, то есть идеальному для данного теста (0,72). Данные относительно испытуемых и заданий хорошо согласуются с моделью, и это хороший показатель для теста ситуационных суждений, где в основу были положены критические

области. Если модель плохо подходит к данным, это может приводить к неверной оценке параметров заданий и участников тестирования [32]. Предыдущие исследования не были едины в оценках надежности теста ситуационных суждений, где в основном использовали коэффициент Альфа Кронбаха [20; 27]. Тем более тесты ситуационных суждений, разработанные по методологии критических инцидентов неоднородны, соответственно, подход к оценке надежности с помощью коэффициента Альфа Кронбаха неоправдан [19]. Тогда одним из решений может явиться расчет надежности теста ситуационных суждений через ошибку измерения, как в нашем случае.

Поскольку мы использовали для разработки теста ситуационных суждений подход, основанный на критических инцидентах, проверить одномерность не представляется возможным. О невозможности проведения факторного анализа для теста ситуационных суждений говорят и предыдущие исследования [15]. Контекст деятельности педагога является многомерным, и разработанные экспертами критические области (достижение образовательных результатов, создание условий для активизации деятельности учащихся, информационные обучающие технологии, организация обратной связи и формирующего оценивания, сотрудничество школьного сообщества) пересекаются. Преимуществом используемой нами современной теории тестирования при анализе теста ситуационных суждений является инвариантность выборки относительно заданий теста, следовательно, мы можем рассматривать наши критические области как один одномерный конструктор.

Как показывает анализ статистик, тест трудный: средняя способность участников тестирования ($\text{measure} = -0,73$), процент выполненных заданий составил 62%, что согласуется с задачей конкурса.

Анализ заданий, в частности статистик согласия, функционирования ответных категорий, показал, что тестовое задание 82 является проблемным, что послужило основанием для его изъятия.

Анализ теста ситуационных суждений в рамках современной теории тестирования позволил нам использовать графическую меру (карту переменных по испытуемым) (рис. 2) как еще один инструмент для отбора участников тестирования в основной этап конкурса с учетом их уровня подготовленности и трудности заданий. Так, участники, которые имеют уровень подготовленности выше среднего, выполнили трудные задания, и они же набрали высокие баллы по тесту.

Таким образом, как указывалось выше, исследований теста ситуацион-

ных суждений как инструмента отбора кандидатов в профессиональном конкурсе недостаточно. Результаты психометрического анализа разработанного нами теста ситуационных суждений на основе современной теории тестирования показали, что SJT имеет приемлемые показатели надежности, функционирования заданий и сведений подготовленности конкурсантов. Данные статистики позволяют объективно подойти к отбору участников конкурса и расширяют практику применения теста ситуационных суждений.

Список источников

1. Боровикова Н. В., Белоуско Е. В. Тесты ситуационных суждений: развитие подходов к пониманию оценки в анализе конкретной ситуации // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 1. С. 127–151.
2. Булавкина Е. В. Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования средствами конкурсов профессионального мастерства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, теория и методика проф. образования. Орел, 2020. 24 с.
3. Дубровская В. А. Научно-методическое сопровождение конкурсного движения педагогов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 7 (70). С. 36–40.
4. Ковшиова А. А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития педагога // Концепт. 2021. № 7. С. 1–12.
5. Ройтблат О. В. Опыт подготовки учителей к конкурсам профессионального мастерства в Тюменской области // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 4 (28). С. 94–101.
6. Шатров Ю. И., Лурье Е. В. Разработка кейс-тестов для оценки персонала // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции. 2015. Т. 1. С. 331–335.
7. Baker L., Labuschagne P., Katende J., et al. Mathematical competitions in Africa: their prevalence and relevance to students and teachers // ZDM — Mathematics Education. 2022. Vol. 54. P. 1027–1042. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01347-5>
8. Catano V. M., Brochu A., Lamerson Ch. D. Assessing the Reliability of Situational Judgment Tests Used in High-Stakes Situations // International Journal of Selection and Assessment. 2012. Vol. 20, No 3. P. 333–346.
9. Cox C. B., Barron L. G., Davis W., et al. Using Situational Judgment Tests (SJTs) in Training: Development and Evaluation of a Structured, Low-Fidelity Scenario-Based Training Method // Personnel Review. 2017. Vol. 46, No 1. P. 36–45.
10. Fisanick L. M. A descriptive study of the middle school science teacher behavior for required student participation in science fair competitions. Doctoral Thesis. Pennsylvania University. 2010. Indiana. Um1 Number: 3403187. P. 180.
11. Hauenstein N., Findlay R. A., McDonald D. P. Using Situational Judgment Tests to Assess Training Effectiveness: Lessons Learned Evaluating Military Equal Opportunity Advisor Trainees // Military Psychology. 2010. Vol. 22, No 3. P. 262–281.
12. Kanning U. P., Grewe K., Hollenberg S., et al. From the subjects' point of view // European Journal of Psychological Assessment. 2006. Vol. 22, No 3. P. 168–176. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.3.168>
13. Klassen R. M., Durksen T. L., Rowett E., et al. Applicant reactions to a situational judgement test used for selection into initial teacher training // International Journal of Educational Psychology. 2014. Vol. 3, No 2. P. 104–125. doi:10.4471/ijep.2014.07
14. Lievens F., De Soete B. Situational Judgment Test. In James D. Wright (ed.). International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2nd edition. Oxford: Elsevier. 2015. Vol. 22. P. 13–19.
15. Lievens F., Peeters H., Schollaert E. Situational judgment tests: a review of recent research. Personnel Review. 2008. Vol. 37, No 4. P. 426–441. doi:10.1108/00483480810877598
16. Lievens F., Sackett P. R. The validity of interpersonal skills assessment via situational judgment

tests for predicting academic success and job performance // Journal of Applied Psychology. 2012. Vol. 97, No 2. P. 460–468.

17. *Lievens F., Sackett P.R., Buysse T.* The effects of response instructions on situational judgment test performance and validity in a high-stakes context // Journal of Applied Psychology. 2009. Vol. 94, No 4. P. 1095–1101. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014628>

18. *Linacre J.M.* A user's guide to WINSTEPS Program manual 3.71.0. 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.winsteps.com/manuals.shtml> (дата обращения: 17.03.22).

19. *McDaniel M. A., Hartman N.S., Whetzel D.L., et al.* Situational Judgment Tests, Response Instructions, and Validity: A Meta-Analysis // Personnel Psychology. 2007. Vol. 60. P. 63–91.

20. *McDaniel M. A., Morgeson F.P., Finnegan E.B., et al.* Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature // Journal of Applied Psychology. 2001. Vol. 86, No 4. P. 730–740. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.730>

21. *Motowidlo S. J., Beier M. E.* Differentiating Specific Job Knowledge from Implicit Trait Policies in Procedural Knowledge Measured by a Situational Judgment Test // Journal of Applied Psychology. 2010. Vol. 95, No 2. P. 321–333.

22. *Motowidlo S. J., Dunnette M. D., Carter G. W.* An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation // Journal of Applied Psychology. 1990. Vol. 75. P. 640–647. doi: 10.1037/0021-9010.75.6.640

23. *Motowidlo S. J., Ghosh K., Mendoza A.M., et al.* A context-independent situational judgment test to measure prosocial implicit trait policy // Human Performance. 2016. doi:10.1080/08959285.2016.1165227

24. *Oostrom J.K., Born M. Ph., Serlie A. W., et al.* Implicit trait policies in multimedia situational judgment tests for leadership skills: Can they predict leadership behavior? // Human Performance. 2012. Vol. 25, No 4. P. 335–353.

25. *Oswald F.L., Schmit N., Kim B.H., et al.* Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance // Journal of Applied Psychology. 2004. Vol. 89, No 2. P. 187–207. doi: 10.1037/0021-9010.89.2.187

26. *Ployhart R. E.* Staffing in the 21st Century: New Challenges and Strategic Opportunities // Journal of Management. 2006. Vol. 32, No 6. P. 868–897. doi: 10.1177/014920630629362

27. *Ployhart R. E., Ehrhart M. G.* Be careful what you ask for: Effects of response instructions on the construct validity and reliability of situational judgment tests // International Journal of Selection and Assessment. 2003. Vol. 11, No 1. P. 1–16.

28. *Prewett M., Brannick M., Peckler B.* Training teamwork in medicine: An active approach using role play and feedback // Journal of Applied Social Psychology. 2013. Vol. 43, No 2. P. 316–328.

29. *Richman-Hirsch W. L., Olson-Buchanan J. B., Drasgow F.* Examining the impact of administration medium on examinee perceptions and attitudes // Journal of Applied Psychology. 2000. Vol. 85, No 6. P. 880–887. doi: 10.1037//0021-9010.85.6.880

30. *Roth P.L., Bobko P., Buster M. A.* Situational judgment tests: The influence and importance of applicant status and targeted constructs on estimates of Black — White subgroup differences // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2013. Vol. 86, No 3. P. 394–409. <https://doi.org/10.1111/joop.12013>

31. *Sharma S., Gangopadhyay M., Austin E., et al.* Development and Validation of a Situational Judgment Test of Emotional Intelligence // International Journal of Selection and Assessment. 2013. Vol. 21, No 1. P. 57–73.

32. *Walker C.M., Beretvas S.N.* Comparing Multidimensional and Unidimensional Proficiency Classifications: Multidimensional IRT as a Diagnostic Aid // Journal of Educational Measurement. 2003. Vol. 40, No. 3. P. 255–275.

33. *Wedderhoff N., Freund P.A.* A Meta-Analytical Multilevel Reliability Generalization of Situational Judgment Tests (SJTs) // European Journal of Psychological Assessment. 2015. Vol. 32, No 3. P. 1–11.

34. *Wedderhoff N., Freund P.A., Staufienbiel T.* Sweet little lies. An in-depth analysis of faking behavior on situational judgment tests compared to personality questionnaires // European Journal of Psychological Assessment. 2018. Vol. 36, No 1. P. 1–13. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000479>

35. *Whetzel D.L., McDaniel M. A., Nguyen N. T.* Subgroup differences in situational judgment test performance: A meta-analysis // Human Performance. 2008. Vol. 21, No 3. P. 291–309. doi:10.1080/08959280802137820

References

1. *Borovikova N. V., Belousko E. V.* Testy situacionnyh suzhenij: razvitie podhodov k ponimaniju ocenki v analize konkretnoj situacii // *Organizacionnaja psihologija*. 2021. T. 11, № 1. S. 127–151. [In Rus].
2. *Bulavkina E. V.* Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagogov doskol'nogo obrazovanija sredstvami konkursov professional'nogo masterstva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08, teorija i metodika prof. obrazovanija. Orel, 2020. 24 s. [In Rus].
3. *Dubrovskaja V. A.* Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie konkursnogo dvizhenija pedagogov // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2007. № 7 (70). S. 36–40. [In Rus].
4. *Kovshova A. A.* Konkursy pedagogicheskogo masterstva kak instrument professional'nogo razvitiya pedagoga // *Koncept*. 2021. № 7. S. 1–12. [In Rus].
5. *Rojtblat O. V.* Opyt podgotovki uchitelej k konkursam professional'nogo masterstva v Tjumenskoj oblasti // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2017. № 4 (28). S. 94–101. [In Rus].
6. *Shatrov Ju. I., Lur'e E. V.* Razrabotka kejs-testov dlja ocenki personala // *Sovremennaja psihodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossijskoj konferencii*. 2015. T. 1. S. 331–335. [In Rus].
7. *Baker L., Labuschagne P., Katende J., et al.* Mathematical competitions in Africa: their prevalence and relevance to students and teachers // *ZDM — Mathematics Education*. 2022. Vol. 54. P. 1027–1042. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01347-5>
8. *Catano V. M., Brochu A., Lamerson Ch. D.* Assessing the Reliability of Situational Judgment Tests Used in High-Stakes Situations // *International Journal of Selection and Assessment*. 2012. Vol. 20, No 3. P. 333–346.
9. *Cox C. B., Barron L. G., Davis W., et al.* Using Situational Judgment Tests (SJTs) in Training: Development and Evaluation of a Structured, Low-Fidelity Scenario-Based Training Method // *Personnel Review*. 2017. Vol. 46, No 1. P. 36–45.
10. *Fisanick L. M.* A descriptive study of the middle school science teacher behavior for required student participation in science fair competitions. Doctoral Thesis. Pennsylvania University. 2010. Indiana. Umi Number: 3403187. P. 180.
11. *Hauenstein N., Findlay R. A., McDonald D. P.* Using Situational Judgment Tests to Assess Training Effectiveness: Lessons Learned Evaluating Military Equal Opportunity Advisor Trainees // *Military Psychology*. 2010. Vol. 22, No 3. P. 262–281.
12. *Kanning U. P., Grewe K., Hollenberg S., et al.* From the subjects' point of view // *European Journal of Psychological Assessment*. 2006. Vol. 22, No 3. P. 168–176. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.3.168>
13. *Klassen R. M., Durksen T. L., Rowett E., et al.* Applicant reactions to a situational judgement test used for selection into initial teacher training // *International Journal of Educational Psychology*. 2014. Vol. 3, No 2. P. 104–125. doi:10.4471/ijep.2014.07
14. *Lievens F., De Soete B.* Situational Judgment Test. In James D. Wright (ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd edition. Oxford: Elsevier. 2015. Vol. 22. P. 13–19.
15. *Lievens F., Peeters H., Schollaert E.* Situational judgment tests: a review of recent research. *Personnel Review*. 2008. Vol. 37, No 4. P. 426–441. doi:10.1108/00483480810877598
16. *Lievens F., Sackett P. R.* The validity of interpersonal skills assessment via situational judgment tests for predicting academic success and job performance // *Journal of Applied Psychology*. 2012. Vol. 97, No 2. P. 460–468.
17. *Lievens F., Sackett P. R., Buyse T.* The effects of response instructions on situational judgment test performance and validity in a high-stakes context // *Journal of Applied Psychology*. 2009. Vol. 94, No 4. P. 1095–1101. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014628>
18. *Linacre J. M.* A user's guide to WINSTEPS Program manual 3.71.0. 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.winsteps.com/manuals.shtml> (дата обращения: 17.03.22).
19. *McDaniel M. A., Hartman N. S., Whetzel D. L., et al.* Situational Judgment Tests, Response Instructions, and Validity: A Meta-Analysis // *Personnel Psychology*. 2007. Vol. 60. P. 63–91.
20. *McDaniel M. A., Morgeson F. P., Finnegan E. B., et al.* Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature // *Journal of Applied Psychology*. 2001. Vol. 86, No 4. P. 730–740. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.730>
21. *Motowidlo S. J., Beier M. E.* Differentiating Specific Job Knowledge from Implicit Trait Policies in

- Procedural Knowledge Measured by a Situational Judgment Test // *Journal of Applied Psychology*. 2010. Vol. 95, No 2. P. 321–333.
22. *Motowidlo S. J., Dunnette M. D., Carter G. W.* An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation // *Journal of Applied Psychology*. 1990. Vol. 75. P. 640–647. doi: 10.1037/0021-9010.75.6.640
 23. *Motowidlo S. J., Ghosh K., Mendoza A. M., et al.* A context-independent situational judgment test to measure prosocial implicit trait policy // *Human Performance*. 2016. doi:10.1080/08959285.2016.1165227
 24. *Ostrom J. K., Born M. Ph., Serlie A. W., et al.* Implicit trait policies in multimedia situational judgment tests for leadership skills: Can they predict leadership behavior? // *Human Performance*. 2012. Vol. 25, No 4. P. 335–353.
 25. *Oswald F. L., Schmit N., Kim B. H., et al.* Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance // *Journal of Applied Psychology*. 2004. Vol. 89, No 2. P. 187–207. doi: 10.1037/0021-9010.89.2.187
 26. *Ployhart R. E.* Staffing in the 21st Century: New Challenges and Strategic Opportunities // *Journal of Management*. 2006. Vol. 32, No 6. P. 868–897. doi: 10.1177/014920630629362
 27. *Ployhart R. E., Ehrhart M. G.* Be careful what you ask for: Effects of response instructions on the construct validity and reliability of situational judgment tests // *International Journal of Selection and Assessment*. 2003. Vol. 11, No 1. P. 1–16.
 28. *Prewett M., Brannick M., Peckler B.* Training teamwork in medicine: An active approach using role play and feedback // *Journal of Applied Social Psychology* 2013. Vol. 43, No 2. P. 316–328.
 29. *Richman-Hirsch W. L., Olson-Buchanan J. B., Drasgow F.* Examining the impact of administration medium on examinee perceptions and attitudes // *Journal of Applied Psychology*. 2000. Vol. 85, No 6. P. 880–887. doi: 10.1037//0021-9010.85.6.880
 30. *Roth P. L., Bobko P., Buster M. A.* Situational judgment tests: The influence and importance of applicant status and targeted constructs on estimates of Black — White subgroup differences // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2013. Vol. 86, No 3. P. 394–409. <https://doi.org/10.1111/joop.12013>
 31. *Sharma S., Gangopadhyay M., Austin E., et al.* Development and Validation of a Situational Judgment Test of Emotional Intelligence // *International Journal of Selection and Assessment*. 2013. Vol. 21, No 1. P. 57–73.
 32. *Walker C. M., Beretvas S. N.* Comparing Multidimensional and Unidimensional Proficiency Classifications: Multidimensional IRT as a Diagnostic Aid // *Journal of Educational Measurement*. 2003. Vol. 40, No. 3. P. 255–275.
 33. *Wedderhoff N., Freund P. A.* A Meta-Analytical Multilevel Reliability Generalization of Situational Judgment Tests (SJTs) // *European Journal of Psychological Assessment*. 2015. Vol. 32, No 3. P. 1–11.
 34. *Wedderhoff N., Freund P. A., Staufienbiel T.* Sweet little lies. An in-depth analysis of faking behavior on situational judgment tests compared to personality questionnaires // *European Journal of Psychological Assessment*. 2018. Vol. 36, No 1. P. 1–13. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000479>
 35. *Whetzel D. L., McDaniel M. A., Nguyen N. T.* Subgroup differences in situational judgment test performance: A meta-analysis // *Human Performance*. 2008. Vol. 21, No 3. P. 291–309. doi:10.1080/08959280802137820

Информация об авторах

И. Ю. Резванова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления

И. С. Тужилкина — специалист по кадровой диагностике

Information about the authors

I. Yu. Rezvanova — PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Department of Management

I. S. Tuzhilkina — HR, Diagnostics specialist

Статья поступила в редакцию 20.03.2023; одобрена после рецензирования 10.04.2023; принята к публикации 16.05.2023.

The article was submitted 20.03.2023; approved after reviewing 10.04.2023; accepted for publication 16.05.2023.



М. А. Гончаров

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 138–151.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 138–151.

Научная статья
УДК 378.1.351.7
doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-138-151

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРЕДВОЕННЫЕ ГОДЫ XX ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА «ПИОНЕР»)



Я. П. Кривко

Михаил Анатольевич Гончаров¹, Яна Петровна Кривко²
¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
² Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия
¹ ma.goncharov@mpgu.su
² info_lu@lgpu.org

Аннотация. *Проблема и цель:* в статье приведен анализ содержания статей журнала «Пионер» 30-х годов XX века, в которых отображаются вопросы популяризации военного дела среди школьников. Цель работы — анализ содержания статей журнала «Пионер» 30-х годов XX века, посвященных популяризации военного дела среди детей и подростков.

Методология: основой исследования выступает комплексный подход, сочетающий в себе системный, исторический и аксиологический подходы, реализованный через описательный метод, сравнительно-исторический, проблемно-хронологический.

Результаты: к основным направлениям военно-патриотического и физического воспитания школьников на страницах журнала «Пионер» от-

носится публикация литературно-художественных материалов, посвященных Красной армии, жизни и деятельности видных военачальников, героев войн и труда, а также литературных произведений, посвященных спорту и спортсменам. Большой объем статей был направлен на популяризацию здорового образа жизни, спорта, что отражалось в содержании специальных рубрик по спортивной подготовке школьников. Отдельным направлением работы журнала была деятельность по обоснованию важности военной подготовки пионеров, в том числе посредством сдачи нормативов «Ворошиловский стрелок», «Будь готов к труду и обороне» (БГТО), участия в военных играх. Печатались подробные инструкции по изготовлению самострельных устройств, средств связи, которые могли быть использованы в условиях военных действий. В статье выделены специальные подборки книг для школьников, содержание которых направлено на военно-патриотическое и физическое воспитание пионеров.

Заключение: внимание к вопросам военно-патриотического и физического воспитания в литературно-художественном и общественно-политическом журнале «Пионер» в предвоенные годы внесло весомый вклад в гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения СССР 30-х годов XX века, что сыграло значительную роль в победе над фашизмом в Великой Отечественной войне.

Ключевые слова: журнал «Пионер», военно-патриотическое и физическое воспитание, военное дело, военные игры, физическая культура и спорт, норматив «Ворошиловский стрелок», «Будь готов к труду и обороне»

Для цитирования: Гончаров М. А., Кривко Я. П. Основные направления военно-патриотического и физического воспитания школьников в предвоенные годы XX века (по материалам литературно-художественного и общественно-политического журнала «Пионер») // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 138–151. doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-138-151

Original article

MAIN DIRECTIONS OF MILITARY-PATRIOTIC AND PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE PRE-WAR YEARS OF THE XX CENTURY (BY THE MATERIALS OF THE LITERARY-ARTISTIC AND SOCIO-POLITICAL MAGAZINE "PIONEER")

Mihail A. Goncharov¹, Iana P. Krivko²

¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

² Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

¹ ma.goncharov@mpgu.su

² info_lu@lgpu.org

Abstract. Introduction: the article contains an analysis of the content of the articles of the Pioneer magazine of the 30s of the twentieth century, which reflect the issues of popularization military affairs among schoolchildren. The purpose of the article is to analyze the content of the articles of the journal "Pioneer" of the 30s of the twentieth century, devoted to the popularization of military affairs among children and adolescents. Research Methods: the basis of the research is an integrated approach that combines systemic, historical and axiological approaches, implemented through a descriptive method, comparative historical, problem chronological.

Results: the main areas of military-patriotic and physical education of schoolchildren on the pages of the magazine "Pioneer" include the publication of literary and artistic materials on the Red Army, the life and work of prominent military leaders, heroes of wars and labor, as well as literary works dedicated to sports and athletes. A large volume of articles was aimed at popularization a healthy lifestyle, sports, which was reflected in the content of special headings on the sports training of schoolchildren. A separate area of the journal's work was activity to substantiate the importance of the military training of pioneers, including through passing the standards "Voroshilovsky shooter", "Be ready for work and defense" (BRWD), participation in military games. Detailed instructions were printed for the manufacture of self-firing devices, communications equipment that could be used in military operations. The article highlights special collections of books for schoolchildren, the content of which is aimed at the military-patriotic and physical education of the pioneers.

Conclusions: attention to the issues of military-patriotic education in the literary-artistic and socio-political journal "Pioneer" in the pre-war years made a significant contribution to the civil-patriotic education of the younger generation of the USSR in the 30s of the twentieth century, which played a significant role in the victory over fascism in the Great Patriotic War.

Keywords: "Pioneer" magazine, military-patriotic education, military science, military games, physical culture and sports, standards "Voroshilovsky shooter", "Be ready for work and defense"

For citation: Goncharov M. A., Krivko Ia. P. Main directions of military-patriotic and physical education of schoolchildren in the pre-war years of the XX century (by the materials of the literary-artistic and socio-political magazine "Pioneer"). *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):138–151. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-138-151

Введение. Патриотическое воспитание подрастающего поколения является важнейшей задачей государства. Оно неразрывно связано с военно-патриотическим воспитанием, что особенно важно в постоянно меняющемся мире. В этом плане в отечественной педагогике имеется

бесценный опыт, особенно это касается 30-х годов XX века. Это время уникально именно с точки зрения военно-патриотического и физического воспитания: вооруженный конфликт на Дальнем Востоке между СССР и Китаем в конце 20-х годов predetermined политику СССР на ближайшее десятилетие в направлении подготовки страны к возможным военным действиям; страна развивалась ускоренными темпами, ликвидация неграмотности подходила к концу, система образования выходила на качественно новый, более высокий уровень своего развития. При этом 30-е годы XX века стали предвоенным десятилетием для СССР, и именно этот период был максимально использован не просто для воспитания в подрастающем поколении патриотизма, а были сформированы первичные умения и навыки военного дела, что стало важным звеном в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками в грядущей войне.

Вопросами организации военно-патриотического и физического воспитания школьников в 30-е годы в разные годы занимались Н. Б. Баранова, А. М. Касьянов, О. Ю. Никонова, Н. П. Панков, Л. С. Цветлюк и др. В большей степени в этих работах рассматриваются формы и методы, средства и т. д. военно-патриотического воспитания. На наш взгляд, требует изучения вопрос непосредственной его реализации, что наиболее ярко отражается в содержании публикаций на страницах детской периодики тех лет, в частности журнала «Пионер» как наиболее массового журнала советских детей 30-х годов. В статье мы рассматриваем ту часть военно-патриотического воспитания детей и подростков, которая относится именно к военному делу.

Целью статьи является анализ содержания статей журнала «Пионер» 30-х годов XX века, посвященных популяризации военного дела среди детей и подростков.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования выступает комплексный подход, сочетающий в себе системный, исторический и аксиологический подходы, реализованный через описательный, сравнительно-исторический, проблемно-хронологический методы.

Результаты исследования. Отметим, что в 30-х годах XX века журнал «Пионер» выступал как один из наиболее массовых детских журналов СССР, его отличала периодичность, большой тираж, невысокая цена, доступность для читателей. Но главная его особенность — это высокое качество содержания материалов, над которым работали выдающиеся

деятели своего времени в области литературы: Аркадий Гайдар, Лев Кассиль, Сергей Михалков, Самуил Маршак, Корней Чуковский и др.

При этом на страницах «Пионера» уже в 1930 году открыто заявлялось, что война может быть в любой момент и что быть готовым к ней есть обязанность каждого пионера: «...мы все знаем, что над нашим социалистическим отечеством, как грозовая туча, постоянно висит опасность войны» [10, с. 1]. Поэтому изучение основ военного дела становилось задачей каждого гражданина СССР, включая детей и подростков.

Прежде всего работа была направлена на то, чтобы население, как взрослые, так и дети, с уважением относились к Красной армии и флоту. В направлении формирования положительного образа армии у пионеров, ее авторитета, наряду с воспитанием патриотизма, редакция журнала использовала литературно-художественный потенциал журнала «Пионер», что реализовалось в публикациях рассказов, очерков, повестей и т.д. о подвигах Красной армии, о жизни и деятельности видных военачальников, революционеров и др.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают публикации о Клименте Ефремовиче Ворошилове. Уроженец Луганщины, слесарь без специального военного образования, достигший звания одного из первых Маршалов Советского Союза, смог завоевать огромный авторитет как у себя на родине, так и в масштабах страны. В рамках данного исследования особый интерес имеют публикации в журнале «Пионер», в которых не только излагается его биография, но и рассказывается о военном движении «Ворошиловский стрелок», которое имело огромную популярность в СССР и позволило подготовить большое число высококлассных стрелков, снайперов. Звание было утверждено в октябре 1932 года, а в декабре появился значок «Ворошиловский стрелок». В № 3 за 1934 год в статье «Железный нарком» описывается история возникновения знаменитых нормативов по меткости стрельбы [7, с. 4]. В 1934 году был утвержден значок «Юный ворошиловский стрелок», который могли получить подростки 12–15 лет, выполнившие нормативы по стрелковой стрельбе, в 1936 году — 13–15 лет, а также для наиболее отличившихся стрелков «Юный снайпер» (до 17 лет).

В то же время было большое количество публикаций в журнале «Пионер», в которых в литературной форме писали о Красной армии в целом, о том, как ее модернизируют, что входит в ее состав и т.д. В этой связи типичны такие статьи, как «Помни о подшефном» в № 28 за 1930 год,

в которой рассказывается о моряках, торпедных катерах, торпедах, их устройстве, даются рекомендации пионерам по подготовке к службе в рядах краснофлотцев, и «Как далеко стреляют пушки» в № 3 за 1935 год с описанием и изображением основных видов пушек, гаубиц, а также их характеристиками. Военная страничка включала рассказы о военных и их службе, о том, что представляет собой их род войск, какая техника стоит на вооружении. Например, рассказ летчика Я. Н. Моисеева «Приключения в воздухе» (№ 5 за 1936 год), командира корабля старшего лейтенанта Опадчего «Как я летаю» (№ 11 за 1937 год), «Рассказы экипажа танка» (№ 2 за 1938 год), артиллериста П. Н. Багрова «Грозное оружие» (№ 6 за 1938 год), капитана подводной лодки Н. П. Египко «Письмо со дна моря» (№ 8 за 1939 год) и др. Или же литературные очерки о требованиях к часовому на посту «Из записной книжки красноармейца» в № 33 за 1930 год, в которой от первого лица рассказывается о несении караульной службы красноармейцем [8, с. 8–10]; рассказы Я. Тайц «Первая стрельба» [21, с. 13–14], «Рассказ сигналиста» [22, с. 17–19], «История с противогАЗами» [20, с. 8–9] и др.

Часть литературных произведений была посвящена описанию организации военных отрядов пионерами и их деятельности, в доходчивой форме объясняя детям, как действовать, что можно делать, а чего лучше избегать: например, рассказ Дорохова «Только роты» (№ 13 за 1932 год).

Значительное влияние в деле формирования интереса к спорту имели крупные литературные произведения, написанные талантливыми советскими писателями, труды которых публиковались в том числе и на страницах журнала «Пионер». В этой связи отметим один из первых романов о спорте в СССР — роман Льва Кассиля «Вратарь республики». Интересен, на наш взгляд, тот факт, что современные поисковики информации, такие как «Википедия» и пр., на запрос о публикации романа выдают 1937 год — журнал «Красная новь» и газету «Пионерская правда» (1937–1938 годы) [https://ru.wikipedia.org/wiki/Вратарь_республики], однако в № 10 за 1936 год журнала «Пионер» уже были опубликованы первые главы романа «Вратарь республики» под заголовком «Кандидов и сын» с иллюстрациями Б. Винокурова [11].

Но все же одной из наиболее эффективных работ с детьми является игра, в том числе и в контексте военно-патриотического воспитания, что активно использовалось в СССР. Военные игры среди детей и подростков в СССР проводились и после Великой Отечественной войны, но

их основы были заложены еще в 30-х годах, и журнал «Пионер» сыграл в этом одну из главных ролей.

Показательна в этом отношении статья «Военная игра 1930 года» (автор Д. К-в), опубликованная в № 5 за 1930 год. В ней обосновывалась необходимость регулярного проведения военных игр среди пионеров. При этом планировалось не только научить детей, «...как укрыться от аэроплана, спастись от обстрела... подать первую медицинскую помощь», но и ставились более масштабные цели: «...у ребят должны быть любовь и привязанность к Красной армии. На ее героическом прошлом и на достижениях настоящего должны учиться советские ребята, чтобы воспитать из себя будущего гражданина-бойца» [5, с. 8]. Это утверждение актуально и в наши дни.

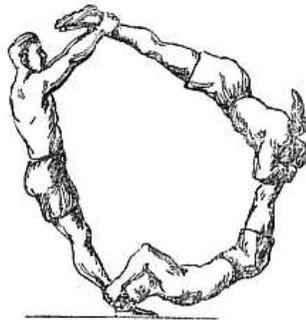
Военные игры чаще всего проводились в летнее каникулярное время, поэтому удобнее всего это было делать в пионерских лагерях, организации жизни детей в которых стали уделять особое внимание именно в 30-х годах: «мы должны военное воспитание детей проводить так, чтобы выработать в ребенке качества бойца: выносливость, бодрость, решительность, меткость, способность ориентироваться в окружающей обстановке. Все это нужно проводить планомерно, изо дня в день через звено, отряд, чтобы охватить все 100 проц. пионеров военной учебой» [6, с. 13].

Описание одной из таких игр приведено в письме Володи Власенкова в № 11–12 за 1935 год [4, с. 20]. Судя по всему, игра была достаточно сложная: дети ползли по холодной траве, ориентировались по плану местности, прыгали с шестом через речку, переходили по канату через ров и т.д. Редакция же «Пионера» советовала своим читателям быть осторожными, особенно при использовании оружия — как настоящего, так и самодельного, хорошо маскироваться, стараться перехитрить противника [9, с. 114].

Таким образом, военные игры пионеров были неразрывно связаны с физической подготовкой детей. Коньки, лыжи, плавание и т.д. были доступны большинству детей, к тому же в 30-х годах вновь стал популярным футбол. В то же время военно-спортивная подготовка молодежи в СССР вышла на новую ступень развития: в начале 30-х годов были утверждены нормы всесоюзного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), а в 1934-м был разработан и введен специальный комплекс нормативов физической подготовки для возрастных групп 13–14 и 15–16 лет — «Будь готов к труду и обороне» (БГТО).

Редакция журнала «Пионер» принимала активное участие в привлечении школьников к подготовке и сдаче комплекса, подробно рассказывая, что именно надо делать для этого: быть ударником учебы, заниматься регулярно физкультурой, сдавать нормативы по бегу, прыжкам, плаванию, гребле, гимнастике, ходьбе на лыжах, дальности броска гранаты весом 500 граммов, уметь стрелять, пользоваться противогазом, разбираться в карте, а также мыться, чистить зубы, закалять себя и т.д. [16, с. 23].

К середине 30-х годов в журнале стали публиковать списки детей и подростков — рекордсменов по различным видам спорта. Например, в № 10, 11 за 1936 год выделена целая колонка для перечисления рекордсменов «Детские рекорды по зимнему спорту», что способствовало повышению престижа занятий спортом среди пионеров. Параллельно печаталась информация об истории различных видов спорта, советы тренеров, рекомендации по выбору спортивного инвентаря, а также методики построения популярных в 30-х годах показательных акробатических упражнений, одно из которых представлено на рис. 1, техники горнолыжного спорта, лыжной акробатики («Вальс на лыжах» в № 12 за 1937 год, «Прыжки на лыжах» в № 1 за 1938 год и др.), рекомендации чемпиона фигурного катания В. И. Дмитриева «Фигурное катанье» в № 12 за 1938 год и др.



„ТАНК“

Так называется забавное акробатическое упражнение. Оно напоминает вращение гусеницы танка.

Делается оно вдвоем и втроем.

Рисунок 1. Технология выполнения акробатического упражнения [23, с. 119]

В то же время популяризация военно-физической подготовки среди пионеров 30-х годов приобретала своеобразные формы, обусловленные спецификой времени. Например, в № 5 за 1930 год ребятам предлагалось «Военизированное катание с гор», для чего необходимо было изготовить «лошадь» из скамейки с имитацией головы и ушей лошади, пику и шашку из круглой палки без острия. Цель игры — научить «рубить и колоть» так, чтобы не обрубить «уши лошади». Кроме этого, ребятам предлагалось «...из снега слепить китайского или какого-нибудь другого генерала и рубить, и колоть ему голову или руки» [3, обл.].

Более сложной была «Перебежка» — массовая игра на площадке с естественными укрытиями, в которой предполагалось два отряда — один наступающий, один обороняющий, стрельба велась мячами, можно самодельными, тряпичными [15, с. 20].

Или же материал о самодельных устройствах для стрельбы — катушечный самострел, катапульта, а также «...всем известная, доступная и очень удобная во многих случаях жизни “рогатка”» [18, обл.], которые должны были способствовать развитию скорости, зоркости глаза и меткости — качеств хорошего стрелка [18, обл.]. И хотя птица, вылетевшая из кустов, становилась достойной мишенью, по мнению авторов, в статье достаточно подробно и на высоком научном уровне школьникам рассказывается об основах баллистики. При этом пионерам предлагалось изготовить и более сложные конструкции: например, в № 10 за 1935 год приведены чертежи самодельного лука [13], а в следующем номере рассказано, как из него правильно стрелять, как хранить.

Отметим в рамках исследования военной подготовки школьников в 30-х годах статью в № 4 за 1936 год «Самодельный телефон» [17, с. 120–121], в которой с первых же слов становится понятно, для чего нужен телефон (для обеспечения связи между войсковыми частями). Этот телефон не похож на тот, которым мы пользуемся в современной жизни, это скорее рация для передачи информации на расстояние до 200 метров (рис. 2). Однако в Великую Отечественную войну подобные устройства широко применялись на полях сражений, а на страницах «Пионера» детям подробно объяснялось, как изготовить телефон, причем предлагалось несколько вариантов приборов, предполагалось, что все они будут действующими и могут быть использованы в летнем лагере в военных играх.

Данная статья не была уникальной — в «Пионере» регулярно печат-

тались инструкции по изготовлению различных моделей. Например, изготовить планеры, различные модели самолетов — особенно много публикаций по этому поводу появилось с 1935 года. Были инструкции по изготовлению простейших электроприборов самого разного применения. Пионерам предлагали сделать даже действующую модель парохода с колесами из катушек с балалаечными струнами, мачтами, трубой и навесом. Предполагалось, что в собранном виде «наш пароход замечательно булькает и гонит волны находу» [1, обл. с. 2], можно было оснастить его настоящим реактивным двигателем по материалам статьи «Реактивные двигатели», опубликованной в № 1 за 1936 год.



Рисунок 2. Схема использования самодельного телефона [23, с. 120]

Отметим, что инструкции отличались исключительной подробностью и составлялись специалистами (например, указанная выше статья «В воде колесами» составлена инженером А. Абрамовым), а также сопровождалась рисунками. Это не единственная статья А. Абрамова в журнале «Пионер», не менее познавательна его публикации «Самодельный электромотор» в № 5–6 за 1934 год и в № 11–12 за 1935 год. Вероятнее всего, речь идет об Александре Николаевиче Абрамове, создателе ряда книг для детского технического творчества в 30-х годах XX века, редактора научно-технической книги в издательстве детской литературы и в журнале «Знание — сила».

Подобные материалы позволяли школьникам получить знания об устройстве достаточно сложных механизмов, что сыграло свою роль

в дальнейшем техническом развитии страны, формируя у школьников интерес к этой области. И, кроме того, в военные годы вчерашние пионеры умело использовали полученные инженерные знания как в тылу, так и на фронте.

Кроме того, в журнале «Пионер» 30-х годов появились первые фотографии читателей, которые в современном мире относятся к разряду реконструкций и являются мощным средством патриотического воспитания подрастающего поколения. Например, заметка «Ореховские чапаевцы» в № 22 за 1935 год сопровождается фотографией ребят, которые воспроизвели кадр из известного фильма о Чапаеве (рис. 3).

Исследовательский интерес к этой фотографии вызван тем, что дети, изображенные на ней, постарались максимально точно передать сцену кинофильма, что стало достаточно популярным в последние десятилетия и проявляется в форме реконструкций исторических событий.



Рисунок 3. «Ореховские чапаевцы» [14, с. 7]

К еще одному направлению военной подготовки пионеров на страницах журнала «Пионер» в 30-х годах XX века относятся публикации ситуативных заданий, в которых необходимо было найти правильное решение, опираясь на внимательность и наблюдательность. Например, «Куда двигался танк» в № 22 за 1930 год, «Доставка донесения» в № 12 за 1937 год или же изучение азбуки Морзе и создание специального прибора для ее реализации «Солнечный телеграф» [19, с. 16–17], морской азбуки на обложке № 7 1935 год и т.д.

А также публикации, направленные на обучение пионеров правилам выживания в экстремальных условиях. Как, например, статья «Костровая энциклопедия доктора Звенового» в № 14 за 1935 год, в которой подробно описывается, как развести костер на манер американских индейцев, правильно поджарить на костре мясо, вскипятить чай и т.д. [12].

Также пионерам предлагались подборки книг практического военного содержания. Например, в № 28 за 1930 год в статье В. Внукова «Не путайте нас» [2, с. 15] представлен критический анализ ряда книг по военной подготовке пионера. Интересен тот факт, что в отличие от большинства публикуемых рецензий на современные книги автор прямолинейно высказывается по поводу того, что «...книжка эта не вредная, но и пользы от ее чтения пионер получит очень мало, так как мало что в ней поймет» [2, с. 15]. Но даже одна эта статья дает представление о разнообразии публикуемой литературы для детей, направленной на их военную подготовку, среди которых «Пионеру о топологии» В. Румянцев, «В шапке-невидимке» (пионеру о маскировке) Д. Ударов, «Ящик с песком для тактических занятий» Д.В.К., «Пионеру о разведке» В. Волков и др. В 30-х годах эти и другие подобные книги издавались в серии «Пионер, крепи оборону страны» и являлись важным элементом военно-патриотического воспитания школьников.

Заключение. Таким образом, к основным направлениям реализации задачи военно-патриотического и физического воспитания школьников на страницах журнала «Пионер» в предвоенные 30-е годы XX века относятся: использование литературно-художественного потенциала журнала для подачи материала о важности военной и физической подготовки читателям в виде увлекательного чтения; продвижение идей необходимости организации военных игр для пионеров, требований как к проведению игры, так и к ее участникам; разъяснения важности

занятий физической культурой и спортом; инструкции для создания различных устройств, в том числе для военных игр и т.д.

В целом на страницах журнала «Пионер» в 30-х годах проводилась активная работа по популяризации военного дела среди детей и подростков, которая была направлена на подготовку физически развитого, физически здорового поколения, обученного первичным военным навыкам. Поколение пионеров 30-х годов внесло свой существенный вклад в великую Победу 1945 года, и во многом это результат той работы, которую выполнила редакция журнала «Пионер» по военно-патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Список источников

1. *Абрамов А.* В воде колесами // Пионер. 1934. № 7.
2. *Внуков В.* Не путайте нас // Пионер. 1930. № 28. С. 15.
3. Военизированное катание с гор // Пионер. 1930. № 5.
4. Военная игра // Пионер. 1935. № 11–12. С. 20.
5. Военная игра 1930 года // Пионер. 1930. № 5. С. 8.
6. Готовы ли вы выехать в лагеря? // Пионер. 1932. № 32. С. 12–13.
7. Железный нарком // Пионер. 1934. № 3. С. 2–4.
8. Из записной книжки красноармейца // Пионер. 1930. № 33. С. 8–10.
9. Как мы выиграли сражение // Пионер. 1936. № 4. С. 113–114.
10. Как стать командиром РККА // Пионер. 1930. № 5. С. 1.
11. *Кассиль Л.* Кандидов и сын // Пионер. 1936. № 10. С. 3–25.
12. Костровая энциклопедия доктора Звенового // Пионер. 1935. № 14. С. 17–19.
13. Лук и самострел // Пионер. 1935. № 10. С. 23–24.
14. Ореховские чапаевцы // Пионер. 1935. № 22. С. 7.
15. Перебежка // Пионер. 1935. № 10. С. 20.
16. Про футбол, значок БГТО, борьбу, мастеров спорта и др. физкультурные новости // В. Внуков / Пионер. 1934. № 16. С. 23.
17. Самодельный телефон // Пионер. 1936. № 4. С. 120–121.
18. Самострелы // Пионер. 1934. № 11–12. С. 1–2.
19. Солнечный телеграф // Пионер. 1934. № 13. С. 16–17.
20. *Тайц Я.* История с противогАЗами. Из записной книжки красноармейца // Пионер. 1931. № 19. С. 8–9.
21. *Тайц Я.* Первая стрельба. Из записной книжки красноармейца // Пионер. 1930. № 35. С. 13–14.
22. *Тайц Я.* Рассказ сигналиста // Пионер. 1931. № 15. С. 17–19.
23. Танк // Пионер. 1936. № 10. С. 119.

References

24. *Abramov A.* V vode kolesami // Pioner. 1934. № 7. [In Rus].
25. *Vnukov V.* Ne putajte nas // Pioner. 1930. № 28. S. 15. [In Rus].
26. Voениzirovannoe katanie s gor // Pioner. 1930. № 5. [In Rus].
27. Voennaja igra // Pioner. 1935. № 11–12. S. 20. [In Rus].
28. Voennaja igra 1930 goda // Pioner. 1930. № 5. S. 8. [In Rus].
29. Gotovy li vy vyehat' v lagerja? // Pioner. 1932. № 32. S. 12–13. [In Rus].

30. Zheleznyj narkom // Pioner. 1934. № 3. S. 2–4. [In Rus].
31. Iz zapisnoj knizhki krasnoarmejsca // Pioner. 1930. № 33. S. 8–10. [In Rus].
32. Kak my vyigrali srazhenie // Pioner. 1936. № 4. S. 113–114. [In Rus].
33. Kak stat' komandiroj RKKK // Pioner. 1930. № 5. S. 1. [In Rus].
34. *Kassil' L.* Kandidov i syn // Pioner. 1936. № 10. S. 3–25. [In Rus].
35. Kostrovaja jenciklopedija doktora Zvenovogo // Pioner. 1935. № 14. S. 17–19. [In Rus].
36. Luk i samostrel // Pioner. 1935. № 10. S. 23–24. [In Rus].
37. Orehovskie chapaevcy // Pioner. 1935. № 22. S. 7. [In Rus].
38. Perebezhka // Pioner. 1935. № 10. S. 20. [In Rus].
39. Pro futbol, znachok BGTO, bor'bu, masterov sporta i dr. fizkul'turnye novosti // V. Vnukov / Pioner. 1934. № 16. S. 23. [In Rus].
40. Samodel'nyj telefon // Pioner. 1936. № 4. S. 120–121. [In Rus].
41. Samostrely // Pioner. 1934. № 11–12. S. 1–2. [In Rus].
42. Solnechnyj telegraf // Pioner. 1934. № 13. S. 16–17. [In Rus].
43. *Tajc Ja.* Istorija s protivogozami. Iz zapisnoj knizhki krasnoarmejsca // Pioner. 1931. № 19. S. 8–9. [In Rus].
44. *Tajc Ja.* Pervaja strel'ba. Iz zapisnoj knizhki krasnoarmejsca // Pioner. 1930. № 35. S. 13–14. [In Rus].
45. *Tajc Ja.* Rasskaz signalista // Pioner. 1931. № 15. S. 17–19. [In Rus].
46. Tank // Pioner. 1936. № 10. S. 119. [In Rus].

Информация об авторах

М. А. Гончаров — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина

Я. П. Кривко — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики

Information about the authors

M. A. Goncharov — Dr. Sc. (Education), Professor Pedagogy and Psychology of Professional Education Department

Ia. P. Krivko — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Head of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 29.03.2023; принята к публикации 16.05.2023.

The article was submitted 13.03.2023; approved after reviewing 29.03.2023; accepted for publication 16.05.2023.



Н. М. Ладнушкина

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 152–164.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 152–164.

Научная статья

УДК

doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-152-164

СТАНОВЛЕНИЕ ИНСТИТУТА ИНСПЕКТИРОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД РЕВОЛЮЦИОННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Нина Михайловна Ладнушкина
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия nina.ladnushkina@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования работ ученых и педагогов-практиков периода революционных преобразований в России (1917–1925), которое позволило увидеть непростой путь Народного комиссариата просвещения от отрицания инспектирования в образовании к созданию новой советской школьной инспекции. Представлен анализ публицистических статей и научных исследований периода создания новой школы, отражающий формирование системы управления народным образованием. Обзор материалов позволил сделать выводы об институционализации инспектирования образования как форме государственного контроля в области образования.

Ключевые слова: учитель, инструктор, инспектор, советская инспекция, школа, народное просвещение, товарищ

Для цитирования: Ладнушкина Н. М. Становление института инспектирования общего образования в период революционных преобразований: историографический обзор //

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 152–164.
doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-152-164

Original article

FORMATION OF THE INSTITUTE OF INSPECTION OF GENERAL EDUCATION IN THE PERIOD OF REVOLUTIONARY TRANSFORMATIONS: HISTORIOGRAPHICAL OVERVIEW

Nina M. Ladnushkina

Moscow City University, Moscow, Russia, nina.ladnushkina@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study of the works of scientists and practical teachers of the period of revolutionary transformations in Russia (1917–1925), which allowed us to see the difficult path of the Commissariat of Public Education from the denial of inspection in education to the creation of a new Soviet school inspection. The analysis of journalistic articles and scientific research of the period of the creation of the new school, reflecting the formation of the public education management system, is presented. A review of the materials allowed us to draw conclusions about the institutionalization of education inspection as a form of state control in the field of education.

Keywords: teacher, instructor, inspector, soviet inspection, school, public education, comrade

For citation: Ladnushkina N. M. Formation of the institute of inspection of general education in the period of revolutionary transformations: historiographical overview. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):152–164. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-152-164

Революция возлагала большие надежды на образование, понимая его роль и место в формировании сознания нового человека, который будет строить новое коммунистическое общество. Но школа должна стать другой, необходимо отказаться от старой школьной системы и строить новую социалистическую школу, где, как отмечала Н. К. Крупская, «нет места дрессировке, муштре, зубрежке» [13]. Сторонники слома дореволюционной системы народного образования были уверены, что вместе со старой школой должно уйти чуждое коммунистическому образованию слово «инспектор», ассоциирующееся с человеком, который четко следует букве закона и не приветствует все новое и живое.

Поставив задачу изменения старой системы управления образованием, Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос) учредил Положением

о единой трудовой школе РСФСР [7] должность инструктора, который выполнял роль агитатора за новую систему народного образования. Деятельность советского инструктора строилась на отрицании содержания и форм работы дореволюционного инспектора народных училищ и выдвигении на первое место роли советского инструктора как старшего товарища учителя, помогающего строить новую школу и общество. Функции, формы и методы деятельности школьного инструктора были определены Наркомпросом в июне 1919 года в «Инструкции для школьного инструктора Народного комиссариата по просвещению» [11].

Но меняющиеся политические и экономические условия на первый план выдвинули задачи, решение которых привело руководителей системы образования к необходимости создания органов государственного контроля в сфере образования, а именно инспекций. Резко критикуя инспекции учебных заведений дореволюционной России, руководством была поставлена задача создать новую, иную советскую инспекцию школьного образования. Формирование инспекций началось в 1921 году.

В связи с этим представляется актуальным обратиться к статьям и научным работам ученых и педагогов-практиков, в которых нашел отражение процесс формирования института инспектирования советской системы образования. Основными методами данного исследования определены изучение и анализ источников, которые позволяют получить необходимые знания о становлении советских инспекций и формировании института инспектирования советского образования.

В советской историографии вопросам создания и функционирования инспекций в системе образования, инспектированию как форме государственного контроля в сфере образования были посвящены работы Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, К. Д. Ушинского, И. И. Векслера, Б. П. Есипова, И. А. Переля и др.

В первые годы создания и функционирования школьных инспекций основной целью руководства системой образования было показать коренную разницу между советской инспекцией и инспекцией дореволюционной России. Авторы статей, а они были основными источниками информации в период революционного слома, неоднократно подчеркивали, что инспектор царской России — это надзиратель, контролер, начальник над учителями, в то время как инспектор советской России — это друг, наставник, методист, просвещенец. Достаточно долго в прессе длилась дискуссия о роли и значении советской инспекции народного образования.

Н. К. Крупская в предисловии к сборнику статей по вопросам инспектирования представила образ нового инспектора как человека, который переживает за дело народного образования, понимает все его проблемы и умеет не столько контролировать, сколько помогать учителю в деле преподавания. [2, с. 3].

В этом же сборнике А. В. Луначарский в статье «Чем должен быть инспектор Наркомпроса?» высказал мнение о том, каким должен быть инспектор и чем он должен заниматься. Отметив значимость наличия широкого кругозора у советского инспектора и хорошего образования, автор все же выделяет «непременным условием для инспектора вежливое обращение, большая любезность, товарищеское обращение, умение быстро сходитьсь с людьми и вместе с тем всегда наличие известного авторитета, который должен быть у человека, приехавшего из центра коммунистической культуры, который приносит с собой здравый совет, хорошее понимание дела, зорко следит за тем, какие ошибки могут быть сделаны, чтобы исправить их, и т. д.» [14].

Стремление противопоставить образ советского инспектора образу инспектора дореволюционной России нашло отражение в статье И. А. Переля. Он обратил внимание на то, что перед советской инспекцией была поставлена задача «стать советским строителем, стать основным рычагом, приводящим в движение и регулирующим машину идеологического воздействия на широкие народные массы» [15, с. 68].

Острым оставался вопрос об административных правах инспектора. Значительным отличием «старого инспектора» от «нового» видели в наличие у него административных прав: прав кого-либо увольнять, принимать решения о привлечение к ответственности и др. А. И. Перель высказался по этому поводу, указав на сложность разделения контрольных и инструкторских функций в деятельности инспектора, но в то же время отметил, что для принятия важных управленческих решений, связанных с увольнением или наказанием педагогических работников, существуют заведующие органами управления образованием, а инспектор должен быть для учителей старшим товарищем и наставником, помогающим освоить новые методики и технологии советского образования. «Только при этих условиях инспектор не будет «грозой» для учителя, только при этих условиях инспектор встретит товарищескую атмосферу в школе и сможет в максимальной степени использовать свой авторитет и свои знания в интересах школы» [15, с. 69].

В продолжение обсуждения места и роли инспектора в деле строительства новой системы народного образования свою точку зрения высказал И. И. Векслер. Проведя параллель между буржуазными органами контроля и надзора в системе образования и инспекциями дореволюционной России, он отметил, что «для разрешения сложных задач конкретной работы строительства коммунистического просвещения в сложной обстановке НЭПа инструктора-агитатора было недостаточно. Встал вопрос о создании института пропагандистов действием, организаторов народного образования. И вопрос получил разрешение в создании инспекторского аппарата» [1, с. 76].

Обращаясь к вопросу о содержании работы инспектора, И. И. Векслер констатировал, что основными направлениями деятельности инспектора являются методическая работа, налаживание связей между органами управления образованием, образовательными учреждениями и трудовыми коллективами, оказанием помощи руководителям органов управления и контроль за их деятельностью, выполнением ими директив руководящего центра. Автор статьи отметил отличие содержания деятельности «старого инспектора» от деятельности советского инспектора методами и формами работы. «Формами работы советского инспектора являются: обследование учреждений и органов народного образования, инструктирование учреждений, коллективов и отдельных работников, выступления в советских, партийных и профессиональных организациях, участие в работе отдела народного образования и его методических органов. Основной формой работы надо считать обследование, так как на основе обследования в итоге строится как инструктирование, так и общественная и организационная работа инспектора. Различают обследование целевое, тематическое и общее. Основными формами работы являются общее обследование и начинающее входить в практику тематическое обследование» [1, с. 81].

И. И. Векслер, выступая перед учительством с докладом о результатах своей инспекторской работы, отметил, что инспектор не только инструктирует, поучает, но и отчитывается в своей работе перед учительством, что и отличает «нашего советского инспектора от инспектора старого, ибо этой своей подотчетностью трудящимся отличается советский работник от старого чиновника» [1, с. 81].

В материалах Первой Всероссийской конференции инспекторов (3–5 декабря 1923 года) было зафиксировано, что организационная

работа по формированию инспекции народного просвещения завершалась. Инспекция народного просвещения была встроена в систему управления образованием и активно включилась в реализацию вопроса государственного контроля в системе образования. Иначе отнеслось к появлению советской инспекции учительство, особенно учителя, имеющие представление о деятельности школьной инспекции в дореволюционный период. Именно поэтому учительство приняло активное участие в смотре инспекций, который провела «Учительская газета». Так, И. А. Перель [16], изучив материалы «Учительской газеты» по смотру инспектуры, отметил, что таким образом газета решила изменить, улучшить работу инспекторов в системе образования.

Материалы по работе инспекций, поступившие в газету, позволили И. А. Перелю сделать неутешительные выводы о необходимости принятия руководством решительных мер по изменению работы инспекторских кадров. По мнению автора, снижала эффективность работы инспектора перегрузка канцелярской работой в аппарате, большое количество закрепленных за инспектором для обслуживания просветительских учреждений, отсутствие средств для командировок и отсутствие условий для повышения профессионального уровня.

Вопрос о том, как должна быть выстроена работа инспектора со школой, особенно в период внедрения новых образовательных программ, рассмотрел Б. П. Есипов, обращавший особое внимание на необходимость ведения инспектором пропаганды среди учительства о переходе к созданию новой, подлинно трудовой школы, выполняющей общественно-практическую работу. [9]. По его мнению, именно инспектор должен вести работу с учительством о необходимости организации изучения на более углубленном уровне теории диалектического материализма и об ознакомлении на более широком уровне с образцами применения диалектического метода изучения природы и общества. Автор считал необходимым наладить планомерное и организованное изучение учителями своего края, для чего важно обратить внимание на более планомерную работу местных методических органов по созданию школьных местных программ. Б. П. Есипов отметил, что инспектор, работая со школами, должен изучать опыт работы этих школ, собирать и обобщать его, писать о нем в прессу, сообщать на собраниях, так как он нужен и для практики организации деятельности, и для разработки теории советской трудовой школы. Обратил он особое внимание на

необходимость наличия у инспектора чувства такта и осторожности при работе с педагогами. Именно эти качества, как пишет Б. П. Есипов, позволят изменить отношение учителей к инспекторам.

Для работ этого времени характерно обращение к вопросам специфики инспектирования разных типов школ. Примером служит работа А. М. Еголина о Школах крестьянской молодежи (ШКМ), где автор отмечал, что Школа крестьянской молодежи была особым учебным учреждением и поэтому к проведению обследования необходимо тщательно готовиться [8]. Инспектору, по мнению автора, нужно было знать не только нормативные документы, но и экономическое состояние района, где находилась ШКМ, состояние культурно-просветительской работы, в том числе и привлечение к ней работников школы, о состоянии работы со взрослым населением по ликвидации безграмотности и работе с общественностью. Указывая на все особенности проведения обследования ШКМ, А. М. Еголин предложил изменить норму времени для обследования ШКМ.

Особенности работы инспектора в школах повышенного типа раскрыл в своих работах И. И. Векслер и пришел к выводу, что в данных школах инспектор должен быть прежде всего инструктором, направлять коллектив, указывая им на формы методической работы, ставя перед коллективом вопросы содержания и методов школьной работы, помогая установлению общественных связей.

Сборник статей «В помощь организатору народного просвещения» [2] представляет интерес для изучения историками, так как материалы данного сборника посвящены инспектированию дошкольных учреждений, детских домов, просветительской работы в деревне, библиотек, ликпунктов, школ взрослых повышенного типа, клубов, педагогических техникумов, учреждений рабочего образования, учреждений массового сельскохозяйственного образования, учреждений национальных меньшинств. В сборнике представлены работы Ц. М. Раппо, И. И. Данюшевского, А. А. Ширямова, М. Сафонова, А. А. Пичугина, М. Н. Покровского, А. Агиенко, А. Г. Вигдорова, А. Донникова, И. А. Каирова, М. Тайтша.

Анализируя применяемые методы работы, авторы обращали внимание читателей на проблемы, которые возникали в практике инспектирования. Так, Ц. М. Раппо, представляя основные вопросы обследования дошкольных учреждений, обращала внимание на то, что «дошкольные учреждения в большинстве случаев обследуются не инструкторами

дошкольниками, а инспекторами соцвоса, которые чаще всего с постановкой дошкольного воспитания малознакомы» [20]. Такой подход снижает, по мнению автора, эффективность инспектирования.

И. И. Данюшевский отмечал, что при инспектировании детских домов необходимо обращать внимание на низкий уровень организации школьной работы, методическую подготовку кадрового состава учреждения и хозяйственную часть, так как проблема бесхозяйственности остается главной проблемой этих учреждений. И несмотря на то что попытка исправить сложившееся положение была сделана, до конца проблема не была решена, поэтому «кое-где еще не изжита халатность, граничащая порою со злоупотреблениями. И эта сторона дела не может, конечно, оставаться вне внимания инспектора» [6].

Об особом подходе к инспектированию пунктов по ликвидации безграмотности в своей публикации представил А. А. Пичугин. Обращая внимание на то, что борьба с безграмотностью будет долгой, автор советовал инспекторам учитывать при инспектировании, что ликпункты не имеют своих «собственных» помещений, обслуживаются ликпункты в большинстве «чужими» учителями, а также то, что занятия происходят в вечерние часы, обучение ведется не каждый день, а два-три раза в неделю. Особо обратил внимание на тот факт, что «обучаются в школах неграмотных и малограмотных не дети, а взрослые и юноши, никогда не выдавшие вплотную школ, не испытывавшие школьной учебы в юности, а обучаются-то они учащими детских школ» [17].

К проблемам инспектирования школ для взрослых повышенного типа обратился М. Н. Покровский [18]. Одной из главных проблем он называл материальное положение таких школ, которые продолжают финансироваться не в полном объеме и не могут позволить себе закупку всех необходимых учебных пособий, а также не имеют собственных зданий, что не может не быть в поле зрения инспектора.

В статье М. Тайтш речь шла об инспектировании учреждений национальных меньшинств. Автор писал, что «максимальных результатов в смысле руководства работой нацучреждений можно достигнуть лишь в том случае, когда инспектура народного просвещения будет в достаточной степени укомплектована лицами, знающими как языки, так и быт и особенности соответствующих национальностей. К этому необходимо всячески стремиться. Но до реализации этой задачи еще далеко» [21, с. 257]. Он отмечал, что эта проблема связана «с культур-

ной слабостью национальных меньшинств», отсутствием «достаточно подготовленных людей для ведения такой ответственной работы, этих людей еще надо готовить, а это потребует еще многих лет работы» [21, с. 258]. Но решать проблему необходимо, и автором были предложены некоторые пути ее решения.

Интерес вызывает редкая по тем временам исследовательская работа В. И. Чарнолуского, посвященная школьному законодательству в РСФСР [22]. Поставив целью своей работы представление действующей нормативной правовой базы системы школьного образования в РСФСР в связи с общей системой государственной организации республики, В. И. Чарнолуский отмечал, что для российской государственности того периода имели большое значение разработка и принятие нормативных правовых актов в системе народного образования, так как все создавалось абсолютно с нуля. И несмотря на то что издание распорядительных документов происходило спонтанно и без учета требований юридической техники, они регулировали очень важные вопросы, не позволяя развиваться законодательному хаосу, и решали важные вопросы в период формирования института инспектирования народного просвещения.

В то же время известный деятель народного образования уделил особое внимание тому, что появившееся большое количество нормативных актов, в том числе и регламентирующих деятельность инспекции народного просвещения, не всегда соответствовали юридическим нормам, но всегда имели идеологическое обоснование. Он констатирует, что «революционное правотворчество представляет глубочайший внутренний идеологический интерес», так как при всей своей идеологизации нормативные правовые акты «с юридической точки зрения были облечены в юридически-правильную, стройную и вполне литературную внешнюю форму» [21, с. 258].

Изучение литературы данного периода позволяет говорить об отсутствии специальных научных работ, посвященных деятельности советской инспекции, однако в это же время вышло много публицистических статей по данной теме. Трибуной для обсуждения вопросов инспектирования народного образования стал журнал «Народное просвещение». Так, В. Р. Гантман [3], рассказывая о проведении инспекторского съезда в Гомеле в 1924 году, отметил, что на съезде был определен новый курс инспекторской работы и на первое место была поставлена методическая работа инспектора. Обратил внимание автор и на то, что районный ин-

спектор должен участвовать в деятельности всех культурных учреждений, особенно в сельской местности. О формах обследования педагогической работы в школах I ступени рассказал в своей статье А. Пчелко, указывая на то, что в этой области еще сильны традиции старого. «Обследование катится по тем рельсам, которые были проложены инспекторами царского времени, и часто игнорирует принципы самодеятельности учительских масс и принципы самоучета. Несостоятельность форм и методов обследовательской работы резко бросается в глаза учительству, и эта одна из причин недовольства со стороны учителей инспекторской работой» [19]. Автор, опираясь на практику, отмечает, что обследование педагогической работы ведется бессистемно, у обследователей отсутствует план, не привлекается к обследованию сама школа и не используется такая форма изучения педагогической деятельности, как самообследование. Решить выявленные проблемы А. Пчелко предлагает путем внедрения бланка обследования, который при обследовании школы заполняет инспектор, а также может заполняться школой как самообследование. Вопрос общественной деятельности инспектора по народному образованию поднял в печати С. З. Гуров, обращая внимание на тот факт, что инспектор, «являясь официальным представителем государственных органов по народному образованию, наиболее близко подходящим к массе, с одной стороны, а с другой, будучи общественным деятелем, имеет перед собой две основных задачи: организовать активность лиц, непосредственно занятых народным образованием и связанных с ним, и фиксировать внимание широких масс на вопросах просвещения, организовывать и направлять инициативу и активность отдельных граждан и целых коллективов в районе своей работы на их решение» [4]. Также С. З. Гуров высказал свое видение решения проблемы повышения квалификации инспекторов народного просвещения [5]. Значимость постановки инспекторской работы на местах раскрыл в своей работе И. Занолодкин [10], указав, что в настоящее время еще рано говорить о высокой эффективности работы инспекций, так как предстоит большая подготовка политически грамотных и педагогически подготовленных специалистов, обеспечивающих решение основных задач инспектирования системы образования. В свою очередь, о том, как необходимо готовить инспекторские кадры, как решать возникающие проблемы в связи с этим, показал в статье А. Калашников [12].

Таким образом, работы, вышедшие в первые годы становления ин-

спектирования в новых социально-политических условиях, в целом объективно представляют процесс формирования этого института системы народного просвещения, указывая на возникающие проблемы и пути их решения. Несмотря на содержащуюся в них идеологическую заданность, эти публикации стали полноценным источником, раскрывающим процесс институализации инспектирования как феномена отечественного образования. В то же время источники показали неразрывную связь деятельности инспекторского состава советской инспекции с отдельными видами деятельности дореволюционного инспектора, несмотря на то что большое внимание в публицистических статьях уделено именно стремлению показать разницу между ними.

Список источников

1. Векслер И. И. Формы и методы работы инспектора народного просвещения // в сб. ст. «В помощь организатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 72–96.
2. В помощь организатору народного просвещения: сборник статей по вопросам инспектирования и руководства просветительной работой / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. 314 с.
3. Гантман В. Р. Инспекторский съезд в Гомеле // Народное просвещение. 1924. № 2. С. 102–106.
4. Гуров С. З. Общественная деятельность инспектора народного просвещения // Народное просвещение. 1923. № 9. С. 44–49.
5. Гуров С. З. О повышении квалификации инспекторов народного просвещения // Народное просвещение. 1923. № 3 (12). С. 22–25.
6. Данюшевский И. И. Детский дом и задачи инспектора / И. И. Данюшевский // в сб. ст. «В помощь организатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 163–173.
7. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета от 16 октября 1918 г. «Об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (положение)» // Сборник декретов и постановлений Рабочего и Крестьянского правительства по народному образованию. Выпуск второй (с 7 ноября 1918 г. по 7 ноября 1919 г.). М., 1920. С. 171–175.
8. Еголин А. М. Инспектор в школе крестьянской молодежи // в сб. ст. «В помощь организатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 145–155.
9. Есинов Б. П. Инспектор и работа школы // в сб. ст. «В помощь организатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 112–134.
10. Занолодкин И. Постановка инспекторской работы на местах // Народное просвещение. 1925. № 3. С. 84–94.
11. Инструкции для школьного инструктора Народного комиссариата по просвещению // Сборник декретов и постановлений Рабоче-крестьянского правительства по народному образованию. Выпуск второй (с 7 ноября 1918 г. по 7 ноября 1919 г.). М., 1920. С. 171–175.
12. Калашиников А. Проект организации курсов для губернских и уездных работников по народному образованию // Народное просвещение. 1925. № 3. С. 69–72.
13. Крупская Н. К. К вопросу о социалистической школе // Народное Просвещение. 1918. № 1–2. С. 38–44.
14. Луначарский А. В. Чем должен быть инспектор Наркомпроса? // в сб. ст. «В помощь орга-

низатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 65–67.

15. *Перель И. А.* Советская инспекция в системе строительства народного просвещения // Народное просвещение. 1925. № 3. С. 66–69.

16. *Перель И. А.* Учителство об инспекторе: итоги смотра // в сб. ст. «В помощь организатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 104–111.

17. *Пичугин А. А.* Инспектирование работы Липкункта // в сб. ст. «В помощь организатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 206–210.

18. *Покровский Н.* Инспектор в школе взрослых повышенного типа // в сб. ст. «В помощь организатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 211–222.

19. *Пчелко А. С.* О формах обследования педагогической работы в школах 1 ступени // Народное просвещение. 1925. № 3. С. 80–83.

20. *Ратто Ц. М.* Метод обследования дошкольных учреждений // в сб. ст. «В помощь организатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 156–162.

21. *Тайтши М.* Инспектор и учреждения национальных меньшинств // в сб. ст. «В помощь организатору народного просвещения» / под ред. И. Переля и М. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 257–260.

22. *Чарнолуцкий В. И.* Школьное законодательство в РСФСР / В. И. Чарнолуцкий. М., 1927. 127 с.

References

1. *Veksler I. I.* Formy i metody raboty inspektora narodnogo prosveshhenija // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 72–96. [In Rus].
2. V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija: sbornik statej po voprosam inspektirovanija i rukovodstva prosvetitel'noj rabotoj / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. 314 s. [In Rus].
3. *Gantman V. R.* Inspektorskij s#ezd v Gomele // Narodnoe prosveshhenie. 1924. № 2. S. 102–106. [In Rus].
4. *Gurov S. Z.* Obshhestvennaja dejatel'nost' inspektora narodnogo prosveshhenija // Narodnoe prosveshhenie. 1923. № 9. S. 44–49. [In Rus].
5. *Gurov S. Z.* O povyshenii kvalifikacii inspektorov narodnogo prosveshhenija // Narodnoe prosveshhenie. 1923. № 3 (12). S. 22–25. [In Rus].
6. *Danjushevskij I. I.* Detskij dom i zadachi inspektora / I. I. Danjushevskij // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 163–173. [In Rus].
7. Dekret Vserossijskogo Central'nogo Ispolnitel'nogo Komiteta ot 16 oktjabrja 1918 g. «Ob edinoy trudovoj shkole Rossijskoj Socialisticheskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki (polozhenie)» // Sbornik dekretov i postanovlenij Rabocheho i Krest'janskogo pravitel'stva po narodnomu obrazovaniju. Vypusk vtoroj (s 7 nojabrja 1918 g. po 7 nojabrja 1919 g.). M., 1920. S. 171–175. [In Rus].
8. *Egolin A. M.* Inspektor v shkole krest'janskoy molodezhi // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 145–155. [In Rus].
9. *Esipov B. P.* Inspektor i rabota shkoly // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 112–134. [In Rus].
10. *Zanolodkin I.* Postanovka inspektorskoj raboty na mestah // Narodnoe prosveshhenie. 1925. № 3. S. 84–94. [In Rus].
11. Instrukcii dlja shkol'nogo instruktora Narodnogo komissariata po prosveshheniju // Sbornik dekretov i postanovlenij Raboche-krest'janskogo pravitel'stva po narodnomu obrazovaniju. Vypusk vtoroj

Становление института инспектирования общего образования ... |

- (s 7 nojabrja 1918 g. po 7 nojabrja 1919 g.). M., 1920. S. 171–175. [In Rus].
12. *Kalashnikov A.* Proekt organizacii kursov dlja gubernskih i uezdnyh rabotnikov po narodnomu obrazovaniju // *Narodnoe prosveshhenie*. 1925. № 3. S. 69–72. [In Rus].
 13. *Krupskaja N. K.* K voprosu o socialisticheskoj shkole // *Narodnoe Prosveshhenie*. 1918. № 1–2. C. 38–44. [In Rus].
 14. *Lunacharskij A. V.* Chem dolzhen byt' inspektor Narkomprosa? // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 65–67. [In Rus].
 15. *Perel' I. A.* Sovetskaja inspekcija v sisteme stroitel'stva narodnogo prosveshhenija // *Narodnoe prosveshhenie*. 1925. № 3. S. 66–69. [In Rus].
 16. *Perel' I. A.* Uchitel'stvo ob inspektore: itogi smotra // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 104–111. [In Rus].
 17. *Pichugin A. A.* Inspektirovanie raboty Likpunkta // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 206–210. [In Rus].
 18. *Pokrovskij N.* Inspektor v shkole vzroslyh povyshennogo tipa // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 211–222. [In Rus].
 19. *Pchelko A. S.* O formah obsledovanija pedagogicheskoj raboty v shkolah 1 stupeni // *Narodnoe prosveshhenie*. 1925. № 3. S. 80–83. [In Rus].
 20. *Rappo C. M.* Metod obsledovanija doshkol'nyh uchrezhdenij // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 156–162. [In Rus].
 21. *Tajtsh M.* Inspektor i uchrezhdenija nacional'nyh men'shinstv // v sb. st. «V pomoshh' organizatoru narodnogo prosveshhenija» / pod red. I. Perelja i M. Jepshtejna. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1926. S. 257–260. [In Rus].
 22. *Charnoluskij V. I.* Shkol'noe zakonodatel'stvo v RSFSR / V. I. Charnoluskij. M., 1927. 127 s. [In Rus].

Информация об авторе

Н. М. Ладнушкина — кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента права Института экономики, управления и права

Information about the author

N. M. Ladnushkina — PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Law of the Institute of Economics, Management and Law

Статья поступила в редакцию 03.02.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 16.05.2023.
The article was submitted 03.02.2023; approved after reviewing 20.02.2023; accepted for publication 16.05.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 165–175.

Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 3 (93). P. 165–175.

Научная статья

УДК 355.237

doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-165-175

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ



И. С. Шакарова

Инна Сергеевна Шакарова

Московский государственный медико-стоматологический университет им. А. И. Евдокимова, Институт стратегии развития образования, Москва, Россия, fdpo101@mail.ru

Аннотация. В фокусе внимания автора настоящего исследования оказываются особенности протекания процесса повышения квалификации преподавателей медицинских вузов, наблюдаемые в системе российского образования, а также в практике работы зарубежных университетов (на примере Германии, Великобритании, Франции и Канады). Цель работы — описание и сравнительная характеристика систем повышения квалификации педагогов высших медицинских образовательных организаций указанных государств. В качестве ведущих методов исследования в статье выступают описательный, сопоставительный, метод анализа, синтеза и систематизации. Исследование основывается на анализе государственных регламентирующих документов, регулирующих правила организации курсов повышения квалификации, опыта вузов, а также на научных изысканиях отечественных и зарубежных специалистов по поднятому в статье вопросу. В результате исследования определяется, что российская практика реализации

прохождения преподавателями медицинских вузов повышения квалификации не обнаруживает повсеместного характера, что связывается с отсутствием некоторых организационно-педагогических условий в вузах. Особенности протекания процесса повышения квалификации в западных странах является активное внедрение дистанционных курсов, отход от индивидуального обучения к более широкой модели непрерывного профессионального развития, выполнение коллективных проектов, требующих больших предметно-профессиональных и инженерных знаний. Для реализации данной цели университеты организуют междисциплинарные рабочие группы. В целом системы повышения квалификации педагогов, ведущих образовательную деятельность в медицинских вузах, имеют сходство в форматах организации курсов и стажировок, обнаруживая как долгосрочные, так и краткосрочные программы, а также реализацию стажировок, как внутри страны, так и за ее пределами.

Ключевые слова: непрерывное образование, повышение квалификации, преподаватели медицинских вузов, курсы повышения квалификации, стажировки, медицинские университеты

Для цитирования: Шакарова И. С. Повышение квалификации преподавателей медицинских университетов в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 165–175. doi: 10.24412/2224-0772-2023-93-165-175

Original article

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF MEDICAL UNIVERSITIES IN RUSSIA AND ABROAD

Inna S. Shakarova

Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A. I. Evdokimov, Institute for Education Development Strategy, Moscow, Russia, fdpo101@mail.ru

Abstract. The author of this study focuses on the features of the process of advanced training of teachers of medical universities observed in the system of Russian education, as well as in the practice of foreign universities (on the example of Germany, Great Britain, France and Canada). The purpose of the work is a description and comparative characteristics of advanced training systems for teachers of higher medical educational organizations of these states. The leading methods of research in the article are descriptive, comparative, method of analysis, synthesis, and systematization. The study is based on the analysis of state regulatory documents that regulate the rules for organizing advanced training courses, university experience, as well as on the scientific

research of domestic and foreign experts on the issue raised in the article. As a result of the study, it is determined that the Russian practice of implementing advanced training for teachers at medical universities does not reveal a ubiquitous character, which is associated with the absence of some organizational and pedagogical conditions in universities. The peculiarities of the process of advanced training in Western countries are the active introduction of distance courses, the move away from individual training to a broader model of continuous professional development, the implementation of collective projects that require greater subject-professional and engineering knowledge. To achieve this goal, universities organize multidisciplinary working groups. In general, the advanced training systems for teachers who conduct educational activities in medical universities have similarities in the formats for organizing courses and internships, revealing both long-term and short-term programs, as well as the implementation of internships, both within the country and abroad.

Keywords: continuing education, advanced training, teachers at medical universities, advanced training courses, internships, medical universities

For citation: Shakarova I. S. Professional development of teachers of medical universities in Russia and abroad. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(3):165–175. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–93–165–175

Введение. На фоне перехода от индустриального общества к постиндустриальной цивилизации интенсивно внедряются реформы в различных отраслях экономики, законодательстве, медицине и образовании [10].

Стремительный рост новых технологий, большие объемы информации, усиление требований к повышению качества подготовки врачей и средних медицинских работников, необходимость обеспечения их высокой конкурентоспособности на рынке труда обуславливают ужесточение требований к современному преподавателю медицинского учебного заведения. В данном контексте существенным образом возрастает роль педагогического мастерства, готовность преподавателя управлять процессом подготовки врача и совершенствовать его, добиваясь высокого качества при подготовке врачей нового образца, которые будут работать в других профессиональных условиях, в другом культурном пространстве, с использованием других технологий [5]. Важной предпосылкой, которая направлена на решение поставленных задач, является обеспечение высокого уровня организации образовательного процесса на курсах повышения квалификации преподавателей.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей организации курсов повышения квалификации педагогов медицинских вузов в рос-

сийской и зарубежной практике (на примере Германии, Великобритании, Франции и Канады).

Методология и методы исследования. Исследование основывается на использовании таких методов, как описание, сравнение, анализ, синтез и систематизация. В качестве материалов исследования выступают российские и зарубежные законодательные акты, регламентирующие сроки, объем и формат организации прохождения курсов повышения квалификации педагогических работников медицинских университетов, а также труды, поднимающие названную проблему, созданные российскими и иностранными исследователями.

Результаты исследования. Не вызывает сомнения тот факт, что оздоровление научно-педагогических работников с новыми технологиями и методами обучения является составной частью кадровой политики в отраслевых университетах и осуществляется в соответствии с требованиями ряда официальных документов. В России таковыми документами являются Трудовой кодекс РФ, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», Приказ Минздравсоцразвития России от 26.08.2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» и др.

В России повышение квалификации научно-педагогических работников реализуется по разным видам (обучение по образовательной, образовательно-научной, научной программе, участие в научных, научно-практических и научно-методических конференциях [3], написание монографий и учебников [1], стажировка, сертификационные программы, мастер-классы, участие в тренингах, семинарах-совещаниях, семинарах-практикумах, семинарах-тренингах, вебинарах [2]) и в разных формах (дуальная, институциональная, на рабочем месте и т.п.). По продолжительности обучения можно выделить долгосрочное и краткосрочное повышение квалификации, стажировку [7].

Следует подчеркнуть, что в России курсы повышения квалификации научно-педагогических работников в медицинской сфере проводит не каждое образовательное учреждение высшего образования. Этому

препятствует отсутствие ряда организационно-педагогических условий: несовершенная нормативно-правовая база — отсутствие формализованных на государственном уровне механизмов; недостаточность или отсутствие бюджетного финансирования — государственный заказ на этот вид образовательной деятельности; отсутствие необходимого содержательного и методического сопровождения; дефицит специалистов, которые могут качественно осуществлять эту деятельность.

Основу повышения квалификации преподавателей медицинских вузов составляет принцип модульности, который предполагает структурирование содержания образовательного курса на следующие модули: «Управление образованием», «Педагогика высшей школы», «Психология высшей школы», «Педагогическое мастерство преподавателя» и т.д. [6].

Анализ курсов повышения квалификации в Северном государственном медицинском университете, Астраханской государственной медицинской академии, Алтайском государственном медицинском университете, Первом Московском государственном медицинском университете им. И. М. Сеченова, Московском государственном медико-стоматологическом университете, Российском национальном исследовательском медицинском университете им. Н. И. Пирогова свидетельствует о том, что перед началом прохождения повышения квалификации с обучающимися проводится анкетирование, тестирование, самопрезентация и беседы. Это необходимо для построения индивидуальной траектории обучения [2], которая учитывает оценку личности преподавателя, его профессиональной и научной деятельности, социальный статус, опыт и знания, характер взаимоотношений с коллегами и студентами.

В отдельный блок в рамках проводимого анализа следует выделить опыт медицинских университетов России в части повышения квалификации преподавателей с использованием инновационных и информационно-коммуникационных технологий, которые являются эффективным методом, что предоставляет возможность решить целый комплекс дидактических и педагогических проблем повышения качества и эффективности медицинского образования [4].

Например, слушателям курсов повышения квалификации преподавателей на факультете последипломного медицинского и фармацевтического образования Института медицины и экологии Ульяновского государственного университета предоставляется возможность не только получить информацию об инновационных технологиях, нетрадиционных

формах и методах организации занятий, но и попытаться их применить, овладеть умениями и навыками работы, используя сеть Интернет. Среди инновационных форм организации учебных занятий в высших учебных заведениях с использованием информационно-компьютерных технологий следует выделить онлайн-тестирование, виртуальные путешествия, вебинары, онлайн-конференции и т.д.

Процесс повышения квалификации преподавателей в заведениях последиplomного образования обычно разделен во времени и пространстве и, следовательно, организационно не связан с процессом внедрения ИКТ в университете, где работает преподаватель. Поэтому далеко не всегда педагог, который приобрел необходимые компетентности при повышении квалификации, имеет возможность и мотивацию к их использованию по месту своей работы.

За рубежом наблюдается несколько иная практика организации курсов повышения квалификации, что регламентируется Болонской декларацией, которая определяет, что ключевым элементом стратегий построения динамичного и конкурентоспособного общества, базирующегося на знаниях, является обучение на протяжении всей жизни. Руководствуясь данной концепцией, ряд европейских стран при подготовке кадров для медицинских вузов сегодня делает акцент на обучении управлению самообразованием и планированию учебной деятельности, а также на индивидуальных формах подготовки. Для управления этим процессом был специально создан Международный институт планирования и управления образованием ЮНЕСКО (ИПРЕ).

Все программы, реализуемые ИПРЕ, сгруппированы в пять отдельных категорий: программы стажеров; семинары и форумы по образовательной политике; мастерские и специальные курсы; программы углубленной подготовки; самостоятельное обучение с использованием дидактических материалов (все материалы и доступные для изучения ресурсы размещены в рамках Виртуальных университетов) [9].

Помимо государственных структур, подготовкой и повышением квалификации преподавательских кадров медицинских учебных заведений активно занимается Национальная ассоциация медицинского образования (CIDMEF). Группой ее экспертов были определены три уровня педагогической компетентности и соответствующие этим компетенциям уровни обучения педагогических кадров: начинающие преподаватели, штатные преподаватели и эксперты. Данная классификация уровней

образования и подготовки является базовой для составления программ повышения квалификации преподавателей медицинских факультетов в университетах различных стран мира.

Так, повышение квалификации преподавателей медицинских вузов Германии осуществляется в системе непрерывного образования и характеризуется термином «образование взрослых». Организация профессионального обучения преподавателей регулируется постановлениями Федерального министерства образования и науки. Услуги по профессиональному обучению предоставляет большое количество провайдеров: профессионально-технические учебные заведения, бизнес-компании, палаты, ассоциации работодателей и предпринимателей и предприятия, организации и учреждения — для своих работников. Однако экзамены проводятся компетентными органами.

Интересным является опыт непрерывного обучения, организованный в Рурском университете Бохума. На его базе был основан Центр медицинского обучения, преобразованный позже в Центр медицинской дидактики (MeDiVo). В состав его приоритетов и целей входит подготовка компетентных экспертов по высшему медицинскому образованию, внедрение инноваций в сферу высшего медицинского образования, улучшение качества высшего медицинского образования, поддержка исследований в сфере высшего медицинского образования, стимулирование мотивации преподавателей к профессии.

Одним из основных принципов обучения в Центре медицинской дидактики является соединение предметно-профессиональной и дидактической составляющих преподавательской деятельности, реализуемое на основании работы мультипрофессиональной команды.

К числу одной из популярных программ повышения квалификации, предлагаемых центром, относится дистанционный курс обучения, который предусматривает накопление учебных кредитов посредством трехэтапного, постепенного обучения. Сроки продолжительности этой программы — один год. Курс предназначен для всех медицинских, стоматологических и других специалистов в области здравоохранения. Он состоит из серии модулей, включающих интерактивные занятия в онлайн-среде. Эти занятия проводятся в группах, каждая из которых работает под руководством онлайн-наставника. Такой подход позволяет изучить тему модуля через обсуждение и уточнение понимания, а также дает возможность и время обсудить новые знания через онлайн-дис-

куссии и вебинары.

Так же, как и в Германии, во Франции большое внимание уделяется повышению квалификации и обучению начинающего преподавателя. Выпускники медицинских вузов, которые выбрали для себя профессию преподавателя, проходят обучение на специальных курсах на протяжении всего учебного года. Эти курсы организованы на базе медицинских колледжей, школ, факультетов медицинских университетов, имеющих специализированные медико-педагогические подразделения.

К примеру, в Университете Ниццы занятия для тьюторов проводятся в форме ежемесячных двухдневных семинаров-тренингов. Кроме того, для всех преподавателей вуза обязательно ежегодное обучение, которое проводится в течение 8–10 дней по различным проблемам педагогической деятельности в медицинском вузе.

В университетах Франции распространено обучение преподавателей в процессе выполнения образовательных проектов, инициированных как самими педагогами, так и администрациями факультетов. Как правило, это требует больших предметно-профессиональных и инженерных знаний, поэтому для их выполнения формируются мультидисциплинарные команды [12].

Повышение квалификации преподавателей медицинских вузов Великобритании находится в компетенции национального органа — Медицинское образование Англии (Health Education England — HEE). Он объединяет в своей структуре тринадцать территориальных советов по вопросам образования и развития, фактически выполняющих функции последипломных деканатов [11].

Постдипломная подготовка медицинских педагогов в Великобритании осуществляется на базе медицинских школ последипломного образования, которые призваны объединить медицинские школы, последипломные деканаты, лечебно-профилактические учреждения. Программы повышения квалификации обычно рассчитаны на 1–2 года и состоят из трех обязательных модулей. Содержание этих модулей может варьироваться, и они охватывают следующие предметные области: преподавание доказательной практики, развитие практики в медицинском образовании, проектирование, оценка и анализ курса.

В последние годы в профессиональном развитии педагогов медицинских университетов Канады наметился переход к обучению по широкой модели непрерывного профессионального развития. Повышение квали-

фикации преподавателей медицинских вузов в Канаде осуществляется в рамках утвержденной концепции непрерывного профессионального развития (CPD). В нее входят специализированные программы, с помощью которых педагоги стремятся быть в курсе последних событий в медицине.

Этот новый подход требует перехода от пассивного обучения (посещения лекций) к более активному, которое вовлекает преподавателей в процессы улучшения качества (QI), такие как измерение показателей практики, сравнение их с контрольными показателями и разработка измеряемых планов улучшения, если это необходимо. Повышение квалификации научно-педагогического состава обеспечивается медицинскими факультетами 17 университетов Канады. Кроме того, непрерывное образование предоставляется различными национальными, региональными или местными профессиональными обществами, больницами или фармацевтическими компаниями. Преподаватели, которые хотят повысить свою квалификацию, поступают не на программы, предоставляемые больницами, а на университетские программы.

Срок повышения квалификации достаточно длительный — около 2 лет. Так, например, университеты предлагают программу «Мастер-преподаватель» — двухгодичный курс, предназначенный для штатных преподавателей, клинических стипендиатов и клинических ассистентов с основными обязанностями по преподаванию.

Заключение. Таким образом, повышение квалификации педагогов медицинских университетов в России существенно отличается от парадигм западных стран, в частности Европейского союза, Канады, Великобритании, что является следствием включенности перечисленных государств в Болонскую декларацию, предписывающую необходимость обучения на протяжении всей жизни.

Следует отметить, что все страны разрабатывают специальные программы повышения квалификации преподавателей, которые ориентированы на изучение инновационных и цифровых технологий, позволяющие развивать профессиональные компетенции в области профессионального образования без отрыва от выполнения своих трудовых обязанностей. При этом в содержательном плане наблюдается тенденция к модульности построения программ повышения квалификации, а также развивается практика внедрения краткосрочных и долгосрочных курсов и стажировок.

Главной особенностью повышения квалификации педагогов медицинских университетов за рубежом является объединение усилий как самих университетов, так и сторонних организаций (в том числе и медицинского профиля), что позволяет сохранять качество подготовки студентов. Такая деятельность регламентируется государственными структурами, а процесс профессионального совершенствования профессорско-преподавательского состава медицинских факультетов может быть как инициирован самими педагогами, так и проведен по требованиям руководства университетов. Так как медицинский университет за рубежом — это в первую очередь научный и только во вторую — образовательный центр, то преподаватели ведут научную работу, в том числе в области профессионального обучения.

Список источников

1. *Артюхина А. И.* Непрерывное педагогическое развитие преподавателей медицинских университетов: монография / А. И. Артюхина, В. И. Чумаков; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2021. 235 с.
2. *Артюхина А. И.* Опыт подготовки преподавателей к формированию коммуникативной компетенции у студентов / А. И. Артюхина, О. Ф. Великанова, В. В. Великанов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 26.
3. *Быкова Ю. В.* Непрерывное педагогическое образование преподавателей высшей медицинской школы / Ю. В. Быкова, Н. А. Клоктунова // За качественное образование: материалы V Всероссийского форума. Саратов, 2020. С. 67–71.
4. *Гурицкой Л. Д.* Инновации в обучении медицинских специалистов // Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н. А. Семашко. 2022. № 4. С. 43–46.
5. *Жбанников П. С., Горохов В. И.* Современные подходы к непрерывному профессиональному образованию специалистов в медицинском вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 8–9. С. 149–157.
6. *Зинкевич Е. Р.* Результаты исследования отношения преподавателей клинических кафедр к педагогической деятельности в медицинском педиатрическом университете / Е. Р. Зинкевич, М. А. Коргожа. // Научное мнение. 2020. № 10. С. 58–63.
7. *Мензул Е. В., Карасева Л. А.* Опыт подготовки конкурентоспособных медицинских кадров в гибридной образовательной среде // Медестра. 2022. № 8. С. 52–62.
8. *Khoshi A.* The data on the effective qualifications of teachers in medical sciences: An application of combined fuzzy ANP and fuzzy TOPSIS methods // Data in brief. 2018. Vol. 21. P. 2689–2693.
9. *Kumar N.* Research and academic output evaluation for career initiation or progression: Critical issues for Health Professionals // Medical teacher. 2022. Vol. 44, no 10. P. 1179–1181.
10. New evidence on sectoral labor productivity: implications for industrialization and development / Berthold Herrendorf, Richard Rogerson, Ákos Valentinyi. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, March. 2022. 312 p.
11. The Foundation Guide to the Foundation Programme / More C. G. UK: FoundationOffice, 2010. 74 p.
12. *Van Lankveld T.* The role of teaching courses and teacher communities in strengthening the identity and agency of teachers at university medical centers // Teaching and teacher education. 2017. Vol. 67. P. 399–409.

References

1. *Artjuhina A. I.* Nepreryvnoe pedagogicheskoe razvitie prepodavatelej medicinskih universitetov: monografiya / A. I. Artjuhina, V. I. Chumakov; Federal'noe gosudarstvennoe budzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Volgogradskij gosudarstvennyj medicinskij universitet» Ministerstva zdavoohraneniya Rossijskoj Federacii. Volgograd: Izd-vo VolgGMU, 2021. 235 s. [In Rus].
2. *Artjuhina A. I.* Opyt podgotovki prepodavatelej k formirovaniyu kommunikativnoj kompetencii u studentov / A. I. Artjuhina, O. F. Velikanova, V. V. Velikanov // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020. № 6. S. 26. [In Rus].
3. *Bykova Ju. V.* Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie prepodavatelej vysshej medicinskoj shkoly / Ju. V. Bykova, N. A. Kloktunova // *Za kachestvennoe obrazovanie: materialy V Vserossijskogo foruma*. Saratov, 2020. S. 67–71. [In Rus].
4. *Gurkoj L. D.* Innovacii v obuchenii medicinskih specialistov // *Bjulleten' Nacional'nogo nauchno-issledovatel'skogo instituta obshhestvennogo zdorov'ja imeni N. A. Semashko*. 2022. № 4. S. 43–46. [In Rus].
5. *Zhbannikov P. S., Gorohov V. I.* Sovremennye podhody k nepreryvnomu professional'nomu obrazovaniyu specialistov v medicinskom vuze // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2019. T. 28, № 8–9. S. 149–157. [In Rus].
6. *Zinkevich E. R.* Rezul'taty issledovaniya otnosheniya prepodavatelej klinicheskikh kafedr k pedagogicheskoi dejatel'nosti v medicinskom peditricheskom universitete / E. R. Zinkevich, M. A. Korgozha. // *Nauchnoe mnenie*. 2020. № 10. S. 58–63. [In Rus].
7. *Menzul E. V., Karaseva L. A.* Opyt podgotovki konkurentosposobnyh medicinskih kadrov v gibridnoj obrazovatel'noj srede // *Medsestra*. 2022. № 8. S. 52–62. [In Rus].
8. *Khoshi A.* The data on the effective qualifications of teachers in medical sciences: An application of combined fuzzy AHP and fuzzy TOPSIS methods // *Data in brief*. 2018. Vol. 21. P. 2689–2693.
9. *Kumar N.* Research and academic output evaluation for career initiation or progression: Critical issues for Health Professionals // *Medical teacher*. 2022. Vol. 44, no 10. P. 1179–1181.
10. New evidence on sectoral labor productivity: implications for industrialization and development / Berthold Herrendorf, Richard Rogerson, Ákos Valentinyi. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, March. 2022. 312 p.
11. The Foundation Guide to the Foundation Programme / More C. G. UK: FoundationOffice, 2010. 74 p.
12. *Van Lankveld T.* The role of teaching courses and teacher communities in strengthening the identity and agency of teachers at university medical centers // *Teaching and teacher education*. 2017. Vol. 67. P. 399–409.

Информация об авторе

И. С. Шакарова — аспирант, старший лаборант

Information about the author

I. S. Shakarova — Graduate student, Senior Assistant

Статья поступила в редакцию 27.02.2023; одобрена после рецензирования 13.03.2023; принята к публикации 16.05.2023.
The article was submitted 27.02.2023; approved after reviewing 13.03.2023; accepted for publication 16.05.2023.

В соответствии с Постановлением Правительства РФ № 267 от 4 апреля 2014 года, приказом об открытии диссертационного совета 33.1.002.01 № 122/нк от 12 февраля 2016 года и диссертационного совета 33.1.002.02 № 497/нк от 23 сентября 2020 года, а также на основании Государственного задания от 18.01.2022 года, федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» объявляет набор в докторантуру по следующим направлениям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Прием документов для конкурсного зачисления в докторантуру проводится с 03.04.2023 по 14.04.2023 и с 09.10.2023 по 20.10.2023.

Количество мест для зачисления в докторантуру:

- по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) — 3 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки) — 2 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки) — 1 человек;
- по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) — 2.

Научными консультантами являются ведущие специалисты в области заявленных направлений исследований, в том числе академики и члены-корреспонденты РАО, представители научных школ РАО.