

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



# Отечественная и зарубежная педагогика

№ **4** (94) том 1  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера .....

## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

<i>Н. Л. Галеева, М. Л. Несмелова, О. П. Осипова</i>	Система оценивания качества образовательного процесса как инструмент самооудита управленческой деятельности руководителей школ .....	7
<i>А. Ю. Бельшев</i>	К вопросу о подготовке учителей физики в области образовательной робототехники .....	20
<i>А. П. Гулов</i>	Образовательные технологии реализации школьных предметных олимпиад в контексте культурологического подхода .....	32
<i>Б. М. Г. Ролик</i>	Основные характеристики коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков ..	47
<i>Е. Ю. Смирнова</i>	Роль школьной информатики в цифровой финансовой грамотности .....	60
<i>А. Н. Шамов, С. В. Чернышов</i>	Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка: реальность и проблемы .....	75
<i>А. С. Согачева</i>	К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное образование» исходя из исторических и логических предпосылок формирования концепции мультилингвального образования в России .....	92

## НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Н. В. Васильченко</i>	Анализ применения понятия «социальное партнерство» в различных областях гуманитарного знания .....	113
<i>И. С. Кобозева</i>	Культурное наследие в подготовке педагога-музыканта в региональном вузе .....	128

<i>О. А. Романова</i>	Ценностно-смысловые ориентации преподавателей гуманитарных дисциплин в организациях СПО .....	141
<i>Т. А. Ювентин-Фавста, Н. Ф. Родичев</i>	Эффективность курса технологии с модулями инновационного технологического практикума при сопровождении профессионального самоопределения обучающихся .....	158
	Требования к оформлению статьи .....	175
	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 17.08.2023.

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)



«Большое несчастье, когда приемы учителя отбивают у ребенка всякую охоту к знаниям, прежде чем он может понять разумные основания, по которым он должен любить их. Первый шаг на пути образования — это привязанность к своему наставнику...»

*Э. Роттердамский*



«Самостоятельность головы учащегося — единственное прочное основание всякого плодотворного учения».

*К. Д. Ушинский*

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 7–19.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 7–19.

Научная статья  
УДК 37.07  
doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-7-19

## СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ИНСТРУМЕНТ САМОАУДИТА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ

Наталья Львовна Галеева<sup>1</sup>, Марина Леонидовна  
Несмелова<sup>2</sup>, Ольга Петровна Осипова<sup>3</sup>  
<sup>1, 2, 3</sup> Московский педагогический государственный универ-  
ситет, Москва, Россия  
<sup>1</sup>nl.galeeva@mpgu.su  
<sup>2</sup>ml.nesmelova@mpgu.su  
<sup>3</sup>op.osipova@mpgu.su

**Аннотация.** В статье представлены результа-  
ты анализа уровня реализации внутренней систе-  
мы оценивания качества образования (ВСОКО)  
в школах РФ как объектной и процессной систе-  
мы, проведенного в рамках научно-исследовательской  
работы по теме «Разработка модели внутренней  
системы оценки качества образования (ВСОКО)  
общеобразовательной организации в соответствии  
с обновленными ФГОС» (регистрационный номер  
122061400039–6). Описан сравнительный анализ  
качества ВСОКО в городских и сельских школах,  
выявлены основные точки роста качества ВСОКО,  
требующие повышения эффективности реализации  
принципов социального управления и информаци-  
онно-аналитической функции в деятельности ру-  
ководителей школ. Сформулированы конструктивные  
выводы и рекомендации для системы непрерывного  
профессионального образования руководителей



Н. Л. Галеева



М. Л. Несмелова



О. П. Осипова



школ в соответствии с результатами проведенного исследования.

**Ключевые слова:** внутренняя система оценивания качества образования, принципы социального управления, системно-функциональный анализ, управление в образовательной системе школы

**Для цитирования:** Галеева Н. Л., Несмелова М. Л., Осипова О. П. Система оценивания качества образовательного процесса как инструмент самоаудита управленческой деятельности руководителей школ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 7–19. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-7-19

Original article

**EDUCATIONAL PROCESS QUALITY ASSESSMENT SYSTEM  
AS A SELF-AUDIT TOOL MANAGEMENT ACTIVITIES OF SCHOOL LEADERS**

Natal'ja L. Galeeva<sup>1</sup>, Marina L. Nesmelova<sup>2</sup>, Ol'ga P. Osipova<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

<sup>1</sup>nl.galeeva@mpgu.su

<sup>2</sup>ml.nesmelova@mpgu.su

<sup>3</sup>op.osipova@mpgu.su

**Abstract.** The article presents the results of the analysis of the level of implementation of the internal system of assessment of the quality of education (ISAQE) in schools of the Russian Federation as an object and as a process system, conducted within the framework of the Grant program “Development of a model of an internal system for assessing the quality of education of a general education organization (ISAQE) in accordance with the updated Federal State Educational Standard“ (registration number 122061400039–6). A comparative analysis of the quality of ISAQE in urban and rural schools is described, the main points of growth in the quality of ISAQE that require improving the quality of the implementation of the principles of social management and information and analytical functions in the activities of school leaders are identified. Constructive conclusions and recommendations are formulated for the system of continuing professional education of school leaders in accordance with the results of the study.

**Keywords:** the internal system of assessment of the quality of education (ISAQE), the principles of social management, system functional analysis, management in the educational system of the school

**For citation:** Galeeva N. L., Nesmelova M. L., Osipova O. P. Educational process quality assessment system as a self-audit tool management activities of school leaders. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):7–19. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-7-19

Моделирование процесса внутришкольного управления требует реализации различных научных подходов, среди которых системно-деятельностный подход можно определить как интегрирующий для большинства остальных — системно-функционального, системно-ресурсного и др. В Научной школе Т. И. Шамовой для этой модели в качестве основных составляющих определены следующие элементы:

- «1) цели школы;
- 2) уровни управления;
- 3) совокупный субъект управления каждого уровня;
- 4) содержание деятельности субъектов управления;
- 5) их взаимосвязи;
- 6) критерии эффективности управленческого труда» [9].

Однако в практике подавляющего большинства школ при оценивании эффективности управленческой деятельности во внутренней системе оценки качества образования (далее — ВСОКО) учитывается только качество работы членов управленческой команды [6]. При этом игнорируется тот факт, что в образовательной организации у любого субъекта деятельности есть свое «пространство реализации управленческих функций — ПРУФ», то есть область деятельности, в рамках которой этот субъект несет полную ответственность за качество своей работы [2].

Для выявления точек роста качества ВСОКО в образовательной организации сотрудниками кафедры управления образовательными системами МПГУ была разработана система критериального оценивания качества ВСОКО, успешно реализуемая в школах РФ в течение последнего десятилетия [5]. Качество ВСОКО рассматривается при этом в двух аспектах: ВСОКО как объектная система рассматривается с позиции соответствия ее содержания принципам социального управления, а для оценивания ВСОКО как процессной системы применялось критериальное оценивание реализуемых управленческих функций.

В рамках реализации в МПГУ программы НИР по теме «Разработка модели внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО) общеобразовательной организации в соответствии с обновленными ФГОС» (регистрационный номер 122061400039–6) был проведен анализ качества ВСОКО в 109 городских и сельских школах Российской Федерации. Администрации школ было предложено провести критериальный анализ качества используемой в школе ВСОКО на методологической основе теории управления, используя в качестве критериев

качества ВСОКО как *объекта* принципы управления, а в качестве критериев оценивания качества *процесса управления* — функции управления в образовательных системах. Реализация качества ВСОКО в процессе самоаудита определялась в соответствии с тремя уровнями: оптимальным (максимальное количество баллов), критическим и недопустимым, для каждого из которых были представлены подробные дескрипторы. Представители администрации 109 школ провели самоаудит качества ВСОКО по предложенным матрицам. Обобщение результатов этого анализа представлено ниже.

### **Анализ качества ВСОКО как объекта**

Результаты самооценивания состава и структуры ВСОКО респондентами всех 109 школ представлены в таблице 1.

**Таблица 1**

**Соответствие состава и структуры ВСОКО в школах принципам социального управления (по числу школ)**

Уровни реализации принципов управления	Принципы управления в социальных системах			
	1. Принцип системности и целостности в управлении	2. Принцип демократизации и гуманизации управления	3. Принцип оптимального сочетания централизации и децентрализации	4. Принцип научности управления
Оптимальный	64	65	73	44
Критический	45	42	33	64
Недопустимый	0	2	3	1

Анализ данных таблицы показывает, что руководители более 60% школ определяют оптимальный уровень реализации ВСОКО в своих школах только в соответствии с принципом системности и целостности управления. Согласно подробному анализу показателей чек-листа, это означает, что в этих школах разработан и действует локальный акт, не только описывающий объекты ВСОКО, но и содержащий подробное описание всех уровней каждого показателя качества. Остальные респонденты определили уровень данного принципа как критический, оценив свой подобный локальный акт как требующий доработки.

Достаточно позитивные результаты продемонстрировали руково-

дители школ, оценивая уровень реализации принципа демократизации и гуманизации управления при проектировании ВСОКО. Таким образом, можно говорить о планировании более чем в половине школ этапов обратной связи в системе ВСОКО, а также о том, что в 65% школ действует регламент ВСОКО, циклограмма в котором ежегодно корректируется.

В 70% школ внутренние эксперты определили, что в их школах все направления ВСОКО курируются компетентными в этих вопросах субъектами. Но одновременно именно этот критерий показал полное отсутствие регламента ВСОКО в нескольких школах.

Вызывают тревогу результаты самоанализа реализации принципа научности управления во ВСОКО: только в 40% школ члены управленческих команд определили, что в их школах ВСОКО можно определить как систему, которая содержит необходимые подсистемы, а цели оценивания каждого критерия сформулированы диагностично и операционально.

Данные самоанализа сельских школ по оценке качества состава и структуры ВСОКО (40 школ из 109) представлены на рисунке 1.

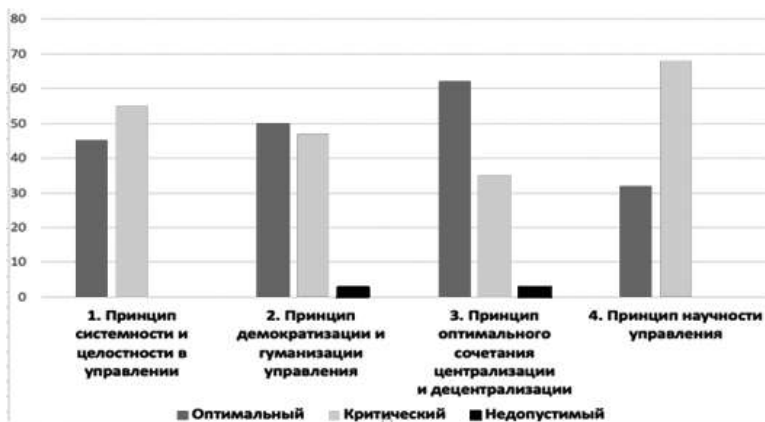


Рисунок 1. Анализ качества ВСОКО как объектной системы в сельских школах РФ

Практически в половине сельских школ нарушаются принципы системности и демократизации при проектировании ВСОКО, а это в первую очередь означает нарушение в проектировании этапов обратной связи: в циклограмме не всегда указаны подробности проведения каждого этапа мониторинга или микроисследования, что приводит к несогла-

сованности действий субъектов оценивания. Принцип научности при проектировании ВСОКО реализуется только в трети сельских школ, что показывает необходимость повышения уровня компетентности субъектов, отвечающих за качество ВСОКО в сельских школах.

На рисунке 2 представлены результаты подобного анализа отдельно по городским школам РФ (69 школ).

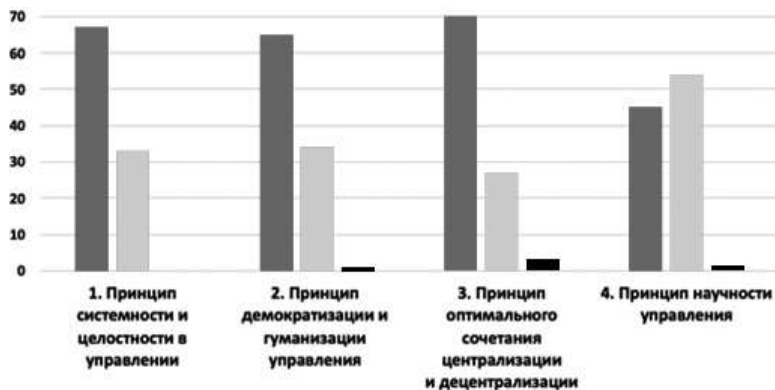


Рисунок 2. Анализ качества ВСОКО как объектной системы в городских школах РФ

Очевидно, что тенденции, характерные для результатов анализа качества ВСОКО как объекта для всех школ, характерны и для городских школ: более чем в половине школ на низком уровне реализован принцип научности управления. Вызывает тревогу и тот факт, что в трети школ в городах РФ нарушаются три принципа:

- системности и целостности (реализованы не все направления во ВСОКО, соответствующие требованиям ФГОС и Профстандартов);
- демократизации и гуманизации;
- оптимального сочетания централизации и децентрализации (не реализован принцип распределенной ответственности — например, не учитывается управленческая составляющая в профессиональной деятельности педагогов, то есть не оценивается требование Профстандарта педагога к деятельности учителя как управленца в системе «учитель — ученик»).

### Анализ качества процесса реализации ВСОКО

Качество ВСОКО как процессной системы может быть оценено только при оценивании реального воплощения запланированных действий. Вследствие этого критериями качества здесь выступают функции управленческой деятельности, а показателями каждого критерия — характеристики реализации каждой функции [7].

Так, например, для реализации мотивационно-целевой функции управления необходимо, чтобы контрольно-измерительные материалы (КИМы), определяющие образовательные результаты по каждому предмету, отражали требования к результатам обучения, прописанные во ФГОС. В соответствии с требованиями обновленных ФГОС общего образования такие КИМы называются комплексными. Очевидно, что такие требования к КИМам мотивируют учителя на модернизацию и оптимизацию обучающей деятельности.

Если содержание КИМов не отражает этих требований, то мотивационно-целевая функция ВСОКО не будет реализована, что требует оценить уровень качества этого показателя как недопустимый.

Обобщенные данные анализа качества ВСОКО как процессной системы показаны в таблице 2.

Таблица 2

#### Анализ процесса реализации ВСОКО по всем исследованным школам (по количеству школ)

Уровни реализации функций управления	Функции управления				
	1. Мотивационно-целевая функция	2. Информационно-аналитическая функция	3. Контрольно-диагностическая функция	4. Организационно-исполнительская функция	5. Плано-прогностическая функция
Оптимальный	70	53	71	74	71
Критический	39	52	36	31	37
Недопустимый	0	4	2	4	1

Анализируя содержание контрольно-измерительных материалов как ресурса мотивации учителя по учету требований ФГОС к оцениванию образовательных результатов учеников, а учителей — на выполнение

требований ФГОС и Профстандарта к качеству учебного процесса, респонденты отметили уровень мотивационной функции при реализации ВСОКО как критический в 39 школах.

Технологичность, информативность и оперативность измерительных материалов ВСОКО оценили на высоком уровне всего в половине школ, по этому же критерию четыре школы оценили уровень реализации информационно-аналитической функции как недопустимый.

Две трети школ оценили процесс реализации ВСОКО как оптимальный по таким показателям, как объективность и действенность ВСОКО, качество планирования и организации ВСОКО. Тем не менее даже такой показатель не должен удовлетворить субъектов управления качеством школьного образования, так как в каждой третьей школе эти функции нарушаются. Очевидно, что нарушения в планово-прогностической функции снижают уровень качества ВСОКО как инструмента опережающего управления. Также снижается качество ВСОКО в тех случаях, когда исполнители процедур ВСОКО не достигают необходимого уровня конструктивного и доброжелательного профессионального общения. В каждой третьей школе нарушается реализация контрольно-диагностической функции. Это означает, что результаты анализа полученной в процессе ВСОКО информации недоступны или «непрозрачны» для всех субъектов или отражают только недостатки, но не показывают положительную динамику ОП.

На рисунках 3 и 4 показаны результаты анализа качества ВСОКО как процесса отдельно по сельским и городским школам.

Оптимальный уровень качества процесса ВСОКО респонденты 26 школ из 40 отметили в отношении организации и объективности процедур ВСОКО. В половине сельских школ администраторы удовлетворены тем, как ВСОКО мотивирует педагогический коллектив на позитивные изменения в работе и как планируются эти изменения по результатам ВСОКО.

Чаще всего респонденты оценивали качество ВСОКО на критическом уровне при анализе реализации информационно-аналитической функции, что совпадает с данными общего анализа по всем школам.

Среди городских школ значительно выше доля школ, в которых администраторы оценили уровень реализации мотивационно-целевой функции ВСОКО как оптимальный (2/3 городских школ).

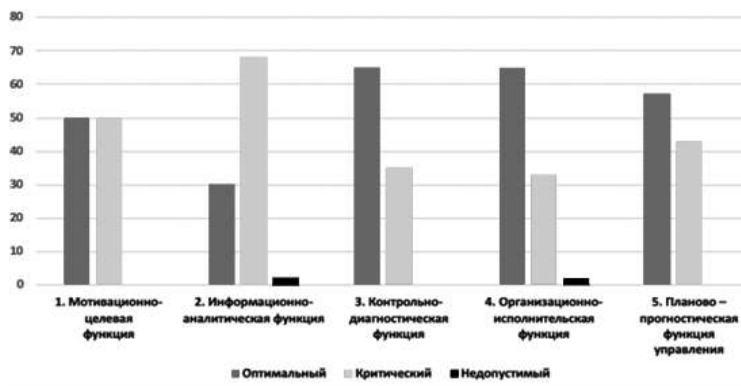


Рисунок 3. Качество процесса реализации ВСОКО как ресурса управления в сельских школах (в % к общему числу сельских школ)

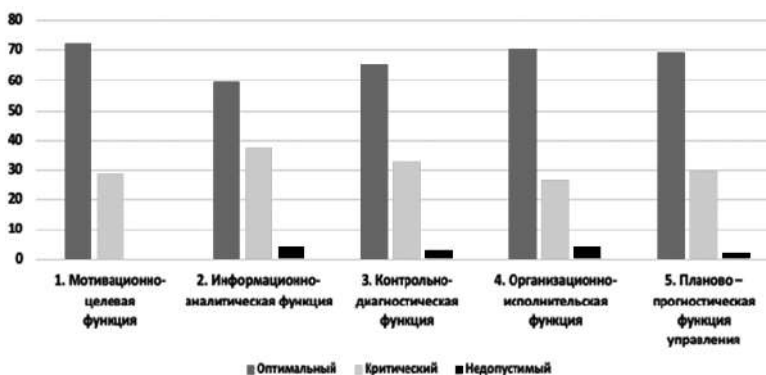


Рисунок 4. Качество процесса реализации ВСОКО как ресурса управления в городских школах (в % к общему числу городских школ)

В основном в городских школах тенденция та же, что и в сельских школах: ниже всего респонденты городских школ оценивают реализацию информационно-аналитической функции при осуществлении процедур ВСОКО.



### Выводы и рекомендации

Обобщение данных проведенного анализа позволяет сделать следующие выводы.

**1. На этапе проектирования ВСОКО чаще всего нарушается принцип научности,** который требует реализации научных подходов (системно-деятельностного, системно-ресурсного, системно-функционального, компетентностного и других), которые обеспечивают оптимальный уровень качества содержания и структуры ВСОКО. Не всегда в состав подсистем ВСОКО включены как обязательные составляющие:

- все показатели качества результата и процесса, отражающие необходимые цели во ВСОКО;
- полный регламент ВСОКО, описывающий цели, структуру ВСОКО, субъектов — реализаторов целей и задач ВСОКО с достаточным уровнем управленческой компетентности технологии, инструментов измерения, субъектов — реализаторов результатов ВСОКО;
- информационно-методические ресурсы, определяющие график и программы сбора, систематизации, хранения, распространения и анализа использования всех полученных данных.

Эти результаты требуют от научно-педагогического сообщества не только создания правовых документов и новых научных публикаций, но и в первую очередь практико-ориентированных пособий по проектированию ВСОКО, написанных кратко простым и понятным для любого реализатора ВСОКО языком. Такое пособие должно быть построено по типу аннотированного регламента ВСОКО.

Еще лучше, если этот регламент будет реализован в цифровом формате, при этом с использованием единых критериев, но с возможностью формулировки вариативных показателей с уровневыми дескрипторами, чтобы каждая школа могла не только реализовать требования ФГОС и других государственных документов, но и учитывать особенности собственной социальной среды.

**2. На этапе реализации ВСОКО чаще всего нарушается информационно-аналитическая функция управления,** что выявляется низкой оценкой уровня качества технологичности, информативности и оперативности реализации КИМов во ВСОКО.

Необходимо актуализировать деятельность методистов всех уровней образовательных систем — от школьных и муниципальных до региональных и государственных — в разработке четких и результативных

вариантов параметрического анализа различных объектов оценивания: учебных занятий, предметных событий, экскурсионных программ и т.д.

Требуется повысить уровень информативности диагностических процедур итогового и промежуточных этапов анализа качества образовательных результатов, внедрить систему оценивания образовательных результатов с использованием комплексных диагностических работ «в формате ФГОС» [3].

Команды школьных управленцев и все остальные члены педагогических коллективов с нетерпением ждут удобное и простое программное обеспечение для электронной системы сбора и анализа информации по всем показателям ВСОКО. Так будет обеспечено конструктивное прохождение информации анализа качества образовательного процесса как по вертикали — от директора до учителя и ученика, так и по горизонтали — между субъектами управления различными объектами в школе.

В содержании ВСОКО условия этого договора описываются как уровневые дескрипторы каждого показателя качества. Значения показателей качества определяются уровнем конкретных условий и наличием конкретных ресурсов школы — от кадровых до социально-демографических. Поэтому коррекция формулировок уровневых дескрипторов может обеспечить мотивирующий потенциал инноваций для педагогов. Очевидно, что оценивание максимальным баллом уровня обученности порождает «гонку за отметкой», в то же время оценивание прироста внутренних ресурсов ученика, динамики его учебных успехов позволяет выявить усилия учителя, приводящие к росту мотивации, воспитанности ученика, даже если пока невозможно оценить это повышение оценки по предмету.

Проводимые на кафедре управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой исследования ВСОКО позволяют признать внутреннюю систему оценивания качества образования в школе как важнейший интегративный инструмент современного внутришкольного управления [5].

Для системы непрерывного профессионального образования основным конструктивным выводом из нашей работы следует считать требования по активизации работы в сфере обучения руководителей школ практическим навыкам «управления качеством самого управления» [8]. Только в этом случае управление сможет обнаружить и реализовать свою уникальную функцию «сомножителя уровня качества любой профессиональной деятельности» [1].

Список источников

1. Галеева Н. Л. Дидактика управления и управление в дидактических системах // Педагогическое образование и наука. 2019. № 1. С. 100–109.
2. Галеева Н. Л. Исследование пространства реализации управленческих функций учителя (праксеологический подход) // Наука и школа. 2010. № 2. С. 33–36.
3. Галеева Н. Л., Романова Т. Г., Якимов И. А. Оценивание качества образовательных результатов в современной школе: теория и практика: учебно-методическое пособие / под ред. Н. Л. Галеевой. Москва: МПГУ, 2021. 176 с.
4. Минаева О. В. Принципы социального управления // Вестник МИЭП. 2016. № 2 (23). С. 15–24.
5. Осипова О. П., Галеева Н. Л. Внутренняя система оценивания качества образования как объект исследования на кафедре управления образовательными системами им. Т. И. Шамова (МПГУ) // Наука и школа. 2022. № 6. С. 79–88.
6. Роньжова Н. В. Эффективное управление образовательной организацией. Критерии оценки эффективности управления образовательной организацией // Молодой ученый. 2016. № 23. С. 513–515.
7. Третьяков П. И. Управление общеобразовательной организацией. Библиотека руководителя общеобразовательной организации. Часть 3. УЦ Перспектива, 2018. 200 с.
8. Шамова Т. И., Худин А. Н., Подчалимова Г. Н. Системное стратегическое управление школой. Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: сборник статей Первых педагогических чтений научной школы управления образованием. М.: МПГУ, 2009. С. 127–131.
9. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. М.: Владос, 2010. С. 31.

References

1. Galeeva N. L. Didaktika upravljenja i upravljenje v didaktickeskih sistemah // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2019. № 1. S. 100–109. [In Rus].
2. Galeeva N. L. Issledovanie prostranstva realizacii upravlencheskih funkcij uchitelja (prakseologicheskij podhod) // Nauka i shkola. 2010. № 2. S. 33–36. [In Rus].
3. Galeeva N. L., Romanova T. G., Jakimov I. A. Ocenivanie kachestva obrazovatel'nyh rezul'tatov v sovremennoj shkole: teorija i praktika: uchebno-metodicheskoe posobie / pod red. N. L. Galeevoj. Moskva: MPGŪ, 2021. 176 s. [In Rus].
4. Minaeva O. V. Principy social'nogo upravlenija // Vestnik MIJeP. 2016. № 2 (23). S. 15–24. [In Rus].
5. Osipova O. P., Galeeva N. L. Vnutrennjaja sistema ocenivanja kachestva obrazovanija kak ob#ekt issledovanija na kafedre upravlenija obrazovatel'nymi sistemami im. T. I. Shamovoj (MPGU) // Nauka i shkola. 2022. № 6. S. 79–88. [In Rus].
6. Ron'zhova N. V. Jeffektivnoe upravlenie obrazovatel'noj organizaciej. Kriterii ocenki jeffektivnosti upravlenija obrazovatel'noj organizaciej // Molodoj uchenyj. 2016. № 23. S. 513–515. [In Rus].
7. Tret'jakov P. I. Upravlenie obshheobrazovatel'noj organizaciej. Biblioteka rukovoditelja obshheobrazovatel'noj organizacii. Chast' 3. UC Perspektiva, 2018. 200 s. [In Rus].
8. Shamova T. I., Hudin A. N., Podchalimova G. N. Sistemnoe strategicheskoe upravlenie shkoloj. Stanovlenie i razvitie upravlencheskoj nauki v sisteme povyshenija kvalifikacii rukovoditelej obrazovanija: sbornik statej Pervyh pedagogicheskikh chtenij nauchnoj shkoly upravlenija obrazovaniem. M.: MPGŪ, 2009. S. 127–131. [In Rus].
9. Shamova T. I. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / T. I. Shamova, P. I. Tret'jakov, N. P. Kapustin. M.: Vlados, 2010. S. 31. [In Rus].

### **Информация об авторах**

Н. Л. Галеева — кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шаповой

М. Л. Несмелова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания истории

О. П. Осипова — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шаповой

### **Information about the authors**

N. L. Galeeva — PhD of Biological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Educational Systems Management named after T. I. Shamova

M. L. Nesmelova — PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching History

O. P. Osipova — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Educational Systems Management named after T. I. Shamova

Статья поступила в редакцию 07.06.2023; одобрена после рецензирования 21.06.2023; принята к публикации 28.06.2023.  
The article was submitted 07.06.2023; approved after reviewing 21.06.2023; accepted for publication 28.06.2023.



А. Ю. Бельшев

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 20–31.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 20–31.

Научная статья  
УДК 372.853  
doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–20–31

### К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ

Андрей Юрьевич Бельшев  
ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия, bau85@mail.ru

**Аннотация.** В статье показана целесообразность внедрения курса повышения квалификации для учителей физики в области использования робототехники в учебном процессе, а также цели ее использования на уроке. Описаны возможности применения робототехнических средств и устройств в обучении физике. Сделан вывод о том, что их успешное применение потребует от преподавателя соответствующей как методической, так и технической подготовки.

**Ключевые слова:** робототехника, физика, курсы повышения квалификации, робототехнические конструкторы, роботизированный учебный эксперимент

**Для цитирования:** Бельшев А. Ю. К вопросу о подготовке учителей физики в области образовательной робототехники // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 20–31. doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–20–31

## ON THE ISSUE OF TRAINING PHYSICS TEACHERS IN THE FIELD OF EDUCATIONAL ROBOTICS

Andrey Yu. Belyshev

Academy of State Policy Implementation and Professional Development of Education Workers of the Ministry of Education of the Russian Federation, Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, bau85@mail.ru

**Abstract.** The article shows the expediency of introducing a refresher course for physics teachers in the field of using robotics in the educational process, as well as the purpose of its use in the classroom. The possibilities of using robotic tools and devices in teaching physics are described. It is concluded that their successful application will require the teacher to have appropriate both methodological and technical training.

**Keywords:** robotics, physics, advanced training courses, robotic designers, robotic educational experiment

**For citation:** Belyshev A. Yu. On the issue of training physics teachers in the field of educational robotics. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):20–31 (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–20–31

Характерная черта развития образования на сегодняшний день — информатизация. Целый ряд ученых (С. А. Бешенков, Я. А. Ваграменко, О. А. Козлов, М. П. Лапчик, Л. П. Мартиросян, И. В. Роберт, Г. Ю. Яламов и др.) рассматривает это явление в положительном ключе. По их мнению, внедрение средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) обогащает учебный процесс, обеспечивает контроль над ним и способствует его интенсификации.

Однако для эффективного использования данных технологий требуются педагогические кадры, требования к подготовке которых постоянно возрастают. Современный педагог должен уметь свободно использовать средства и методы ИКТ для решения профессиональных задач.

Применение преподавателем физики разнообразных средств ИКТ, как правило, «основано на использовании информационных систем, которые могут быть полезны в освоении содержания школьного курса физики, а также построении межпредметных связей физики и информатики в урочной деятельности и физических основах принципа работы ИКТ. Кроме этого, педагогу был бы полезен опыт компьютерного моделирования физических процессов и явлений, а также проведения компьютерных экспериментов, где требуется использовать учебное или демонстрационное оборудование, которое фиксирует сбор, обработку,

хранение и передачу информации в процессе физических экспериментов реальных и «виртуальных» [1] (В. Л. Акуленко, М. Г. Ершов, Д. С. Иванова, А. Д. Терехин и др.).

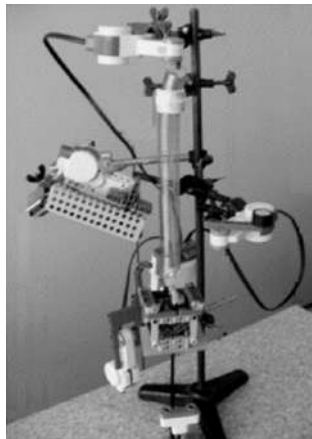
Для учителей физики, уже состоявшихся в профессии, совершенствование компетенций в сфере информационных технологий и ИКТ особенно актуально, поскольку в основном практикующие педагоги пока что не в полной мере владеют навыками, необходимыми для серьезного, ощутимого увеличения «роли поиска, анализа, представления и трансляции информации, планирования индивидуальной и групповой деятельности на основе средств и методов информатики и ИКТ» [1] (В. Л. Акуленко, А. Е. Марон, А. М. Новиков, А. Д. Терехин и др.). Отдельно стоит выделить такое направление в ИКТ, как робототехника, которая на сегодняшний день «стала одной из самых важных траекторий движения научно-технического прогресса, поскольку проблемы механики и новых технологий соприкасаются в ней с проблемами искусственного интеллекта. Сегодня, когда вводятся ФГОС, обретает особую ценность организация урочной и внеурочной деятельности, нацеленной на удовлетворение потребностей ребенка, требований социума в тех направлениях, которые способствуют осуществлению первостепенных задач научно-технического прогресса. Именно к таким современным направлениям в школе относятся робототехника и робототехническое конструирование» [2]. Все сказанное выше обуславливает целесообразность создания специального курса повышения квалификации по информатике для учителей физики на основе современных достижений в области информатики и ИКТ, который поможет педагогам повысить уровень владения ИКТ, что будет способствовать освоению учителями физики новых методических подходов к организации обучения и отбору его содержания.

Эти знания помогут учителю повысить мотивацию учеников к освоению точных наук и способствовать их ранней профессиональной ориентации при помощи образовательной робототехники, многогранной образовательной технологии, в основе которой лежит «творчество обучающихся на интеграции инновационных отраслей знаний, направленной на осуществление поиска, подготовки и методическое содействие обучающимся» [8].

В рамках преподавания физики образовательная робототехника может существенно расширить возможности «проведения физического

эксперимента, как демонстрационного, так и лабораторного. Так, применение датчиков для сбора данных значительно повышает качество измерений во время эксперимента. Это предоставляет возможность точнее измерить воздействия, а также регулировать параметры автоматически, взять под контроль время реагирования роботизированной системы на внешнее воздействие, причем данная система способна автоматически контролировать и регулировать состояние своих систем по различным параметрам» [6].

Для иллюстрации вышеописанного можно провести наглядный опыт «по изучению закономерностей колебаний пружинного маятника при помощи средств образовательной робототехники. Установка для проведения подобного опыта собрана из деталей набора LEGO Mindstorms EV3» [6] и представлена на рис. 1.



*Рисунок 1. Установка для исследования закономерностей колебаний пружинного маятника*

Собрать и использовать такую установку педагог может при помощи стандартного набора для робототехники. Далее производится сбор и обработка данных и их вывод на экран монитора. Для этого используют две программы, задача которых — определить зависимость периода колебаний пружинного маятника от его массы и жесткости пружины.

Поэтому «в управляющей программе нужно задать такие параметры, как масса и коэффициент жесткости, а также количество испытаний и математические формулы, с помощью которых будут обработаны



результаты эксперимента. Период колебаний оценивается по графику зависимости расстояния от датчика до колеблющегося маятника от времени. Полученные результаты в виде графиков выводятся на экран (рис. 2). По итогам школьники могут сделать вывод о закономерностях колебательного движения пружинного маятника» [6].

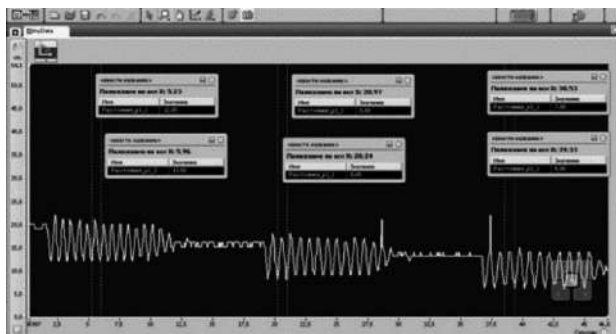


Рисунок 2. График зависимости расстояния от датчика до колеблющегося маятника от времени

На основе анализа приведенной информации напрашивается логичный вывод о преимуществах использования образовательной робототехники в демонстрации физических экспериментов на уроках и лабораторных занятиях по физике:

1. Интерактивность: образовательная робототехника позволяет проводить эксперименты, которые раньше были невозможны или очень сложны. Это делает процесс обучения более интересным и захватывающим.

2. Автоматизация: Роботы могут выполнять задачи, которые могут быть сложными для человека, такие как измерение физических параметров, сбор данных, анализ результатов и т.д.

3. Гибкость: Роботы позволяют проводить эксперименты в различных условиях, включая различные температуры, давления и другие факторы, что может быть важно для изучения физических явлений.

4. Использование элементов образовательной робототехники может сократить время, необходимое для проведения экспериментов, что позволяет больше времени уделить обсуждению результатов и анализу данных.

5. Увеличение интереса к науке: робототехнические эксперименты могут быть более привлекательными для школьников, чем традицион-

ные лабораторные занятия.

Эти утверждения позволят, взяв за основу материалы М. Г. Ершова [3], определить цели использования образовательной робототехники на уроках физики:

- 1) демонстрация одного из основных направлений научно-технического прогресса через использование образовательной робототехники;
- 2) демонстрация использования в современной технике изучаемых в школе законов физики;
- 3) повышение качества предметных результатов через совершенствование знаний в области прикладных законов физики, в том числе за счет развития экспериментальных умений и расширение понимания физических процессов и явлений;
- 4) развитие предпрофильной ориентации школьников с целью повышения престижа инженерно-технического профиля и их ориентация на выбор будущей профессии.

Кроме упомянутых достоинств, можно указать на объективные трудности применения образовательной робототехники на уроках физики:

1. Недостаток оборудования: некоторые школы могут испытывать трудности с приобретением необходимого оборудования для образовательной робототехники, особенно если это новое направление в их учебном процессе.
2. Нехватка квалифицированных учителей: обучение работе с комплектами по образовательной робототехнике может быть сложным, и не все учителя обладают достаточными знаниями и опытом в этой области.
3. Ограниченный бюджет: некоторые школы могут не иметь достаточного финансирования для приобретения оборудования и оплаты услуг учителей.
4. Отсутствие ресурсов: некоторые школы могут столкнуться с недостатком ресурсов, таких как доступ к интернету, компьютерное оборудование и программное обеспечение для работы с роботами.
5. Сложность программирования: работа с микроконтроллерами и написание кода для роботов может быть сложной задачей как для школьников, так и для педагогов.

Чтобы эффективно применять элементы образовательной робототехники на уроках физики, педагог должен иметь знания:

- об основных принципах механики и электроники;
- о принципах программирования микроконтроллеров;

- об основах физики и ее применения в реальных задачах;
- о методах анализа данных и статистики.

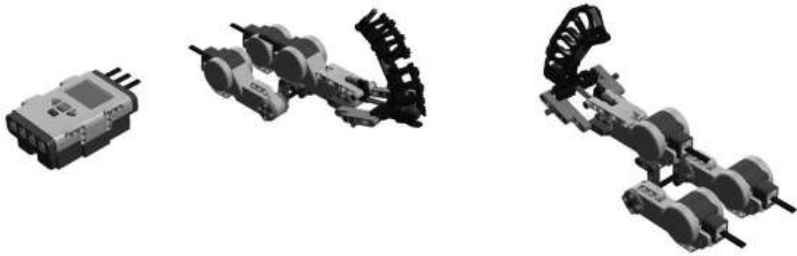
Педагог, использующий на своих уроках элементы образовательной робототехники, должен уметь:

- работать с оборудованием и инструментами для создания роботов;
- использовать навыки коммуникации и взаимодействия с учениками;
- уметь адаптироваться к различным условиям обучения и потребностям учеников;
- планировать и организовывать занятия, учитывая интересы и способности учеников;
- создавать учебные материалы и задания, которые помогут ученикам понять основные принципы физики и применить их на практике;
- использовать различные методы обучения, включая групповые проекты, соревнования и исследовательские проекты;
- помогать ученикам развивать навыки программирования, работы с микроконтроллерами и анализа данных;
- оценивать результаты учеников и давать обратную связь, чтобы помочь им улучшить свои знания и навыки;
- сотрудничать с другими педагогами и специалистами в области образования, чтобы обмениваться опытом и идеями [9].

Овладев данными знаниями и умениями, педагог может подходить индивидуально к уровню сложности при выполнении школьником экспериментального задания. Данный уровень будет определяться, например, тем, что от ребенка требуется самостоятельно собрать и настроить экспериментальную установку или нет. Также на сложность задания влияет уровень дидактической поддержки учебной работы школьника, когда ребенку предлагается выполнение опыта строго по инструкции или с определенным уровнем творческой свободы.

Поэтому ввиду педагогической целесообразности учитель физики может при подготовке к уроку с использованием робототехнических средств использовать при изучении разных разделов физики достаточно простые модели [5].

В качестве примера можно привести вариант проведения опыта «Движение тела, брошенного под углом к горизонту» (рис. 3).



*Рисунок 3. Модель установки для проведения опыта «Движение тела, брошенного под углом к горизонту» в двух ракурсах*

Для этого можно взять блок LEGO Mindstorms NXT или любой его аналог, который передает команды на три мотора. «Два из них будут отвечать за угол полета, а третий за выстрел. Угол полета задается кнопками «влево» и «вправо», а спусковой механизм кнопкой «ввод», расположенными на корпусе блока NXT» (рис. 4) [6].



*Рисунок 4. Трехкнопочный блок для проведения опыта «Движение тела, брошенного под углом к горизонту»*

При этом для проведения эксперимента не требуется использования операторов языка программирования, достаточно элементов графического представления команд действий исполнителя (рис. 5).

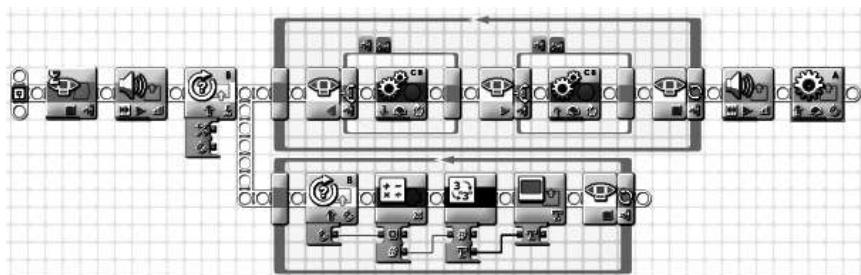


Рисунок 5. Программа для демонстрационной модели для проведения опыта «Движение тела, брошенного под углом к горизонту»

Таким образом, «включение элементов робототехники в учебный процесс по физике и демонстрация применения знаний по предмету в решении различных технических задач должны способствовать повышению уровня предметной подготовки школьников, осознанию значимости приобретаемых знаний, их применимости в различных областях социальной практики, а также дальнейшему профессиональному самоопределению [4]». Чтобы проверить это утверждение, был проведен опрос в январе 2023 года среди 120 школьников во Владивостоке. По его итогам удалось выяснить, что после применения элементов образовательной робототехники на своих уроках 32% ребят стали больше интересоваться предметами технического профиля, а 38% предполагают, что построят карьеру именно в сфере инженерных или информационных технологий. И если посещать секции дополнительного образования по робототехнике решили всего 24% школьников, то 76% опрошенных сказали, что уроки физики с использованием образовательной робототехники стали бы однозначно интереснее и полезнее.

В ходе опроса 48 учителей в январе 2023 года в городе Владивостоке было выяснено, что 64% педагогов знают об образовательной робототехнике и 87% хотели бы узнать больше о том, как применять ее на своих уроках. 82% преподавателей уверены, что мотивация школьников повысится при применении элементов образовательной робототехники на их уроках и готовы этому обучаться.

Чтобы оценить рост усвоения знаний школьниками при применении образовательной робототехники на уроках физики, в феврале 2023 года были сформированы в двух образовательных организациях Приморского края экспериментальная и контрольная группы — каждая

численностью до 30 человек. В экспериментальной группе проходили уроки с использованием элементов образовательной робототехники. После этого в мае 2023 года школьники каждой группы должны были решить экспериментальную задачу. Для этого нужно было:

- 1) предположить ход эксперимента и описать его;
- 2) собрать установку и провести эксперимент;
- 3) определить физические величины (время, массу, путь), изменить начальные условия и провести повторный эксперимент в новых условиях;
- 4) подвести итог и сделать соответствующий вывод.

Каждый этап оценивался отдельно по шкале от 0 до 10 баллов. Результаты контрольной и экспериментальной группы из МБОУ «СОШ № 16» представлены в таблице 1, а результаты контрольной и экспериментальной группы из МБОУ «СОШ № 6 с углубленным изучением отдельных предметов» в таблице 2.

**Таблица 1**

**Результаты групп из МБОУ «СОШ № 16»**

Этапы	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Составление плана	5	7
Сбор установки	3	8
Проведение эксперимента	4	7
Подведение итогов	5	6

**Таблица 2**

**Результаты групп из МБОУ «СОШ № 6»**

Этапы	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Составление плана	7	8
Сбор установки	6	9
Проведение эксперимента	8	10
Подведение итогов	8	9

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что ребята из экспериментальной группы справились лучше, чем в контрольной группе. Также обращает на себя внимание то, что у школьников из экспериментальной группы результаты были лучше на всех этапах

выполнения задания. Из проведенного эксперимента можно сделать вывод, что использование элементов образовательной робототехники при обучении физике способствовало росту усвоения предметных знаний школьниками.

Однако при всех описанных преимуществах применения образовательной робототехники при преподавании физики учителя используют эти возможности относительно нечасто. В качестве причин можно выделить небольшое количество готовых практик использования образовательной робототехники на уроке и недостаток учебных пособий для школьников, а также методических материалов для педагогов по применению робототехники в данной предметной области.

Исходя из нашего опыта обучения учителей физики основам робототехники, осуществляемого в рамках курсов повышения квалификации, и последующего опроса педагогов, можно заключить, что преградой для использования является и время работы с робототехническими комплектами. Так, для педагогов из системы дополнительного образования более востребованным является возможность длительного использования данных устройств для достижения педагогического результата. В этом случае школьник имеет возможность из урока в урок применять комплект в различных условиях, в конвергенции с другими объектами — например, используя станок ЧПУ или 3D-принтер и этим расширяя тему и углубляя ее всестороннее изучение. Наоборот, учитель, проводящий урок в рамках основного образования, более заинтересован в быстротечных экспериментах, в их разнообразии, а также в скорости сборки необходимого устройства для экономии времени урока. Эти особенности также необходимо учитывать при построении и отборе содержания для данного курса.

Курс информатики, посвященный освоению образовательной робототехники и элементам программирования робототехнических устройств, позволит учителям эффективнее применять ее на своих уроках физики. Это позволит учителю овладеть компетенциями, необходимыми для эффективного использования элементов робототехники, и активнее использовать предлагаемые возможности для физического эксперимента.

#### **Список источников**

1. *Акуленко В. Л.* Совершенствование подготовки учителя физики в области информатики, информационных и коммуникационных технологий в системе повышения квалификации: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Акуленко Виктор Леонидович. М., 2004. 24 с.
2. *Ваграменко Я. А., Казиахмедов Т. Б., Яламов Г. Ю.* Методическое обеспечение подготовки

учителей образовательной робототехники. Педагогико-технологический аспект // Педагогическая информатика. 2016. № 1. С. 30–44.

3. *Ершов М. Г.* Использование робототехники в преподавании физики // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2012. № 6. С. 77–85.

4. *Ершов М. Г.* Проектирование учебных модулей для школьного физического практикума с применением учебных наборов по образовательной робототехнике // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2014. № 10. С. 154–165.

5. *Ершов М. Г.* Робототехника как объект изучения в курсе физики средней школы // Педагогическое образование в России. 2015. № 13. С. 117–125.

6. *Ершов М. Г., Оспенникова Е. В.* Образовательная робототехника как инструмент познания в учебном процессе по физике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 122–138.

7. *Лукьянова Н. В.* Развитие технических способностей учащихся посредством образовательной робототехники // Информатика в школе. 2015. № 2. С. 14–21.

8. Образовательная робототехника как инновационная технология обучения: монография / Я. А. Ваграменко, О. М. Карпенко, Г. Ю. Яламов и др. М.: Изд-во СГУ, 2019. 105 с.

9. *Панкратова О. П., Ледовская Н. В.* Сущность и основные компоненты профессиональной компетентности педагога образовательной робототехники // Кант. 2020. № 2 (35). С. 288–293.

#### References

1. *Akulenko V. L.* Sovershenstvovanie podgotovki uchitelja fiziki v oblasti informatiki, informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v sisteme povyshenija kvalifikacii: avtoref. ... dis. kand. ped. nauk: 13.00.02 / Akulenko Viktor Leonidovich. M., 2004. 24 c. [In Rus].
2. *Vagramenko Ja. A., Kaziahmedov T. B., Jalamov G. Ju.* Metodicheskoe obespechenie podgotovki uchitelej obrazovatel'noj robototehniki. Pedagogiko-tehnologicheskij aspekt // Pedagogicheskaja informatika. 2016. № 1. S. 30–44. [In Rus].
3. *Ershov M. G.* Ispol'zovanie robototehniki v prepodavanii fiziki // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2012. № 6. S. 77–85. [In Rus].
4. *Ershov M. G.* Proektirovanie uchebnyh modulej dlja shkol'nogo fizicheskogo praktikum s primeneniem uchebnyh naborov po obrazovatel'noj robototehnike // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 10. S.154–165. [In Rus].
5. *Ershov M. G.* Robototehnika kak ob#ekt izucheniya v kurse fiziki srednej shkoly // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 13. S.117–125. [In Rus].
6. *Ershov M. G., Ospennikova E. V.* Obrazovatel'naja robototehnika kak instrument poznaniya v uchebnom processe po fizike // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 4. S. 122–138. [In Rus].
7. *Luk'janova N. V.* Razvitie tehniceskikh sposobnostej uchashhihsja posredstvom obrazovatel'noj robototehniki // Informatika v shkole. 2015. № 2. S.14–21. [In Rus].
8. *Obrazovatel'naja robototehnika kak innovacionnaja tehnologija obuchenija: monografija / Ja. A. Vagramenko, O. M. Karpenko, G. Ju. Jalamov i dr. M.: Izd-vo SGU, 2019. 105 s. [In Rus].*
9. *Pankratova O. P., Ledovskaja N. V.* Sushhnost' i osnovnye komponenty professional'noj kompetentnosti pedagoga obrazovatel'noj robototehniki // Kant. 2020. № 2 (35). S. 288–293. [In Rus].

#### Информация об авторе

А. Ю. Бельшев — начальник отдела, аспирант

#### Information about the author

A. Yu. Belyshev — the Head of Department, Graduate student

Статья поступила в редакцию 11.04.2023; одобрена после рецензирования 18.06.2023; принята к публикации 28.06.2023. The article was submitted 11.04.2023; approved after reviewing 18.06.2023; accepted for publication 28.06.2023.





А. П. Гулов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 32–46.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 32–46.

Научная статья

УДК 37.01.

doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-32-46

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАД В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Артем Петрович Гулов  
Московский государственный институт международных  
отношений МИД России, Москва, Россия, gulov@tea4er.org

**Аннотация.** Гуманитарная модель процесса обучения как целеценностно-ориентированного, рефлексивно-диалогического процесса детерминировала детоцентристскую модель образовательного процесса. Зуновскую модель содержания образования сменило теоретическое знание о содержании образования — о культурологическом составе содержания образования, его инвариантно-деятельностной структуре и бинарно-интегративной системе. Наибольшее влияние новые теории содержания образования оказали на развитие дополнительного образования школьников, его крупных форм: школьных театров, студий, клубов, среди которых ведущее место заняли школьные предметные олимпиады, «выдвинутые» в открытое информационное пространство. Новые формы образования требуют новых образовательных технологий. В статье доказывается целесообразность интерактивного комплекса образовательных технологий (цифровых, диалогических, технологий развития латерального мышления) в реализации школьных предметных

олимпиад на основе культурологического подхода.

**Ключевые слова:** образование, обучение, школьные предметные олимпиады; культурологический подход, культурологические основания школьных предметных олимпиад, образовательные технологии; латеральное/параллельное мышление

**Для цитирования:** Гулов А. П. Образовательные технологии реализации школьных предметных олимпиад в контексте культурологического подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 32–46. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-32-46

Original article

#### EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR THE IMPLEMENTATION OF SCHOOL SUBJECT OLYMPIADS IN THE CONTEXT OF THE CULTUROLOGICAL APPROACH

Artem P. Gulov

Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, Russia, gulov@tea4er.org

**Abstract.** The humanitarian model of the learning process as a goal-oriented, reflective-dialogical process determined the child-centric model of the educational process. The ZUN model of the content of education was replaced by theoretical knowledge about the content of education — about the cultural composition of the content of education, its invariant-activity structure and binary-integrative system. The new theories of the content of education had the greatest impact on the development of additional education for school-children, its major forms: school theatres, studios, clubs, among which the leading place was taken by school subject Olympiads, “promoted” into the open information space. New forms of education require new educational technologies. The article proves the expediency of an interactive complex of educational technologies (digital, dialogic, technologies for the development of lateral thinking) in the implementation of school subject Olympiads based on a cultural approach.

**Keywords:** Education, training, school subject Olympiads; culturological approach, culturological foundations of school subject Olympiads, educational technologies; lateral/parallel thinking

**For citation:** Gulov A. P. Educational technologies for the implementation of school subject olympiads in the context of the culturological approach. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):32–46. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-32-46

## **Введение**

В эпоху перемен российская школьная мономодель образования уступила место вариативной системе образования, которая обогатилась новыми теориями содержания образования, формами и методами обучения, образовательными технологиями, активным развитием дополнительного образования школьников, среди которых ведущее место заняли школьные предметные олимпиады, выдвинутые в открытое информационное пространство. Данные интеллектуальные состязания являются полифункциональным образовательно-педагогическим средством, создающим условия для развития обучающегося, его самоактуализации, самопознания и самоопределения в учебных предметах.

Стремительное развитие олимпиадного движения требовало их системного изучения как педагогического феномена: определения функций, методологии и принципов реализации, образовательных технологий подготовки к школьным предметным олимпиадам. Необходимо отметить повышение внимания к работе с обучающимися, обнаружившими таланты и способности в освоении отдельных предметов, проявивших склонности и одаренность в обучении, со стороны Президента РФ [15; 16], что свидетельствует о государственном значении работы с одаренными и талантливыми подростками. Учитывая значимость реализации предметных олимпиад в отечественном образовании, цель нашего исследования преломляется в анализе образовательных технологий, которые могут применяться при подготовке школьников.

## **Материалы и методы**

Наше исследование базируется на следующих подходах: системный, деятельностный, аксиологический, культурологический. Были применены такие теоретические методы, как анализ научной литературы по теме, категоризация, обобщение; мы также опирались на собственный эмпирический опыт работы с московскими олимпиадниками в рамках подготовки сборной города Москвы в Центре педагогического мастерства в период с 2017 по 2022 год.

Особо отметим нашу приверженность принципам культурологического подхода: нами разработана педагогическая концепция реализации школьных предметных олимпиад, которая базируется на его основных положениях [3].

### Результаты, обсуждение

Изучение литературы о теории и практике реализации школьных предметных олимпиад позволило сделать следующие выводы.

1. Школьные предметные олимпиады представляют собой педагогический феномен, в понимании которого имеют место противоречия и недооценка их образовательно-развивающих возможностей при доминанте методического подхода к их реализации. Это существенно снижает актуализацию личностных ресурсов (когнитивных, психоэмоциональных, поисково-практических, коммуникативных) при подготовке учащихся к участию в предметных олимпиадах, поскольку имеет непосредственное отношение к методологии и технологии отбора и разработки олимпиадных заданий, тренировочных процедур с олимпиадниками.

2. Потенциал школьных предметных олимпиад образно можно охарактеризовать как «эффект сжатой пружины». Преодолению односторонности школьных предметных олимпиад как образовательно-педагогического феномена способствует культурологический подход к пониманию феномена «школьные предметные олимпиады» в системе непрерывного образования, конкретно — в системе «школа — вуз».

3. С социально-философских позиций сущность культурологического подхода состоит в рассмотрении общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека, — следовательно, это «человекоразмерный» подход. Согласно М. С. Кагану, культура как человеческая деятельность охватывает: а) «*качества самого человека как субъекта деятельности*» (курсив в оригинале. — А. Г.); б) «*способы деятельности, которые несвойственны человеку, — ни виду, ни индивиду, но которые им изобретаются и передаются новым поколениям благодаря обучению, образованию, воспитанию*»; в) «*предметы окружающей действительности — материальные, духовные, художественные — как результат опредмеченной деятельности, служащие удовлетворению человеческих потребностей*»; г) «*новые способы деятельности, служащие распределению»* целей новой деятельности; д) «*вновь человек, новая роль которого в культуре детерминирована его личным опытом преобразования окружающей действительности, в которой он меняется, развивается, становясь «продуктом культуры»*». Деятельностный характер освоения предметного мира связан с «общением как способом, выражающим потребность человека в человеке, отличаясь от коммуникации как *способа передачи информации*» [8, с.

41–42].

Многоэтапность школьных олимпиад соответствует логике развития субъекта/участника олимпиад на всех этапах — школьных, муниципальных, региональных, заключительных, — поскольку дидактический принцип олимпиад — принцип проблемности — основа содержания олимпиадных заданий.

4. Гуманитарный смысл идеи проблемности в жизни человека состоит в том, что проблемность есть фундаментальное основание социально-культурологической трактовки образования в целом. «Проблемность реальной жизни — характеристика, соотносимая с личностью. Она всегда нагружена и культурно, и социально», — пишет О. В. Долженко [6, с. 68]. И эта методологическая позиция есть прямой ориентир к выбору таких методов и образовательных технологий, которые «заточены» на обучение умениям работать в условиях проблемных ситуаций.

5. В то же время проблемность есть ключевое основание университетского образования, — следовательно, «идея университета» является целе- и ценностным, смыслообразующим ориентиром реализации школьных предметных олимпиад: «Задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, его задача — формирование интеллекта... (Дж. Г. Ньюмен. *Idea of a University*, 1873 г.: цит. по: 8, с. 206). Из этого следует: 1) что замысел университета и культурно-образовательное назначение школьных предметных олимпиад и их целей соотносимы между собой возможностью полноценной образовательно-развивающей преемственности в системе «школа — вуз»; 2) необходимость специальной организации обучения школьников к олимпиадам в русле «идеи университета».

Сформулированные позиции являются предпосылочными к обоснованию интерактивного комплекса образовательных технологий в реализации школьных предметных олимпиад. Наиболее общее описание специфики образовательных технологий дано в работах Л. Н. Лесохиной, обосновавшей их классификацию как информационные, проблемные, игровые технологии [10, с. 68–87] и которую можно рассматривать как педагогическое основание для дифференциации имеющегося многообразия образовательных технологий.

В педагогике нет единства мнений относительно образовательных технологий (М. П. Беспалько и др.). Вопрос об образовательных технологиях необходимо рассматривать в контексте диалектического прин-

ципа единства и взаимосвязи теории и практики обучения, исходя из адаптивного назначения образовательных технологий для учителя: образовательные технологии как инструментальная форма и способ интерпретации теоретического знания (психологического, педагогического) применительно к практической деятельности учителя являются собой переход от дескриптивного уровня методологии (описательного, рефлексивного) к прескриптивному (нормативному, должному), соотношение и взаимосвязь которых рассматривались в философии (Э. Г. Юдин и др.), в педагогике (В. В. Краевский), получили развитие в обосновании системного подхода (Р. Акофф, А. И. Берг, Л. фон Берталанфи и др.). Логико-философским основанием образовательной технологии является бинарность «репрезентация — интерпретация» в ее обосновании академиком С. В. Ивановой [7, с. 5], ибо ее «прочтение» будет происходить в иных условиях, отличных от исходных.

С позиций системного подхода обоснована концепция образовательной технологии в педагогике (Т. И. Шамова) как преодоление распространенного взгляда на этот инновационный образовательно-деятельностный феномен: нередко под образовательной технологией понимается упрощенное ее толкование как совокупность методов и приемов деятельности (обучения, воспитания). Дескриптивная форма процесса обучения представлена взаимосвязью компонентов: «преподавание — учение — содержание образования») — как трехсторонняя и двусубъектная система, содержащая элементы: цель — адресата (ученика) — содержание образования (учебный материал) — методы и приемы обучения — формы организации познавательной деятельности — условия (принципы отношений между субъектами обучения) — контроль (оценочные процедуры на основе диагностического эталона) — результат.

В классификации научных теорий выделяются специальные теории, их назначение — в инновационном преобразовании учебно-познавательной деятельности школьников как репрезентация новой идеи. Применение новых (специальных) теорий требует разработки условий их использования, то есть интерпретации теоретического знания, — этой цели служит педагогическая технология как теоретически обоснованное знание об организации и осуществлении процесса обучения (образовательная технология). Мы разделяем мнение Т. И. Шамовой о том, что целостный педагогический формат образовательной технологии включает: *философско-педагогический замысел (цель)* технологии — *адресата* (ученик,

ученики с их индивидуальными особенностями) — *принципы отбора содержания образования* (учебного материала) — *доминирующие методы и приемы обучения* — *доминирующие формы организации обучения и организации познавательной деятельности* — *принципы отношений между субъектами обучения* — *диагностический эталон оценки* (проверки) знаний, умений, навыков — *результат обучения* (относительно цели обучения и диагностического эталона).

В соответствии с целью школьных предметных олимпиад, учитывая их культурологические основания, анализируя многообразие образовательных технологий, мы пришли к выводу о необходимости отбора таких технологий, которые обладают наибольшим потенциалом развития у будущих олимпиадников опыта творческой деятельности, креативного мышления, умений продуктивного сотрудничества — коммуникативно-деятельностной основы умений разрешать проблемные ситуации в условиях информационной неопределенности.

Всероссийская олимпиада школьников ставит целью воспитывать элитных специалистов, готовых к открытому диалогу и постоянному профессиональному росту, к принятию альтернативной точки зрения, к смелости в научном поиске. Современный дискурс образовательного процесса делает востребованными цифровые, гуманитарные (диалогические, открытые) технологии (сценарии), технологии развития латерального/параллельного (креативного) мышления. Анализ многообразных источников о педагогических технологиях убеждает нас в том, что все эти технологии следует рассматривать как интерактивные.

### **Дидактическая характеристика цифровых технологий**

Использование и распространение цифровых технологий в нашей стране осуществлялось с периодичностью примерно 15–20 лет: 1) «цифровой интерес» на уровне компьютерной грамотности населения отмечен серединой 90-х годов; 2) внедрение ИКТ в учебный процесс образовательных учреждений системы непрерывного образования; 3) цифровая экономика, цифровое образование, господство «цифры» как приоритеты модернизации и технологического развития России. По мнению С. Ю. Уварова, основная задача цифрового образования — «добиться повышения производительности умственного труда» [14, с. 7]. Оценка значения цифровых технологий в образовании противоречива: с одной стороны — совершенствование учебного процесса за счет расширения



визуальных и виртуальных возможностей обработки информации (графические построения, моделирование в режиме 3D и 4D); с другой стороны — проблемы адаптивно-нравственного характера у современной молодежи к решению проблем, лежащих за гранью собственно цифровой деятельности, как отмечает Ульрих Бек [1].

В образовательном процессе цифровым технологиям присущи: локально-методическая функция, системно-методическая и информационно-преобразующая функции как выражение их функциональной неоднородности. Однако в реализации школьных предметных олимпиад у цифровых технологий ярко проявляется *экспертная функция*: при использовании методов проблемного обучения — эвристических, поисковых методов — оперативная проверка решений, гипотез, прогноз рисков. В целом можно говорить о совершенствовании логистических операций в процессе использования ИКТ, актуальном для школьных предметных олимпиад.

На наш взгляд, использование цифровых технологий позволяет более эффективно организовывать олимпиадные курсы, в особенности с учетом проблем логистического характера и удаленности многих территорий. Нехватка педагогических кадров и, в свою очередь, потребность в привлечении специалистов из других регионов для обмена профессиональным опытом возможны только на виртуальных площадках, на постоянной основе. Актуализация ИКТ в их полифункциональности может быть реализована через взаимосвязь с другими видами образовательных технологий, способствующими интеллектуальному развитию субъекта.

### **Гуманитарные (диалогические) образовательные технологии как средство развития творческого мышления**

Раскрепощение и развитие творческих сил человека органически связано с новой организацией образовательной деятельности, и прежде всего с отбором или разработкой технологического инструментария, в основе которого лежит *принцип свободы*, свободного выбора — информации, способов деятельности, самореализации, с освоением ценностей гуманитарного образования, которое «представляет собой если не алгоритм, то некую смысловую упорядоченность», — отмечалось профессором Л. Н. Лесохиной [10, с. 71]. Модель нового образовательно-технологического формата взаимодействия учителя и учащихся обоснована ею в виде деятельностных моделей — *гуманитарных/открытых технологий*



(сценариев) — как взаимосвязь информационной, проблемной, игровой технологий, обогащающих субъективный опыт личности, побуждая к оригинальным гипотезам, творческим и креативным решениям.

Отношение к понятию «креативность» у исследователей разное. Поэтому есть смысл еще раз обратиться к этому вопросу. Согласно идеям американского психолога Дж. Гилфорда, творческое мышление отличается: 1) оригинальностью, нетривиальностью, необычностью идей, стремлением к интеллектуальной новизне; 2) способностью видеть объект под новым углом зрения как новое использование с функциональным расширением возможностей применения на практике; 3) адаптивно-образной гибкостью, видением новых сторон объекта, недоступных наблюдению; 4) семантической спонтанной гибкостью, продуцированием «веера» идей в неопределенной ситуации, не содержащей знаковых/символьных ориентиров. Предложенные характеристики представляют собой интерпретацию суждений известного психолога Р. С. Немова [цит. по: 11, с. 285–286].

Мы разделяем мнение Л. М. Перминовой [12] о нерадоположенности и неравнозначности приведенных характеристик творческого мышления, которые обобщенно можно выразить следующим умозаключением: в первых трех характеристиках творческого мышления содержится содержательная «Знаковая» подсказка в виде: а) имеющегося ранее решения (п. 1); б) возможности нового угла зрения (п. 2); в) возможности преобразования известного объекта (п. 3) — как указание на Знак и пути его трансформации. Этих ориентиров лишена позиция 4 в характеристике творческого мышления, поскольку речь идет о *спонтанной семантической гибкости* мышления в интеллектуальном опыте субъекта. Лишь понимание условия связи цели и ценности (нового свойства, нового решения как единственно возможного в данной ситуации) становится креативным решением. Поэтому сначала конструируется характеристика (признаки, качества) Знака, потом формируется (описывается) Знак как креативное (не обусловленное содержанием задачи или проблемы) решение.

Методологическим основанием диалогических технологий являются аксиологический и культурологический подходы, а также принцип эклектики (отражающий принцип нашей каждодневной жизни). К ним относятся сценарии с незадачным контекстом или ситуации, названные Л. Н. Лесохиной: «выбор», «диалоги», «ассоциации» и «композиции», «театр» (как игра ума), «проект». Сценарий «выбор» предполагает работу

с разными источниками информации в соответствии с поставленной целью и замыслом. Требование к информации — ее новизна для данного сообщества как «питательной среды» развития окружающей жизни. «Информации не может быть много», — писала Л. Н. Лесохина, — но из нее выбирается то (то свойство-Знак), что может служить достижению цели. Сценарий «выбор» предполагает избирательное отношение субъекта к безбрежному потоку информации, ее интуитивный отбор. Выбор субъекта мотивирован, отрефлексирован и диалогичен, опирается на сценарий / технологию «диалоги», где всегда имеет место борьба мотивов, ценность (довод) и целесообразность. Речь может идти о диалоге как «Я»-рефлексии или групповой форме диалога (спор, дискуссия) — например, в процессе выполнения тренировочных заданий при подготовке к предстоящей олимпиаде. Упорядочиванию информации служат сценарные технологии — «ассоциации» и «композиции».

Сценарий / технология «ассоциации» позволяет создавать некоторые условности в воображении человека, которые, в свою очередь, позволяют «узнавать» и «переносить» или мысленно достраивать ситуации до их содержательно-логической целостности. Сценарий / технология «композиции» конструируется и реализуется на основе использования внутри- и межпредметных связей. Обычно сценарии «ассоциации» и «композиции» взаимосвязаны, так как помогают обогащать, конкретизировать, заострять содержание решения [10, с. 185–223].

Сценарий «театр» основан на том, что в будущее можно пытаться заглянуть, проиграть разные роли, как увидим далее. В использовании гуманитарных технологий как интерактивных средств обучения закономерна доминанта *модуса интерпретации*. В силу сказанного о цифровых и гуманитарных образовательных технологиях вполне логично сделать вывод о чрезвычайно высоких возможностях их использования в методиках преподавания отдельных дисциплин, в условиях межпредметного содержания — в проектной деятельности в подготовке и проведении многофункциональных школьных предметных олимпиад, поскольку их главной общей характеристикой является культуросообразность как человекообразность.

Возникает вопрос: можно ли научить креативности, обучить ей? предложить алгоритмы или ориентиры для ее формирования, развития? Интерпретация содержательно-смысловой сущности гуманитарных технологий (сценариев) представлена системной совокупностью прие-

мов на примере подготовки школьников к олимпиадам по английскому языку. Приведем пример технологических приемов использования гуманитарных технологий в подготовке учащихся к олимпиадам по английскому языку.

*Технологические приемы реализации гуманитарных технологий, применяемые нами в процессе подготовки к олимпиадам по английскому языку, помогают учащимся вместе выработать решение задания, обсуждая его в команде на примере чужого опыта, исключить подобные ошибки в собственных работах. Анализ технологических приемов показывает наличие в их содержании и черты технологий развития креативного мышления (постоянный эффект новизны, командный мозговой штурм, смена социальной роли участника и др.). Это говорит о: 1) возможностях широкого ситуационного применения гуманитарных технологий; 2) связи творческого и креативного мышления; 3) высоком мотивирующем потенциале гуманитарных технологий и обстановки сотрудничества, конкуренции и соревнования, когда мотив является стимулом, регулятором и ценностным ориентиром познавательной-исследовательской деятельности в условиях проблемных ситуаций.*

### **Социальный, психологический и дидактический смысл технологий развития латерального мышления**

Понятие «латеральное/параллельное» связано с именем британского доктора психологии Эдварда де Боно [4]. Понятие, ставшее основой системы технологий и методик развития латерального мышления, определяет мыслительный аппарат человека как «систему самоорганизующейся информации» [4; 5]. Исследования Э. де Боно широко известны по всему миру, в том числе и в образовательно-педагогической среде, в школьном обучении. В нашей практике подготовки школьников к всероссийским олимпиадам по английскому языку применялся ряд методов развития латерального мышления в совокупности с гуманитарными технологиями. Благодаря этим инновационным подходам удалось существенно разнообразить подготовку школьников к олимпиадам, снизив удельный вес «школьного подхода».

Рассмотрим технологии развития латерального мышления с позиций структуры образовательных технологий. Философско-педагогический замысел о развитии латерального мышления отличает высокий рационализм, экономность запоминающей системы. *«Цель латерального*

*мышления — генерация идей*» [4, с. 12]. Таким образом, с латеральным мышлением связаны такие возможности, которые наиболее ценимы всегда, а в современных условиях трудноуловимых трансформационных процессов их актуальность и значимость резко возрастают. «При этом «латеральное мышление не подменяет вертикального мышления, традиционного. Необходимы оба. Латеральное мышление расширяет возможности вертикального мышления, они взаимно дополняют друг друга», — заключает Э. де Боно [4, с. 12–14]. «Что касается адресата, то, — как пишет Э. де Боно, — «мыслительные процессы», присущие латеральному мышлению, «присущи людям любого возраста» [4, с. 14–16]. «Знакомить с приемами латерального мышления можно любые возрастные группы» [4, с. 18].

Принципы отбора информации и учебного материала допускают использование тривиальных примеров — стандартных и типовых задач, тренировочных упражнений как практикума с последующим усложнением заданий; наглядного материала — фотографий, картинок, геометрических разъемных фигур; словесных упражнений — из газет, журналов, учебного и внеучебного содержания/информации, из радио- и телепередач. Особое внимание уделяется проблемному материалу, вызывающему «напряженную работу мысли»: общемировые проблемы (история, обществознание, экономика, экология/ биология); вопросы более частного характера, нравственные проблемы; узкие проблемы, которые могут предложить сами ученики, а также примеры заданий из олимпиад прошлых лет; назидательные случаи и истории (сборники басен, народных сказаний, притчи и др.); проблемы, связанные с конструированием (технические объекты, конструирование, моделирование с помощью ИКТ и др.).

К числу принципов отбора обучающих/тренировочных материалов следует отнести: *принцип* сочетания тренировочных/репродуктивных заданий и творческих, *принцип* усложнения условий исходных заданий; *принцип* разнообразия схем, моделей, графических, виртуальных изображений; *принцип* проблемности, сочетания предметного и метапредметного содержания; *принцип* обучения работе с закодированной и знаковой/символьной информацией; *принцип* избирательности и сцепления информации.

Доминирующие методы обучения латеральному мышлению: поиск альтернатив, то есть критичность; метод «почему?»; метод проектиро-

вания; метод «от противного» (сначала принимается ситуация как она есть, потом «поворачивается» на 180 градусов) — дают возможность посмотреть на ситуацию другими глазами, под иным углом зрения; «мозговой штурм»; метод аналогий.

Доминирующие формы (ролевые позиции участников) описаны Э. де Боно как методика «Шесть шляп мышления» [5]. Особенность методики — игровое распределение ролей участников группы в цветовом оформлении их ролевых (социально-психологических) позиций: 1) бесстрастная манера изложения, цифры, факты, объективная информация (*аналитик*; «белый цвет»); 2) эмоциональный интеллект, предчувствия и интуиция (*интуитивист*; «красный цвет»); 3) точность, негативизм, сомнение, отрицание успеха (*критик*; «черный цвет»); 4) энтузиазм, позитивный взгляд на вещи, поиск благоприятных возможностей (*оптимист*; «желтый цвет»); 5) творческое начало, движение, полет фантазии, создание пробуждающих сознание ситуаций (*креативист*; «зеленый цвет»); 6) целостный контроль, системное мышление, дисциплина — дирижер оркестра, управленец, интеллектуальный координатор (*лидер*; «синий цвет») [5, с. 239–240]. Не исключается, а, напротив, вполне допустимо применение цифровых технологий в их функциях (проверка версий, экспертиза вероятностных решений, консультация, уточнение возможных рисков, необходимая дополнительная информация и др.).

### Выводы

Всероссийская олимпиада школьников наравне с вузовскими олимпиадами набирает массовость и популярность, попадая в фокус внимания учительской общественности. Выдвинутые нами суждения вместе с упомянутыми технологиями могут способствовать улучшению качества олимпиадной подготовки в общеобразовательной школе, так как внедрение олимпиадных курсов в массовом порядке предполагает не только наличие предметных компетенций, но и сформированные навыки критического и творческого мышления.

Принципы взаимодействия участников группы определяются условиями применения и особенностями цифровых, гуманитарных/открытых и игровых технологий в каждом конкретном случае, если есть необходимость. Универсальность технологии развития латерального мышления исключает нормирование ответов и решений в виде формальных диагностических эталонов. Технологии развития латерального мышления

заклучают в себе ценностное единство смыслов: социально-личностного, психологического, дидактического, их реализация органично связана с диалогическими и цифровыми образовательными технологиями в интерактивный технологический комплекс.

#### Список источников

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 383 с.
2. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. Монография. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. Псков: Изд-во Псков. обл. ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. 421 с.
3. Гулов А. П. Культурологические основы концепции реализации школьных предметных олимпиад // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (177). С. 69–81.
4. Де Боно Э. Латеральное мышление. СПб.: Питер Паблишинг, 1997. 320 с.
5. Де Боно Э. Шесть шляп мышления. СПб.: Питер Паблишинг, 1997. 256 с.
6. Долженко О. В. Очерки по философии образования. М.: Промо-Медиа, 1995. 240 с.
7. Иванова С. В. О проблеме репрезентации и интерпретации решений в сфере образования // Ценности и смыслы. 2012. № 6. С. 4–9.
8. Каган М. С. Философия культуры. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.
9. Крысин Л. П. 1000 новых иностранных слов. М., 320 с.
10. Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей. Теория и практика образования взрослых. СПб., 1998. 273 с.
11. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2010. 687 с.
12. Перминова Л. М. Гуманитарные образовательные технологии как средство развития креативности у обучающихся / Развитие креативности в условиях адаптивной образовательной среды. Материалы МНПК. М., ФГНУ ИГИП РАО. С. 49–56.
13. Серейчик Е. М. Философская рациональность как основа осмысления исторического процесса: автореф. дис. ... докт. филос. наук. СПб.: СПбГУ, 1997. 34 с.
14. Уваров С. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. 168 с.
15. Указ Президента Российской Федерации от 7 декабря 2015 года № 607 «О мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_190041/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190041/) (дата обращения: 20.02.2023).
16. Указ Президента Российской Федерации от 18 ноября 2019 года № 565 «О дополнительных мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_337769/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_337769/) (дата обращения: 20.02.2023).

#### References

1. Bek U. Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu / per. s nem. V. Sedel'nika, N. Fedorovoj. M.: Progress-Tradicija, 2000. 383 s. [In Rus].
2. Voroncova V. G. Gumanitarno-aksiologicheskie osnovy postdiplomnogo obrazovanija pedagoga. Monografija. SPb.: S.-Peterb. gos. un-t ped. masterstva. Pskov: Izd-vo Pskov. obl. in-ta povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija, 1997. 421 s. [In Rus].
3. Gulov A. P. Kul'turologicheskie osnovy koncepcii realizacii shkol'nyh predmetnyh olimpiad // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 4 (177). S. 69–81. [In Rus].
4. De Bono Je. Lateral'noe myshlenie. SPb.: Piter Publishing, 1997. 320 s. [In Rus].

5. *De Bono J.* Shest' shljap myshlenija. SPb.: Piter Publishing, 1997. 256 s. [In Rus].
6. *Dolzhenko O. V.* Ocherki po filosofii obrazovanija. M.: Promo-Media, 1995. 240 s. [In Rus].
7. *Ivanova S. V.* O probleme reprezentacii i interpretacii reshenij v sfere obrazovanija // *Cennosti i smysly*. 2012. № 6. С. 4–9. [In Rus].
8. *Kagan M. S.* Filosofija kul'tury. SPb.: TOO TK «Petropolis», 1996. 416 s. [In Rus].
9. *Krysin L. P.* 1000 novyh inostrannyh slov. M., 320 s. [In Rus].
10. *Lesohina L. N.* K obshhestvu obrazovannyh ljudej. Teorija i praktika obrazovanija vzroslyh. SPb., 1998. 273 s. [In Rus].
11. *Nemov R. S.* Psihologija. V 3 kn. Kn. 1: Obshhie osnovy psihologii: ucheb. dlja stud. vyssh. ped ucheb. zavedenij. M., 2010. 687 s. [In Rus].
12. *Perminova L. M.* Gumanitarnye obrazovatel'nye tehnologii kak sredstvo razvitija kreativnosti u obuchajushhiesja / *Razvitie kreativnosti v uslovijah adaptivnoj obrazovatel'noj sredy. Materialy MNPK*. M., FGNU ITIP RAO. S. 49–56. [In Rus].
13. *Sergejchik E. M.* Filosofskaja racional'nost' kak osnova osmyslenija istoricheskogo processa: avtoref. dis. ... dokt. filos. nauk. SPb.: SPbGU, 1997. 34 s. [In Rus].
14. *Uvarov S. Ju.* Obrazovanie v mire cifrovyh tehnologij: na puti k cifrovoj transformacii. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2018. 168 s. [In Rus].
15. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 dekabrja 2015 goda № 607 «O merah gosudarstvennoj podderzhki lic, projavivshih vydajushhiesja sposobnosti» [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_190041/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190041/) (data obrashhenija: 20.02.2023). [In Rus].
16. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 18 nojabrja 2019 goda № 565 «O dopolnitel'nyh merah gosudarstvennoj podderzhki lic, projavivshih vydajushhiesja sposobnosti» [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_337769/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_337769/) (data obrashhenija: 20.02.2023). [In Rus].

### **Информация об авторе**

А. П. Гулов — кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6

### **Information about the author**

A. P. Gulov — PhD (Education), Associate professor in the Department of the English language № 6

Статья поступила в редакцию 09.03.2023; одобрена после рецензирования 16.05.2023; принята к публикации 28.06.2023.  
The article was submitted 09.03.2023; approved after reviewing 16.05.2023; accepted for publication 28.06.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 47–59.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 47–59.

Научная статья  
УДК 372.881.1  
doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–47–59

### ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



Б. М. Г. Ролик

Беатрис Мария Григорьевна Ролик  
Московский государственный университет имени  
М. В. Ломоносова, Москва, Россия, may-s@mail.ru

**Аннотация.** В работе рассматривается понятие коммуникативного подхода и условия формирования коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка. Анализируются работы, написанные в период возникновения и внедрения коммуникативного подхода, а также работы современных ученых. Изучение основных особенностей данного подхода к обучению позволит выделить конкретные требования к учителям в отношении организации учебного процесса, выполнение которых будет способствовать успешному развитию у учащихся требуемых языковых навыков. В данной статье выделены основные положения из первоисточников и дополнены современными рекомендациями. Главным отличием коммуникативного подхода от ранее распространенных методов обучения является то, что учащиеся вовлекаются в учебный процесс, а не только воспринимают предоставляемую информацию. Этот принцип расходится с ранее распространенными методиками, при которых задачей учеников было воспроизводство определенной модели, предоставленной учителем. Несмотря на то



что главенствующая роль учителя сохраняется, объяснения перестают сводиться к одностороннему монологу. Коммуникативный подход предполагает использование примеров и наводящих вопросов, для того чтобы ученики самостоятельно выводили для себя изучаемые правила вместо предоставления готовых объяснений. Также делается акцент на сотрудничестве учащихся друг с другом и совместном выполнении заданий, что способствует более активному участию каждого из них. Задачей учителя становится создание условий, при которых ученики могут проявлять инициативу и использовать доступные для них языковые средства при решении коммуникативных задач. Исследования, проведенные в разных странах, показывают, что использование принципов коммуникативного подхода способствует повышению интереса к изучению иностранного языка, более позитивному отношению к предмету и более качественному усвоению материала [23–25]. Решение коммуникативной задачи предполагает возможность выбора языковых средств, что является необходимым для формирования у учащихся способности свободно общаться на иностранном языке.

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, иноязычная компетенция, грамматическая компетенция, преподавание иностранных языков, коммуникативная ситуация, методики преподавания

**Для цитирования:** Ролик Б. М. Г. Основные характеристики коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 47–59. doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–47–59

Original article

#### MAIN CHARACTERISTICS OF COMMUNICATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Beatris Maria G. Rolik

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, may-s@mail.ru

**Abstract.** This paper studies the communicative approach and the conditions of building communicative competence during the process of language learning. The books written during the period of the communicative approach establishment and works of modern authors are analysed. Distinguishing the main characteristics of the approach will indicate the major requirements for teachers in terms of learning process organisation and successful competency building. This article summarises the main propositions from the original sources and extends them with modern recommendations. The main differ-

ence between the communicative approach and previously prevalent methods is the concept that students are getting involved into the educational process instead of acquiring information passively. This concept contradicts earlier methods which assumed that students must imitate a certain model provided by their teacher. According to the communicative approach, the teacher continues to have a leading role, however, the explanations differ from one-sided monologue. In order for the students to deduce the target rules, the teacher uses examples and concept questions. Moreover, cooperation between students during pairwork tasks supports each student's activeness. Creating conditions which will encourage students to take the initiative and use available language units for completing a communicative task is a new objective for the teacher. Successful application of the approach stimulates effective learning and generates interest in the subject of foreign language. Communicative task completion provides the learners with the ability to choose language units themselves, which is essential for building fluency.

**Keywords:** communicative approach, communicative competence, fluency, syllabus, grammatical syllabus, language teaching, teaching approaches

**For citation:** Rolik B. M. G. Main characteristics of communicative approach in foreign language teaching. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):47–59. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–47–59

## Введение

Являясь языком международного общения, английский язык применяется во всех сферах международного взаимодействия. Это определяет необходимость эффективного преподавания языка на разных ступенях образования. Данная тенденция стала источником повышения спроса на качественное преподавание английского языка, что, в свою очередь, привело к необходимости повышения квалификации преподавателей в соответствии с современными образовательными стандартами [20]. Применяемые до появления коммуникативного подхода грамматико-переводной, аудиолингвальный и другие методы обучения иностранному языку, делали акцент на создании и воспроизводстве точных моделей, содержащих изучаемые структуры языка, отдельные предложения и высказывания. Взгляды на изучение языка были сосредоточены в первую очередь на овладении грамматической компетенцией [27]. Изучение языка рассматривалось как процесс механического формирования навыков, который происходит при многократном повторении и стремлении к безошибочному написанию или произношению отдельных фраз, построен-

ных по определенной модели. Это достигалось с помощью ограничения количества используемых лексических и грамматических единиц как для устной, так и для письменной речи. Точное запоминание диалогов и выполнение упражнений минимизировало вероятность совершения ошибок. Учитель осуществлял функцию контроля, успешным результатом обучения становилось верное запоминание материала [17]. Однако существенным недостатком этих подходов стало то, что их применение не способствовало развитию речи на иностранном языке, которая бы напоминала родную речь и характеристиками которой были бы беглость и спонтанность [1; 18]. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку подчеркивает значимость формирования коммуникативной компетенции, что достигается с помощью взаимодействия как между преподавателем и учеником, так и между учениками [19].

### **Результаты исследования**

Основной предпосылкой возникновения коммуникативного подхода в конце 1960-х годов XX века стала растущая неудовлетворенность доступными в то время методиками преподавания иностранного языка. В результате их применения обучающиеся редко достигали способности общаться на иностранном языке так же, как на родном [26]. Целью коммуникативного подхода стало предоставление учащимся возможности сосредоточиться на практическом использовании иностранного языка, в особенности на самостоятельном построении устных и письменных высказываний. Ранее практиковавшийся дедуктивный подход к преподаванию предполагал предварительное объяснение грамматических правил и последующую практику в виде упражнений [16]. Коммуникативный подход предполагает использование индуктивного метода, при котором учащиеся видят примеры предложений, где использовано грамматическое правило, после чего учитель просит их сформулировать искомое правило самостоятельно.

Среди основных характеристик коммуникативного подхода можно выделить следующие: акцент на обучении общению посредством взаимодействия на изучаемом языке; использование оригинальных, неадаптированных текстов; предоставление учащимся возможности сосредоточиться на процессе общения, а не на грамматических правилах языка; использование личного опыта учащегося как важного фактора, способствующего созданию ситуации общения в классе; связь изучения

языка в классе с использованием языка вне класса [14].

Условием, при котором отработка языковых навыков происходит в формате, приближенном к изучению родного языка, является создание коммуникативной среды. Моделирование ситуаций общения на иностранном языке в классе предполагает опору на следующие принципы:

- передача смысла высказывания имеет приоритет над верным использованием грамматических и лексических конструкций учениками;
- наличие ограничений для учителя при исправлении ошибок;
- контекст упрощается и становится понятным для учащихся благодаря использованию различных подсказок, в том числе визуальных.

Адаптирование языка преподавания является одной из определяющих черт коммуникативного подхода к обучению. Учитель на этих занятиях прилагает все усилия к тому, чтобы ученики понимали его речь, упрощая высказывания и используя визуальные подсказки и жесты. Кроме того, сами учащиеся также используют упрощенные высказывания, так как еще не владеют иностранным языком на достаточно высоком уровне [6; 15]. Как и в большинстве ранее применяемых методик обучения, коммуникативный подход предполагает, что учитель является единственным в классе, кто владеет иностранным языком на высоком уровне. При этом групповой формат работы предполагает ограниченность прямых контактов с преподавателем или носителем языка, так как время, которое преподаватель уделяет разбору ошибок и обратной связи, разделено между состоящими в одной группе учащимися [30]. Это объясняет необходимость использования других форматов работы в классе, таких как групповая, парная и самостоятельная работа учеников.

Дж. Ричардс и Т. Роджерс характеризуют период становления коммуникативного подхода как переход от «грамматической компетенции» к знаниям и навыкам, необходимым для надлежащего использования грамматических правил в различных коммуникативных ситуациях [30, с. 64].

Конкретный термин «коммуникативная компетенция» появился в работе Делла Хаймса в 1979 году. В отличие от Н. Хомски, который характеризовал лингвистическую компетентность как «неявное знание структуры языка», подразумевая именно то знание, которое «обычно не объясняется и не осознается, но оно доступно для спонтанного общения, более того, его наличие является обязательным» [28, с. 271]. Другими словами, свободное владение языком требует гораздо больше-

го, чем верное использование грамматических и лексических структур. Д. Хаймс обозначил основной целью при изучении языка формирование коммуникативной компетенции, которая содержит знание структуры языка, социокультурные знания, касающиеся изучаемого языка, и способность надлежащим образом использовать эти знания в различных контекстах [28].

Коммуникативная компетенция, в соответствии с классификацией Д. Хаймса, подразделяется на четыре основные компетенции: грамматическую, лингвистическую, фонологическую и социолингвистическую. Грамматическая компетентность подразумевает способность применять грамматические правила языка для самостоятельного формирования и распознавания правильных с точки зрения грамматики словосочетаний и предложений, способность передавать смысл высказывания с помощью верно составленных конструкций; знание того, насколько уместно использовать определенный тип высказывания в конкретной ситуации [29]. Кроме грамматической или структурной компетенции, требуется наличие лексической компетенции, которая включает в себя не только понимание значений отдельных слов, но также и знание правописания, сочетаемости слов, идиом и других лексических особенностей изучаемого языка [27; 29]. Фонологическая компетенция включает в себя способность воспроизводить и понимать звуки языка, знание особенностей ударения, интонации и связанных с ними речевых явлений. Социолингвистическая компетенция предполагает знание правил говорения: речевых событий, иллокутивной силы, форм обращения к собеседнику. При этом в составе социолингвистической компетенции можно выделить дискурсивную компетенцию, которая представляет собой знание того, как использовать различные типы речевых актов, такие как просьбы или извинения, и реагировать на них [14; 29]. Кроме того, современные авторы выделяют культурную, или стратегическую, компетенцию, которая также входит в состав социолингвистической и предполагает знание того, как правильно использовать язык в определенной культурной среде, какие моменты подходят для совершения определенных речевых актов [3].

Создание коммуникативной среды направлено в первую очередь на развитие социолингвистической компетенции и предполагает возможность использования актуальных материалов на иностранном языке, так как их изучение может быть интересно ученикам. Дополнительные

материалы могут быть выбраны учителем, при этом они должны отвечать методическим требованиям и способствовать развитию целевых навыков, которые включают не устную речь, а чтение и аудирование или письмо [13]. Дж. Хэтти утверждает, что задачей учителя является выбор верной стратегии преподавания, наблюдение за результатами обучения и применение альтернативных методик в случае недостаточной эффективности ранее использованных [21].

В отношении использования иностранной речи в классе А. Ховатт проводит различие между «сильной» и «слабой» версией коммуникативного подхода. «Сильная» форма не подразумевает каких-либо объяснений правил языка, лексики или грамматики. Обучение основывается только на общении в заранее созданном контексте. Использование «Сильной» версии предполагает, что язык приобретается только во время беседы, в то время как при использовании «слабой» версии (которая в настоящее время применяется чаще всего) возможно объяснение конкретных правил, но при этом подчеркивается важность коммуникативной функции языка. В то время как «слабая» версия означает «обучение использованию языка», «сильная» версия подразумевает «использование языка для его изучения». Применение «сильной» формы обосновано необходимостью создания языковой среды, «деятельность, включающая реальное общение, способствует обучению» [27, с. 279]. Таким образом, учебные задания выбираются в соответствии с тем, насколько хорошо они способствуют осмысленному использованию языка [7]. Диапазон коммуникативных действий весьма широк, при условии что они вовлекают учащихся в общение и требуют использовать язык для обмена информацией, согласования решения или других видов взаимодействия. Вот некоторые примеры: задания с ограниченной информацией, диалоги и ролевые игры, интервью, дебаты или языковой обмен [10; 14].

Использование «сильной формы» предполагает, что при наличии достаточной наблюдательности и способности общаться на изучаемом языке в естественном контексте учащиеся смогут самостоятельно вывести для себя объяснения грамматических правил. При этом важно заметить, что английский язык обладает более простой грамматической структурой в сравнении с другими европейскими языками [30]. Например, глагол в английском языке изменяется по лицам только в настоящем времени (окончание -es/-s) и не имеет окончаний в прошедших или будущих временах. Формы прошедшего времени всех глаголов

обозначаются изменением окончания (обычное окончание -ed/-d) или использованием нужной формы неправильного глагола. В английском языке также нет такой падежной структуры, которая бы влияла на формы имен прилагательных, существительных и на использование артиклей. При рассмотрении разнообразных примеров эти правила могут быть выведены учащимися без использования дополнительных объяснений грамматики [11].

При изучении других европейских языков, характеризующихся гораздо более сложной морфологической системой, использование этой методики может вызвать дополнительные затруднения со стороны учащихся. Например, изменение артиклей в немецком языке или падежные формы глаголов французского языка практически невозможно объяснить лишь с помощью примеров [26, с. 17–19]. В итоге коммуникативный подход может быть использован для изучения английского языка, но его эффективность в преподавании других языков без какого-либо объяснения грамматики будет достаточно низкой. Даже при изучении английского языка эффективность данной методики не всегда может быть достаточной. К примеру, объяснение форм глагола to be на начальных этапах обучения должно быть осуществлено [30, с. 65]. Выбор «слабого подхода» к методологии ставит учителей в более выгодное положение, так как для объяснения формы они могут опираться на целый ряд теорий и гипотез обучения. Эта методика позволяет дополнять индуктивное понимание элементами других методик, включая дедуктивный подход, предполагающий объяснение грамматики перед выполнением упражнения [4; 8].

На занятиях могут быть использованы различные материалы, которые становятся основой для создания коммуникативной ситуации. Материалы на основе текста содержатся в большинстве современных учебников [2]. Структура программы чаще всего построена на основе тематических блоков. Каждый из них содержит оригинальные или адаптированные тексты с вопросами для проверки понимания, коммуникативные задания для парной или групповой работы и грамматические упражнения [22; 29]. М. В. Степанова, А. Н. Шамов указывают на то, что материал и структура упражнений в учебнике должны соответствовать целям и задачам обучения. Учебник, составленный на основе коммуникативной методики, ориентирован на развитие речевых навыков. Соответственно, тематические блоки должны включать не только упражнения на восприятие информации (чтение или слушание), но и задания, предполагающие



формирование собственных высказываний с использованием изученных слов, фраз или правил грамматики [18].

Также могут быть использованы неадаптированные тексты или материал, содержащий текст, аудио- или видеозапись, предназначенный для носителей изучаемого языка. Примерами являются журналы, газеты и новостные репортажи. На их основе может быть организована коммуникативная деятельность. Могут быть использованы географические карты, содержащие определенную информацию, символы, графики и диаграммы [30]. Эти материалы могут быть частью творческих заданий учеников, индивидуальных или групповых проектов.

Коммуникативный подход предполагает взаимодействие учащихся и учителя, основанное на сотрудничестве, а не на авторитарном руководстве. Еще одной отличительной особенностью данного подхода стало непосредственное участие самих учеников в процессе обучения. Предполагается, что учащиеся слушают своих сверстников при выполнении групповой работы или парных заданий, вместо того чтобы полагаться на учителя в качестве модели. Ожидается, что они возьмут на себя большую долю ответственности за результаты собственного обучения. В то же время учитель становится наблюдателем и помогает учащимся в овладении языком, не вмешиваясь в их учебную деятельность [5; 9]. Являясь образцом правильной речи и письма, учитель должен не только вести диалог с учащимися, но и способствовать созданию и поддержанию коммуникации между ними. Главной задачей обучения становится формирование учащимися спонтанной иноязычной речи, при этом изучение грамматических и лексических правил, выявление и устранение ошибок должно быть направлено на повышение грамотности речи говорящих [12; 22].

### **Заключение**

Основной отличительной особенностью коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков стало вовлечение учащихся в процесс коммуникации. Подчеркивается важность создания коммуникативных ситуаций в процессе обучения, что достигается с помощью моделирования ситуаций повседневного общения. Основное внимание уделяется коммуникативной компетенции учащихся, которая предполагает способность использования изучаемого языка в различных ситуациях, предполагающих коммуникацию. Навыки общения на ино-



странном языке формируются во время взаимодействия между учащимися и преподавателем, совместного определения целей коммуникации, создания значимого и целенаправленного взаимодействия, корректировки и согласования целей взаимодействия по мере того, как учащиеся и их собеседники приходят к взаимному пониманию. При этом обучающиеся получают возможность для экспериментов с использованием различных языковых средств, что способствует их большей вовлеченности в процесс обучения, повышению беглости и спонтанности их речи.

При изучении лексических и грамматических конструкций, в отличие от ранее используемых методик, основное внимание в коммуникативном подходе уделяется не многократному повторению или заучиванию наизусть, а практике их использования в речи. Основной задачей учащихся становится верная передача смысла высказывания и понимание его собеседником, что отличается от задач точного воспроизведения конкретных лексических единиц и безошибочного использования грамматических правил, характерных для более ранних методик. Также рассматриваются контекстные и ситуативные значения слов и словосочетаний, что не было бы возможно лишь при запоминании их словарного значения. Таким образом, общение на изучаемом языке становится средством, с помощью которого осуществляется обучение. Задачей учителя при этом является такая организация работы в классе, при которой задачи урока будут выполнены посредством самостоятельной разговорной практики учащихся.

#### Список источников

1. *Ветчинова М. Н., Петрова В. А.* Теоретические аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов вузов в рамках компетентного подхода // *Язык и культура*. 2021. № 53. С. 145–161.
2. *Давыдова Ю. Г.* Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. № 6 (5). 2021. С. 832–840.
3. *Давыдова Ю. Г.* Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на практических занятиях по иностранному языку // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. № 7 (11). С. 1139–1145.
4. *Дигтяр О. Ю.* Межкультурная коммуникативная компетенция в обучении иностранному языку в высшей школе: новые реалии // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 1 (92). С. 157–160.
5. *Залавина Т. Ю., Гасаненко Е. А.* Формирование коммуникативной компетенции как один из важных аспектов в обучении студентов иностранному языку // *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 70 (2). С. 78–81.
6. *Исраилова Л. Ю., Эльжуркаева М. Я.* Современный подход к коммуникативному обучению на уроках английского языка в средней школе // *Управление образованием: теория и практика*.

тика. 2022. № 4 (50). С. 188–194.

7. *Каменская И. Б.* Принципы коммуникативно-когнитивного подхода к компьютеризированному обучению взрослых профессионально-ориентированному иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74 (2). С. 121–123.

8. *Кременецкая Л. С.* К вопросу создания искусственной языковой среды на уроках русского языка как иностранного // Современное педагогическое образование. 2021. № 10. С. 145–148.

9. *Литвиненко Е. В., Шакирова Д. Ш.* Развитие ключевых компетенций при обучении иностранному языку посредством учебного блога // Филология и культура. 2022. № 3 (69). С. 225–231.

10. *Майоришина С. В., Тарасова М. К., Жаворонкова А. В.* Развитие и совершенствование языковых навыков, входящих в состав речевых умений, в условиях интеграции академического и коммуникативного подходов к иноязычному образованию студентов 1-го курса педагогического вуза // Наука и школа. 2021. № 6. С. 216–228.

11. *Максимова И. П.* Формирование компонентов коммуникативной компетенции обучаемых при изучении иностранного языка // Высшее образование сегодня. 2021. № 3. С. 26–30.

12. *Михеева С. В.* Пути повышения коммуникативно-речевой компетенции студентов вуза в процессе изучения иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 37–39.

13. *Мусаелян И. Ф.* Современное структурное представление коммуникативной компетенции и условия ее формирования в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2021. № 3. С. 67–72.

14. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 568 с.

15. *Пирогова Л. И.* Способы активизации речемыслительной деятельности на иностранном языке в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 31–42.

16. *Рагимханова Л. К., Алибулатова Н. Э., Абдуллаева А. А.* Интегративный подход к рассмотрению коммуникативного метода обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75 (1). С. 128–131.

17. *Родин О. Ф.* Содержание и структура современного урока иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70 (3). С. 130–134.

18. *Степанова М. В., Шамов А. Н.* Роль учебника как средства формирования и развития методической компетенции учителя иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6 (80). С. 74–93.

19. *Ушаков Д. А.* Методика преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2022. № 10. С. 206–210.

20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / под ред. А. А. Казаковой. М.: Просвещение, 2019. 53 с.

21. *Хэтти Дж. А. С.* Видимое обучение для учителей. Как повысить эффективность педагогической работы. М.: Национальное образование, 2021. 322 с.

22. *Швецова Е. В.* Роль коммуникативного подхода в современных условиях преподавания иностранных языков // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 4. С. 293–295.

23. *Adebowale L., Lateef J.* Learners' perspectives on the teaching methodology of Arabic speaking skills with the communicative approach [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/365610104\\_LEARNERS%27\\_PERSPECTIVES\\_ON\\_THE\\_TEACHING\\_METHODODOLOGY\\_OF\\_ARABIC\\_SPEAKING\\_SKILLS\\_WITH\\_THE\\_COMMUNICATIVE\\_APPROACH/](https://www.researchgate.net/publication/365610104_LEARNERS%27_PERSPECTIVES_ON_THE_TEACHING_METHODODOLOGY_OF_ARABIC_SPEAKING_SKILLS_WITH_THE_COMMUNICATIVE_APPROACH/) (дата обращения: 03.02.2023).

24. *Ahmad S., Rao C.* Applying Communicative Approach in Teaching English as a Foreign Language: a Case Study of Pakistan // Porta Linguarum. 2013. No. 20, P. 187–203.

25. *Arkhaman F., Aminabibi S.* The Implementation of Communicative Language Teaching by Iraqi English language Teachers / International Journal of Engineering and Advanced Technology. 2019. Vol. 8 (5C). P. 1140–1147.

26. *Chomsky N.* Knowledge of language: its nature, origin and use. New York, Praeger, 1986. 307 p.

27. *Howatt A. P. R.* A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1984. 394 p.

28. Hymes D. H. On communicative competence // London: Sociolinguistics. Selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1971. P. 269–293.
29. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press, 2013. 272 p.
30. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 410 p.

### References

1. Vetchinova M. N., Petrova V. A. Teoreticheskie aspekty formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov vuzov v ramkah kompetentnostnogo podhoda // Jazyk i kul'tura. 2021. № 53. S. 145–161. [In Rus].
2. Davydova Ju. G. Sushhnost' ponjatija «kommunikativnyj podhod» v sovremennoj metodike prepodavaniya inostrannyh jazykov // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. № 6 (5). 2021. S. 832–840. [In Rus].
3. Davydova Ju. G. Formirovanie diskursivnoj kompetencii studentov jazykovyh vuzov na prakticheskikh zanjatiyah po inostrannomu jazyku // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2022. № 7 (11). S. 1139–1145. [In Rus].
4. Digtar O. Ju. Mezhkul'turnaja kommunikativnaja kompetencija v obuchenii inostrannomu jazyku v vysshej shkole: novye realii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2022. № 1 (92). S. 157–160. [In Rus].
5. Zalavina T. Ju., Gasanenko E. A. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak odin iz vaznyh aspektov v obuchenii studentov inostrannomu jazyku // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 70 (2). S. 78–81. [In Rus].
6. Israilova L. Ju., Jel'zhukskaeva M. Ja. Sovremennyy podhod k kommunikativnomu obucheniju na urokah anglijskogo jazyka v srednej shkole // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2022. № 4 (50). S. 188–194. [In Rus].
7. Kamenskaja I. B. Principy kommunikativno-kognitivnogo podhoda k komp'juterizirovannomu obucheniju vzroslyh professional'no-orientirovannomu inostrannomu jazyku // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 74 (2). S. 121–123. [In Rus].
8. Kremeneckaja L. S. K voprosu sozdaniya iskusstvennoj jazykovoj sredy na urokah russkogo jazyka kak inostrannogo // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 10. S. 145–148. [In Rus].
9. Litvinenko E. V., Shakirova D. Sh. Razvitie ključevyh kompetencij pri obuchenii inostrannomu jazyku posredstvom uchebnogo bloga // Filologija i kul'tura. 2022. № 3 (69). S. 225–231. [In Rus].
10. Majorshina S. V., Tarasova M. K., Zhavoronkova A. V. Razvitie i sovershenstvovanie jazykovyh navykov, vhodjashhij v sostav rečevyh umenij, v uslovijah integracii akademicheskogo i kommunikativnogo podhodov k inozazychnomu obrazovaniju studentov 1-go kursa pedagogicheskogo vuza // Nauka i shkola. 2021. № 6. S. 216–228. [In Rus].
11. Maksimova I. R. Formirovanie komponentov kommunikativnoj kompetencii obuchaemyh pri izuchenii inostrannogo jazyka // Vysshee obrazovanie segodnja. 2021. № 3. S. 26–30. [In Rus].
12. Miheeva C. V. Puti povyshenija kommunikativno-rečevoj kompetencij studentov vuza v processe izuchenija inostrannogo jazyka // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021. № 6 (91). S. 37–39. [In Rus].
13. Musaeljan I. F. Sovremennoe strukturnoe predstavlenie kommunikativnoj kompetencii i uslovija ee formirovaniya v metodike prepodavaniya inostrannyh jazykov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 3. S. 67–72. [In Rus].
14. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inozazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo. M.: Russkij jazyk, 2010. 568 c. [In Rus].
15. Pirogova L. I. Sposoby aktivizacii rechemyslitel'noj dejatel'nosti na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze // Vestnik RGGU. Serija «Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie». 2022. № 3. S. 31–42. [In Rus].
16. Ragimhanova L. K., Alibulatova N. Je., Abdullaeva A. A. Integrativnyj podhod k rassmotreniju kommunikativnogo metoda obuchenija inostrannomu jazyku studentov nejazykovyh fakul'tetov // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 75 (1). S. 128–131. [In Rus].
17. Rodin O. F. Soderzhanie i struktura sovremennoogo uroka inostrannogo jazyka // Problemy sovremen-

- nogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 70 (3). S. 130–134. [In Rus].
18. *Stepanova M. V., Shamov A. N.* Rol' uchebnika kak sredstva formirovanija i razvitija metodicheskoj kompetencii uchitelja inostrannogo jazyka // *Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika*. 2021. T. 1, № 6 (80). S. 74–93. [In Rus].
  19. *Ushakov D. A.* Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. № 10. S. 206–210.
  20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija / pod. red. A. A. Kazakovej. M.: Prosveshhenie, 2019. 53 s. [In Rus].
  21. *Hjetti Dzh. A. S.* Vidimoe obuchenie dlja uchitelej. Kak povysit' jeffektivnost' pedagogicheskoj raboty. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2021. 322 s. [In Rus].
  22. *Shvecova E. V.* Rol' kommunikativnogo podhoda v sovremennyh uslovijah prepodavanija inostrannyh jazykov // *Obrazovanie*. Nauka. Nauchnye kadry. 2021. № 4. S. 293–295. [In Rus].
  23. *Adebowale L., Lateef J.* Learners' perspectives on the teaching methodology of Arabic speaking skills with the communicative approach [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/365610104\\_learners%27\\_perspectives\\_on\\_the\\_teaching\\_methodology\\_of\\_arabic\\_speaking\\_skills\\_with\\_the\\_communicative\\_approach/](https://www.researchgate.net/publication/365610104_learners%27_perspectives_on_the_teaching_methodology_of_arabic_speaking_skills_with_the_communicative_approach/) (дата обращения: 03.02.2023).
  24. *Ahmad S., Rao C.* Applying Communicative Approach in Teaching English as a Foreign Language: a Case Study of Pakistan // *Porta Linguarum*. 2013. No. 20, P. 187–203.
  25. *Arkhawan F., Aminabibi S.* The Implementation of Communicative Language Teaching by Iraqi English language Teachers / *International Journal of Engineering and Advanced Technology*. 2019. Vol. 8 (5C). P. 1140–1147.
  26. *Chomsky N.* Knowledge of language: its nature, origin and use. New York, Praeger, 1986. 307 p.
  27. *Howatt A. P. R.* A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1984. 394 p.
  28. *Hymes D. H.* On communicative competence // London: Sociolinguistics. Selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1971. P. 269–293.
  29. *Larsen-Freeman D.* Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press, 2013. 272 p.
  30. *Richards J. C., Rodgers T. S.* Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 410 p.

### Информация об авторе

Б. М. Г. Ролик — аспирант

### Information about the author

B. M. G. Rolik — Graduate student

Статья поступила в редакцию 16.02.2023; одобрена после рецензирования 16.05.2023; принята к публикации 28.06.2023.  
The article was submitted 16.02.2023; approved after reviewing 16.05.2023; accepted for publication 28.06.2023.



Е. Ю. Смирнова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 60–74.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 60–74.

Научная статья

УДК 364.464

doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-60-74

## РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ В ЦИФРОВОЙ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Елена Юрьевна Смирнова  
Северо-Западный институт управления РАНХиГС, Санкт-Петербург, Россия, i@selen-ga.ru

**Аннотация.** Цель статьи — показать ведущую роль экономической информатики в актуализации финансового образования, повышении его результативности и практической направленности. Обсуждаются возможности обогащения школьного курса информатики мини-кейсами экономического содержания, закрепляющими на практике базовые элементы цифровой финансовой грамотности и основы информационной предпринимательской культуры.

Исследование опирается на анализ работ отечественных и зарубежных исследователей проблем повышения финансовой грамотности, также используются ключевые результаты трехлетней серии онлайн-опросов посетителей портала «Государственные и муниципальные услуги в Санкт-Петербурге» по уровню финансовой грамотности, проведенной в 2019–2021 годах Комитетом финансов Санкт-Петербурга. Работа добавляет информационно-аналитический акцент в уточнение определения «цифровая финансовая грамотность», которая включает в себя осознанную компетентность на уровне принятия финансовых решений в высокотехнологичной цифровой инфор-

мационной среде. Анализ информации, получаемой в результате обработки данных, актуальных на момент заключения контракта, необходим участнику рынка для успешного достижения своей финансовой цели.

Базовыми и общедоступными инструментальными средствами для моделирования финансовых решений являются электронные таблицы. В рамках межпредметной интеграции обязательных дисциплин предлагается дополнить вновь вводимый в школьную программу теоретический курс финансовой грамотности экспериментальной работой старшеклассников (и студентов среднего профессионального образования) с экономическими расчетами в электронных таблицах. Данный подход будет полезен преподавателям-предметникам, заинтересованным в междисциплинарном сотрудничестве, развитии функциональной грамотности учащихся, реализации деятельностного и проектного подходов к закреплению теоретических знаний. С точки зрения углубления цифровой зрелости широкого финансового просвещения он может быть также рекомендован для организации факультативной внеурочной работы старшеклассников и практик самообразования для выпускников прошлых лет.

**Ключевые слова:** электронные таблицы, сложные проценты, финансовые функции, персональные финансы, цифровая финансовая грамотность

**Для цитирования:** Смирнова Е. Ю. Роль школьной информатики в цифровой финансовой грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 60–74. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-60-74

Original article

#### THE ROLE OF SCHOOL INFORMATICS IN DIGITAL FINANCIAL LITERACY

Elena Yu. Smirnova  
RANEPА, Saint Petersburg, Russia, i@selen-ga.ru

**Abstract.** The purpose of the article is to show the leading role of economic informatics in updating financial education, increasing its effectiveness and practical orientation. The possibilities of enriching the school course in computer science with mini-cases of economic content are discussed, which enshrine in practice the basic elements of digital financial literacy and the foundations of information entrepreneurial culture.

The study is based on an analysis of the work of domestic and foreign researchers on the problems of improving financial literacy, and the key results of a three-year series of online surveys of visitors to the State and Municipal Services in St. Petersburg portal in terms of financial literacy conducted in 2019–2021 by the St. Petersburg Finance Committee are also used. The article adds information and analytical emphasis to the refinement of the definition

of “digital financial literacy”, which includes conscious competence at the level of financial decision-making in a high-tech digital information environment. The analysis of information obtained from the processing of data relevant at the time of the conclusion of the contract is necessary for the market participant to successfully achieve his financial goal.

The basic and publicly available tools for modeling financial decisions are spreadsheets. As part of the inter-subject integration of mandatory disciplines, it is proposed to supplement the theoretical financial literacy course newly introduced into the school curriculum with the experimental work of high school students and students of secondary vocational education with economic calculations in spreadsheets. This approach will be useful for subject teachers interested in interdisciplinary cooperation, the development of functional literacy of students, the implementation of activity and project approaches to consolidating theoretical knowledge. From the point of view of deepening the digital maturity of broad financial education, it can also be recommended for organizing optional after-school work for high school students and self-education practices for school graduates.

**Keywords:** spreadsheets, compound interests, financial functions, personal finance, digital financial literacy

**For citation:** Smirnova E. Yu. The role of school informatics in digital financial literacy. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):60–74. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–60–74

**Введение.** Действующая «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы» [22] определяет финансовое просвещение как процесс, благодаря которому потребители финансовых услуг улучшают свое понимание продуктов, концепций и рисков и с помощью информации, обучения развивают свои навыки, повышают осведомленность о рисках и возможностях, делают осознанный выбор в отношении финансовых продуктов и услуг, знают, куда обратиться за помощью, а также принимают другие эффективные меры для улучшения своего материального положения. Результатом финансового образования выступает рост финансовой грамотности населения. Это включает в себя повышение осведомленности, знаний, умений и моделей поведения участников рынка до достижения ими компетентности [9], достаточной для практического выбора успешных финансовых решений с точки зрения повышения благополучия. Согласно определению ООН, молодежь составляют люди в возрасте от 15 до 24 лет, в том числе подростки (15–19 лет) и молодые люди (20–24 года). Молодежь формирует существенную долю учащихся по



всем видам профессионального образования, поэтому именно она обычно [18] используется в качестве целевой группы для приложения институциональных усилий, направленных на повышение финансовой культуры населения в целом. Молодые люди ведут себя как «аборигены цифрового мира», но одновременно являются и «амбассадорами новых технологий», способствуя их внедрению.

Взаимодействие на финансовых рынках сегодня перемещается в формат сетевой коммуникации на цифровых платформах, благодаря чему расширяется охват участников сделок, растет технологическая доступность финансовых продуктов и услуг. Так, по данным международного опроса EY Global FinTech Adoption Index [25], на развивающихся рынках (Китай, Индия, Россия и Южная Африка) в 2019 году, то есть еще до пандемии, 80% активных потребителей цифровых услуг использовали хотя бы один финтех-сервис. В таблице 1 перечислены основные технологические инновации, преобразующие структуру финансового рынка, обеспечивая цифровое посредничество, доступное молодежи. Доступ к финансовым услугам — важный жизненный стимул для социализации, способствующий расширению прав и финансовых возможностей для повышения благополучия в соответствии с потребностями человека на конкретном этапе жизни.

Таблица 1

## Технологические разработки в связи с финансовыми услугами

Финансовая услуга	Цифровая реализация и доступ к услуге
Сбережения	Автоматический электронный кошелек
Банковские операции	Электронный, мобильный, цифровой банкинг
П р и л о ж е н и я для бюджетного учета и контроля расходов	Чат-боты с полезными советами по учету и контролю расходов и приложения для ведения персонального бюджета
Денежные переводы	Мобильные деньги, цифровые кошельки Электронный обмен валюты в частном порядке Трансграничные денежные переводы
Платежи	Карты предоплаты, электронные кошельки, системы мобильных платежей (на основе NFC, облачных вычислений или QR-кода), бесконтактные платежи, карты с хранимой суммой, биометрические платежи, мобильные приложения, единый платежный интерфейс (UPI)
Страхование	Цифровое страхование и на основе приложений (мобильное страхование, авто-, мотострахование, страхование здоровья, страхование путешествий);



	интернет вещей; роботизированный советник; машинное обучение; применение больших данных и телематики; онлайн-страхование
Кредитование	Альтернативное финансирование онлайн (долговые, долевыe и неинвестиционные продукты); платформы онлайн-кредитования; краудфандинг; альтернативные цифровые банки; использование данных социальных сетей, альтернативный скоринг заемщика, нейросетевые алгоритмы оценки рисков

Определение цифровой финансовой грамотности еще находится в процессе осмысления [27] современными исследователями и до сих пор окончательно не сформировалось [6]. ОЭСР [28] определяет цифровую финансовую грамотность как сочетание знаний, навыков, сознательного отношения и рационального поведения, обеспечивающих осознанное и безопасное использование цифровых технологий и финансовых продуктов для содействия финансовому благополучию. В 2022 году Аналитический центр НАФИ, пользуясь методологией ОЭСР, дополнил свои исследования «индексом цифровой финансовой грамотности» [13], измеряя его такими компонентами, как цифровые финансовые навыки, цифровые финансовые знания и цифровое финансовое поведение, а также самооценка респондентов. Нам представляется, что при таком подходе внимание фокусируется только на высокотехнологичных сетевых аспектах рыночной коммуникации, правах потребителя и экономической безопасности, но остается в тени фундаментальная роль базовых информационных технологий обработки данных для принятия решений, цифровые аналитические компетенции.

По нашему мнению, универсальное определение цифровой финансовой грамотности [29] объединяет и способность человека принимать целесообразные финансовые решения на разных этапах жизненного цикла (финансовая грамотность), и использование для этого современных информационно-аналитических технологий принятия решений и средств сетевой коммуникации (компьютерная грамотность). Уместно вспомнить, что экономика настолько давно «оцифрована» деньгами, что первая известная человечеству форма письменности (клинопись Месопотамии) была порождена необходимостью ведения хозяйственного учета людей, скота, продуктов, добычи, семян, урожая, расхода материалов [12], использовалась для регистрации и хранения сведений

о количественной оценке [2] материальных благ с их наименованиями и качественными характеристиками.

**Материалы онлайн-опросов: учет расходов и долгосрочное планирование.** В 2019–2021 годах Комитет финансов Санкт-Петербурга проводил онлайн-опросы [19] посетителей портала «Государственные и муниципальные услуги в Санкт-Петербурге» ([www.gu.spb.ru](http://www.gu.spb.ru)) для измерения финансовой грамотности. В 2019 году в этом опросе приняли участие 10 792 человека, в 2020-м — 15 704, а в 2021-м — уже 26 815. Исследование проводилось в пилотном режиме, поэтому респондентам были предложены простые вопросы на проверку теоретических знаний, практических навыков и поведенческих установок. Распределение полученных ответов на трехлетнем интервале оказалось достаточно стабильным и позволяет делать содержательные выводы о сохранении актуальности задачи развития финансового просвещения.



Так, на рисунке 1 представлена структура ответов посетителей портала на вопрос о практике регулярного учета расходов. Более половины участников выбрали мягкий вариант «принято планировать по крайней мере крупные расходы, соотнося их с доходами». Менее трети респондентов подтвердили тщательный учет доходов, расходов и сбережений при планировании семейного бюджета. Около 15% опрошенных петербуржцев живут в семьях, где бюджет ни в какой форме не ведется. И это происходит в крупнейшем мегаполисе Северной Европы в современную

нам высокотехнологическую эпоху, когда «дневник наблюдений» за расходами на банковском счете формируется в цифровом виде проактивно и по запросу клиента доступен для выгрузки. Не проводя анализа расходов за прошлые периоды, человек не учится на своих ошибках, не меняет приоритеты, не устанавливает лимиты использования средств, не откладывает часть заработка в резерв, не формирует накопления, не выстраивает свое финансовое благополучие. Хорошим стартом для перехода к учету расходов является расчет индекса годовой продовольственной инфляции по базовому набору продуктов, например, входящих в рецептуру традиционных праздничных блюд (винегрет [8], оливье, селедка под шубой [16], блины с начинками [21]). Оценка годового роста расходов при фиксированной рецептуре дает представление о временной стоимости денег, мотивирует на поиск источников дохода для реализации долгосрочных целей. На рисунке 2 представлено распределение участников опроса по их наличию.



Рисунок 2. Распределение ответов на вопрос о наличии долгосрочных финансовых целей

Порядка четверти респондентов ответили, что в наше время в принципе бесполезно загадывать далеко вперед. Более конструктивно настроена большая часть опрошенных, подтверждающая наличие и целей, и плана их достижения. А более трети ответов дали люди, не переходящие в прак-

тическую плоскость формализации финансовых целей и разработки долгосрочного плана улучшения благосостояния.

В международных тестах на финансовую грамотность базового уровня первым пунктом проверки знаний стандартно предлагается расчет по формуле сложных процентов. В 2009 году по США доля справившихся с заданием составляла 64,9% населения [26]. В 2021 году в Санкт-Петербурге — 60,5%, то есть 39,5% участников теста ошиблись с ответом в задаче на процентную арифметику, где требуется возвести в пятую степень коэффициент наращивания  $(1 + 7\%)$ , причем в режиме онлайн, в диалоге с цифровым устройством. Четыре способа решения этой задачи средствами электронной таблицы в облачном редакторе «Яндекс. Документы» представлены на рисунке 3.

	A	B	C	D	E	F
1			<b>Депозит</b>			
2	<b>Ставка</b>	<b>7%</b>	10 000,00 ₽			
3		1	10 700,00 ₽			
4		2	11 449,00 ₽			
5		3	12 250,43 ₽			
6		4	13 107,96 ₽			
7	<b>Срок</b>	<b>5</b>	<b>14 025,52 ₽</b>	<b>14 025,52 ₽</b>	<b>14 025,52 ₽</b>	<b>14 025,52 ₽</b>
8			=C6*(1+\$B\$2)	=C2*(1+B2)^B7	=C2*POWER(1+B2;B7)	=FV(B2;B7;;-C2)
9			многократное умножение	множитель со степенью	математическая степенная функция	финансовая функция
10						

Рисунок 3. Варианты расчета будущей стоимости депозита

В последнем варианте применена функция  $=FV(0,07;5;0;-10000)$  с нулевым значением промежуточного платежа. В таблице 2 далее приводится соответствие имен параметров основных финансовых функций, которые используются для оценки показателей равномерного периодического потока платежей (аннуитет, или финансовая рента) по известным исходным данным. Решим для примера задачу с долгосрочной финансовой целью: в каком возрасте станет миллионером молодой человек, вносящий ежемесячно по 15 тысяч рублей в банк на накопительный счет с еже-

## Роль школьной информатики в цифровой финансовой грамотности |

месячной капитализацией по номинальной ставке 7% годовых, если он начал это делать с 15-летнего возраста? Ответ (и плановый горизонт накопления первого взноса по ипотеке) дает формула  $=15+NPER(0,07/12;-15;0;1000)/12$ , использующая встроенную финансовую функцию NPER. Без обращения к ней срок можно найти через логарифм по формуле  $=LOG(7%/12*1000/15+1;1+7%/12)/12$ .

Если же поставить задачу определения такой депозитной ставки, при которой желаемая сумма накопится за указанный срок, то возникнет известная алгебраическая проблема с выводом самой формулы. Дело в том, что для потока платежей процентная ставка является корнем многочлена высокой степени, то есть неявной функцией, значения которой подбираются итеративно. То есть при помощи арифметических функций процентную ставку вычислить нельзя. Но в любой офисной программе электронных таблиц (и на финансовых калькуляторах) представлена стандартная встроенная функция RATE, где алгоритм подбора реализован.

Таблица 2

Аннуитетные финансовые функции электронных таблиц

Финансовый термин	Англоязычный формат	Русифицированный формат MS Excel
Б у д у щ а я стоимость [Future Value]	=FV(RATE; NPER; PMT; PV)	=БС(СТАВКА; КПЕР; ПЛТ; ПС)
Приведенная стоимость [Present Value]	=PV(RATE; NPER; PMT; FV)	=ПС(СТАВКА; КПЕР; ПЛТ; БС)
П л а т е ж [Payment]	=PMT(RATE; NPER; PV; FV)	=ПЛТ(СТАВКА; КПЕР; ПС; БС)
Количество периодов [Number of Periods]	=NPER(RATE; PMT; PV; FV)	=КПЕР(СТАВКА; ПЛТ; ПС; БС)
П р о ц е н т - н а я ставка [Interest Rate]	=RATE(NPER; PMT; PV; FV)	=СТАВКА(КПЕР; ПЛТ; ПС; БС)

### **Предложение по развитию цифровой финансовой грамотности.**

На вавилонских глиняных табличках до нас дошли не только описи имущества, но и такие математические артефакты, как расчет сложных процентов по формуле геометрической прогрессии. Владеет ли современный российский школьник этой темой с практической точки зрения? Программные средства электронных таблиц теперь общедоступны, и ноутбуки для учебы есть практически в каждой семье. Нам представляется, что цифровой блок практических расчетов по моделям типичных экономических ситуаций, предваряющий курс финансовой грамотности в старшей школе, будет весьма продуктивен для развития функциональной грамотности [17] молодежи, с 15 лет уже вступающей в трудоспособный возраст. Сегодня в 9-м классе (третья четверть, перед сдачей ОГЭ) подростки одновременно, но независимо изучают геометрическую прогрессию в курсе алгебры и электронные таблицы на информатике. Здесь открывается потенциал метапредметной интеграции, закрепления математических знаний и навыков обработки информации в задачах с экономическим содержанием, реализации практико-ориентированного подхода к обучению [14]. Вместе с тем в «Методических рекомендациях по достижению требований к содержанию и результатам освоения образовательных программ по финансовой грамотности в основной школе в соответствии с ФГОС ООО и Единой рамкой компетенций по финансовой грамотности» [11] в курсе алгебры школьникам предлагается «решать задачи, связанные с числовыми последовательностями, в том числе задачи из реальной жизни с использованием цифровых технологий (электронных таблиц), решать задачи на сложные проценты, в том числе задачи из реальной практики (с использованием калькулятора)», а далее в курсе информатики «создавать и применять в электронных таблицах формулы для расчетов с использованием встроенных арифметических функций».

В качестве положительного примера методической разработки для закрепления основ процентной арифметики как базового компонента знаний в составе финансовой грамотности можно привести образовательный проект ПАКК «Финансы и информатика» [23]. Автором настоящей статьи также было разработано базовое учебное пособие по технике финансовых вычислений [20], которое прошло апробацию в режиме школьного факультатива [7]. Не интересующихся математикой гуманитариев можно привлечь к несложным финансовым расчетам

одновременным погружением в англоязычную терминологию [5] или решением задач с содержательным анализом экономического положения литературных героев [4] и самих авторов [3], чьи произведения изучаются в программе по литературе, а также реальных исторических персонажей.

**Заключение.** Компьютерная грамотность вместе с информационно-аналитическими навыками моделирования рациональных решений являются центральной частью зонтичного понятия «цифровая финансовая грамотность». Финансово и информационно образованный человек умеет решать вопросы распределения ресурсов для заработка денег, сохранения и приумножения благосостояния, сравнивает и оценивает существующие на рынке предложения, выбирая наиболее приемлемый вариант. Рациональное поведение подразумевает целесообразный выбор решения в типичных ситуациях, анализ возможных альтернатив в условиях неопределенности. В реальной жизненной ситуации решать эти задачи помогает информатизация (и автоматизация, и цифровизация).



Рисунок 4. Междисциплинарные аспекты цифровой финансовой грамотности

Рисунок 4 отражает наше интегративное представление о том, что в современных условиях цифровая финансовая грамотность становится актуальной концепцией образовательного пространства [15], связующего социально-экономический, информационно-технологический, утилитарно-прагматический и культурно-исторический контексты функциональной грамотности [24]. Существенную роль в процессе финансовой

социализации молодежи сегодня играет экспериментальное обучение и взаимодействие со сверстниками, родителями и учителями. Нам представляется, что большие резервы для актуализации тематики проектной работы [1], в том числе и междисциплинарного характера, сегодня лежат в области цифровой финансовой грамотности. Это направление охватывает и групповую коммуникацию участников проектных команд, и углубленную проработку своей части проекта, соответствующую способностям ученика. Практически любой проект — от школьного праздника до инициативного благоустройства городского пространства [10] — имеет бюджет, практический опыт планирования и анализа которого пригодятся человеку и в семейной жизни, и для развития индивидуального предпринимательства. Через навыки практического использования финансовых знаний закрепляются грамотные поведенческие установки, складывается экономическая и информационная культура общества.

#### Список источников

1. Алмазова Т. А., Никаноркина Н. В., Романова Н. В. Использование метода проектов для формирования финансовой грамотности обучающихся в процессе изучения математики в старшей школе // Вестник Калужского университета. 2018. № 4. С. 113–118.
2. Белобородько А. М. Письменность как эмерджентность института учета и контроля в III тысячелетии до н.э. // Научный вестник: финансы, банки, инвестиции. 2017. № 3. С. 116–123.
3. Бельх А. А. Мог ли Пушкин вернуть долги? // Экономическая политика. 2019. Т. 14, № 3. С. 176–191. doi: 10.18288/1994–5124–2019–3–176–191
4. Бельх А. А. Уроки Гоголя — анализ бизнес-плана Чичикова // Экономическая политика. 2009. № 2. С. 148–149.
5. Вербицкая М. В. Сборник специальных модулей по финансовой грамотности для УМК по английскому языку 10 класса. М.: Вентана-Граф, 2017. 24 с.
6. Гимранова Г. Х. Цифровая финансовая грамотность в эпоху цифровой трансформации экономики // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2021. Т. 1, № 157. С. 98–102. doi: 10.34773/EU.2021.1.20
7. Иванова Н. И. Элективный курс по информатике «Техника финансовых вычислений на Excel». Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008. Т. 15. С. 78–79.
8. Калькулятор инфляции / Банк России. Интернет-проект «Финансовая культура» [Электронный ресурс]. URL: <https://fincult.info/calc/inflation#personal-inflation> (дата обращения: 20.06.2023).
9. Лавренова Е. Б. Концептуальные подходы к формированию культуры грамотного финансового поведения у обучающихся общеобразовательных организаций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 1 (2). С. 8–21.
10. Лукьянова Н. Г. Особенности развития инициативного бюджетирования в Санкт-Петербурге // Финансовый журнал. 2021. Т. 13, № 2. С. 61–69. doi: 10.31107/2075–1990–2021–2–61–69
11. Методические рекомендации по обеспечению общеобразовательными организациями достижения результатов реализации основных образовательных программ по финансовой грамотности на уровне начального общего и основного общего образования / Центр «Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования» НИУ ВШЭ. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://fmc.hse.ru/recomend> (дата обращения: 20.06.2023).
12. Муравьева Л. А. Финансово-экономическое развитие Месопотамии // Международный



## Роль школьной информатики в цифровой финансовой грамотности |

бухгалтерский учет. 2012. Т. 27, № 225. С. 56–64.

13. НАФИ провел первый замер Индекса цифровой финансовой грамотности жителей России / Аналитический центр НАФИ. 01.02.2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://nafi.ru/analytics/nafi-provel-pervyy-zamer-indeksa-tsifrovoy-finansovoy-gramotnosti-zhiteley-rossii/> (дата обращения: 20.06.2023).

14. Новожилова Н. В. Инструменты включения финансовой грамотности в школьные предметы. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. Т. 6, № 69. С. 43–48.

15. Попов А. А. Образовательное пространство и новое поколение образовательных программ // Образовательная политика. 2022. № 4 (92). С. 18–28.

16. Росстат рассчитал стоимость новогодних салатов / Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/313/document/191060> (дата обращения: 20.06.2023).

17. Рутковская Е. Л. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности: подходы к разработке учебных заданий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, вып. 4, № 61. С. 98–111.

18. Скляр М. А., Михеева С. А. Финансовая грамотность в России: результаты исследований последнего десятилетия // Финансы и бизнес. 2019. Т. 15, № 3. С. 23–40. doi: 10.31085/1814-4802-2019-15-3-23-40

19. Смирнова Е. Ю. Индекс финансовой грамотности петербуржцев (по результатам опроса) / Ключевые вызовы наступившего десятилетия: Сборник материалов XX Юбилейной международной научно-практической конференции «Смирновские чтения — 2021», 18.03.2021. Санкт-Петербург: АНО ВО «Международный банковский институт имени Анатолия Собчака». 2021. С. 206–215.

20. Смирнова Е. Ю. Техника финансовых вычислений на Excel. Издательство Санкт-Петербургского государственного ун-та. 2003. 126 с.

21. Стоимость блинов в Санкт-Петербурге / Петростат. 21.02.2023 [Электронный ресурс]. URL: [https://78.rosstat.gov.ru/Press\\_releases](https://78.rosstat.gov.ru/Press_releases) (дата обращения: 20.06.2023).

22. Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы: распоряжение Правительства от 25.09.2017 № 2039-р / Правительство России [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/29441/> (дата обращения: 20.06.2023).

23. Финансы и информатика / Образовательные проекты ПАКК [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.racc.ru/finformatika/> (дата обращения: 20.06.2023).

24. Чигишева О. П., Солтовец Е. М., Бондаренко А. В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Интернет-журнал «Мир науки» 2017. Т. 5, № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf> (дата обращения: 20.06.2023).

25. Global FinTech Adoption Index 2019 / Ernst & Young Global Limited [Электронный ресурс]. URL: [https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en\\_gl/topics/banking-and-capital-markets/ey-global-fintech-adoption-index.pdf](https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_gl/topics/banking-and-capital-markets/ey-global-fintech-adoption-index.pdf) (дата обращения: 20.06.2023).

26. Lusardi A. Financial literacy: do people know the ABCs of finance? Public Understanding of Science. 2015. Vol. 24, no 3. P. 260–271. doi: 10.1177/0963662514564516

27. Lyons A. C., Kass-Hanna J. A methodological overview to defining and measuring “digital” financial literacy. Financial Planning Review. 2021. e1113. doi: 10.1002/cfp2.1113

28. OECD/INFE Guidance on digital delivery of financial education / OECD. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/financial/education/INFE-guidance-on-digital-delivery-of-financial-education.pdf> (дата обращения: 20.06.2023).

29. Prete A. L. Digital and financial literacy as determinants of digital payments and personal finance. Economic Letters. 2022. Vol. 213. P. 110378. doi: 10.1016/j.econlet.2022.110378

### References

1. Almazova T. A., Nikanorkina N. V., Romanova N. V. Ispol'zovanie metoda proektov dlja formirovani-ja finansovoy gramotnosti obuchajushihhsja v processe izuchenija matematiki v starshej shkole // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. 2018. № 4. S. 113–118. [In Rus].

2. *Beloborod'ko A. M.* Pis'mennost' kak jemerdzhentnost' instituta ucheta i kontrolja v III tysjacheletii do n. je. // Nauchnyj vestnik: finansy, banki, investicii. 2017. № 3. S. 116–123. [In Rus].
3. *Belyh A. A.* Mog li Pushkin vernut' dolgi? // Jekonomicheskaja politika. 2019. T. 14, № 3. S. 176–191. doi: 10.18288/1994–5124–2019–3–176–191 [In Rus].
4. *Belyh A. A.* Uroki Gogolja — analiz biznes-plana Chichikova // Jekonomicheskaja politika. 2009. № 2. S. 148–149. [In Rus].
5. *Verbickaja M. V.* Sbornik special'nyh modulej po finansovoj gramotnosti dlja UMK po anglijskomu jazyku 10 klassa. M.: Ventana-Graf, 2017. 24 s. [In Rus].
6. *Gimranova G. H.* Cifrovaja finansovaja gramotnost' v jepohu cifrovoj transformacii jekonomiki // Jekonomika i upravlenie: nauchno-prakticheskij zhurnal. 2021. T. 1, № 157. S. 98–102. doi: 10.34773/EU.2021.1.20 [In Rus].
7. *Ivanova N. I.* Jelektivnyj kurs po informatike «Tehnika finansovyh vychislenij na Excel». Vestnik MGPU. Serija: Informatika i informatizacija obrazovanija. 2008. T. 15. S. 78–79. [In Rus].
8. Kal'kuljator infljacji / Bank Rossii. Internet-proekt «Finansovaja kul'tura» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://fincult.info/calc/inflation#personal-inflation> (data obrashhenija: 20.06.2023). [In Rus].
9. *Lavrenova E. B.* Konceptual'nye podhody k formirovaniju kul'tury gramotnogo finansovogo povedenija u obuchajushhijhsja obshheobrazovatel'nyh organizacij // Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika. 2017. № 1 (2). S. 8–21. [In Rus].
10. *Luk'janova N. G.* Osobennosti razvitija iniciativnogo bjudzhetirovanija v Sankt-Peterburge // Finansovij zhurnal. 2021. T. 13, № 2. S. 61–69. doi: 10.31107/2075–1990–2021–2–61–69 [In Rus].
11. Metodicheskie rekomendacii po obespečeniju obshheobrazovatel'nymi organizacijami dostizhenija rezul'tatov realizacii osnovnyh obrazovatel'nyh programm po finansovoj gramotnosti na urovne nachal'nogo obshhego i osnovnogo obshhego obrazovanija / Centr «Federal'nyj metodicheskij centr po finansovoj gramotnosti sistemy obshhego i srednego professional'nogo obrazovanija» NIU VShJe. 2022 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://fmc.hse.ru/recomend> (data obrashhenija: 20.06.2023). [In Rus].
12. *Murav'eva L. A.* Finansovo-jekonomicheskoe razvitie Mesopotamii // Mezhdunarodnyj buhgalterskij uchet. 2012. T. 27, № 225. S. 56–64. [In Rus].
13. NAFI provel pervyj zamer Indeksa cifrovoj finansovoj gramotnosti zhitelej Rossii / Analiticheskij centr NAFI. 01.02.2023 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://nafi.ru/analytics/nafi-provel-pervyy-zamer-indekса-tsfrovoy-finansovoy-gramotnosti-zhiteley-rossii/> (data obrashhenija: 20.06.2023). [In Rus].
14. *Novozhilova N. V.* Instrumenty vključenija finansovoj gramotnosti v shkol'nye predmety. Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2019. T. 6, № 69. S. 43–48. [In Rus].
15. *Popov A. A.* Obrazovatel'noe prostranstvo i novoe pokolenie obrazovatel'nyh programm // Obrazovatel'naja politika. 2022. № 4 (92). S. 18–28.
16. Rosstat rasschital stoimost' novogodnih salatov / Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/313/document/191060> (data obrashhenija: 20.06.2023).
17. *Rutkovskaja E. L.* Finansovaja gramotnost' kak komponent funkcional'noj gramotnosti: podhody k razrabotke uchebnyh zadanij // Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika. 2019. T. 1, vyp. 4, № 61. S. 98–111. [In Rus].
18. *Sklyar M. A., Miheeva S. A.* Finansovaja gramotnost' v Rossii: rezul'taty issledovanij poslednego desjatiletija // Finansy i biznes. 2019. T. 15, № 3. S. 23–40. doi: 10.31085/1814–4802–2019–15–3–23–40 [In Rus].
19. *Smirnova E. Ju.* Indeks finansovoj gramotnosti peterburzhcev (po rezul'tatam oprosa) / Ključevyye vyzovy nastupivshogo desjatiletija: Sbornik materialov XX Jubilejnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii «Smirnovskie čtenija — 2021», 18.03.2021. Sankt-Peterburg: ANO VO «Mezhdunarodnyj bankovskij institut imeni Anatolija Sobchaka». 2021. S. 206–215. [In Rus].
20. *Smirnova E. Ju.* Tehnika finansovyh vychislenij na Excel. Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo un-ta. 2003. 126 s. [In Rus].
21. Stoimost' blinov v Sankt-Peterburge / Petrostat. 21.02.2023 [Jelektronnyj resurs]. URL: [https://78.rosstat.gov.ru/Press\\_releases](https://78.rosstat.gov.ru/Press_releases) (data obrashhenija: 20.06.2023). [In Rus].
22. Strategija povyshenija finansovoj gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017–2023 gody: rasporyazhenie Pravitel'stva ot 25.09.2017 № 2039-r / Pravitel'stvo Rossii [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/29441/> (data obrashhenija: 20.06.2023). [In Rus].

23. *Finansy i informatika / Obrazovatel'nye proekty PAKK [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://edu.pacc.ru/finformatika/> (дата обращения: 20.06.2023). [In Rus].*
24. *Chigisheva O. P., Soltovec E. M., Bondarenko A. V. Interpretacionnoe svoeobrazie koncepta «funkcional'naja gramotnost'» v rossijskoj i evropejskoj teorii obrazovanija // Internet-zhurnal «Mir nauki» 2017. T. 5, № 4 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf> (дата обращения: 20.06.2023). [In Rus].*
25. *Global FinTech Adoption Index 2019 / Ernst & Young Global Limited [Электронный ресурс]. URL: [https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en\\_gl/topics/banking-and-capital-markets/ey-global-fintech-adoption-index.pdf](https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_gl/topics/banking-and-capital-markets/ey-global-fintech-adoption-index.pdf) (дата обращения: 20.06.2023).*
26. *Lusardi A. Financial literacy: do people know the ABCs of finance? Public Understanding of Science. 2015. Vol. 24, no 3. P. 260–271. doi: 10.1177/0963662514564516*
27. *Lyons A. C., Kass-Hanna J. A methodological overview to defining and measuring “digital” financial literacy. Financial Planning Review. 2021. e1113. doi: 10.1002/cfp2.1113*
28. *OECD/INFE Guidance on digital delivery of financial education / OECD. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/financial/education/INFE-guidance-on-digital-delivery-of-financial-education.pdf> (дата обращения: 20.06.2023).*
29. *Prete A. L. Digital and financial literacy as determinants of digital payments and personal finance. Economic Letters. 2022. Vol. 213. P. 110378. doi: 10.1016/j.econlet.2022.110378*

### Информация об авторе

Е. Ю. Смирнова — кандидат экономических наук, доцент кафедры бизнес-информатики

### Information about the author

E. Yu. Smirnova — PhD (Economics), Associate Professor of the Department of Business Informatics

Статья поступила в редакцию 21.03.2023; одобрена после рецензирования 16.05.2023; принята к публикации 28.06.2023.  
The article was submitted 21.03.2023; approved after reviewing 16.05.2023; accepted for publication 28.06.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 75–91.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 75–91.

Научная статья  
УДК 37.01.  
doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–75–91

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: РЕАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ



А. Н. Шамо́в

Александр Николаевич Шамо́в<sup>1</sup>, Серге́й Викторо́вич  
Черны́шов<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Нижегородский государственный педагогический  
университет им. К. Минина (Мининский университет),  
Ни́жний Но́вгород, Росси́я

<sup>2</sup>Московский педагогический государственный универси-  
тет, Мос́ква, Росси́я

<sup>1</sup>shamov1952@yandex.ru

<sup>2</sup>chernish25@yandex.ru



С. В. Черны́шов

**Аннотация.** В настоящей статье рассматривается вопрос о совершенствовании профессиональной и методической подготовки будущего учителя иностранного языка. Данный компонент показывает, насколько будущий учитель продвинется в получении профессиональной компетенции по своему профилю, насколько он готов осуществлять свою педагогическую деятельность по преподаванию одного или двух иностранных языков в условиях средней общеобразовательной школы. Особое значение придается в этом контексте разным видам педагогической практики в школе. Задача педагогической практики соединить воедино методическую теорию с практическими действиями учителя на уроке иностранного языка. Особая роль отводится в такой деятельности учителю-мастеру. В качестве

такого выступает преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, теоретическая подготовка, педагогическая практика, профессиональные компетенции учителя иностранного языка, интеллектуальная и эмоциональная готовность учителя к будущей деятельности

**Для цитирования:** Шамов А. Н., Чернышов С. В. Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка: реальность и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 75–91. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-75-91

Original article

**PEDAGOGICAL PRACTICE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER: REALITY AND PROBLEMS**

Aleksandr N. Shamov<sup>1</sup>, Sergej V. Chernyshov<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod (Minin university)

<sup>2</sup> Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

<sup>1</sup> shamov1952@yandex.ru

<sup>2</sup> chernish25@yandex.ru

**Abstract.** This article discusses the issue of improving the professional and methodological training of the future teacher of a foreign language. This component shows how far the future teacher will advance in obtaining professional competence in his profile, how ready he is to carry out his pedagogical activity in teaching one or two foreign languages in a secondary school. In this context, particular importance is attached to different types of teaching practice at school. The task of pedagogical practice is to combine methodological theory with practical actions of a teacher in a foreign language lesson. A special role is given to the master teacher in such activities. As such, the teacher of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages acts.

**Keywords:** professional training, theoretical training, pedagogical practice, professional competencies of a foreign language teacher, intellectual and emotional readiness of a teacher for future activities

**For citation:** Shamov A. N., Chernyshov S. V. Pedagogical practice as a component of professional training of a future foreign language teacher: reality and problems. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):75–91. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-75-91

## Введение

В педагогических университетах постоянно идет процесс оптимизации образовательного процесса: объединяются, уплотняются, сокращаются лекционные и практические занятия по направлению «Педагогическое образование», по разным профилям, в том числе и по профилю «Иностранный язык». Содержание системообразующей дисциплины подготовки должно даваться в любой системе подготовки работников образования в расширенном объеме.

Педагогические и психологические компетенции, указанные во ФГОС ВО (3++), не всегда могут переноситься сразу в преподавательскую деятельность, особенно преподавателя иностранного языка [13]. Это объясняется спецификой дисциплины «Методика обучения иностранным языкам», спецификой дисциплины «Иностранный язык».

«Методика преподавания иностранных языков» как системообразующая дисциплина в профессиональной подготовке будущего преподавателя призвана: 1) обеспечить глубокую теоретическую подготовку студентов к практической деятельности в качестве преподавателя иностранного языка; 2) создать прочную ориентировочную основу для формирования профессионально значимых навыков и умений; 3) обеспечить формирование, развитие и совершенствование разных видов методических компетенций, всех их составляющих компонентов; 4) обеспечить взаимосвязь методических компетенций с другими видами компетенций (лингвистической, речевой, компенсаторной, межкультурной, социокультурной, лингвострановедческой, предметной, информационной, тестовой и др.). Профессионально значимые навыки и умения, методические компетенции формируются в педагогических университетах все-таки системно [5; 6; 14; 20; 21]. Особое место отводится в этом процессе разным видам педагогических практик, в которых участвуют будущие преподаватели иностранного языка [8; 16; 22; 23].

## Постановка проблемы и цель статьи

Структура методической компетенции будущего учителя неродного языка, исходя из его педагогических функций, формируется на основе специального содержания [2; 5; 7].

Преподавателю иностранного языка предстоит выполнять разные функции: развивающую, воспитывающую, коммуникативную, гностическую, конструктивно-планирующую, организаторскую. С выполнением

своих обязанностей и функций у молодого учителя формируется и его методическое сознание, происходит его культурное самоопределение [12; 21]. Учитель языка начинает понимать, в чем состоит ценность и социальная значимость его ремесла.

Качественный уровень методической (профессиональной) подготовки будущих учителей иностранного языка диктуется: а) опорой на рациональные идеи существующих научных подходов; б) особым содержанием педагогической практики; в) правильной организацией, управлением и проведением практики как особого вида профильных занятий [3–5; 7; 8; 19]. Деятельность студентов должна иметь на практике не только практическую направленность, но и подкрепляться современными данными многих педагогических наук.

Опыт участия студентов в педагогических практиках не до конца обеспечивает качественные результаты в преподавании предмета «Иностранный язык». Подготовка преподавателя в вузе к будущей деятельности порождает ряд серьезных вызовов. Они связаны с: 1) качеством наполнения содержания педпрактики; 2) использованием результативных способов ее организации; 3) объемом учебного времени, отводимым на формирование практико-ориентированных навыков, умений, компетенций; 4) качеством овладения значимыми компетенциями; 5) освоением технологий в обучении неродному языку; 6) участием в педпрактике преподавателей профильных кафедр вуза.

Подготовка учителей неродного языка в педагогических университетах страны осуществляется массово и в условиях дефицита времени, отводимого на приобретение практических навыков, умений и учительских компетенций. Такой подход к педпрактике не обеспечивает достойного результата, не дает требуемого качества в подготовке учителей по профилю «Иностранный язык».

Методика преподавания иностранных языков является не только педагогической наукой как таковой, но и методическим искусством. Искусство преподавать неродной язык требует: а) особого внимания к себе; б) достаточного количества времени на овладение таким искусством.

Встает вопрос о грамотном и целесообразном управлении отпущенным временем. Это принципиально важно для многих: 1) для тех, кто организует педагогическую практику; 2) для тех, кто управляет процессом соединения научных знаний с практическими действиями в преподавании языка.



### **Методология и методы исследования**

В основу исследования поставленной проблемы легли идеи профессионального и компетентностного подходов в подготовке будущих работников образования. Идеи компетентностного подхода находят свое отражение в работах В. И. Байденко, В. А. Болотова, А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеер, Д. С. Ермакова, О. Е. Лебедева, В. В. Серикова, Э. Э. Сыманюка, Ю. Г. Тагура, А. В. Хуторского.

Профессиональная подготовка учителей иностранных языков освещается в трудах представителей самой методической науки (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Ю. В. Еремин, О. Г. Поляков, Г. В. Рогова, К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов, Н. В. Языкова и др.). Вопросы подготовки учителей иностранных языков активно освещаются в исследованиях последних лет (К. Э. Безукладников, Г. И. Бубнова, С. Л. Буковский, И. А. Зимняя, А. А. Колесников, И. А. Мазаева, О. Г. Поляков, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, А. Н. Шукин и др.).

Исследование проблемы подготовки учительских кадров в высшем учебном заведении осуществлялось нами на основе комплекса методов научного познания. К их числу можно отнести: 1) ретроспективное изучение основополагающих трудов в дидактической, психологической, лингвистической и методической науках; 2) анализ учебников по иностранным языкам и компонентов УМК, выявление их возможностей в целях повышения методической грамотности учителей; 3) изучение нормативных документов по организации педагогических практик в учебных заведениях страны; 4) педагогическое наблюдение за учебной деятельностью студентов в период практик; 5) видеофиксация уроков, проведенных студентами; 6) дидактико-психологический и дидактико-методический анализы уроков по языку; 7) опытная работа по оценке результативности используемых дидактико-методических приемов, способов, форм работы и условий подготовки будущих учителей; 8) работа экспертных групп по оценке результатов педагогических практик студентов, определению уровня их готовности к самостоятельной деятельности; 9) анкетирование преподавателей педагогических вузов по проблемам организации и проведения педагогических практик по предмету «Иностранный язык».

### **Результаты исследования и обсуждения**

В ходе достижения целей и задач педпрактики, использования научных методов исследования были получены обнадеживающие ре-



зультаты. Установлены и подтверждены наиболее важные компоненты методической компетенции для будущего учителя языка. Подтверждена значимость следующих компонентов в структуре методической компетенции студентов:

1. Наличие специальных знаний, навыков и умений в области теории методической науки; владение технологиями преподавания неродного языка.

2. Знание учителями языка критериев оценки качества владения их учащимися иноязычной речевой деятельностью; умение использовать разные приемы, способы и формы контроля речевых навыков и умений у детей.

3. Владение методической терминологией. Терминологический аппарат для учителя является его методической идеологией, ключом, открывающим дверь в профессиональную деятельность.

4. Владение культурой речи и культурой иноязычного общения, в том числе и культурой педагогического общения.

5. Приобретение опыта решения методических задач на уроках языка; опыт моделирования учебно-речевых ситуаций; опыта предъявления, тренировки и применения языкового и речевого материала как основы иноязычной коммуникации.

6. Способность осуществлять профессиональную и учебную деятельность на языке на разных уровнях, начиная с уровня методической грамотности до уровня профессионального мастерства.

7. Наличие критического методического мышления у студентов; наличие комплекса развитых аналитических умений.

8. Способность и готовность осуществлять разные виды анализа уроков иностранного языка как средства развития методической рефлексии, критически оценивать их; вносить в них необходимые методические коррективы.

9. Наличие развитого эмоционального интеллекта как предпосылки развития способности и готовности формировать у детей речевую и культурную толерантность, грамотно выстраивать коммуникативное поведение.

10. Знание документов в области образования, законов и иных нормативно-правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в РФ; трудового законодательства.

11. Знание примерных рабочих программ по иностранным языкам

для разных категорий обучающихся.

12. Умение работать с разными видами методических источников: учебниками, учебными пособиями, дидактическими материалами по языку; средствами ИКТ.

13. Владение основами современной информационной и библиографической культурой; умение создавать и поддерживать на уроках языка иноязычные образовательные среды.

В контексте раскрытия содержания преподавательской деятельности учителя неродного языка обращается внимание на личностные качества учителя: общительность, доброжелательность, эмпатийность, честность, доброту, любовь к детям и др. Особое значение придается его «личностному ядру» [6]. В ядро входят личностные особенности и индивидуальные способности человека. Их необходимо формировать целенаправленно. Далее остается их только развивать и совершенствовать.

В «личностное ядро», по мнению Н. Ф. Ефремовой, входят:

1. Общие способности. Они сопутствуют успеху человека в любой деятельности вне зависимости от ее типа:

а) интеллект — способность обрабатывать информационные потоки и решать задачи различного типа;

б) обучаемость — способность осваивать способы решения новых, ранее незнакомых задач;

в) креативность — способность находить решения нестандартных, нетипичных задач или находить новые способы решения уже известных задач.

2. Специальные способности. Они позволяют человеку достичь успехов в конкретной сфере деятельности.

3. «Большая пятерка» личностных характеристик педагогического работника (стрессоустойчивость, лидерский потенциал, общительность и коммуникативные способности). В контексте такой деятельности важны и две формы ответственности: локус-контроль — ответственность перед собой — и нормативность — ответственность перед другими людьми.

Описанное выше свидетельствует о целенаправленном обучении, о качественной подготовке будущего учителя к предстоящей ему преподавательской деятельности [15; 17]. Подготовка учителя языка начинается с приобретения квазипрофессионального опыта. Опыт приобретается на педпрактике, в преподавании иностранного языка в летних лингвистических школах, в его деятельности в качестве репетитора.

Практические действия, связанные с преподаванием языка, выполняются в интерактивной форме в период разных видов практик. Преподаватели, руководители педпрактики, переводят студентов-практикантов с уровня научно-теоретических знаний на уровень практических действий учителя.

Производственная практика в школе должна осуществляться, по нашему глубокому убеждению, по правилам подготовки работников искусства (музыкантов, театральных артистов, певцов, артистов балета). Переход от теоретических знаний методики к практическим действиям учителя призван осуществлять профессионал — Мастер. Мастер целенаправленно обучает студентов — начинающих учителей языка комплексу педагогически важных и методически ориентированных действий в малых группах (3–4 студента) [12].

Сегодня в качестве Мастеров выступают школьные учителя. Учителя-практики по многим причинам не могут обеспечить качественную подготовку будущих учителей, передать им в полном объеме основы педагогического и методического ремесла.

Школьные учителя языка в качестве руководителей педпрактики не имеют достаточной научно-теоретической базы по теории урока иностранного языка (знание особенностей урока иностранного языка, знание разных типологий урока, умение планировать разные типы и виды уроков, их проведение, проведение разных видов анализа уроков).

Преподавателям кафедр методики преподавания иностранных языков вуза отводится от 4–6 учебных часов на весь период педпрактики. Преподаватели специальных кафедр за работу со студентом в период педагогической (производственной) практики получают еще меньше часов на руководство практикой.

Недостаточная учебная нагрузка на университетского преподавателя *не обеспечивает по определению* качественной подготовки студента к предстоящей деятельности в школе. Работа в малых группах требует: а) просмотра уроков студентов в системе (5–6 уроков за весь период педпрактики у каждого студента-практиканта); б) необходимость давать развернутые методические комментарии по каждому из них; в) присутствие на коллективных (открытых) обсуждениях уроков у студентов-практикантов. На деятельность преподавателя вуза в период практики должен быть выделен более значимый объем времени. Существующий объем нагрузки преподавателя вызывает множество

вопросов. Назовем некоторые из них: 1. Можно ли качественно подготовить студента к организации учебной и воспитательной деятельности в будущем? 2. Может ли студент после такой профессиональной подготовки работать классным руководителем, организатором детских коллективов? 3. Может ли выпускник педагогического университета успешно работать с родителями детей в классе, где он будет выполнять функции классного руководителя? 4. Кто обеспечивает формирование гностической, планирующей, коммуникативной, организационной, оценочной и воспитательной функций учителя? Приведенные функции не формируются стихийно. Они формируются целенаправленно, сознательно, в определенной системе. Для их формирования требуются существенные затраты времени.

Если студентов не обучать выполнять такие функции, то они будут заведомо недостаточно подготовленными школьными работниками. Такой работник школы будет с заведомо низкой функциональной грамотностью [18]. Знание иностранного языка, хорошее владение им в практическом плане, знание основ методической теории еще не являются залогом успешного преподавания языка. Это всего-навсего только определенная предпосылка.

Обучение планированию уроков языка занимает самое большое количество учебного времени. Самое главное здесь: ответственную работу по планированию уроков, его глубокий методический анализ может обеспечить только преподаватель высшего учебного заведения, преподаватель кафедры методики.

По-прежнему остается проблемой обучение методике осуществлять внеклассную работу средствами языка. Внеклассная работа по языку — это не только средство мотивации обучающихся к овладению языком, но еще и хорошая возможность использовать названную форму обучения языку как реальную возможность общаться на изучаемом языке. При имеющихся условиях организации педагогической практики, даже в условиях интенсификации такого вида учебной деятельности студентов, невозможно и нереально качественно подготовить молодого учителя к воспитательной деятельности средствами изучаемого языка.

Для разрешения возникших противоречий предлагаем минимальный объем трудозатрат для преподавателей педагогических университетов, связанных с организацией и проведением педагогической практики в школе по направлению «Педагогическое образование»,

профиль «Иностранный язык». Временные затраты преподавателя высшего учебного заведения в период педагогических практик в школе были тщательно замерены по объему, проверены в реальных условиях деятельности студентов и вузовских преподавателей в школе.

**Таблица 1**

**Временные затраты на деятельность преподавателя вуза до начала педагогической практики в школе**

№ п/п	Вид деятельности	Кол-во времени
1.	Консультация преподавателя методики по фрагменту-образцу урока.	0,3 ч.
2.	Инсценирование фрагмента-образца урока в аудитории.	0,5 ч.
3.	Анализ методических и педагогических действий студента по фрагменту урока.	0,5 ч.
4.	Консультация по составлению плана собственного урока.	0,5 ч.
5.	Консультация по подбору обучающих средств к уроку.	0,3 ч.
6.	Консультация по определению объектов контроля на уроке.	0,3 ч.
7.	Корректировка составленного плана урока студента.	0,5 ч.
8.	Инсценирование составленного плана урока студентом.	0,5 ч.
9.	Анализ методических и педагогических действий будущего студента-практиканта в воображаемом классе.	0,5 ч.
10.	Консультация студента по подбору литературы к педагогической практике (методика, психология, педагогика).	0,3 ч.

**Таблица 2**

**Педагогическая практика в школе.**

**Подготовительный этап педагогической практики: временные затраты на преподавателя вуза**

№ п/п	Вид деятельности	Кол-во времени
1.	Прикрепление студента к классу, беседа с учителем иностранного языка.	0,3 ч.
2.	Встреча студента с руководством школы (директор, зав. уч. частью, организатор внеурочной работы, школьный психолог, социальный педагог, организатор детских коллективов).	0,3 ч.
3.	Знакомство студента со школьной документацией (сайт школы, план работы школы, план работы МО учителей иностранного языка, работа с классным журналом, изучение плана	

	воспитательной работы класса, изучение тематических планов по иностранному языку в закреплённом классе).	0,3 ч.
4.	Контроль знания студентом нормативных документов по преподаванию иностранных языков согласно типу учебного заведения (ФГОС, требования программы, программы элективных курсов).	0,3 ч.
5.	Контроль знания студентом компонентов УМК для закреплённого класса (учебник, книга для учителя, рабочая тетрадь, книга для чтения, текстотека для аудирования).	0,5 ч.
6.	Контроль знания студентом имеющихся средств обучения языку в школе.	0,3 ч.
7.	Посещение урока студентом у закреплённого учителя.	1,0 ч.
8.	Анализ урока студентом под руководством методиста.	0,5 ч.
9.	Контроль знания студентом системы внеклассной работы по иностранному языку в школе.	0,5 ч.
10.	Контроль анализа студентом индивидуальных особенностей и уровня обученности школьника, языковой группы в целом.	0,3 ч.
11.	Консультация группового руководителя по плану 1-го урока.	0,5 ч.
12.	Контроль и корректировка плана разработанного студентом урока.	0,5 ч.
13.	Репетиция по проведению 1-го урока совместно со студентом.	1,0 ч.
14.	Анализ педагогических действий студента-практиканта. Формулирование методических советов студентов перед 1-м уроком.	0,5 ч.
15.	Консультация студента по изготовлению наглядных пособий и подбору средств обучения к 1-му уроку.	0,3 ч.
16.	Методические рекомендации студенту-практиканту перед 1-м уроком по педагогическому такту, по форме одежды, по внешнему виду.	0,5 ч.

Таблица 3

**Основной этап педагогической практики: временные затраты  
на преподавателя вуза**

№ п/п	Вид деятельности	Кол-во времени
1.	Посещение 1-го урока у студента-практиканта.	1,0 ч.
2.	Контроль самоанализа проведенного студентом урока.	0,5 ч.
3.	Групповой анализ 1-го урока студента-практиканта, формулирование рекомендаций по дальнейшему планированию.	0,5 ч.
4.	Составление плана реализации критических замечаний по проведенному уроку.	0,3 ч.
5.	Консультирование студента по 4 последующим урокам.	2,0 ч.
6.	Присутствие преподавателя на последующих 4 уроках студента-практиканта, их методический анализ.	4,0 ч.

**Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки... |**

7.	Анализ посещенных 4 уроков у студента-практиканта.	2,0 ч.
8.	Консультация студента по профориентационной работе среди школьников.	0,3 ч.
9.	Консультация студента по организации внеклассной работы средствами языка.	0,3 ч.
11.	Разработка совместно со студентом сценария внеклассного мероприятия на иностранном языке.	1,5 ч.
12.	Консультация студента по средствам оснащения внеклассного мероприятия. Консультация студента по критериям оценки эффективности внеклассного мероприятия на языке.	0,5 ч.
13.	Групповой анализ проведенного внеклассного мероприятия студента. Формулирование методических рекомендаций.	0,5 ч.
14.	Составление плана реализации высказанных замечаний по проведению внеклассного мероприятия.	0,5 ч.
15.	Консультация студента по проведению профориентационной работы среди родителей обучающихся.	0,3 ч.
17.	Консультация студента по изготовлению наглядных пособий к урокам.	0,5 ч.
18.	Самостоятельное планирование и проведение 6, 7 и 8-го уроков студентом.	0,0 ч.
19.	Консультация по заключительному (открытому) уроку студента (9-й урок).	0,5 ч.
20.	Посещение заключительного урока студента, его методический анализ.	1,0 ч.
21.	Консультация студента по контролю и оценке речевых навыков и умений на итоговых уроках в период педпрактики.	0,5 ч.
22.	Коллективное посещение урока практиканта с другими студентами и его анализ.	1,5 ч.
23.	Консультация по сбору фактического материала по ВКР студента.	0,3 ч.
24.	Посещение уроков ИЯ 2 (3 урока).	3,0 ч.
25.	Анализ проведенных студентом уроков ИЯ 2.	1,5 ч.
26.	Консультация по оформлению портфолио молодого специалиста.	0,5 ч.
27.	Проверка текущей документации по итогам педагогической практики (планы уроков, тематические планы, протоколы посещенных уроков).	2,0 ч.
28.	Подведение итогов практики в школе. Выставление предварительной оценки за педпрактику.	0,5 ч.

**Завершающий этап педагогической практики:  
временные затраты на преподавателя вуза**

№ п/п	Вид деятельности	Кол-во времени
1.	Консультация студента по оформлению документации по итогам практики.	0,3 ч.
2.	Консультация по тематическому выступлению на конференции по итогам практики.	0,3 ч.
3.	Проверка рабочей документации (сценарий внеклассного мероприятия, тематический план, планы уроков, отчет об итогах педагогической практики, наглядные пособия, планы уроков ИЯ 2).	2,5 ч.
4.	Проверка портфолио молодого специалиста (факультетский руководитель).	0,5 ч.
5.	Составление отчета об итогах педпрактики для факультетского руководителя.	1,0 ч.
6.	Подготовка и участие в конференции по итогам практики.	2,0 ч.
7.	Подготовка студентов-практикантов к профессиональному конкурсу педагогического и методического мастерства.	0,5 ч.
8.	Участие в работе жюри профессионального конкурса педагогического и методического мастерства.	1,0 ч.

Педагогическим университетам и кафедрам, отвечающим за профессиональную подготовку педагогических работников по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык», необходимо:

1. Четко выстроить учебный план по подготовке работников по направлению, особенно в части организации педагогических практик в стенах разных видов средних образовательных учреждений.

2. Стремиться к достижению целей и задач каждого вида практики; скорректировать количество учебных часов, необходимых и достаточных на организацию каждого вида педагогической практики; определить роль и функции преподавателей профессиональных кафедр педагогических университетов в организации, реализации и достижении целей разных видов практики; установить преподавателям вуза целесообразную учебную нагрузку за участие в таком виде учебной деятельности.

3. Считать руководство педагогической практикой силами преподавателей педагогических университетов самым результативным видом подготовки



студентов к будущей деятельности. Такой вид руководства практикой дает ощутимые учебные результаты. Они *реально* подготовят студентов педагогического направления обучения к *реальным условиям* работы в школе [20].

4. Интенсификация образовательного процесса в период педагогических (производственных) практик обеспечивается правильным подбором и расстановкой преподавателей специальных кафедр.

5. Школьные учителя не в состоянии обеспечить в период педагогической практики: 1) полноценного накопления педагогического портфолио выпускника педагогического университета; 2) сбора эмпирического методического материала для написания курсовой и выпускной работ. Элементы научно-исследовательской деятельности важны для содержания ВКР. Они опираются в первую очередь на результаты деятельности студентов в период разных видов педагогических практик.

### Заключение

В целях совершенствования профессиональной подготовки учителей иностранного языка в период педагогических практик предлагаем:

1. Вернуться к комплексной идее профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка по всем предметам учебного плана по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык».
2. Обеспечить создание целостного и единого УМК по методической подготовке будущих учителей иностранного языка (учебник, практикум по методике и другие компоненты).
3. Качественная подготовка учителей иностранного языка обеспечивается использованием на занятиях по методике школьных УМК по языку для разных категорий обучающихся.
4. Назрела необходимость в создании отечественного учебника по практике иноязычной речи для педагогических университетов. В стране по-прежнему используется книжная продукция из недружественных стран. Никто не сомневается в аутентичности, адекватности языковой формы, представленной в иностранных учебниках. Содержание представленных материалов (текстов для чтения, текстов для аудирования, содержание смоделированных речевых ситуаций для развития устной речи) часто противоречит российским нормам и ценностям, русскому менталитету, отечественным национальным традициям. Об этом в яркой форме

писал в одной из своих книг Е. И. Пассов [9].

Добиваться от органов управления высшим образованием (Министерство просвещения РФ, Министерство науки и высшего образования) введения научно обоснованных временных трудозатрат для качественной подготовки учителя языка в период педагогической практики.

В заключение статьи обратимся к работе Н. В. Барышникова. Автор указывает: 1) на необходимость «создания условий для методического творчества учителя, направленного на оптимизацию процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями»; 2) на необходимость «развития способности к методическому творчеству» [1, с. 11]. Все это правильно, но есть одно но: сначала необходимо прочно овладеть базовыми приемами, способами, формами и средствами обучения языку. Овладение методическим инструментарием не происходит само по себе. Учитель языка овладевает им постепенно, целенаправленно, сознательно. Вузовский преподаватель рационально управляет таким процессом.

В основе будущего педагогического и методического мастерства молодых учителей лежат все те же приемы, способы, формы и средства обучения языку. Уровень профессиональных и методических компетенций учителя по языку будет уже совсем другим. Другими будут и результаты его педагогической и учебной деятельности.

#### Список источников

1. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языком как искусства // Иностранные языки в школе. 2022. № 3. С. 4–12.
2. Бердичевский Л. А., Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М.: Флинта, 2021. 48 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/19951571> (дата обращения: 18.02.2023).
3. Борзова Е. В. Вузовское педагогическое образование учителей иностранного языка в работах Е. И. Пассова и глазами практиков // Иностранные языки в школе. 2021. № 8. С. 35–42.
4. Васильева Е. В. Проблема оценки результатов педагогической практики студентов-бакалавров в рамках компетентного подхода // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: мат-лы межд. конф., Москва. 12–14 октября 2017 г. / под общ. ред. Н. В. Языковой, Л. Г. Викуловой. М.: МГПУ; Языки Народов Мира; ТЕЗАУРУС, 2017. С. 87–93.
5. Дмитренко Т. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие. М.: МГТА, 2014. 84 с.
6. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Национальное образование, 2012. 416 с.
7. Кларин М. В. Возможен ли мониторинг инновационных образовательных практик // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 1 (65). С. 63–73.
8. Онищенко Ю. Ю. Развитие методической компетенции студентов бакалавриата в ходе проведения различных видов практик // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: Мат-лы межд. конф. Москва. 12–14 октября 2017 г. / под общ. ред. Н. В. Языковой, Л. Г. Викуловой. М.: МГПУ; Языки Народов Мира; ТЕЗАУРУС, 2017. С. 239–241.

9. *Пассов Е. И.* Танк модернизации на nive образования: позиция гражданина и профессионала. М.: Глосса-Пресс, 2008. 276 с.
10. *Перевощикова Е. Н.* Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средняя оценка их достижения // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1. С. 3.
11. *Степанова М. В.* Методика формирования и развития методической компетенции учителя в условиях вариативности школьных учебников по иностранным языкам: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2020. 24 с.
12. *Тарева Е. Г.* Методическое сознание преподавателя иностранного: подходы к толкованию феномена // Иностранные языки в школе. 2022. № 5. С. 5–13.
13. ФГОС ВО (3++) 44.03.01 Педагогическое образование. Приказ № 121 МО и науки РФ от 22.02.2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160004> (дата обращения: 18.02.2023).
14. *Чернышов С. В., Шамо́в А. Н.* Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник. М.: Кнорус, 2022. 441 с. № 177. С. 138–145.
15. *Шамо́в А. Н.* Научно-методическое обеспечение обучающей деятельности учителя иностранного языка // Шагиловские чтения. Концептуальная образовательная парадигма в контексте глобализации: инноватика в иноязычном образовании / Сборник научных трудов. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2019. С. 140–148.
16. *Шамо́в А. Н.* Особенности формирования методической компетенции учителя в рамках теоретического курса «Методика преподавания иностранных языков» // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: Мат-лы междунар. конф. Москва. 12–14 октября 2017 г. / под общ. ред. Н. В. Языковой, Л. Г. Викуловой. М.: МГПУ; Языки Народов Мира; ТЕЗАУРУС, 2017. С. 38–44.
17. *Шамо́в А. Н.* Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности: монография. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2019. 276 с.
18. *Шамо́в А. Н.* Функциональная грамотность учителя иностранного языка в образовательных парадигмах и подходах // Нижегородское образование. 2022. № 1. С. 23–30.
19. *Языкова Н. В., Макеева С. Н.* Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 7. С. 2–9.
20. *Kapasi A., Pei J.* Mindset theory and school psychology // Canadian Journal of School psychology. 2021, October 27.
21. *Safonova V.* Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education // European Journal of Language and Literature Studies. 2017. Vol. 7. P. 76–85.
22. *Thaler E.* Englisch unterrichten. Fachdidaktik. Grundlagen — Kompetenzen — Methoden. Berlin: Cornelsen Verlag, 2018. 344 p.
23. *Tompson S. I.* An Approach to Teaching Organizational Skills to Adults. English Teaching Forum. 2009. Vol. 47, no 2. P. 8–17.

### References

1. *Baryshnikov N. V.* Nasushhnye problemy metodiki obuchenija inostrannym jazykom kak iskusstva // Iноstrannye jazyki v shkole. 2022. № 3. С. 4–12. [In Rus].
2. *Berdichevskij L. A., Tareva E. G., Jazykova N. V.* Professiogramma sovremennogo uchitelja inostrannogo jazyka. M.: Flinta, 2021. 48 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/19951571> (data obrashhenija: 18.02.2023). [In Rus].
3. *Borzova E. V.* Vuzovskoe pedagogicheskoe obrazovanie uchitelej inostrannogo jazyka v rabotah E. I. Passova i glazami praktikov // Iноstrannye jazyki v shkole. 2021. № 8. С. 35–42. [In Rus].
4. *Vasil'eva E. V.* Problema ocenki rezul'tatov pedagogicheskoj praktiki studentov-bakalavrov v ramkah kompetentnostnogo podhoda // Professional'noe stanovlenie uchitelja inostrannogo jazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovanija: mat-ly mezhd. konf., Moskva. 12–14 oktjabrja 2017 g. / pod obshh. red. N. V. Jazykovoj, L. G. Vikulovoj. M.: MGPU; Jazyki Narodov Mira; TEZAURUS, 2017. S. 87–93. [In Rus].
5. *Dmitrenko T. A.* Osnovy pedagogicheskogo masterstva: uchebnoe posobie. M.: MGTA, 2014. 84 s. [In Rus].
6. *Efremova N. F.* Kompetencii v obrazovanii: formirovanie i ocenivanie. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2012. 416 s. [In Rus].
7. *Klarin M. V.* Vozmozhn li monitoring innovacionnyh obrazovatel'nyh praktik // Otechestvennaja

- i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 1. № 1 (65). S. 63–73. [In Rus].
8. *Onishhenko Ju. Ju.* Razvitie metodicheskoy kompetencii studentov bakalavriata v hode provedeniya razlichnykh vidov praktik // Professional'noe stanovlenie uchitel'ya inostrannogo yazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya: Mat-ly mezhd. konf. Moskva. 12–14 oktjabrja 2017 g. / pod obshh. red. N. V. Jazykovej, L. G. Vikulovej. M.: MGPU; Jazyki Narodov Mira; TEZAURUS, 2017. S. 239–241. [In Rus].
  9. *Passov E. I.* Tank modernizacii na nive obrazovaniya: pozicija grazhdanina i professionala. M.: Glossa-Press, 2008. 276 s. [In Rus].
  10. *Perevoshhikova E. N.* Obrazovatel'nye rezul'taty v podgotovke budushhego pedagoga i sredstva ocenki ih dostizhenija // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. T. 10, № 1. S. 3. [In Rus].
  11. *Stepanova M. V.* Metodika formirovaniya i razvitiya metodicheskoy kompetencii uchitel'ya v usloviyah variativnosti shkol'nykh uchebnikov po inostrannym jazykam: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2020. 24 s. [In Rus].
  12. *Tareva E. G.* Metodicheskoe soznanie prepodavatelya inostrannogo: podhody k tolkovaniju fenomena // Inostrannye jazyki v shkole. 2022. № 5. S. 5–13. [In Rus].
  13. FGOS VO (3++) 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie. Prikaz № 121 MO i nauki RF ot 22.02.2018 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160004> (data obrashhenija: 18.02.2023). [In Rus].
  14. *Chernyshov S. V., Shamov A. N.* Teorija i metodika obuchenija inostrannym jazykam: uchebnik. M.: Knorus, 2022. 441 s. № 177. S. 138–145. [In Rus].
  15. *Shamov A. N.* Nauchno-metodicheskoe obespechenie obuchajushhej dejatel'nosti uchitel'ya inostrannogo jazyka // Shtatilovskie chteniya. Konceptual'naja obrazovatel'naja paradigma v kontekste globalizacii: innovatika v inojazychnom obrazovanii / Sbornik nauchnykh trudov. SPb.: Sankt-Peterburgskij politehnicheskij universitet Petra Velikogo, 2019. S. 140–148. [In Rus].
  16. *Shamov A. N.* Osobennosti formirovaniya metodicheskoy kompetencii uchitel'ya v ramkah teoreticheskogo kursa «Metodika prepodavaniya inostrannykh jazykov» // Professional'noe stanovlenie uchitel'ya inostrannogo jazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya: Mat-ly mezhd. konf. Moskva. 12–14 oktjabrja 2017 g. / pod obshh. red. N. V. Jazykovej, L. G. Vikulovej. M.: MGPU; Jazyki Narodov Mira; TEZAURUS, 2017. S. 38–44. [In Rus].
  17. *Shamov A. N.* Uchitel' inostrannogo jazyka: portret pedagogicheskoy dejatel'nosti: monografija. N. Novgorod: NGPU im. K. Minina, 2019. 276 s. [In Rus].
  18. *Shamov A. N.* Funkcional'naja gramotnost' uchitel'ya inostrannogo jazyka v obrazovatel'nykh paradigmatih i podhodah // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2022. № 1. S. 23–30. [In Rus].
  19. *Jazykova N. V., Makeeva S. N.* Sushhnost' i struktura metodicheskoy kompetencii uchitel'ya inostrannogo jazyka // Inostrannye jazyki v shkole. 2012. № 7. S. 2–9. [In Rus].
  20. *Kapasi A., Pei J.* Mindset theory and school psychology // Canadian Journal of School psychology. 2021, October 27.
  21. *Safonova V.* Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education // European Journal of Language and Literature Studies. 2017. Vol. 7. P. 76–85.
  22. *Thaler E.* Englisch unterrichten. Fachdidaktik. Grundlagen — Kompetenzen — Methoden. Berlin: Cornelsen Verlag, 2018. 344 p.
  23. *Tompson S. I.* An Approach to Teaching Organizational Skills to Adults. English Teaching Forum. 2009. Vol. 47, no 2. P. 8–17.

### Информация об авторах

А. Н. Шамо́в — доктор педагогических наук, профессор  
С. В. Черны́шов — кандидат педагогических наук, доцент

### Information about the authors

A. N. Shamov — Dr. Sc. (Education), Professor  
S. V. Chernyshov — PhD (Education), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 06.03.2023; одобрена после рецензирования 20.03.2023; принята к публикации 28.06.2023.  
The article was submitted 06.03.2023; approved after reviewing 20.03.2023; accepted for publication 28.06.2023.



А. С. Согачева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 92–112.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 92–112.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-92-112

### **К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ИСХОДЯ ИЗ ИСТОРИЧЕСКИХ И ЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**Анастасия Сергеевна Согачева**

Московский государственный университет имени  
М. В. Ломоносова, Москва, Россия, SogachevaAS@my.msu.ru

***Аннотация.** Мультилингвальное образование (далее — МО) — современная система понимания, которая имеет уникальный исторический и логический путь формирования в России. В общем формате концепцию можно определять как идею об одновременном теоретическом и практическом использовании разных языков, которые между собой равноправны в образовательном процессе, а средства этих языков составляют некий «фонд мультилингвального человека». Концепция является актуальной, потому что исторически и логически обоснованно сменяет традиционные представления об обучении иностранным (неродным) языкам, среди которых принято выделять основной язык, который является непосредственной целью обучения и воспитания и сопутствующий один или несколько языков. Сложно утверждать, сколькими языками владеет субъект образовательного про-*

цесса изначально и, главное, на каком уровне, а также в какой момент один (или несколько) из изучаемых языков становится уже не предметом изучения, а *средством к изучению* смежных дисциплин. Большую трудность составляет именно вопрос проверки уровня и качества владения языками, так как этот процесс труднопроверяемый и практически не отслеживаемый в процессе систематического мониторинга. Данная статья — попытка обобщить представление о том, каким образом *концепция МО* в России формировалась с течением времени и какие условия и факторы обусловили ее существование в образовательном пространстве России? Что сегодня в России мы понимаем под *МО*? Ответы на эти вопросы упорядочат и систематизируют индивидуальные достижения ученых-исследователей для формирования общей картины перспектив и тенденций *МО* в России сегодня.

**Ключевые слова:** мультилингвальное образование, мультилингвальное обучение, мультилингвальное воспитание, моноязычие, билингвизм, трилингвизм, мультилингвизм, иностранные языки, мультилингвальные коммуникативные компетенции, языковая образовательная политика

**Для цитирования:** Согочева А. С. К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное образование» исходя из исторических и логических предпосылок формирования концепции мультилингвального образования в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 92–112 . doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-92-112

Original article

#### ON THE ISSUE OF THE CONTENT OF THE CONCEPT "OF MULTILINGUAL EDUCATION" BASED ON THE HISTORICAL AND LOGICAL PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF THE CONCEPT OF MULTILINGUAL EDUCATION IN RUSSIA

Anastasia S. Sogacheva  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, SogachevaAS@my.msu.ru

**Abstract.** Multilingual education (hereinafter referred to as MO) is a modern system of understanding that has a unique historical and logical path of formation in Russia. In a general format, the concept can be defined as the idea of simultaneous theoretical and practical use of different languages that are equal to each other in the educational process, and the means of these languages constitute a kind of “fund of a multilingual person”. The concept is relevant because it historically and logically replaces the traditional ideas about teaching foreign (non-native) languages, among which it is customary to distinguish the main language, which is the direct purpose of teaching and upbringing, and the accompanying one or more languages. It is difficult to say

how many languages the subject of the educational process initially speaks and, most importantly, at what level, as well as at what point one (or several) of the languages being studied no longer become a subject of study, but a means to study related disciplines. The big difficulty is precisely the issue of checking the level and quality of language proficiency, since this process is difficult to verify and practically untraceable in the process of systematic monitoring. This article is an attempt to generalize the idea of how the concept of MO in Russia was formed over time and what conditions and factors caused its existence in the educational space of Russia? What do we mean by MO in Russia today? The answers to these questions will systematize the individual achievements of research scientists to form a general picture of the prospects and trends of the MO in Russia today.

**Keywords:** multilingual education, multilingual training, monolingualism, multilingual education, bilingualism, trilingualism, multilingualism, foreign languages, multilingual communicative competencies, language educational policy

**For citation:** Sogacheva A. S. On the issue of the content of the concept “of multilingual education” based on the historical and logical prerequisites for the formation of the concept of multilingual education in Russia. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):92–112. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–92–112

## Введение

Начиная с древних времен *мультилингвальное образование* развивается в разных формах и анализируется учеными-исследователями с разных сторон, исходя из вполне объективных исторических, политических, культурных, социальных, психологических предпосылок и под влиянием вполне определенных условий и факторов. Интересным является то, что в разные исторические эпохи *феномен МО* приобретает различные определения и интерпретации. Сказать на сегодняшний день, что существует единое принятое научным сообществом определение понятия «*мультилингвальное образование*», нельзя, так же как и нельзя сказать, что существует единая *концепция МО*. В национальном и общемировом понимании не существует терминологического единства, что является показателем *актуальности и новизны* исследуемого феномена XXI века.

Изучаемая в статье *концепция* отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее — ФГОС ВО) к подготовке по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», который устанавливает группы уни-



версальных компетенций, среди которых: «Коммуникация» (способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия) и «Межкультурное взаимодействие» (способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе *межкультурного взаимодействия*).

### Цель статьи

В связи с этим *цель исследования* — проанализировать существующие в научной литературе интерпретации основных составляющих сложного концепта «*мультилингвальное образование*» (далее — МО) и, исходя из исторически и логически сформировавшейся и существующей специфики *концепции мультилингвального образования* в России, предложить единое определение содержания МО, а также обратить внимание на условия и факторы, обусловившие это содержание для российского образования.

### Методология и методы исследования

Методы, используемые в процессе исследования феномена МО: анализ, синтез, описание, рассуждение, метод сравнения нескольких систем (традиционной системы иноязычного образования и современной системы соизучения иностранных языков).

В ходе исследования были сделаны некоторые выводы, касающиеся возможности рассматривать МО как научно-методическое направление, его цели, задачи и специфику организации как основу в языковой теории и практике, языковой образовательной политике.

Социально-экономические, культурные и политические процессы в мире, безусловно, оказывают влияние на развитие языков внутри конкретного общества. Каждый человек на планете сегодня является носителем и представителем одновременно своей родной культуры и языка и вступает в разного рода отношения с носителями и представителями других языков и культур. Ситуация, когда человек становился носителем и представителем одновременно нескольких культур и языков, — давно объективная норма. Практически невозможным считается сегодня отследить, кто является *монолингвом*, а кто — *билингвом* или *трилингвом*, так же как и кто является *мультилингвом* и сколько языков должен знать субъект образовательного процесса (а конкретнее, сколькими языками должен владеть и уметь пользоваться в процессе



образовательной деятельности, использовать и применять, вести коммуникацию посредством этих нескольких языков), чтобы относить его к *мультилингвам* и (или) *полиглотам*? В научном сообществе образовались разные подходы по факту к одним и тем же явлениям, и в зависимости от разной направленности научных исследований они неодинаково интерпретируются. Один и тот же феномен стал обозначаться разными понятиями и наделяться разным структурным содержанием, что привело к тому, что во всем множестве предложенных определений и подходов сложно выбрать одно и употребить как единственно правильное, нет единой общепринятой концепции МО, на которую можно полагаться практикующему специалисту при выборе *методик и технологий мультилингвального образования*. Хотя фактически она (концепция МО существует и имеет в каждой стране свою национальную специфику). Более того, после пандемии COVID-19 много внимания в работах ученых стало уделяться *онлайн-образованию*, однако работ, относящихся к *онлайн-мультилингвальному образованию*, не было найдено: возможно, они еще не появились, что также подтверждает актуальность изучаемого феномена.

*Иностранные языки* всегда были и будут *коммуникативной и метапредметной образовательной дисциплиной*, неважно каким изменениям в разные исторические периоды России и на каком уровне федеральных государственных образовательных стандартов подвергается система их преподавания и изучения в учебных заведениях. Однако нельзя не заметить, что тенденции мировой образовательной парадигмы и национальных образовательных парадигм всегда были неоднозначны и под их влиянием, под влиянием внутренних национальных традиций и подходов изучение и преподавание *иностранных языков* всегда меняло свою траекторию с приоритетного направления языковой образовательной политики на неприоритетное и наоборот. Несмотря на это, обладая огромным *междисциплинарным потенциалом*, *иностранные языки* изучались и преподавались и всегда будут существовать в качестве *ресурса формирования и развития прежде всего мультикультурных коммуникативных компетенций человека и средства изучения других языков и культур*.

Исследуя содержание образования и образовательные стандарты разных периодов времени, осмысление накопленного педагогического опыта в этой сфере помогает раскрыть логику развития и становления структуры понятия «*мультилингвальное образование*» и выйти на

современный уровень мультилингвальной подготовки педагога и его мультикультурных мультилингвальных компетенций. Также этот анализ поможет определить детерминанты и факторы, влияющие на развитие самого феномена как в общемировом, так и в национальном российском понимании.

МО представляет собой современную тенденцию общемировой и национальной образовательной политики и, на наш взгляд, является *социальной ценностью*. Наше убеждение основано на том, что, изучая и овладевая разными иностранными языками, обучающийся открывает для себя новые культуры и понимает непосредственно педагогические категории (то же самое можно сказать относительно любой другой дисциплины) более глубоко, определяя иные критерии, совершенствуя содержание и определения понятий, что нельзя не учитывать.

**Результатом исследования** стал анализ разных подходов к определению основных составляющих сложного концепта как МО, а также авторское наполнение содержания понятия МО в процессе соединения этих составляющих под влиянием конкретных исторических предпосылок, а также выделенных автором условий и факторов их обуславливающих. Единое определение концепции МО поможет избежать терминологической путаницы и плюрализма теоретических подходов в педагогической науке, а также предвидеть ученым-исследователям всех направлений и наук перспективы развития МО и отслеживать тенденции развития МО в России и мире.

Выделим принятые сегодня в научном сообществе понятия и их определения, чтобы обозначить сложность формирования единой концепции *мультилингвального образования*.

Понятие	Определение понятия в научной литературе
моноглоттизм	1. Нет определения данного понятия в словарях, есть только определение, встречающееся в сети Интернет, которое относится к монолингвизму (см. ниже). 2. Моноглоттизм — это отсутствие способности владеть двумя и более языками и вести любой вид коммуникации посредством этих языков (автор статьи).
унилингвизм	1. Нет определения данного понятия в лингвистических словарях, а дается то же самое определение, что и моноглоттизм и монолингвизм (см. выше), или делается указание на то, что это условие, при котором индивид в состоянии говорить только на одном языке (но «говорить на языке» не означает «знать язык» «или «владеть языком», по мнению автора).

## К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное образование» ... |

	<p>2. Это то же самое, что и моноглоттизм, а именно отсутствие способности владеть двумя и более языками и вести любой вид коммуникации посредством этих языков (<i>прим. авт. статьи</i>).</p>
<p>моноязычие</p>	<p>1. «Греч. monos (в одиночку, одиночные) + glotta (язык) — одноязычие (некоторые авторы переводят как unilingualism), является условием того, чтобы быть в состоянии говорить только на одном языке, в отличие от многоязычия. В другом контексте «одноязычие» может относиться к языковой политике, которая ставит официальный или национальный язык над другими».</p> <p>2. «Использование только единственного языка, моноязычие как языковая политика — это факт навязывания использования одного языка» [11].</p>
<p>одноязычие</p>	<p>1. Монолингвизм (см. выше).</p> <p>2. «Одноязычие» — «ограниченность одним языком» [19].</p> <p>3 «Термин описывает языковую практику либо человека, либо государства, либо его администрации в целом. Одноязычие как языковая политика может быть официально навязано государством принудительно или, как заметила ирландский социолингвист Бернадетт О’Рурк, имплицитно (анонимное одноязычие)» [3].</p> <p>4. «Факт использования только одного языка» [12].</p>
<p>монолингвизм</p>	<p>1. Перевод с греческого: μόνος monos, “alone, solitary”, + γλῶττα glotta, “tongue, language”.</p> <p>«Владение только одним языком — своим этническим или иным. Понятие «монолингвизм» используется применительно к отдельным индивидуумам, группам людей, языковой общности» [11].</p> <p>2. «Владение только одним языком — своим этническим или чужим. Понятие «монолингвизм» используется применительно:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– к отдельным индивидуумам;</li> <li>– группам людей;</li> <li>– языковой общности» [12].</li> </ul> <p>В работе П. Ауэра и Л. Уэй: «лишь столетие назад европейское общество идентифицировало себя как монолингвальное, в пределах которого каждый отдельный европейский язык ассоциировался только с одним этносом (по принципу «один язык — один этнос»). Мультилингвизм при этом осознавался как отклонение от общепринятой нормы, противопоставленное стабильности и устойчивости контактирующих языковых систем» [25].</p>
<p>двужычие</p>	<p>1. Bilingualism означает билингвизм (перевод с английского языка). Определение используется в научной терминологии.</p> <p>2. В Большом энциклопедическом словаре под редакцией В. Н. Ярцевой нет четкого определения двужычия. Вместо определения данного явления есть лишь помета «см. многоязычие» [5].</p>

	<p>3. Та же помета присутствует и в определении билингвизма (от лат. bi-, в сложных словах — двойной, двоякий и lingua — язык) — «см. многоязычие» [5].</p> <p>4. Ф. Грожан: «многие исследования по билингвизму придерживаются такой точки зрения, в соответствии с которой билингвы рассматриваются как «сумма двух монолингвов» [31, с. 51–62].</p> <p>5. «Билингвизм как социальное явление, которое представляет собой сосуществование двух языков в рамках одного и того же речевого коллектива, использующего эти языки в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта» определяет А. Д. Швейцер [21].</p> <p>6. В. Н. Ярцева под двуязычием понимает «способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках» [23].</p>
билингвизм	<p>«От лат. bi — два + лат. lingua — язык: практика попеременного пользования двумя языками» [35]; «владение двумя языками и умение с их помощью осуществлять успешную коммуникацию (даже при минимальном знании языков); одинаково совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения» [2].</p> <p>2. «Е. М. Верещагин выделяет около четырех критериев для того, чтобы определить билингвизм, и оценивает его по числу действий, выполняемых на основании данного умения» [8].</p>
трилингвизм	<p>1. «Владение и попеременное пользование одним и тем же лицом или коллективом тремя различными языками» [5].</p> <p>2. «Трехязычие — владение тремя языками» [12].</p> <p>3. «Трилингвизм — это сложное явление, представляющее собой сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации» [18].</p>
полилингвизм	<p>1. «От греч. poly — много (зачастую в научной литературе понимается как мультилингвизм, многоязычие) — это использование нескольких языков в пределах одной определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [13].</p> <p>2. «Разнообразие языков и языковых вариантов; разные уровни и виды компетенций языков; знание и способность использовать перенос языков в процессе изучения языков; проявление уважения к другим языкам и полилингвизму других; уважительное отношение к культурам, воплощенным в языках; условие участия в социальном и демократическом прогрессе в поликультурном обществе» [18].</p>

## К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное образование» ... |

мультилингвизм	1. «От лат. multi — много, lingua — язык, речь» [18]; 2. «Европейская комиссия определяет мультилингвизм как «способность обществ, организаций, групп и индивидов включать в свою повседневную жизнь более чем один язык» [30]. 3. М. Браун обозначает мультилингвизм как «активное, совершенно равносильное владение двумя или более языками» [28]. «С точки зрения данного подхода мультилингвизм есть «одинаково свободное пользование индивидом, по крайней мере, тремя различными языками как обиходными в отличие от иностранных языков» [18].
многоязычие	1. «Использование двух или более языков либо отдельным говорящим, либо обществом говорящих» [18].
полиглот	1. Человек, который владеет двумя и более языками, помимо своего родного (mother language) языка и (или) родных языков (если их несколько), и обладает способностью вести любой вид коммуникации (устная, письменная и т. д.) посредством этих языков ( <i>автор статьи</i> ). 2. От греч. «поли» много и «глотта» язык («полиглоттос») — человек, знающий много языков» [20].

*Первая причина*, по которой мы анализируем такое множество понятий, состоит в необходимости обратить внимание на проблему множественности определений и переводов их содержания в общемировой и национальных образовательных системах, авторы которых используют разные переводы с одного языка на другой одно и того же феномена и формируют структуру его содержания неодинаково.

*Вторая причина* — разные смысловые коннотации одного и того же явления (феномена) в научной терминологии языкового образования вызывают трудности полагания в своих научных суждениях на единственно правильное (в нашем случае речь идет о *единой концепции мультилингвального образования*, которая как раз и складывается из базовых фундаментальных понятий, входящих в его состав).

*Третья причина* — на примере традиций российского *мультилингвального образования* обратить внимание на возможность и необходимость формирования *единой концепции мультилингвального образования в России*.

*Четвертая причина* — показать, насколько динамичной может быть сама *концепция мультилингвального образования* в зависимости от развития базовых концептов в историческом контексте, под влиянием новых условий и факторов с течением времени и тенденций языковой образовательной политики.

Представленные в таблице определения понятий не являются исчерпывающими, а лишь выбраны автором для наглядности прослеживания динамики исторического и логического формирования структуры понятия *МО*. (рис. 1).



Рисунок 1. Структура формирования *МО*

Исходя из того что *МО* обладает массовой востребованностью как в мире, так и в России (а Россия исторически была многонациональным государством), неоднозначное отношение к введению второго и последующих иностранных языков в образовательных организациях, ситуация с изучением даже своего родного языка вызывают массу вопросов и требуют пристального внимания современных ученых-исследователей, предметом исследования которых является языковое образование разной направленности, методики и технологии обучения и воспитания.

Понятие *МО* — сложное, состоит из двух: «*мультилингвальный*» и «*образование*». *Мультилингвальная языковая система* состоит из нескольких *монолингвальных*. А любая *монолингвальная языковая система* включает в себя прежде всего *язык и культуру конкретного языка*, а также методики и технологии их изучения и воспитания посредством этого языка и культуры.

Обращение к историческому анализу и логическим предпосылкам формирования структуры и содержания понятия «*мультилингвальное образование*» говорит о том, что в России то, что сегодня называется *МО*, в разные исторические эпохи называлось по-разному: *иноязычное обучение*, затем *языковое обучение* или *обучение иностранным языкам*. Почему *обучение*, а не *образование*? Потому что в современном понимании и на

основании современного российского образовательного законодательства под *образованием* мы понимаем *обучение и воспитание*, а раньше это называлось просто *обучением*, а подразумевалось, что оно (*обучение*) включает в себя и процесс *воспитания*. Об этом также свидетельствуют дошедшие до нас исторические официальные документы разных периодов.

Стоит обратить внимание на то, что в российском научном образовательном сообществе термин «*мультилингвальное обучение (образование)*» не считается синонимом термину «*поликультурное образование*». Часто в научной литературе авторы либо отождествляют эти понятия, либо категорично не противопоставляют одно другому. Это, в свою очередь, свидетельствует о молодости и динамичности такого направления, как *МО*, недостаточной разработанности в научной терминологии, а также о тесной взаимосвязи исследуемых феноменов.

Н. Д. Гальскова, например, обозначает, что «...для России актуальна проблема поликультурного образования, в центре которого находится личность, обладающая многоязычной и поликультурной компетенцией, сформированной на базе не менее трех языков и культур: одной родной и двух неродных» [9, с. 3–8].

Проблема *МО* интересовала многих российских специалистов начиная с древних времен изучения греческого и латинского языков. Греческий и латинский языки все время боролись между собой за главенство и первенство, пока в какой-то момент не стали изучаться параллельно. С течением времени популярностью стали пользоваться немецкий и французский языки, потом добавился английский, и отношение к этим языкам и своим национальным языкам стало совершенно уникальным с точки зрения методов и подходов в изучении. Однако стоит отметить в этой связи, что исследования в области *МО* начались с фундаментальных исследований феномена *билингвизма*, именно билингвальные исследования вошли в основу изучения феномена *мультилингвизма* и *мультилингвального образования*, а также развития мультилингвальной лингводидактики.

С развитием миграционных процессов и обменных образовательных программ, с включением всех образовательных организаций в общемировые рейтинговые системы с каждым годом увеличивается количество студентов и преподавателей, которые, даже не акцентируя внимания на этом, становятся участниками *мультилингвальной образовательной среды* и *мультилингвальных образовательных процессов*.



В зарубежных источниках мультилингвальное образование понимается под разными терминами: *bilingual education* (С. Baker) [26], *diversity education* (Н. М. Miller) [33], *multicultural education* (W. A. Hunter), [32], *multilingual education* (W. E. Piland, P. K. Powers, Sh. Hess) [29], *comprehensive multicultural education* (С. I. Bennet) [27] etc.

Приведенное выше множество используемых терминов также подтверждает наше утверждение о разных подходах западноевропейских и российских исследователей к проблеме формирования МО в учебном процессе. Проанализировав определение понятий, которое дают все их авторы, можно выделить одну общую характеристику: все они полагают, что *мультилингвальное образование* возможно только посредством как теоретического, так и практического обращения к *контактирующим* в процессе обучения и воспитания языкам всех участников образовательного процесса.

Если рассматривать многоязычие как категорию междисциплинарного знания, то можно обратить внимание, что она исследовалась и продолжает быть актуальной для психологов, лингвистов, лингводидактов и т. д.: У. Вайнрайх [7], Л. В. Щерба [22, с. 40–53], И. Л. Бим [4], В. Н. Вагнер [6]; Н. Д. Гальскова [10].

Анализ работ вышеперечисленных авторов также подтверждает суждение о том, что в научной теории сложился достаточно разнообразный терминологический аппарат: *билингвизм, трилингвизм, полилингвизм, многоязычие, полиязычие, мультилингвизм (bilingualism, trilingualism, multilingualism etc.)*. Особенным представляется то, что *билингвизм* и *трилингвизм* являются *составными частями* более сложного понятия — *мультилингвизма*, соответственно, все они входят в состав еще более сложной конструкции «*мультилингвальное образование*».

В XX–XXI веках в мультилингвальном и мультикультурном мире прослеживаются две противоречивые тенденции: с одной стороны, всестороннее развитие *мультилингвального образования*, с другой — *языковая унификация* в национальных образовательных системах. Так, по данным экспертов Совета Европы, около 90% языков в мире находятся на грани исчезновения (в их числе многие языки народов России) [24].

Для всех образовательных организаций высшего образования исторически МО не было новым явлением, так как в России исторически проживало большое количество национальностей, с одной стороны, с другой стороны, для всех университетов (и их предшественников) со



дня основания было организовано *обучение на иностранных языках* (было *мультилингвальное образование*) и (или) *обучение иностранным языкам* (традиционными считались греческий и латынь, затем немецкий и французский, английский языки и сегодня приобретающие авторитет восточные языки).

Почему проблема *МО* остается актуальной сегодня? На наш взгляд, это прежде всего связано с языковой образовательной политикой в разные исторические периоды, с выстраиванием дипломатических отношений между странами и международной коммуникации университетов по вопросам образовательной политики государств.

Так, например, в XXI веке перед всеми российскими вузами актуализировался вопрос вхождения в топ-100 рейтинга QS к 2020 году (QS — QS World University Rankings). Этот пример показывает, как в конкретный исторический период вопрос *МО* в контексте интернационализации высшего образования был одним из главных.

До середины XVIII века преподавание в российских вузах было *мультилингвальным*, так как педагогический состав знал латинский, немецкий, английский и французский языки. Ломоносов писал: «Многие учителя были и ныне есть в латинской школе, которые российского языка не искусны и учат школьников по латыни с немецкого. Для того принуждены они прежде учиться по-немецки. В чем ради беспорядка потеряв много лет, к латинскому языку уже устарев приступают и затем оно не выучаются» [14]. Здесь же мы сразу видим проблему методики и технологии *МО* того периода, а также обращаем внимание на тот факт, что сам М. В. Ломоносов и весь профессорско-преподавательский состав (Д. С. Аничков, Н. А. Умов и др.) владели хотя бы одним иностранным языком на таком уровне, что они могли преподавать и в России, и за рубежом. М. В. Ломоносов, по разным источниковым данным, знал более 11 языков, а кто-то даже утверждает, что около 30 на разговорном уровне. Таким образом, *МО* царской России имело свои предпосылки, причины развития, условия и факторы своего формирования.

В советский период акцент на *мультилингвальном образовании* не был значительным. Декрет от 4 марта 1921 года «Об установлении общего научного минимума, обязательного для преподавания во всех высших школах РСФСР» иностранные языки в число обязательных дисциплин не включал [1].

Разд. 1 Постановления СНК СССР ЦК ВКП (б) от 23 июня 1936 года

«О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой»: «<...> в) литература, в вузах же где преподавание ведется на других языках, также экзамен по языку, на котором ведется преподавание в данном вузе <...>» [15]. Одним из вступительных испытаний с 1937 года был иностранный язык (английский, немецкий, французский) [15].

Разд. 3, п. 7: «7. Получившие диплом I степени пользуются преимущественным правом: <...> в) на включение в число кандидатов для отправки в научные командировки как внутри Союза ССР, так и за границу».

В 1980-е годы послевоенная Россия не имела возможности вести международную научно-исследовательскую коммуникацию, необходимость в активном погружении в *мультилингвальное образование* своего рода отпала, роль русского языка по причине перехода многих государств на социалистический путь развития очень изменилась. Через русский язык эти страны активно познавали и культуру России и Советского Союза. ООН и ЮНЕСКО обратили внимание на роль и значимость *мультилингвального образования* и разработку новых *принципов* обучения языкам. Таким образом, в этот период времени огромное количество иностранных студентов приезжали учиться в Россию и на базе факультетов организовывались курсы, где изучался русский язык как иностранный, перед тем как переходить на обучение основных образовательных курсов. Русский язык стал языком культуры, экономики и науки. Что касается иностранных языков, наблюдался очень сильный «лингвосенсорный» дефицит во владении ими. Вся методика обучения сводилась к грамматико-переводному методу, и аутентичная речь была неким образом «табуирована».

XXI век точно так же играет свою роль в становлении, динамике развития и формировании концепции *МО*. Это исторический период сохранения языков и культур, а не только диалога культур, как было принято ранее. Также это время современных инновационных методик и технологий, связанных с активным использованием *интернет-образования*, или, как принято называть в научном сообществе, *дистанционных технологий*.

Самым сложным и проблемным в современной *концепции мультилингвального образования* в России, на наш взгляд, является то, что это *фактическое мультилингвальное образование*. Процесс преподавания ведется полностью на русском языке, а обучающиеся из других государств сначала должны освоить русский язык на уровне, достаточном

для того, чтобы обучаться в образовательном учреждении, а затем изучать профессиональный русский язык по выбранному в образовательном учреждении направлению. Другой вопрос, что не всегда можно объективно оценить эту «*достаточность*», но это уже тема отдельного исследования.

Концепция МО, существующая в России сегодня, имеет свою специфику: результат овладения первым и вторым иностранным языком всегда разный: после того как обучающиеся приступили к освоению *первого иностранного языка*, у них начинают формироваться умения и навыки анализа, сравнения и т.д., а овладение вторым иностранным языком встает на уже выстроенный фундамент после освоения первого, и обучающийся переносит на освоение второго языка приемы и средства, которые использовал при обучении первому. В результате осваиваются два языка, а *коммуникативно-когнитивный и контрастивный принципы* становятся ведущими в процессе образования, помогают развить способности обучающихся языкам «*посредством нового иностранного языка*».

Также стоит отметить, что *концепция мультилингвального образования*, принятая в России, включает в себя характеристики *обучения и воспитания на билингвальной основе*. Это происходит за счет *использования в учебном процессе двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности*. Иностранный язык выступает в качестве инструмента приобщения к чисто *дисциплинарным знаниям* и конкретизирует содержание всех компонентов учебно-воспитательного педагогического процесса.

Помимо этого, в российской концепции МО представлены элементы авторской модели доктора педагогических наук В. Н. Вагнера. Она используется для изучения *русского языка как иностранного студентами из других стран, для которых русский язык не является родным*. Модель предполагает изучение русского языка как иностранного обучающимися, владеющими двумя языками (как пример, английским или китайским в качестве первого родного языка или второго). Автор называет этот язык *языком-посредником*. По аналогии с моделью В. Н. Вагнера для каждого обучающегося предлагается индивидуальная стратегия обучения русскому языку, которая включает в себя определенно сформированный набор педагогического материала и средств к его освоению и закреплению.

### Выводы

Из приведенного выше анализа исторического и логического формирования структуры понятия *МО* и его содержания, а также анализа концепции формирования *МО* в России, можно предложить определить **мультилингвальное образование** как *организацию целенаправленной учебно-познавательной деятельности, которая обеспечит усвоение знаний, получение умений и навыков, а также сформирует межкультурные коммуникативные компетенции средствами двух и более языков в единстве с мультилингвальным самообразованием не только в теории, но и на практике.*

Сегодня тенденции развития и дальнейшего формирования структурного и содержательного компонентов *МО* зависит от многих условий и факторов: экономика, социальные и политические процессы, вектор внутренней и международной языковой образовательной политики и пр. Однако стоит учесть, что *МО* — изменяющаяся и под влиянием новых тенденций изменчивая категория, которая всегда приобретает то положительные, то отрицательные коннотации, но всегда остается актуальной проблемой для научно-исследовательского сообщества. Фактически *МО* существует в разных образовательных учреждениях и на разных уровнях, обладает вполне конкретными характеристиками, и их можно описать и проанализировать, а также использовать для дальнейших научных исследований. В качестве наглядного примера можно взять и проанализировать, как выглядит *МО* на факультете педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова (рис. 2). Таким образом, по аналогии можно проанализировать *МО* любого образовательного учреждения, которое абсолютно точно будет обладать своей спецификой и характеристиками, но сделать это будет гораздо проще, если сама концепция *МО* будет единой и общепринятой в российском научном сообществе и за основу будет взято конкретное наполнение содержания понятия *МО*. **Образовательная технология *МО* ФПО:** включает в себя последовательную цепочку этапов, которые формируют *мультилингвальную личность* в соответствии с образовательными программами магистратуры и аспирантуры, программ повышения квалификации и переквалификации, дополнительного образования.

**Формы:** групповая; коллективная; индивидуальная; интегративные лекции и семинары; традиционные лекции и семинары; интенсивы; экскурсии; стажировки и педагогическая практика.

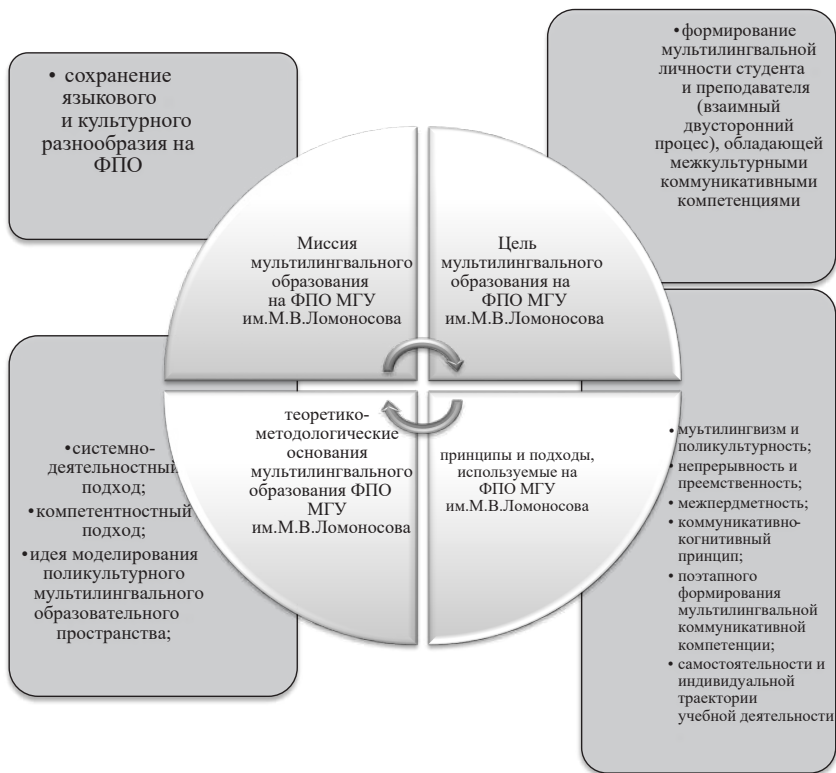


Рисунок 2. МО на ФПО МГУ им. М. В. Ломоносова

**Средства:** интегрированная система воспитательной, учебной, исследовательской и научной деятельности; мультилингвальные словари и адаптированные тексты, педагогический аудио- и видеоконтент; языковой портфолио студентов и их педагогов.

**Формы:** групповая; коллективная; индивидуальная; интегративные лекции и семинары; традиционные лекции и семинары; интенсивы; экскурсии; стажировки и педагогическая практика.

**Мониторинг:** информационный, диагностический, сравнительный, прогностический.

Подводя итог обсуждения вопроса исторического и логического формирования концепции *МО* в России, стоит отметить, что единый подход к содержанию самой концепции как никогда актуален сегодня для всех образовательных учреждений любого типа. Предлагаемое автором наполнение содержания понятия *МО* способно обеспечить эффективный и результативный мультилингвальный процесс обучения и в школах, и в высших учебных заведениях, спрогнозировать основные социальные, психологические и педагогические условия и факторы успешного овладения обучающимися несколькими языками и культурами, а также разработать практические рекомендации преподавателям относительно выбора методик, средств и способов обучения языкам и культурам в их непосредственной интеграции друг с другом.

*МО* — инновационное научное направление языкового образования, которое решает современные задачи всех без исключения государств и способствует дальнейшему развитию теории и практики языкового образования в будущем.

#### Список источников

1. Аврус А. И. История российских университетов. Московский общественный научный фонд. М., 2001. 172 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. 4-е изд., стер. М.: КомКнига, 2007. 571 с. Указ. основ. англ. пер. С. 537–570.
3. Бернадетт О'Рурк. Отношение к языкам меньшинств: исследование отношения молодежи к ирландскому и галисийскому языкам. Школа прикладного языка и межкультурных исследований. Дублинский городской университет, 2005. 253 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://doras.dcu.ie/18145/1/Bernadette\\_O%27RourkeV1.pdf](https://doras.dcu.ie/18145/1/Bernadette_O%27RourkeV1.pdf) (дата обращения: 27.03.2023).
4. Бим И. Л. Языковой плюрализм-велеие времени // обучение английскому языку в российских школах: материалы IV всероссийского семинара / Доклады и выступления. Обнинск: Титул, 2001. С. 35–38.
5. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: «Большая Российская энциклопедия», 1998. 616 с.
6. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика.

## К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное образование» ... |

- Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. М., Владос. 2001. 383 с.
7. *Вайнрайх У.* Языковые контакты, Киев: издательство «Вища школа», 1979. 263 с.
  8. *Верещагин Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969. 162 с.
  9. *Гальскова Н. Д.* Межкультурное обучение: Проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
  10. *Гальскова Н. Д.* Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12–16.
  11. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2023. 699 с.
  12. *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
  13. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
  14. *Ломоносов М. В.* Полн. собр. соч. 2-е изд. испр. и доп. М.; СПб., Наука. 2012. Т. 10. 767 с.
  15. О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой: Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 23 июня 1936 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4080.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4080.htm) (дата обращения: 28.03.2023).
  16. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (ред. от 08.02.2021) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/> (дата обращения: 20.03.2023).
  17. Приказ Минобрнауки России от 30.07.2014 № 902 (ред. от 30.04.2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-06-01-obrazovanie-i-pedagogicheskie-nauki-urovenpodgotovki-kadrov-vysshey-kvalifikacii-902/> (дата обращения: 20.03.2023).
  18. Словарь социолингвистических терминов [Электронный ресурс]. URL: <http://sociolinguistics.academic.ru/380/> (дата обращения: 20.03.2023).
  19. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. 6-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2009. 318 с.
  20. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь русского языка. Т. 3. С. 519.
  21. Швейцер А. Д. Социальная дифференциация английского языка в США / А. Д. Швейцер. М.: Наука, 1983. 216 с.
  22. *Щерба Л. В.* О понятии смешений языков // Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. I. Л., 1958. С. 40–53.
  23. *Ярцева В. Н.* Теория взаимодействия языков и работа У. Вайнрайха «Языковые контакты»: [вступительная статья] / В. Н. Ярцева // У. Вайнрайх. 1979. 263 с.
  24. 90% языков мира под угрозой исчезновения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.languages-study.com/90percent.disappear.html> (дата обращения: 15.03.2023).
  25. *Auer P., Wei L.* Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? // Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin, 2007. P. 1–12.
  26. *Baker C.* Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3-d ed. Multilingual Matters Ltd, 2003. 484 p.
  27. *Bennet C. I.* Comprehensive multicultural education: Theory and practice / C. I. Bennet. Boston: Allyn & Bacon, 1999. 320 p.
  28. *Braun M.* Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit // Göttingische Gelehrte Anzeigen. 1937. No. 4. P. 115.
  29. Common European framework of Reference for Languages [Электронный ресурс]. URL: <http://www.coe.int/document-library/> (дата обращения: 15.03.2023).
  30. European Commission. Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities, 2007. P. 6.
  31. *Grosjean F.* Another view of bilingualism / F. Grosjean // Cognitive Processing in Bilinguals; ed. by R. J. Harris. Amsterdam: Elsevier, 1992. P. 51–62.
  32. *Hunter W. A.* Multicultural education through competency-based teacher education / W. A. Hunter. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 1974. 220 p.
  33. *Romaine S.* Bilingualism. Wiley-Blackwell. 1989. 337 с.
  34. The importance of multilingualism [Электронный ресурс]. URL: <https://multilingualism.org/>



multilingualism/the-importance-of-multilingualism (дата обращения: 03.04.2023).

35. *Weinreich U.* Languages in contact. Findings and problems / With a pref. By Martinet A. N. Y., 1953. XII, 148 p.

### References

1. *Аарус А. И.* Istorija rossijskih universitetov. Moskovskij obshhestvennyj nauchnyj fond. M., 2001. 172 s. [In Rus].
2. *Ahmanova O. S.* Slovar' lingvisticheskikh terminov / O. S. Ahmanova. 4-e izd., ster. M.: KomKniga, 2007. 571 s. Ukaz. osnov. angl. per. S. 537–570. [In Rus].
3. *Bernadett O'Rurk.* Otnoshenie k jazykam men'shinstv: issledovanie otnoshenija molodezhi k irland-skomu i galisijскому jazykam. Shkola prikladnogo jazyka i mezhkul'turnyj issledovaniy. Dublinskij gorodskoj universitet, 2005. 253 s. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://doras.dcu.ie/18145/1/Bernadette\\_O%27RourkeV1.pdf](https://doras.dcu.ie/18145/1/Bernadette_O%27RourkeV1.pdf) (data obrashhenija: 27.03.2023). [In Rus].
4. *Bim I. L.* Jazykovoj pljurizm-velenie vremeni // obuchenie anglijskomu jazyku v rossijskikh shkolah: materialy IV vsrossijskogo seminaru / Doklady i vystuplenija. Obninsk: Titul, 2001. S. 35–38. [In Rus].
5. Bol'shoy jenciklopedicheskij slovar' / pod red. V. N. Jarcevoj. M.: «Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija», 1998. 616 s. [In Rus].
6. *Vagner V. N.* Metodika prepodavaniya russkogo jazyka anglogovorjashhim i frankogovorjashhim na osnove mezh#jazykovogo sopostavitel'nogo analiza: Fonetika. Grafika. Slovoobrazovanie. Struktury predlozhenij, porjadok slov. Chasti rechi. M., Vlados. 2001. 383 s. [In Rus].
7. *Vainraih U.* Jazykovye kontakty, Kiev: izdatel'stvo «Vishha shkola», 1979. 263 s. [In Rus].
8. *Vereshhagin E. M.* Psihologicheskaja i metodicheskaja harakteristika dvujazychija (bilingvizma). M.: Izd-vo MGU, 1969. 162 s. [In Rus].
9. Gal'skova N. D. Mezhhul'turnoe obuchenie: Problema celej i sodержaniya obuchenija inostrannym jazykam // Inostrannye jazyki v shkole. 2004. № 1. S. 3–8. [In Rus].
10. Gal'skova N. D. Obuchenie na bilingval'noj osnove kak komponent uglublennogo jazykovogo obrazovaniya // Inostrannye jazyki v shkole. 2003. № 2. S. 12–16. [In Rus].
11. *Efremova T. F.* Novyj slovar' russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. M.: Russkij jazyk, 2023. 699 s. [In Rus].
12. *Zherbilo T. V.* Slovar' lingvisticheskikh terminov. Izd. 5-e, ispr. i dop. Nazran': OOO «Piligrim», 2010. 486 s. [In Rus].
13. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' / gl. red. V. N. Jarceva. M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1990. 682 s. [In Rus].
14. *Lomonosov M. V.* Poln. sobr. soch. 2-e izd. ispr. i dop. M.; SPb., Nauka. T. 10. 2012. 767 s. [In Rus].
15. O rabote vysshij uchebnyh zavedenij i o rukovodstve vysshej shkoloj: Postanovlenie SNK SSSR i CK VKP (b) ot 23 ijunja 1936 g. [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4080.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4080.htm) (data obrashhenija: 28.03.2023). [In Rus].
16. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 126 (red. ot 08.02.2021) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/> (data obrashhenija: 20.03.2023). [In Rus].
17. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 30.07.2014 № 902 (red. ot 30. 04. 2015) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-06-01-obrazovanie-i-pedagogicheskie-nauki-uroven-podgotovki-kadrov-vysshej-kvalifikacii-902/> (data obrashhenija: 20.03.2023). [In Rus].
18. Slovar' sociolingvisticheskikh terminov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://sociolinguistics.academic.ru/380/> (data obrashhenija: 20.03.2023). [In Rus].
19. Tolkovij perevodovedcheskij slovar' / L. L. Neljubin. 6-e izd., pererab. M.: Flinta: Nauka, 2009. 318 s. [In Rus].
20. *Ushakov D. N.* Tolkovij slovar' russkogo jazyka. T. 3. S. 519. [In Rus].
21. *Shveicer A. D.* Social'naja differenciacija anglijskogo jazyka v SShA / A. D. Shveicer. M.: Nauka, 1983. 216 s. [In Rus].
22. *Shherba L. B.* O ponjatii smeshenii jazykov // Shherba L. B. Izbrannye raboty po jazykoznaniju i fonetike. T. I. L., 1958. S. 40–53. [In Rus].



## К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное образование» ... |

23. Jarceva V. N. Teorija vzaimodejstvija jazykov i rabota U. Vainraiha «Jazykovye kontakty»: [vstupitel'naja stat'ja] / V. N. Jarceva // U. Vainraiħ. 1979. 263 s. [In Rus].
24. 90% jazykov mira pod ugrozoi ischeznovenija [Elektronnyj resurs]. URL: [http:// www.languages-study.com/90percent.disappear.html](http://www.languages-study.com/90percent.disappear.html) (data obrashhenija: 15.03.2023). [In Rus].
25. Auer P., Wei L. Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? // Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin, 2007. P. 1–12.
26. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3-d ed. Multilingual Matters Ltd, 2003. 484 p.
27. Bennet C. I. Comprehensive multicultural education: Theory and practice / C. I. Bennet. Boston: Allyn & Bacon, 1999. 320 p.
28. Braun M. Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit // Göttingische Gelehrte Anzeigen. 1937. No. 4. P. 115.
29. Common European framework of Reference for Languages [Электронный ресурс]. URL: <http://www.coe.int/document-library/> (дата обращения: 15.03.2023).
30. European Commission. Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities, 2007. P. 6.
31. Grosjean F. Another view of bilingualism / F. Grosjean // Cognitive Processing in Bilinguals; ed. by R. J. Harris. Amsterdam: Elsevier, 1992. P. 51–62.
32. Hunter W. A. Multicultural education through competency-based teacher education / W. A. Hunter. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 1974. 220 p.
33. Romaine S. Bilingualism. Wiley-Blackwell. 1989. 337 s.
34. The importance of multilingualism [Электронный ресурс]. URL: <https://multilingualism.org/multilingualism/the-importance-of-multilingualism> (дата обращения: 03.04.2023).
35. Weinreich U. Languages in contact. Findings and problems / With a pref. By Martinet A. N.Y., 1953. XII, 148 p.

### Информация об авторе

А. С. Согачева — аспирант, секретарь кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования

### Information about the author

A. S. Sogacheva — Graduate student, Secretary of the department of Educational Technologies Faculty of Pedagogical Education

Статья поступила в редакцию 24.04.2023; одобрена после рецензирования 16.05.2023; принята к публикации 28.06.2023.  
The article was submitted 24.04.2023; approved after reviewing 16.05.2023; accepted for publication 28.06.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 113–127.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 113–127.

Научная статья

УДК 37.072

doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–113–127

## **АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО» В РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЯХ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**



Н. В. Васильченко

Нина Владимировна Васильченко  
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,  
Москва, Россия, vasilchenko\_nina@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен обзор исследований в области социального партнерства в различных отраслях гуманитарного знания — педагогике, экономике, социологии и праве — за последние десять лет. Во введении указывается на возросшую важность социального партнерства для современного российского образования и формулируется цель статьи — обобщить теоретически значимые результаты исследований социального партнерства и систематизировать их для создания его концептуальных основ в сфере образования.

Основная часть статьи посвящена обзору работ, темой которых является социальное партнерство, большинство из них — труды по педагогике. В педагогических исследованиях социальное партнерство трактуется неоднозначно: как система взаимоотношений, как особый тип взаимодействия, как условие, особенность модели и др. Наряду с этим в работах по педагогике выделены: цели и принципы, виды и формы, а также субъекты социального партнерства, лишь некоторые из которых схожи. Сопоставление педагогических исследований с работами в области экономики дало возможность

по-новому взглянуть на понимание важнейших принципов социального партнерства.

В заключительной части полученные в ходе изучения диссертационных исследований данные систематизированы и проанализированы. Анализ позволил выявить метанаучные константы социального партнерства в области гуманитарных знаний, а также определить теоретико-методологические лакуны, заполнение которых, возможно, позволит выстроить концепцию социального партнерства в сфере образования.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, педагогика, профессиональное образование, экономика, конкурентоспособность, демократические методы управления

**Для цитирования:** Васильченко Н. В. Анализ применения понятия «социальное партнерство» в различных областях гуманитарного знания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 113–127. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-113-127

Original article

#### ANALYSIS OF THE USAGE OF TERM “SOCIAL PARTNERSHIP” IN VARIOUS FIELDS OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE

Nina V. Vassilchenko

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, vasilchenko\_nina@mail.ru

**Abstract.** The article presents a review of research papers on social partnership in various fields of humanitarian knowledge: pedagogy, economics, sociology, and law — within the latest decade. In the introduction, the growing significance of social partnership for modern education is singled out along with bringing forward the objective of the article. It is the consolidation of essential theoretical outcomes of researches on social partnership and their systematisation so as to ground its conceptual principles in the sphere of education.

The main part is dedicated to the review of researches on social partnership, the majority of which are in the field of pedagogy. In these works, social partnership has different meanings: a system of mutual relationships, a special type of interaction, a condition, a peculiarity of the model, etc. Moreover, the pedagogical research has provided objectives and principles of social partnership, its types and forms as well as subjects. Few of them coincide. The juxtaposition of pedagogical researches with the ones in economics allows regarding the paramount maxims of social partnership from a different perspective.

In conclusion, the data received while studying the dissertations are systematised and analysed. The analysis permitted to detect several metadisciplinary constants of social partnership in the humanitarian domain as well

as defining theoretical gaps. Filling them might assist to suggest a conception of social partnership in the sphere of education.

**Keywords:** social partnership, pedagogy, vocational education, economics, competitiveness, democratic management

**For citation:** Vassilchenko N. V. Analysis of the usage of term “social partnership” in various fields of humanitarian knowledge. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):113–127. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-113-127

**Введение.** Одним из 17 направлений деятельности Федерального проекта «Успех каждого ребенка» заявлены разработка и внедрение методических рекомендаций по механизмам вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в принятии решений по вопросам управления развитием образовательной организации, в том числе в обновлении образовательных программ, которые и были приняты 27.12.2019 [11]. Главная цель создания рекомендаций — совершенствование среды обучения и воспитания на уровнях начального, основного и среднего общего образования, а также по дополнительным общеобразовательным программам. Это свидетельствует о том значении, которое придает государство социальному партнерству в сфере современного школьного образования.

Феномен социального партнерства в сфере образования существует давно и вызывает серьезный и оправданный интерес ученых и практиков, так как успешные примеры его построения способны решать задачи комплексного управления образовательными организациями, в том числе в части финансово-экономического регулирования, а также контроля качества образовательной деятельности. Цель настоящей статьи — обобщить теоретически значимые результаты в области исследования социального партнерства, достигнутые в различных областях гуманитарного знания за последние годы, и систематизировать их для разработки концептуальных основ социального партнерства в сфере образования.

**Обзор научной литературы.** Изучение исследований последних лет (2013–2023 годов) доказывает, что понятие социального партнерства (далее — СП) трактуется российскими учеными и практиками неоднозначно. Так, А. А. Михайлов [10] определяет СП как «*эффективное условие* формирования интегративной готовности педагогов-бакалавров к профессиональной образовательной деятельности, <которое>

представляет собой *систему взаимоотношений* педагогического вуза и организаций силовых министерств, направленную на формирование у будущих педагогов ОБЖ интегративной компетентности в области безопасности жизнедеятельности...». А. А. Михайлов полагает, что СП позволяет ОО использовать материально-технический, кадровый и другие резервы предприятий-партнеров, что, в свою очередь, дает возможность создать «инновационную образовательную среду университета и организаций-партнеров», характеризующуюся технологическими новациями, в том числе технологии дополненной реальности. Наряду с этим автор видит в СП *особенность модели* выстраиваемой методической системы, а также *условие и основу* создания инновационной образовательной среды вуза, приближающей обучающихся к реальным жизненным ситуациям.

Е. А. Козырева [7], раскрывая роль СП при проектировании университетского комплекса, видит в нем консолидирующий элемент — *интегральную детерминанту* — для оптимизации и повышения кадрового и финансового потенциала университетского кластера, *условие* интеграции образовательной среды университета и регионального социума, регионализации высшего образования в целом. Это обеспечивается посредством совместной разработки программ подготовки и переподготовки кадров; ролевой трансформацией участников образовательного процесса; проектированием образовательной среды университета с учетом особенностей региона и другими характеристиками СП.

В рамках своего диссертационного исследования Т. В. Валежанина [3] понимает СП «как *систему взаимоотношений* между вузом и малыми инновационными предприятиями, <которая> нацелена на формирование индивидуального и корпоративного типа конкурентоспособности у будущего педагога путем выстраивания взаимоотношения личности с внешней средой с целью усиления востребованности на рынке труда».

И. А. Артемьев [2] рассматривает СП как одно из *условий* интеграции содержания уровней среднего общего и профессионального образования, обеспечивающее открытость образовательной системы ОО для взаимодействия с общественными организациями, родителями и предприятиями. Видами СП автор считает создание на предприятиях базовых кафедр и учебно-производственных участков с вынесением туда практической части учебных программ. В дальнейшем СП рассматривается И. А. Артемьевым как *условие* адаптации студентов колледжей к профессиональной среде, способствующее их самореализации, по-

вышению качества обучения, созданию индивидуальной траектории обучения, оптимизации его сроков.

Выстраивая модель СП техникума и работодателей с целью формирования конкурентоспособного студента, Д. А. Алференко [1] считает, что СП «представляет собой *кластер как... общность* с принципиально подвижной множественной индивидуальной включенностью, основанием которой выступает идея реализации совместного проекта». Далее в исследовании дано толкование СП техникума с работодателями. Это «*особый тип взаимодействия в рамках института рынка труда* по обеспечению целенаправленного формирования и развития трудовых ресурсов на основе максимального согласования и реализации интересов всех участников процесса». Автор выделяет принципы СП: равноправие, добровольность, открытость, заинтересованность сторон и др. — и уровни СП: коммуникативный, когнитивный, инфраструктурный, организационный, культурно-ценностный и личностный.

Е. А. Югфельд [14] включает СП в первую (организационно-педагогическая) и вторую (функционально-дидактическая) группы педагогических условий профессиональной социализации студентов колледжа. Ссылаясь на исследования Н. К. Чапаева, Н. О. Яковлевой и собственную опытно-экспериментальную проверку, автор утверждает, что взаимодействие образовательной организации и социальных партнеров обеспечивает «формирование социальной зрелости, профессионально значимых умений, освоение самостоятельного опыта профессиональной деятельности обучающимися». Вместе с этим «при определенном образом организованной профессиональной подготовке непосредственно на рабочем месте с ведущей ролью наставника происходит интеграция студента в производственный процесс». Поэтому Е. А. Югфельд включает и наставничество в понятие СП как условие включенности в систему производственной деятельности и профессиональных отношений. В работе предложено деление СП в системе СПО на уровни: низкий, средний и высокий, которые характеризуются такими параметрами, как степень участия, субъекты партнерства, задействованные ресурсы и нормативное обеспечение. Высокий уровень СП в СПО отличает, по мнению автора, «совместное выполнение социально-образовательных функций», широкий круг субъектов партнерства, включающий, помимо педагогического коллектива ПОО и студентов, их родителей и инвесторов; использование финансовых, кадровых, информационных ресурсов,

а также расширенная нормативно-правовая база: соглашения о сетевом сотрудничестве, договоры, контракты.

Здесь уместно рассмотреть СП как правовой феномен. С. О. Казаков [5] полагает, что с юридической точки зрения «формы социального партнерства исследованы неравномерно»: достаточно изучены коллективные виды договоров и соглашений в рамках СП, тогда как «участие работников и их представителей... остается практически неисследованной областью». Далее С. О. Казаков выделяет основные элементы системы СП в РФ: субъекты, органы, уровни, объекты и принципы СП. Примечательно, что формы СП автор не включает в систему СП, а полагает, что они «...представляют собой способы взаимодействия субъектов СП, обеспечивая целостность и единство всей системы СП, а также взаимосвязь ее элементов», то есть отводит им коммуникативную роль.

В диссертационной работе В. С. Верхотурцева [4] СП также рассматривается как *механизм* обеспечения социально-образовательного ресурса построения профессиональной карьеры студентами колледжа. Дано определение СП, которое понимается как «*особый тип взаимодействия* ОО со всеми субъектами рынка труда... обеспечивающий максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса». В качестве основной проблемы СП в СПО автор указывает отсутствие у большинства ПОО необходимых навыков организации СП «на фоне очевидной пассивности представителей рынка труда». Ее решение В. С. Верхотурцев видит в распределении этапов построения карьеры студента СПО — цели исследования — по формам СП, которые он разделил на процессные, то есть непосредственно связанные с процессом обучения, и ресурсные, обеспечивающие построение профессиональной карьеры. Туда входят Центр содействия трудоустройству для помощи на мотивационном этапе, Совет работодателей — на содержательном, Служба социально-педагогического сопровождения профессиональной карьеры — на диагностическом и Служба маркетинга — на деятельностном, оценочно-рефлексивном и презентационном этапах.

Известно, что СП зародилось как правовой инструмент решения социально-экономических проблем. Поэтому в нашем исследовании мы также учитываем и экономический взгляд на феномен СП. А. А. Суровцева [12] определяет СП как «*комплексное явление, которое заключается в общественном сотрудничестве и объединяет различные уровни взаимодействия* (международный, национальный, локальный и личностный

уровни), направленное на решение социальных вопросов общества, выделение места социальных ценностей в общественной иерархии и достижение целей холистического развития общества». В качестве отправной точки изучения феномена СП автор предлагает «блок экономических теорий», которые способны структурировать и организовать поведение субъектов СП: государственных учреждений, бизнес-структур, работников и их объединений, а также других социальных участников СП. Приводятся мнения зарубежных экономистов-исследователей СП (Х. Росен, Дж. Штиглиц, Х. Ульбрих), которые сходятся в том, что потребность СП обусловлена наличием нерешенных проблем как в сфере деятельности государства, так и в негосударственных экономических структурах, «когда каждая из сторон не способна эффективно обеспечить дальнейшее развитие». Среди современных вызовов государству А. А. Суровцева выделяет: растущие расходы на содержание служащих; слабый контроль выполнения поставленных задач на местах; дефицит информированности высших государственных служащих о ситуации на местах; принятие популистских решений; непродуктивное производство общественных благ; неэффективное перераспределение благ среди граждан. Среди вызовов негосударственным структурам в фокусе нашего исследования стоит прежде всего назвать ограниченность трудовых ресурсов. В работе А. А. Суровцевой выделены принципы СП, требующие, с нашей точки зрения, наиболее пристального внимания и педагогического преломления: системности, прозрачности, социальной справедливости, взаимной ответственности, подотчетности, социализации, профессионализации и самореализации. В результате их применения на практике СП становится инструментом социализации экономики и инкубатором социальных новаций.

В исследовании К. В. Ковцева [6], посвященном развитию СП с целью повышения конкурентоспособности университета, раскрываются возможные механизмы такого взаимодействия. Автор обращает внимание, что большинство университетов рассматривают СП не как возможность повышения конкурентоспособности учебного заведения, а как выстраивание неких отношений на добровольной основе. Однако четкого понимания, какова природа этих отношений и «по каким направлениям их следует развивать», нет. Существенно, что упускается из виду элемент взаимовыгодности таких отношений. В связи с этим К. В. Ковцев настаивает, что, вступая в отношения СП, образовательная организация



должна продумывать и оценивать потенциальные выгоды партнера.

Анализируя СП в сфере высшего образования, диссертант выделяет его типичные черты, из которых нам представляются важными:

– узкое понимание сути СП как источника дополнительного благотворительного финансирования. *Одностороннее* финансирование *совместных* программ;

– выдвижение жестких условий социальным партнерам государственными вузами;

– низкая или внешняя мотивация к развитию СП со стороны вузов.

На основании проведенного стратегического анализа основными направлениями повышение конкурентоспособности университета в условиях СП названы:

1) совместная инновационная и предпринимательская деятельность: реализация полного цикла инновационной разработки, выпуск инновационного продукта и его продвижение;

2) привлечение дополнительного финансирования под перспективные проекты вуза или образовательное кредитование, когда кредит на обучение частично компенсируется за счет средств работодателей;

3) выпуск специалистов под заказ работодателя и, как следствие, возможное появление новых направлений подготовки;

4) взаимное оказание образовательных, консалтинговых или экспертных услуг;

5) создание имиджа и (или) бренда вуза, в том числе посредством трансляции представлений лидеров мнений.

Близкая проблема исследуется в диссертационной работе И. В. Кононовой [8]: управление развитием ПОО на основе СП. В ходе решения поставленных задач автор конкретизирует понятие СП в СПО и формулирует его цели и принципы. Под СП в СПО следует понимать *«средство достижения положительной динамики трудоустройства и адаптации выпускников на рабочем месте за счет педагогического сопровождения обучающегося в процессе реализации его индивидуального профессионально-образовательного маршрута; особый тип взаимодействия* ПОО с органами публичной власти, общественными организациями, создающий условия для развития ПОО, региональной системы СПО и всего региона; *основа* концентрации всех ресурсов, обеспечивающая самоорганизацию и саморазвитие ПОО». К целям СП в СПО отнесено удовлетворение следующих потребностей: «обра-

зовательных потребностей личности в соответствии с ее жизненными ценностями; производства — в росте кадрового потенциала; общества — в обеспечении занятости и развития рынка труда; ОО — в развитии и конкурентоспособности на рынке образовательных услуг». Среди принципов СП названы: «соблюдение норм законодательства; равноправие; добровольность принятия взаимных обязательств; ответственность; открытость; гибкость; систематичность контроля».

Исследуя феномен СП, невозможно обойти вниманием его общественную сущность, в связи с чем мы обратились к социологическим исследованиям СП. А. Б. Шипитько [13] доказывает, что в условиях рыночной системы хозяйствования существуют две базовые модели СП: формально-принудительная и гуманистическая. Отметим, что первая модель неприемлема для СП с образовательными организациями, тогда как вторая представляет педагогический интерес. Она основана на инициативе субъектов СП, их социально-экономических интересах, согласовании целей и задач, ценностей и потребностей в соответствии с правовыми нормами. Главными условиями функционирования гуманистической модели СП являются демократические принципы функционирования организаций-партнеров и мера их социальной ответственности, а результатами — постепенные изменения в корпоративной культуре организаций — участниц СП, что создает условия для развития инициативы, творчества, способностей всех его участников. В работе представлены этапы роста социальной ответственности организации. Первый этап — внутренний: рост ответственности сотрудников внутри организации как рядовых работников, так и руководителей. Его показателями А. Б. Шипитько называет такие изменения, как рост или справедливое распределение заработной платы работников, поддержка их семей, инициирование внутренних проектов и их осуществление. Второго этапа — внешнего, его характеризуют готовность организации к участию в благотворительных или социальных мероприятиях, программах, проектах в сотрудничестве с другими организациями. В заключение автор дает рекомендации по совершенствованию СП на современном этапе. Это демократизация организационно-управленческой деятельности, «совершенствование процессов экономического использования потенциальных способностей работника». Точная и грамотная оценка человеческого капитала — главное условие успешного СП. Наряду с этим необходим устойчивый рост социального поощрения работника в соответствии

с задействованным профессиональным потенциалом и «формирование системы стимулирования труда». Автор отмечает, что одним из ее элементов является организация повышения квалификации сотрудников. Однако проведенные в рамках исследования социологические опросы выявили формальный подход к повышению квалификации, которое, по мнению опрошенных, нередко не имеет прямой связи с трудовой деятельностью и не способствует росту эффективности труда работника. Следовательно, «необходима новая реальная система... образовательного развития профессиональных способностей, максимально приближенная к потребностям конкретного работника».

Наконец, в исследовании Е. А. Лариной [9], посвященном СП образовательных и досуговых организаций по формированию экологической культуры молодежи, доказываемая, что специфика СП состоит в возможности «ненавязчиво, в условиях свободного выбора активизировать духовные силы и способности <молодых людей>, воздействуя на их сознание и эмоциональную сферу и стимулируя деятельностно-практическое, целесообразное, экологически обоснованное творчество в природе и обществе». Однако, утверждает автор, это возможно при создании определенных организационно-педагогических условий: признании приоритетности экологического образования; наличии специалистов, подготовленных к осуществлению педагогической деятельности по формированию экологической культуры молодежи; использовании массовых форм деятельности, таких как экологические акции, экскурсии, субботники, выездные лагеря и др.

**Результаты исследования.** Обзор исследований, посвященных СП, позволил обобщить теоретически значимые результаты, достигнутые в различных областях гуманитарного знания, и систематизировать их (таблица 1).

### Заключение

1. Наибольший интерес ученых к феномену СП проявлен в профессиональной педагогике на уровне среднего профессионального образования. На втором месте — высшее образование. На уровнях среднего общего и послевузовского образования исследований СП найти не удалось.

2. Исследователи разных областей гуманитарного знания сходятся во мнении, что *перечень субъектов СП неограничен*.

3. Большинство исследователей рассматривают СП как систему, осо-

Таблица 1

## Характеристики исследований СП

Критерии сопоставления	Социальное партнерство в исследованиях по:			
	Педагогике	Экономике	Социологии	Праву
ОБЩИЕ: вид работы	док. — 1 канд. — 8 (5.8.1-1 5.8.7-7)	док. — 0 канд. — 2	док. — 0 канд. — 1	док. — 0 канд. — 1
Время создания	2013–2019	2020, 2013	2013	2015
Исследуемый уровень образования	среднее общее — 0 СПО — 6 высшее — 3 послевузовское — 0	высшее — 1	—	—
СПЕЦИАЛЬНЫЕ: субъекты СП	ПОО СПО и ОО ВО; организации силовых ведомств; предприятия тяжелой промышленности; малые инновационные предприятия; областная библиотека; комитет по делам молодежи	государственные учреждения; бизнес-структуры; работники и их объединения; социальные участники; университеты	субъекты трудовых отношений	субъекты трудовых отношений
СП рассматривается как	система взаимоотношений; особый тип взаимодействия; эффективное условие; особенные модели; условие и основа создания инновационной среды вуза; интегральная детерминанта; средство достижения целей; основа концентрации ресурсов	комплексное явление; общественное сотрудничество		
Выделены принципы	соблюдение норм законодательства; равноправие; добровольность принятия взаимных обязательств; ответственность; открытость; гибкость; систематичность контроля; заинтересованность сторон	системность; прозрачность; социальная справедливость; взаимная ответственность; подотчетность; социализация; профессионализация и самореализация		

Продолжение таблицы 1

Цели СП	проектирование университетского комплекса; формирование конкурентоспособности студента колледжа; профессиональная социализация студентов колледжа; построение карьеры студента СПО	повышение конкурентоспособности университета	
Виды	создание базовых кафедр и учебно-производственных участков		
Формы	процессные ресурсы		коллективные и индивидуальные
Модели			формально-принудительная и гуманистическая
Условия	признание приоритетности экологического образования; наличие подготовленных специалистов; использование массовых форм деятельности		демократические принципы управления; социальная ответственность
Уровни	коммуникативный; когнитивный; инфраструктурный; организационный; культурно-ценностный и личный		
Характеристики уровней	степень участия; ресурсы; субъекты; нормативное обеспечение		
Элементы системы			субъекты; органы; уровни; объекты и принципы

бый тип или основу *взаимоотношений или взаимодействия* участников СП. Существенно, что такой подход присутствует не только в работах по педагогике, но и по экономике. Второе по популярности определение СП — *условие*. Такое толкование встречается в половине работ по педагогике.

4. В двух областях знаний — профессиональной педагогике и экономике — исследователи выделили принципы СП, из которых несколько — *взаимной ответственности, открытости (или прозрачности) и систематичности контроля (или подотчетности)* — совпали.

5. В этой связи исключительно важными видятся выделенные условия успешного функционирования СП: демократические принципы управления организациями-партнерами и их социальная ответственность.

6. В двух исследованиях выделены *формы* СП: педагогические — процессные и ресурсные — и юридические: коллективные и индивидуальные.

7. В двух не связанных между собой педагогических исследованиях выделены уровни СП и их характеристики, которые тем не менее конгруэнтны.

Таким образом, изучение представлений о СП в различных областях гуманитарного знания — педагогике, экономике, социологии и юриспруденции — позволило:

- установить уровни образования, где СП наиболее востребовано и развито, и те, где возможности СП еще не исследованы, как следствие, не применяются и требуют развития;

- определить метанаучные константы СП: подходы к его пониманию как взаимодействию и (или) выстраиванию взаимоотношений; неограниченность субъектов; принципы функционирования;

- выявить теоретические лакуны: отсутствие единых подходов к пониманию феномена СП в педагогике, системности в изучении этого явления как педагогической проблемы, комплексного анализа практик СП.

#### Список источников

1. Алференко Д. А. Формирование конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Кемерово, 2019.
2. Артемьев И. А. Интеграция среднего общего и среднего профессионального образования в условиях социального партнерства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Тверь, 2019.
3. Валежанина Т. В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в социальном партнерстве вуза и малых инновационных предприятий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Екатеринбург, 2014.
4. Верхотурцев В. С. Организационные формы социального партнерства как фактор построения профессиональной карьеры студентами колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук.

## Анализ применения понятия «социальное партнерство» ... |

13.00.08. Москва, 2014.

5. *Казаков С. О.* Основные формы социального партнерства в России и Германии: сравнительно-правовой анализ: автореф. дис. ... канд. юр. наук. 12.00.05. Москва, 2015.

6. *Ковцев К. В.* Обеспечение конкурентоспособности образовательного учреждения высшего профессионального образования в условиях развития социального партнерства: автореф. дис. ... канд. экон. наук. 08.00.05. Санкт-Петербург, 2013.

7. *Козырева Е. А.* Роль социального партнерства при проектировании регионального университетского комплекса профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2018.

8. *Кононова И. В.* Управление развитием учреждения среднего профессионального образования на основе социального партнерства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Санкт-Петербург, 2015.

9. *Ларина Е. А.* Социальное партнерство образовательных и досуговых учреждений по формированию экологической культуры молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.05. Тамбов, 2013.

10. *Михайлов А. А.* Методическая система подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» (профиль «Безопасность жизнедеятельности») в условиях социального партнерства с организациями силовых ведомств: автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.08. Нижний Новгород, 2019.

11. Распоряжение об утверждении методических рекомендаций по механизмам вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в принятии решений по вопросам управления развитием образовательной организации, в том числе в обновлении образовательных программ [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564192230> (дата обращения: 13.06.2023).

12. *Суровцева А. А.* Социальное партнерство как способ оптимизации отношений предпринимателей, работников и государства в Донецкой Народной Республике: автореф. дис. ... канд. экон. наук. 08.00.05. Донецк, 2020.

13. *Шитицько А. Б.* Становление гуманистического социального партнерства в системе социально-трудовых отношений организации: автореф. дис. ... канд. соц. наук. 22.00.03. Саратов, 2013.

14. *Югфельд Е. А.* Профессиональная социализация студентов колледжа посредством социального партнерства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Челябинск, 2016.

## References

1. *Alferenko D. A.* Formirovanie konkurentosposobnosti studenta v social'nom partnerstve tehnikuma s rabotodateljami: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08. Kemerovo, 2019. [In Rus].
2. *Artem'ev I. A.* Integracija srednego obshhego i srednego professional'nogo obrazovanija v uslovijah social'nogo partnerstva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.01. Tver', 2019. [In Rus].
3. *Valezhanina T. V.* Formirovanie konkurentosposobnosti budushhix pedagogov professional'nogo obuchenija v social'nom partnerstve vuza i malyx innovacionnyh predpriyatij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08. Ekaterinburg, 2014. [In Rus].
4. *Verhoturcev V. S.* Organizacionnye formy social'nogo partnerstva kak faktor postroenija professional'noj kar'ery studentami kolledzha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08. Moskva, 2014. [In Rus].
5. *Kazakov S. O.* Osnovnye formy social'nogo partnerstva v Rossii i Germanii: sravnitel'no-pravovoj analiz: avtoref. dis. ... kand. jur. nauk. 12.00.05. Moskva, 2015. [In Rus].
6. *Kovcev K. V.* Obespechenie konkurentosposobnosti obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego professional'nogo obrazovanija v uslovijah razvitija social'nogo partnerstva: avtoref. dis. ... kand. jekonom. nauk. 08.00.05. Sankt-Peterburg, 2013. [In Rus].
7. *Kozyreva E. A.* Rol' social'nogo partnerstva pri proektirovanii regional'nogo universitetskogo kompleksa professional'nogo obrazovanija: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08. Rostov-na-Donu, 2018. [In Rus].
8. *Kononova I. V.* Upravlenie razvitiem uchrezhdenija srednego professional'nogo obrazovanija na os-

- nove social'nogo partnerstva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08. Sankt-Peterburg, 2015. [In Rus].
9. *Larina E. A.* Social'noe partnerstvo obrazovatel'nyh i dosugovyh uchrezhdenij po formirovaniju jekologicheskoj kul'tury molodezhi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.05. Tambov, 2013. [In Rus].
  10. *Mihajlov A. A.* Metodicheskaja sistema podgotovki bakalavrov napravlenija «Pedagogicheskoe obrazovanie» (profil' «Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti») v uslovijah social'nogo partnerstva s organizacijami silovyh vedomstv: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. 13.00.08. Nizhnij Novgorod, 2019. [In Rus].
  11. Rasporyazhenie ob utverzhenii metodicheskikh rekomendacij po mehanizмам вовlechenija obshhestvenno-delovyh ob#edinenij i uchastija predstavitelej rabotodatelej v prinjatii reshenij po voprosam upravlenija razvitiem obrazovatel'noj organizacii, v tom chisle v obnovlenii obrazovatel'nyh programm [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564192230> (data obrashhenija: 13.06.2023). [In Rus].
  12. *Surovceva A. A.* Social'noe partnerstvo kak sposob optimizacii otnoshenij predprinimatelej, rabotnikov i gosudarstva v Doneckoj Narodnoj Respublike: avtoref. dis. ... kand. jekonom. nauk. 08.00.05. Doneck, 2020. [In Rus].
  13. *Shipit'ko A. B.* Stanovlenie gumanisticheskogo social'nogo partnerstva v sisteme social'no-trudovyh otnoshenij organizacii: avtoref. dis. ... kand. soc. nauk. 22.00.03. Saratov, 2013. [In Rus].
  14. *Jugfel'd E. A.* Professional'naja socializacija studentov kolledzha posredstvom social'nogo partnerstva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08. Cheljabinsk, 2016. [In Rus].

### **Информация об авторе**

Н. В. Васильченко — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общего и профессионального образования

### **Information about the author**

N. V. Vassilchenko — PhD (Education), Senior research scientist of Laboratory of general and vocational education

Статья поступила в редакцию 14.06.2023; одобрена после рецензирования 23.06.2023; принята к публикации 28.06.2023.  
The article was submitted 14.06.2023; approved after reviewing 23.06.2023; accepted for publication 28.06.2023.





И. С. Кобозева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 128–140.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 128–140.

Научная статья  
УДК 378:78(045)  
doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-128-140

## КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

**Инна Сергеевна Кобозева**  
Мордовский государственный педагогический универси-  
тет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, kobozeva\_i@  
mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7972-4436>

**Аннотация.** Актуальность исследования обосно-  
вана современным социальным императивом  
к образованию и культуре. Автор центрирует вни-  
мание на рассмотрении требований к содержанию  
подготовки педагога-музыканта в региональном  
вузе, появившихся как следствие современной об-  
разовательной ситуации в России, которая являет  
собой отражение поворота государственной поли-  
тики в направлении популяризации и сохранения  
культурного наследия страны; развития высоко-  
нравственного человека, знающего культурно-  
исторические традиции и культурный потенциал  
своего региона, обладающего общечеловеческими  
и национальными ценностями культуры.

Подготовка педагога-музыканта предполагает  
содержание образования рассматривать в кон-  
тексте решения вопросов государственной поли-  
тики в сфере развития национально-культурного  
имиджа регионов России, связывать с сохране-  
нием культур наследия, развитием у будущих пе-  
дагогов-музыкантов национальной музыкальной  
культуры личности, формированием у студен-  
тов уважения к прошлому и настоящему региона

и страны в целом.

Такая установка реализуется автором в имеющей целевое назначение учебной дисциплине в региональном педагогическом вузе, в которой репрезентируется содержание о музыкальной культуре и образовании Мордовского края. В процессе преподавания учебной дисциплины взаимодействуют образовательный, исторический, культурологический, педагогический форматы. По мнению автора, важную роль в плане сохранения культурного наследия играет осуществляемая в контексте содержания курса краеведческая деятельность будущих педагогов-музыкантов.

**Ключевые слова:** культурное наследие, общечеловеческие и национальные ценности, национальная музыкальная культура, регион, педагог-музыкант, педагогический вуз

**Благодарности.** Исследование выполнено при поддержке сетевого гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» и «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» по теме «Сохранение культурного наследия в музыкально-образовательном процессе».

**Для цитирования:** Кобозева И. С. Культурное наследие в подготовке педагога-музыканта в региональном вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 128–140. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-128-140

Original article

#### CULTURAL HERITAGE IN THE TRAINING OF A MUSIC TEACHER AT A REGIONAL UNIVERSITY

Inna S. Kobozeva

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, kobozeva\_i@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-7972-4436>

**Abstract.** The relevance of the study is justified by the modern social imperative to education and culture. The author focuses on the consideration of the requirements for the content of the training of a music teacher in a regional university, which appeared as a result of the current educational situation in Russia, which is a reflection of the turn of state policy towards the promotion and preservation of the country's cultural heritage; development of a highly moral person who knows the cultural and historical traditions and cultural potential of his region, who has universal and national cultural values.

The training of a musician teacher involves considering the content of education in the context of solving state policy issues in the development of

national and cultural branding of the regions of Russia, associating it with the preservation of heritage cultures, the development of future musical teachers of the national musical culture of the individual, the formation of students' respect for the past and present of the region and the country as a whole.

Such a setting is implemented by the author in an academic discipline that has a special purpose in a regional pedagogical university, in which the content of the musical culture and education of the Mordovian region is represented. In the process of teaching an academic discipline, educational, historical, cultural, and pedagogical formats interact. According to the author's intention, an important role in terms of preserving the cultural heritage is played by the local history activities of future music teachers carried out in the context of the course content.

**Keywords:** cultural heritage, universal and national values, national musical culture, region, teacher-musician, pedagogical university

**Acknowledgements.** The study was supported by a network grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities of the "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev" and the "South Ural State Humanitarian and Pedagogical University" on the topic "Preservation of cultural heritage in the musical and educational process".

**For citation:** Kobozeva I. S. Cultural heritage in the training of a music teacher at a regional university. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):128–140. (In Russ.). doi:10.24412/2224–0772–2023–94–128–140

## Введение

Культурное разнообразие России в стратегических документах признается элементом устойчивого регионального развития государства. В статье анализируется значение культурной памяти и сохранения культурного наследия регионов в развитии российского общества.

В статье представлена актуализация культурного наследия в учебной дисциплине подготовки педагогов-музыкантов в региональном вузе Республики Мордовия.

Автор считает, что в подготовке педагога-музыканта необходимо использовать историко-педагогический и культурологический подходы, которые объединяют педагогические принципы осмысления музыкальной культуры и образования Мордовского края в координатах исторического времени. Тезис наглядно проиллюстрирован содержанием учебной дисциплины, способствующей подготовке студентов-музыкантов к осуществлению активной, осознанной, самостоятельной национально-культурной деятельности в образовательных учреждениях и социуме. Отдельно в рамках учебной дисциплины охарактеризована

краеведческая деятельность как форма личностного участия будущего педагога-музыканта в сохранении и развитии национальной культуры региона.

### **Методология исследования**

В основу методологии положен диалектический подход, позволяющий обратиться к сущности изучаемых социально-педагогических явлений. Методологическую основу работы составляет национально-культурный и региональный подходы, включающие в себя принципы аксиологического подхода, которые допускают учет национально-ценностного своеобразия и личностных качеств обучающихся и обучающихся в соответствии с характерными социокультурными особенностями.

### **Обзор литературы**

Изменение целевых и ценностных актуалитетов в образовании, конструирование и разработка содержания образования на гуманистической основе, перспективных технологий с учетом национально-культурных традиций и мировых достижений, необходимость решения вузами проблемы подготовки практико-ориентированных выпускников-педагогов к условиям современной школы ставят задачу сохранения культурного наследия в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза.

Сказанное коррелируется Указом Президента Российской от 9 ноября 2022 года № 809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», которые определяют «систему целей, задач и инструментов реализации национального приоритета «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» [6].

Педагогические вузы в условиях регионального социума, выполняя образовательную, воспитательную, культурологическую, педагогическую функции, способствуют сохранению и развитию национальных культур, личностному культурному развитию молодежи, формированию у них целостного миропонимания.

Важнейшая социальная функция музыкального образования в региональном педагогическом вузе — формирование культурного облика будущего специалиста, наделенного ответственностью перед обществом в реализации проекта «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года» [5].

В проекте, в частности, обозначено, что образование призвано обеспечить сохранение, распространение и развитие национальной культуры; развитие у детей и учащейся молодежи культуры межнациональных отношений; воспитание патриотов России.

Реализация социального заказа осуществляется в рамках системы профессиональной подготовки педагогических кадров, которая опирается на богатейший опыт и традиции высшей школы России в целом. Ведущие принципы высшего образования — целостность и ориентация на интересы формирования человеческой личности — могут быть реализованы при условии выполнения требований к организации самого образовательного процесса. В связи с этим содержание музыкального педагогического образования, соответственно, должно иметь ориентацию на сохранение культурного наследия. Смысл педагогики на сегодняшний день и состоит в том, чтобы учить человека на уровне культуры как ее создателя и потребителя.

Необходимость становления музыкальной культуры личности обучающегося, готовности не только компетентно выполнять свой профессиональный долг, но и творчески-деятельно участвовать в сохранении культурного наследия определяет особые требования к осуществлению национально-культурного содержания профессионально-педагогического образования. Обуславливается это тем, что без обладания национальной музыкальной культурой общества как личностной культурой ни один специалист не сможет всецело раскрыть свои сущностные силы в деятельности, направленной на ее воспроизводство, и не будет способен творчески решать поставленные перед ним социальные задачи, так как национальная музыкальная культура человека включает в себе мотивационно-ценностный компонент его теоретического и практического отношения к окружающей региональной действительности, а тем самым и способы организации своего поведения и деятельности [3].

В связи с этим функции осуществления национально-культурного содержания заключаются в ориентации на развитие требуемых качеств личности будущего специалиста, педагога-музыканта.

Сказанное подтверждается имеющим место в социокультурном развитии нашего общества фактом, что в настоящее время пристального внимания требуют сформулированные Президентом Российской Федерации В. В. Путиным такие стратегические ориентиры воспитания, которые связаны «с воспитанием подрастающего поколения на основе

ценностей патриотизма, уважения к отечественной истории и культуре». Именно эти вопросы «по праву находятся в числе значимых общенациональных задач, реализации которых государство неизменно уделяет приоритетное внимание» [1].

Как и каждый регион России, Республика Мордовия имеет свои своеобразные историко-культурные традиции, специфическую национально-культурную и образовательную среду. Исторически оправданное совместное проживание русских, татарских, мордовских (мордвы-мокши, мордвы-эрзи, мордвы-шокши) и других угро-финских этносов способствовало развитию как культуры каждого из этносов, так и национальной культуры региона в направлении взаимного интереса, культурных обменов и взаимовлияний. Ввиду множества объединяющих духовных ценностей Республику Мордовия характеризует монолитность в своей социокультурной целостности.

Разработка проблемы использования культурного наследия в подготовке педагога-музыканта в региональном вузе связана с исследованиями, посвященными общим вопросам сохранения культурного наследия в Республике Мордовия, различным вопросам педагогики, школы, культуры, искусства, ученых Н. Ф. Беляевой, Н. И. Бояркина, В. С. Бржинского, Л. П. Водясовой, Н. И. Ворониной, Г. А. Корнишиной, О. И. Налдеевой, Е. Г. Осовского, В. И. Рогачева, Т. И. Шукшиной и др.

Для Республики Мордовия, как и для других регионов России, сохраняют актуальность проблемы вовлечения детей и учащейся молодежи в сохранение и распространение общечеловеческих и национальных культурных ценностей как альтернативы стихийному влиянию массовой музыкальной культуры на человека. Поэтому сегодня в образовании перед народами Мордовии и России стоит задача пробуждения исторических традиционных знаний и выражений культуры, сохранения и приумножения культурного наследия в образовании.

Использование историко-педагогического источника в профессиональном становлении будущего педагога не является инновацией в современном обучении. Историко-педагогические, культуросообразующие аспекты образования начали разрабатываться в трудах философов и педагогов. Так, А. Дистервег еще в XIX веке писал, что «необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или где предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру страны, являющейся родиной ученика» [2].

Связь культуры и образования у немецкого философа и педагога И. Фихте обозначается проблемой национального образования в отношении народа к предстоящей ему внешней культуре [7, с. 66].

Заострение внимания на адекватности национальному культуре и образования подразумевает понимание смысла сохранения культурного наследия в подготовке педагога-музыканта.

В отечественном образовании одним из первых историко-педагогические аспекты, связанные с сохранением культурного наследия, начал разрабатывать К. Д. Ушинский. В нашем столетии формирование у студентов историко-культурной компетенции обозначено во ФГОС ВПО третьего поколения, которые обосновывают необходимость изучения национального многообразия как феномена культуры и образования в региональном социуме. Как наука история музыкальной культуры и образования в региональном социуме описывает явления и выводит закономерности национально-регионального культурно-образовательного исторического процесса.

В нашем исследовании данное направление науки выступает в качестве учебной дисциплины «История музыкальной культуры и образования Мордовского края», введенной в процесс подготовки педагогов-музыкантов регионального педагогического вуза Мордовии.

### **Результаты исследования**

В рамках многосубъектного и полиэтнического государства одним из исследовательских приоритетов становится региональное музыкальное образование, непосредственно отражающее изменение вектора национально-образовательной политики. Существенным моментом данного научного направления является осознание того, что в настоящее время ни одно национальное музыкально-культурное явление не может быть корректно рассмотрено без соотнесения его с региональными условиями функционирования музыкального образования.

Состояние национальной музыкальной культуры в регионах страны является величиной, производной от музыкальной деятельности человека, и, следовательно, оно зависит от уровня национальной музыкальной культуры людей и степени их музыкальной образованности. Современное общество с его региональными проблемами востребует человека не столько музыкально информированного, сколько понимающе познающего и сохраняющего то ценное, что есть в национальной

музыкальной культуре, ценностно осмысливающего результаты своей музыкальной и педагогической деятельности. В этой ситуации появляется необходимость решения проблемы, возникшей в региональном музыкальном образовании, связанной, в частности, с трудностями воспитания культурного человека, способного не только потреблять наличные формы национальной музыкальной культуры, но и воспроизводить их.

«История музыкальной культуры и образования Мордовского края» как учебная дисциплина призвана сформировать у будущего педагога понимание сущности взаимоотношений ценностей национальной музыкальной культуры личности и общества, национального музыкального искусства и человека, музыкального образования и национально-культурной общественной среды.

История музыкальной культуры и образования имеется в каждом регионе, каждой национальной культуре. Здесь важно заметить, что требования к подготовке педагогов-музыкантов на региональном уровне обосновывают подготовку обучающихся педвузов к профессиональной деятельности посредством реализации национально-культурного содержания образования. Указанные общие требования действовали как регулятивные при проектировании содержания учебной дисциплины «История музыкальной культуры и образования Мордовского края».

Цель изучения дисциплины — формирование профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в ходе приобретения знаний по истории музыкальной культуры и образования мордовского края. Показателями сформированности компетенции являются: знания теоретических и практических основ становления и развития музыкальной культуры и образования Мордовского края в различные периоды исторического развития (закономерности, условия и факторы, структурные элементы); умения анализировать закономерности, условия и факторы процесса становления и развития музыкальной культуры и образования Мордовского края на различных исторических этапах для использования в учебной и во внеурочной деятельности в образовательной организации; выделять и давать характеристику структурным элементам музыкальной культуры и образования Мордовского края для организации коллективных творческих дел, экскурсий и других мероприятий в образовательных организациях; использовать полученные знания для постановки целей и решения воспитательных задач в предметной области «Музыка»; проектировать и решать исследовательские задачи



в области музыкальной культуры и образования Мордовского края; владеть навыками постановки целей и проектирования воспитательной деятельности для их реализации в современной музыкальной культуре и образовании Мордовского края; способами использования навыков анализа закономерностей, условий и факторов процесса становления и развития музыкальной культуры и образования Мордовского края на различных исторических этапах для организации воспитательной, групповой и культурно-просветительской деятельности; навыками проектирования и решения исследовательских задач в области музыкальной культуры и образования Мордовского края.

Содержание дисциплины включает два модуля. Модуль «Основные этапы становления музыкальной культуры и образования Мордовского края», в котором изучаются вопросы этнологии музыкального образования мордвы, социогенезиса национального музыкального искусства и образования, роли учителя в музыкально-образовательном процессе с позиций народной педагогики мордвы, динамики «науки» музыкального обучения и эволюции «искусства» музыкального обучения как отражения православной и народной традиций музыкальной культуры, миссионерской политики государства по отношению к «инородцам» в XIX столетии, культурно-педагогической деятельности просветителей Мордовского края в XIX века и др.

Модуль «Современное развитие музыкальной культуры и образования Мордовского края» включает изучение музыкальной жизни Мордовского края в XX и XXI столетиях. С целью обращения «не к одному народу, а ко многим... и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, со всенародным и общечеловеческим» (П. Ф. Каптерев) в модуле имеет место обсуждение вопросов общечеловеческих и национальных ценностей культуры в содержании музыкального образования Мордовского края как цели развития культуры общества и личности и др. [7, с. 65].

В основу проведения внеаудиторной работы была положена научно-исследовательская работа студентов в виде осуществления музыкально-краеведческой деятельности, поскольку педагог-музыкант, который соответствует современным требованиям — это исследователь. Музыкальное краеведение и выступает, по характеристике Л. А. Тарасовой, как «научное направление, которое изучает обычаи, нравы, знания музыкальной народной и профессиональной культуры

от зарождения и до современности» [8].

Будущие педагоги-музыканты в процессе данного вида деятельности осуществляют сбор краеведческого материала по заданной тематике, выполняют творческие задания такого типа: «создайте письменный портрет одного из деятелей музыкального искусства и культуры Мордовского края (композитора, исполнителя, педагога-музыканта, артиста музыкального театра», «составьте программу фестиваля музыкального творчества Республики Мордовии» и др.

В качестве примера приведем студенческую творческую работу, посвященную композитору Сергею Яковлевичу Терханову:

«В портретной галерее Мордовского края очень много образов выдающихся личностей, которые проявили себя в самых разных областях культурной сферы жизни. Как у каждого зрителя в театре есть свои пристрастия, так и я задержу свой взгляд на портрете, где изображен уже не молодой мужчина, невысокого роста, с седыми вьющимися волосами... Меня притягивают к портрету глаза, прозрачно-голубые глаза этого человека. Они светятся любовью и добротой ко всему, что нас окружает.

Сергей Яковлевич Терханов, а на портрете именно он, пишет удивительно душевную и мелодичную музыку, звуки которой трогают самые сокровенные струны души, о которых даже можешь и не догадываться. Такую прекрасную музыку может писать только такой же прекрасный человек, тонко чувствующий малейшие нюансы мироздания. Я не буду писать о С. Я. Терханове как о композиторе — об этом расскажет его музыка. Но знакомая с сочинениями Сергея Яковлевича, могу сказать, что столь творчески одаренные, образованные и деликатные люди встречаются довольно редко. И реальный, а не воображаемый портрет композитора должен занять достойное место в галерее выдающихся деятелей нашего края».

В процессе краеведческой деятельности, общаясь с музыкантами, композиторами и другими деятелями культуры, будущие педагоги, с одной стороны, усваивали новые знания по изучаемой дисциплине, с другой — в ходе осуществления музыкально-краеведческой деятельности студентами была собрана и систематизирована солидная база данных о культурных объектах региона, об их вкладе в развитие культуры и образования республики. Полученная информация способствовала выработке нового багажа сведений на основе познавательного использования историко-культурного наследия региона.

В результате потребность самостоятельно находить различные краеведческие сведения, касающиеся музыкальной культуры и образования Мордовского края, сохранилась у будущих педагогов-музыкантов и в последующем, после изучения обозначенной дисциплины.

### **Обсуждение и заключение**

Осознание личностного национально-культурного статуса в контексте регионального социума становится в современном обществе определяющим фактором сохранения культуры. Важнейшую роль в распространении национально-культурного наследия в имидже регионов играет подготовка обучающихся в педагогическом вузе.

Рассматривая историю музыкальной культуры и образования Мордовского края как науку и учебную дисциплину, мы обращаем внимание на то, что объектом ее изучения является многообразие событий, процессов и явлений, связанных с национально-культурной деятельностью человека с древних времен до настоящего времени. При этом история музыкальной культуры и образования Мордовского края как наука предполагает осознание исторического факта с учетом того, что региональное музыкальное образование обуславливается национально-культурной жизнью общества, уровнем его социокультурного развития; с учетом места и роли данного региона в общей системе исторического, социального и культурного развития страны. Естественно, что в этих условиях императивной становится необходимость анализа сущности регионального музыкального образования, особенностей функционирования в условиях интеграции различных национальных музыкальных культур и музыкально-образовательных систем, а также определение роли музыкального образования в воспроизводстве национально-культурного потенциала общества, его ресурсов для осуществления своих функций в конкретном регионе.

История музыкальной культуры и образования Мордовского края как учебный предмет способствует формированию национальной музыкальной культуры обучающихся в современной социокультурной и образовательной среде, способствует решению задачи социализации.

Теоретическое представление содержания музыкально-педагогического образования в аспекте сохранения культурного наследия на уровне учебной дисциплины являет собой целостный психолого-педагогический процесс, где содержательная сторона (национальная музыкальная

культура) взаимосвязана с эмоционально-ценностным отношением будущих педагогов-музыкантов к внешним и внутренним факторам предмета познания.

В данном контексте учебная дисциплина «История музыкальной культуры и образования Мордовского края» выступает в качестве важнейшей составляющей формирования человека, ответственного за будущее состояние национальной музыкальной культуры и образования региона Мордовия.

#### Список источников

1. Владимир Путин назвал воспитание школьников общенациональной задачей [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/news/2022/05/17/vospitanie/> (дата обращения: 29.06.2023).
2. *Дистервег А.* О природосообразности и культуросообразности в обучении [Электронный ресурс]. URL: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Adolf\\_Nature\\_and\\_Culture.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm) (дата обращения: 28.05.2023).
3. *Кобозева И. С.* Развитие региональной системы непрерывного музыкального образования. Саранск: МГПИ, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <http://library.mordgpi.ru/MegaPro/Web/SearchResult/ToPage/2> (дата обращения: 27.05.2023).
4. *Кобозева И. С.* Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта как средство обеспечения качества непрерывного образования // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. II, № 4. С. 154–159.
5. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения: 29.05.2023).
6. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 28.05.2023).
7. *Палаткина Г. В.* Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 403 с.
8. *Тарасова Л. А.* Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 52 с.

#### References

1. Vladimir Putin nazval vospitanie shkol'nikov obshhenacional'noj zadachej [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://lenta.ru/news/2022/05/17/vospitanie/> (data obrashhenija: 29.06.2023). [In Rus].
2. *Disterveg A.* O prirodosobraznosti i kul'turosoobraznosti v obuchenii [Jelektronnyj resurs]. URL: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Adolf\\_Nature\\_and\\_Culture.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm) (data obrashhenija: 28.05.2023). [In Rus].
3. *Kobozeva I. S.* Razvitie regional'noj sistemy nepreryvnogo muzykal'nogo obrazovanija. Saransk: MGPI, 2019 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://library.mordgpi.ru/MegaPro/Web/SearchResult/ToPage/2> (data obrashhenija: 27.05.2023). [In Rus].
4. *Kobozeva I. S.* Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga-muzykanta kak sredstvo obezpechenija kachestva nepreryvnogo obrazovanija // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. T. II, № 4. S. 154–159. [In Rus].
5. Nacional'naja doktrina obrazovanija v RF do 2025 goda [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm> (data obrashhenija: 29.05.2023). [In Rus].
6. Osnovy gosudarstvennoj politiki po sohraneniu i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej: ukaz [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/>

View/0001202211090019] (data obrashhenija: 28.05.2023). [In Rus].

7. *Palatkina G. V.* Jetnopedagogicheskie faktory mul'tikul'turnogo obrazovanija: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003. 403 s. [In Rus].
8. *Tarasova L. A.* Teorija i praktika muzykal'nogo kraevedenija v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovanija: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997. 52 s. [In Rus].

### **Информация об авторе**

И. С. Кобозева — доктор педагогических наук, профессор кафедры художественного и музыкального образования

### **Information about the author**

I. S. Kobozeva — Dr. Sc. (Education), Professor at the Department of art and music education

Статья поступила в редакцию 29.05.2023; одобрена после рецензирования 12.06.2023; принята к публикации 28.06.2023.  
The article was submitted 29.05.2023; approved after reviewing 12.06.2023; accepted for publication 28.06.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 141–157.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 141–157.

Научная статья

УДК 377

doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-141-157

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО



О. А. Романова

Ольга Анатольевна Романова  
Институт образования, НИУ «Высшая школа экономики»,  
Москва, Россия, oromanova@hse.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена выявлению ценностно-смысловых ориентаций преподавателей дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического (ОГСЭ) цикла, составляющих их профессиональную культуру, а также тому, как эти ориентации соотносятся с опытом ранней профессионализации за счет усвоения референтных ценностей малой значимой группы — учителей участников исследования, обучавших их до того, как последние сами стали педагогами.

Настоящая работа вносит вклад в академическую дискуссию за счет выявления ценностно-смысловых ориентаций педагогов непрофессиональных дисциплин среднего профессионального образования (СПО), ранее недостаточно изученных. Новизна работы также заключается в использовании качественной методологии, которая позволяет глубже понять актуальную совокупность ценностно-смысловых ориентаций, лежащих в основе повседневного принятия преподавателями тех или иных профессиональных решений.

В качестве теоретической основы в исследо-

вании используется концепция смысла и механизмы его порождения Д. А. Леонтьева. Эмпирическую базу работы составило 21 углубленное полуструктурированное интервью с преподавателями иностранного языка и философии колледжей.

Как показал проведенный анализ, ценностно-смысловые ориентации преподавателей ОГСЭ широко варьируются от выражено авторитарных до конструктивистских убеждений. Вместе с тем налицо интегрирующие тенденции: педагоги-традиционалисты пытаются внедрять интерактивные методы обучения, следуя за современными представлениями об эффективной педагогике; прогрессивные педагоги совмещают свои ученико-центрические убеждения с традиционными установками на предметном знании, нормативно-ориентированном оценивании и адаптации стиля обучения к нуждам группы, а не индивидов. Было выявлено, что ценностно-смысловые ориентации лишь отчасти связаны с опытом ранней профессионализации за счет ролевой модели «лучший учитель». Кроме того, природа профессионально-релевантных смысловых образований имеет непосредственное отношение и к общим смысло-жизненным ориентациям, являясь их преломлением для регуляции отдельной сферы деятельности, и к непосредственному специфическому опыту деятельности в условиях среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловые ориентации, преподаватели, среднее профессиональное образование, профессиональная культура, профессионализация, смыслообразование

**Для цитирования:** Романова О. А. Ценностно-смысловые ориентации преподавателей гуманитарных дисциплин в организациях СПО // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 141–157. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-141-157

Original article

#### BELIEFS AND VALUES OF THE HUMANITY DISCIPLINES TEACHERS IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Olga A. Romanova  
Institute of Education, NRU “Higher School of Economics”, Moscow, Russia,  
oromanova@hse.ru

**Abstract.** This article is devoted to identifying teacher beliefs and values in the narratives of teachers of non-vocational disciplines in the VET schools that make up their professional culture. The study also addresses how these constructs related to early professionalization through the assimilation of the reference values of a small relevant group — teachers and lecturers who trained and educated participants of the research. This work contributes to the academic discussion by studying the beliefs, attitudes, and values of teach-

ers of non-professional disciplines of VET, previously insufficiently studied. The novelty of the paper is also in the qualitative methodology. This makes it possible to better understand the interpretative frameworks that underlie the teachers' sensemaking and their professional decision-making.

The concept of D. A. Leontiev is used as a theoretical basis in the study. The empirical basis of the paper is 21 in-depth semi-structured interviews with teachers of foreign language and philosophy in the VET schools.

According to the analysis, the teachers' beliefs and values vary widely from a pronouncedly traditional authoritarian pedagogy to progressive constructivist beliefs. At the same time, there are integrating trends: traditionalist teachers are trying to introduce interactive teaching methods, following modern ideas about effective pedagogy; progressive educators combine their student-centric beliefs with traditional attitudes toward subject knowledge, normative assessment, and adapting learning style to the needs of the group rather than individuals. It was found that the teachers' beliefs and values are associated with the experience of early professionalization due to the role model "the best teacher" in only half of the cases. Apparently, the nature of professionally relevant beliefs and values is directly related both to general life sensemaking orientations and to the direct specific experience of activity in the conditions of vocational education and training.

**Keywords:** teacher beliefs, teacher values, VET teachers, vocational education and training, professional culture, professionalization, sensemaking

**For citation:** Romanova O. A. Beliefs and values of the humanity disciplines teachers in vocational education and training. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):141–157. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-141-157

## Введение

Ценности и ценностно-смысловые ориентации педагогов активно исследуются в последние годы [1; 5; 6; 10; 15]. Эти исследования, как правило, фокусируются на школьных учителях и преподавателях вузов. Что касается педагогов российских колледжей, особенности данной категории никогда не были предметом специального изучения в рамках этой проблематики. Представляется важным восполнить недостаток соответствующих знаний в отношении педагогов СПО, так как эта категория работников системы образования обладает рядом специфических особенностей, в том числе связанных с их мотивационными и ценностными характеристиками.

Изучение ценностно-смысловых ориентаций педагогов позволяет глубже понять особенности образовательного процесса в колледжах за счет того, что они выполняют роль линзы, через которую педагог вос-



принимает свою профессиональную деятельность в учебной аудитории и за ее пределами. Чем выше неопределенность в этой деятельности, тем большую роль в ее регулировании играют смысловые образования, к которым относятся и ценностно-смысловые ориентации. Последние заполняют место недостающей информации или, напротив, помогают определить приоритеты действий в случае информационного избытка.

Каждый аспект повседневной практической деятельности педагога, особенности его когнитивной и аффективной сферы, его психоэмоциональные состояния, система взаимодействий с учащимися и коллегами формируются под непосредственным воздействием его актуальных смысловых образований. Они позволяют преподавателям быстро принимать решения, составляя значительную долю их профессионализма.

Помимо этого, конструкт ценностно-смысловых ориентаций позволяет объяснить важный механизм преемственности в педагогическом сообществе. Так, существует предположение, что большинство студентов, выбравших в качестве карьеры сферу образования, изначально усвоили позитивное отношение к ее устройству и ценностно-смысловому наполнению [22]. Они выбрали ее как жизненный путь, потому что, еще будучи школьниками, начали интериоризировать ценности своих учителей. Соответственно, после начала собственной педагогической карьеры большинство студентов педагогических факультетов подсознательно находятся в оппозиции к изменениям, так как новшества угрожают разрушить среду, наполненную разделяемыми ими ценностями и смыслами. Эти идеи находят теоретическое обоснование в работах Д. А. Леонтьева, который сообщает о том, что один из ключевых механизмов образования смыслов — это идентификация с социальной группой, сопровождаемая усвоением ее ценностно-смысловых ориентаций [8].

В данной работе, выполненной с опорой на качественную методологию и современные психологические представления о смысле, мы исследуем набор ценностно-смысловых ориентаций преподавателей общего гуманитарного и социально-экономического цикла (ОГСЭ) в колледжах на примере педагогов, преподающих философию и иностранный язык, а также анализируем связь выявленных ориентаций с воспоминаниями о лучших педагогах.

В работе были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Какие ценностно-смысловые ориентации преподавателей коллед-

жей составляют профессиональную культуру этой группы педагогов?

2. Как ценностно-смысловые ориентации преподавателей колледжей связаны с их воспоминаниями о лучших педагогах, которые у них были? Подкрепляют ли эмпирические данные предположение о существовании механизма ценностно-смысловой преемственности между разными поколениями педагогов за счет следования за ролевой моделью «лучший учитель»?

### Обзор литературы

В основе понимания окружающей действительности и принятия решений лежит сложная система психологических конструктов, составляющих личность индивида. Особая роль при этом принадлежит смысловым образованиям, которые представляют собой «порожденные развитием деятельности субъекта психические образования, в которых в специфической форме отражено пристрастное, индивидуализированное отношение субъекта к миру» [2, с. 219]. В перечень смысловых образований входят смыслообразующие мотивы, смысловые установки, личностные смыслы и смысловые или ценностно-смысловые ориентации.

Необходимо отметить, что понимание перечисленных выше психологических конструктов существенно варьируется в зависимости от определенной школы [3; 8]. Кроме того, в настоящее время они расширены такими терминами, как смысловой конструкт, смысловая диспозиция, личностная ценность [8]. С целью внесения понятийной ясности приведем дефиницию ключевого конструкта настоящей работе. Ценностно-смысловые ориентации — это стабильные смысловые образования, состоящие из доминирующих мотивов, ценностей, убеждений и личностных диспозиций, которые регулируют профессиональную деятельность педагогов. Ценностно-смысловые ориентации — часть структуры личности отдельного преподавателя, производная от его индивидуальных особенностей и профессиональной педагогической культуры — ценностно-нормативной системы, ценности которой разделяются большинством членов соответствующего педагогического сообщества.

Внимание к коллективным ценностно-смысловым образованиям, составляющим профессиональную культуру педагогов, в современных исследованиях обусловлено двумя типами проблем: 1) недостаточно эффективная система подготовки педагогических кадров, что выра-

жается в нежелании многих выпускников работать по приобретенной специальности; 2) низкое качество образования, обусловленное неоптимальными педагогическими практиками.

В рамках поиска решения для первой проблемы исследователи фокусируются на задаче формирования такого набора ценностно-смысловых ориентаций, которые бы обеспечивали желание выпускников педагогических специальностей работать по ним и реализовывать современные экспертные представления об эффективном образовании [3; 10; 12]. В качестве вспомогательной концептуальной рамки в этой группе работ зачастую используется профессиональное сознание, или самосознание, педагога, рассматриваемое на психолого-педагогическом уровне [13; 14].

Второй кластер исследований близко связан с проблематикой внедрения инноваций и реализации модернизационной политики государства в сфере образования [1; 5; 6; 15]. В рамках этой группы работ исследуется регуляционная функция ценностно-смысловых ориентаций в отношении деятельности. В англоязычных работах соответствующий блок работ оперирует такими конструктами, как педагогические убеждения и установки (*teacher beliefs and attitudes*) [17; 21], реже — педагогические ценности (*teacher values*) [16]. Эмпирически установлено, что они играют роль своего рода интерпретационных рамок, которые обеспечивают то или иное понимание запросов на педагогические новшества [18]. Как правило, ценностно-смысловые ориентации педагогов изучаются с фокусом на субъекты учебного процесса и его аспекты: представления педагога о себе и обучающихся, об обучении и знании и т.д. [20; 23].

Примечательно, что ценностно-смысловые ориентации и установки обычно исследуются за счет сравнения существующего с должным через составление авторского опросника, интегрирующего в себя ценности исследовательского, экспертного и нормативно-правового дискурса [1; 6; 15]. После этого на основании ответов педагогов производятся выводы в отношении ценностных дефицитов педагогического сообщества. Преимуществом данного подхода является возможность использования психометрического инструментария, обладающего показателями валидности и надежности. С другой стороны, он помещает респондентов в ситуацию, в которой они могут лишь продемонстрировать ту или иную степень соответствия заданной рамке, но не создать собственные нарративы на основе непосредственного опыта носителя определенной профессиональной культуры. Это ограничивает возможность пони-

мания того, что занимает место должного (нормативно-ожидаемого), и, возможно, вытесняет его, вступая с ним в конфликт.

Таким образом, суммируя обзор литературы, отметим, что, во-первых, в существующих работах недостаточно изучена специфика ценностей и смыслов, доминирующих среди преподавателей среднего профессионального образования. Во-вторых, для существующих исследований в целом характерна количественная методология с использованием закрытых вопросов, не позволяющая изучить феномен ценностно-смысловых ориентаций во всей его полноте. Наконец, в существующих исследованиях слабо изучен механизм преемственности между разными поколениями педагогов, осуществляемых на уровне передачи ценностей и смыслов, или, в иных терминах, социальные механизмы профессионализации — присвоения культурной нормы и становлении ее носителем [11].

Настоящее исследование призвано внести вклад в преодоление обозначенных выше дефицитов в академической дискуссии с опорой на современные психологические представления о смысле, способах порождения и его регуляционной функции в отношении деятельности [7; 8].

В соответствии с этой теоретической картиной в качестве исходного допущения в настоящей работе принимается то, что действующие педагоги без планов на смену деятельности усвоили смысловые ориентации, позволяющие им прочно отождествлять себя с определенным педагогическим сообществом — преподавателями гуманитарных дисциплин в организациях среднего профессионального образования. Перед освоением ценностей большой профессиональной группы педагогов СПО преподаватели должны были усвоить референтные ценности малой релевантной группы — учителей и преподавателей, у которых они сами обучались с детства. В работе будет исследовано, в какой степени наиболее яркие воспоминания о своих педагогах связаны с действующими ценностно-смысловыми ориентациями преподавателей.

### **Методология и данные**

Сбор данных для выявления ценностно-смысловых ориентаций осуществлялся посредством проведения углубленных полуструктурированных интервью с преподавателями отобранных дисциплин цикла ОГСЭ. В исследовании принял участие 21 педагог (ин. яз. — 11 чел., философия — 10 чел.). Интервью проводились онлайн с помощью программы «Яндекс. Телемост» в мае — июне 2022 года. Средняя про-

должительность — 1,5 часа.

При анализе данных реализовывался смешанный подход: выделялись и анализировались не только категории, которые были положены в основу формулирования вопросов, но и темы, самостоятельно поднимаемые информантами. После первичного тематического кодирования — выделения больших отрезков интервью по категориям — производился этап анализа через открытое кодирование.

Открытое кодирование — это процедура кодирования всех отдельных смысловых отрезков интервью. Кодлируемые таким образом кусочки интервью (отдельные коды) затем обобщаются по смысловому сходству, образуя новые, так называемые индуктивные категории. Пример этой аналитической работы представлен в таблице 1.

### Результаты и обсуждение

Результатом анализа интервью стало составление карты кодов, характеризующих разные аспекты ценностно-смысловых ориентаций педагогов (рис. 1). Несмотря на первично хаотичное разнообразие установок, восходящее обобщение частных примеров позволило выявить сравнительно небольшое разнообразие внутри профессиональной культуры педагогов.



Рисунок 1. Дерево кодов ценностно-смысловых ориентаций преподавателей гуманитарных дисциплин (философия и ин. яз.)

## Отрезок таблицы кодировки интервью с индуктивной разработкой категории «Пигмалион»

Категория	Код	Цитата	Интерпретация
«Пигмалион» — удовлетворение от изменений, происходящих со студентами в результате работы преподавателя	«выращиваешь, как растение»	«Мы идем рука об руку... И дальше я пускаю в свободный полет, то есть я переживаю, проживаю вот эти моменты вместе с ним. При этом это не сыграешь. Это так, как ты чувствуешь. То есть выращиваешь, как растение в саду. Понимаете?» (ин. яз. — 10)	Информант, обсуждая личный смысл своей работы преподавателем, подчеркивает удовлетворение, связанное с производимой им положительной трансформацией обучающихся, с приобретением ими в результате его работы новых способностей, метафорично сравниваемых с умением летать.
	«пускаю в свободный полет»		
	«работаю ради результата»	«Я работаю ради результата в итоге. Даже, может быть, не ради самого процесса, а ради тех достижений, ради тех результатов, которые у моих студентов и моих учеников будут в конце. Вот это ощущение, когда понимаешь, что пришел студент «нулевой» или может быть, хороший, но в любом случае в конце он достиг определенного прогресса. Это очень приятное ощущение наблюдать, что было вот столько, а стало больше». (ин. яз. — 11)	Информант, обсуждая личный смысл своей работы преподавателем, подчеркивает значимость итогового результата своей работы.
	«не ради процесса, а ради достижений»		Информант, обсуждая личный смысл своей работы преподавателем, противопоставляет результат процессу. Удовлетворенность от работы связывается в первую очередь с результатом, а не с процессом.
	«в конце достиг определенного прогресса»		Информант, обсуждая личный смысл своей работы преподавателем, указывает на связь удовлетворения от работы с прогрессом — трансформацией обучающихся.

Результаты открытого кодирования подробно описаны в разделе с описанием результатов исследования.

### Личностный смысл

Анализ ответов преподавателей на вопрос о том, какой личный смысл они находят в своей работе, позволил выделить три типа ценностно-смысловых ориентаций:

- «Ментор» — получение удовольствия от процесса работы со студентами, нравится учить, нравится взаимодействие во время процесса обучения;
- «Помощник» — ощущение себя полезным для людей, общества через помощь ученикам, которые в итоге смогут в будущем сами внести свой вклад в общее социальное благополучие;
- «Пигмалион» — удовлетворение от изменений, происходящих со студентами в результате работы преподавателя.

Выявленные типы содержательно соответствуют смысложизненным ориентациям (СЖО) [7], отвечающим не на узкий вопрос смысла определенной профессиональной деятельности, а на вопрос о смысле жизни человека в целом. СЖО различают ориентацию на настоящее (процесс), на будущее (смысл в целях) или прошлое (результаты), что похоже на «Ментора», «Помощника» и «Пигмалиона». Наиболее вероятным объяснением сходства является то, что выявленные типы ценностно-смысловых ориентаций — это преломление смысложизненных ориентаций в разрезе профессиональной культуры педагогов. Данное объяснение совпадает с идеями, изложенными в трехуровневой модели личности Е. З. Басиной, о соотношении между смысловыми ориентациями и частными смысловыми образованиями [3].

### Принципы отбора содержания

В рамках интервью информантам задавался вопрос о принципах отбора содержания образования. На основе анализа их ответов были выделены четыре типа ценностно-смысловых ориентаций:

- ученико-центрированная — ориентация, фокусирующаяся на нуждах студентов;
- знаниево-центрированная — ориентация, в фокусе которой находится знание;
- социально ориентированная — ориентация, фокусирующаяся на выполнении заказа общества в части нужд для экономики;
- нормативно-ориентированная — ориентация, в фокусе которой находится демонстрация приверженности нормативистскому (фед-

ральным государственным образовательным стандартам и т.п.)

Наиболее распространенной среди преподавателей, принявших участие в исследовании, является ученико-центрированная ориентация. Что касается нормативно-правовой ориентации, то она наиболее типична для преподавателей, совмещающих педагогическую деятельность с административными или методическими обязанностями — например, выполняющих функции председателя цикловой комиссии.

### **Ценность учебной дисциплины**

Представления о ценности изучения учебных предметов, которые ведут педагоги, отличаются, отражая дисциплинарные особенности. В случае английского языка все однозначно — ценность его изучения в расширении способности к письменной и устной коммуникации.

Что касается философии, то ценность овладения этой дисциплиной, по мнению преподавателей, заключается в двух аспектах: 1) приобрести навыки говорения, а также способности последовательно и аргументированно излагать свою позицию; 2) научиться думать, критически мыслить, расширить свой кругозор и сформировать мировоззрение. Эти представления об итоговой ценности обучения философии являются ценностно-смысловыми ориентациями, направляющими выбор конкретных педагогических технологий и методов в дополнение к традиционным лекциям.

### **Учебный процесс**

В отношении обучения к широко распространенным убеждениям относится необходимость его адаптации к особенностям студентов. Несмотря на распространенное использование постулата об индивидуальном подходе, из более развернутых нарративов об обучении понятно, что на практике преподаватели считают необходимым подстройку к потребностям не отдельных студентов, а к уровню учебной группы.

Еще одной важной характеристикой учебного процесса считается использование разнообразных и интерактивных заданий и форм организации взаимодействия между студентами. При этом в некоторых нарративах прослеживалась явная социальная желательность при указании на важность интерактивности.

Оценивание — необходимая часть образовательного процесса, которая вызывает у многих преподавателей негативные эмоции и стресс.



Эти неприятные ощущения связываются со сложностью оценивания студентов при учете разницы в их индивидуальном развитии. Наиболее часто упоминаемая задача оценивания — мотивация студентов к овладению дисциплинарным знанием. Так как оценка выполняет в первую очередь мотивирующую функцию, преподаватели стойко ориентированы на нормативное оценивание, то есть оценивание не по критериям, а с учетом средней успеваемости в группе. В противном случае, по их мнению, обучающиеся потеряют ролевую модель.

Что касается ценностно-смысловых ориентаций, связанных с пониманием своей роли в учебном процессе, то все информанты распределяются в рамках континуума от ученико-центрической до педагого-центрической позиции. В первом случае преподаватели видят свою роль в сопровождении обучающегося на его пути к самостоятельному конструированию знаний. Во втором случае педагоги считают себя главной фигурой в учебном процессе и выражают как минимум мягкое несогласие с курсом реформ государственной политики, направленных на изменение их роли.

### **Представления о студентах**

Представления преподавателей о студентах отличаются большей индивидуальной вариативностью по сравнению с другими категориями. Судя по всему, это связано с влиянием непосредственного контекста, в котором работают отдельные педагоги. Помимо этого, представления информантов о студентах обладают выраженной дисциплинарной спецификой.

К числу не зависящих от учебной дисциплины коллективных педагогических установок касательно обучающихся относится идея о том, что есть студенты, которым дается обучение, и есть те, кому оно не дается. Такой взгляд на способности к обучению в рамках когнитивной психологии обсуждается в терминах типов мышления (mindset): фиксированный и направленный на рост [19]. Носители установок первого типа верят во врожденные способности, а вторые убеждены в том, что способности человека — это не столько природный дар, сколько результат работы по их развитию. Известно, что фиксированный тип мышления и у преподавателей, и у студентов является препятствием для эффективного обучения, так как блокирует вложение дополнительных усилий при возникновении трудностей.

### Ролевая модель

В нарративах о педагогах, которые легче всего вспоминаются информантами, чаще всего фигурировали учителя и преподаватели, которых интервьюируемые идентифицировали как лучших в своем индивидуальном образовательном опыте. Примечательно, что 8 из 21 участника исследования (38%) рассказывали о любимых школьных учителях-предметниках, которые вели ту же дисциплину, которую интервьюируемые позже выбрали в качестве своего профиля при получении педагогического образования.

Воспоминания о лучших педагогах практически во всех интервью включают две точки зрения. Во-первых, это ретроспективная оценка вклада в индивидуальное развитие интервьюируемого педагога, производимая им с учетом позже полученного опыта обучения и преподавания. Во-вторых, это оценка отношения к ученикам, сделанная с позиции обучающегося в прошлом. Эти категории дифференцируют выборку преподавателей на подкатегории без отличий в разрезе преподаваемых дисциплин.

Воспоминания о лучшем педагоге имеют связь с представлениями преподавателей об обучении и видении своей роли в учебном процессе, однако, судя по всему, не являются полностью детерминирующими. Так, некоторые педагоги, рассказывая о лучшем учителе, который у них был, прямо сообщают, какие характеристики или приемы были ими позаимствованы. Другие не сообщают о заимствованиях, но анализ их нарративов демонстрирует, что они используют практики, вызвавшие когда-то их восхищение своими учителями.

Однако есть отдельные педагоги, которые восхищаются в воспоминаниях о своем лучшем учителе теми характеристиками, которые прямо противоречат их актуальным ценно-смысловым ориентациям и выстроенным на их основе педагогическим практикам. Кроме этого, в выборке была пара педагогов, которые не смогли отрефлексировать и сформулировать, почему они особенно выделяют того или иного преподавателя, обучавшего их.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что собственный образовательный опыт играет важную роль в профессионализации педагогов и механизм ценностно-смысловой преемственности между разными поколениями педагогов существует. Тем не менее ценностно-смысловые ориентации также задаются широким контекстом жизни преподавате-

лей, их способностями к рефлексии, саморефлексии и особенностями педагогической культуры в образовательном институте, в котором они работают, как ранее отмечалось в ряде отечественных работ [1; 5; 11].

### Заключение

Ландшафт ценностно-смысловых ориентаций преподавателей гуманитарных дисциплин в колледжах довольно разнообразен. Наряду с авторитарными педагогами-традиционалистами в профессиональных образовательных организациях преподают педагоги, в значительно большей степени ориентированные на субъективизацию студентов, помещению их в центр образовательного процесса. Несмотря на сильно выраженную призму учебной дисциплины, через которую преподаватели смотрят на свои задачи, методы и студентов, у них есть коллективные установки на повышение интерактивности учебного процесса (хотя в случае авторитарных педагогов это утверждение скорее носит социально желательный характер) и ориентацию на нужды студентов при отборе содержания. Помимо этого, наблюдается очень высокая схожесть в убеждениях про оценивание.

В целом же даже при выраженных идеалах конструктивисткой педагогики в рассуждениях, в обсуждении практики заметно влияние институциональной профессиональной культуры, которая сглаживает установки педагогов в сторону более традиционалистских.

Роль субъективно лучших учителей в ценностно-смысловых ориентациях преподавателей довольно высока. Наглядно иллюстрирует этот тезис факт, что 8 из 21 информанта выбрали профессиональный путь преподавателя той же дисциплины, что и их лучший учитель в школе. Среди тех, кто выбрал другую специализацию, также встречаются прямые указания на заимствования как минимум некоторых практик у учителей, которых они вспоминали как лучших (два случая).

Вместе с тем данные не позволяют сделать вывод о полной детерминации ранней профессионализации на актуальные ценностно-смысловые ориентации педагогов. Судя по всему, природа этих образований имеет отношение и к общим смыслжизненным ориентациям, и к непосредственному специфическому опыту деятельности в условиях среднего профессионального образования. Это объясняет, как при наличии механизма ценностно-смысловой преемственности между разными поколениями педагогов их профессиональная культура не остается полностью застывшим образованием.

## Список источников

1. Анисимова Н. П., Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 37–51.
2. Асмолов А. Г., Насиновская Е. Е., Басина Е. З. Принципы исследования смысловых образований личности // Развитие эргономики в системе дизайна: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. Боржоми, 1979. С. 219–224.
3. Басина Е. З. Идентификация с другими как механизм формирования смысловой сферы личности: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1986. 23 с.
4. Белякова Е. Г., Неумова-Колчеданцева Е. В., Быков С. А. Развитие смыслов педагогической деятельности у студентов — будущих педагогов через понимание и интерпретацию текстов // Концепт. 2019. № 8. С. 23–38.
5. Копотева Г. Л., Молодых Е. Н. Отражение ценностей ФГОС общего образования в профессиональном сознании педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 5 (55). С. 54–67.
6. Ледовская Т. В., Солянин Н. Э., Ходырев А. М. Ценностные разрывы в педагогической деятельности: от учителя до преподавателя вуза // Преподаватель XXI век. 2021. № 4. Часть 1. С. 68–78.
7. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1997. № 1. С. 20–27.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. НПФ «Смысл», 1999, 2019. 392 с.
9. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
10. Лопаткин Е. В. Ценностно-смысловые основания подготовки будущих педагогов // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2017. № 2. С. 92–97.
11. Митрофанов К. Г. Профессионализация профессионала: как растить учителя // Образовательная политика. 2012. № 4 (60). С. 21–57.
12. Ромашина Е. Ю. Ценностно-смысловой компонент в структуре профессиональной подготовки будущего учителя: сравнительный анализ нормативных документов // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2014. № 1 (9). С. 76–82.
13. Смоляр А. И. Профессиональное самосознание учителя: вопросы методологии, теории и технологии развития: монография. Самара: ПГСГА, 2013. 356 с.
14. Смоляр А. И. Функциональные образующие в составе профессионального самосознания учителя // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 14 (2–3). С. 680–684.
15. Харисова И. Г., Макеева Т. В., Казакова Е. И. и др. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства // Science for Education Today. 2021. Т. 11. № 5. С. 7–26.
16. Barni D., Russo C., Danioni F. Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis // Front Psychol. 2018. Vol. 9, no 16 [Электронный ресурс] / URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6198056/> (дата обращения: 10.02.2023).
17. Clayback K. A., Williford A. P., Vitiello V. E. Identifying Teacher Beliefs and Experiences Associated with Curriculum Implementation Fidelity in Early Childhood Education // Prev. Sci. 2023. No 24. P. 27–38.
18. Coburn C. E. Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2001. Vol. 2, no 23. P. 145–170.
19. Dweck C. Self-theories. Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, 1999. 212 p.
20. Fives H., Barnes N., Chiavola C., et al. Reviews of teachers' beliefs // Oxford Research Encyclopedias in Education. New York: Oxford Univ. Press. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-781;jsessionid=38F683E709AC59BEA1D75CE96AF27299#acrefore-9780190264093-e-781-bibliography-0001> (дата обращения: 15.02.2023).

21. *Ham M., Dekkers J.* What role do teachers' beliefs play in the implementation of educational reform? Nepali teachers' voice // *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 86 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18318572> (дата обращения: 15.02.2023).

22. *Pajares M. F.* Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct // *Review of Educational Research*. 1992. Vol. 3, no 62. P. 307–332.

23. *Sabarwal S., Abu-Jawdeh M., Kapoor R.* Teacher Beliefs: Why They Matter and What They Are // *World Bank Research Observer*. 2022. Vol. 37, no. 1. P. 73–106.

## References

1. *Anisimova N. P., Ledovskaja T. V., Solynin N. Je.* Cennostno-smyslovaja osnova pedagogicheskoj dejatel'nosti: sravnitel'nyj analiz otnoshenija pedagogov i uchashhihsja pedagogicheskikh klassov // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2022. T. 27, № 1. S. 37–51.
2. *Asmolov A. G., Nasinovskaja E. E., Basina E. Z.* Principy issledovanija smyslovykh obrazovanij lichnosti // *Razvitie jergonomiki v sisteme dizajna: Tezisy dokladov Vsesojuznoj konferencii*. Borzhomi, 1979. S. 219–224.
3. *Basina E. Z.* Identifikacija s drugimi kak mehanizm formirovanija smyslovoj sfery lichnosti: Avtoref. dis... kand. psihol. nauk. M., 1986. 23 s.
4. *Beljakova E. G., Neumoeva-Kolchedanceva E. V., Bykov S. A.* Razvitie smyslov pedagogicheskoj dejatel'nosti u studentov — budushhih pedagogov cherez ponimanie i interpretaciju tekstov // *Koncept*. 2019. № 8. S. 23–38.
5. *Kopoteva G. L., Molodyh E. N.* Otrazhenie cennostej FGOS obshhego obrazovanija v professional'nom soznanii pedagogov // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2018. № 5 (55). S. 54–67.
6. *Ledovskaja T. V., Solynin N. Je., Hodyrev A. M.* Cennostnye razryvy v pedagogicheskoj dejatel'nosti: ot uchitelja do prepodavatelja vuza // *Prepodavatel' XXI vek*. 2021. № 4. Chast' 1. S. 68–78.
7. *Leont'ev D. A.* Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: sociogenez i fenomenologija cennostnoj reguljacii dejatel'nosti (stat'ja vtoraja) // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psihologija*. 1997. № 1. S. 20–27.
8. *Leont'ev D. A.* Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev. NPF «Smysl», 1999, 2019. 392 c.
9. *Leont'ev D. A.* Test smylozhiznennyh orientacij (SZhO). 2-e izd. M.: Smysl, 2000. 18 s.
10. *Lopatkin E. V.* Cennostno-smyslovyje osnovanija podgotovki budushhih pedagogov // *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chehova*. 2017. № 2. S. 92–97.
11. *Mitrofanov K. G.* Professionalizacija professionala: kak rasti' uchitelja // *Obrazovatel'naja politika*. 2012. № 4 (60). S. 21–57.
12. *Romashina E. Ju.* Cennostno-smyslovoj komponent v strukture professional'noj podgotovki budushhego uchitelja: sravnitel'nyj analiz normativnyh dokumentov // *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo*. 2014. № 1 (9). S. 76–82.
13. *Smoljar A. I.* Professional'noe samosoznanie uchitelja: voprosy metodologii, teorii i tehnologii razvitiya: monografija. Samara: PGSGA, 2013. 356 s.
14. *Smoljar A. I.* Funkcional'nye obrazujushhie v sostave professional'nogo samosoznanija uchitelja // *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2012. № 14 (2–3). S. 680–684.
15. *Harisova I. G., Makeeva T. V., Kazakova E. I.* i dr. Vyjavlenie cennostno-smyslovykh orientirov professional'noj pedagogicheskoj dejatel'nosti s pozicii social'no-professional'noj obshhnosti sovremennogo uchitel'stva // *Science for Education Today*. 2021. T. 11. № 5. S. 7–26.
16. *Barni D., Russo C., Danioni F.* Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis // *Front Psychol*. 2018. Vol. 9, no 16 [Электронный ресурс] URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6198056/> (дата обращения: 10.02.2023).
17. *Clayback K. A., Williford A. P., Vitiello V. E.* Identifying Teacher Beliefs and Experiences Associated with Curriculum Implementation Fidelity in Early Childhood Education // *Prev. Sci*. 2023. No 24. P. 27–38.
18. *Coburn C. E.* Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2001. Vol. 2, no 23. P. 145–170.

19. *Dweck C.* Self-theories. Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, 1999. 212 p.
20. *Fives H., Barnes N., Chiavola C.*, et al. Reviews of teachers' beliefs // Oxford Research Encyclopedias in Education. New York: Oxford Univ. Press. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-781>; jsessi onid=38F683E709AC59BEA1D75CE96AF27299#acrefore-9780190264093-e-781-bibliography-0001 (дата обращения: 15.02.2023).
21. *Ham M., Dekkers J.* What role do teachers' beliefs play in the implementation of educational reform? Nepali teachers' voice // Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 86 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18318572> (дата обращения: 15.02.2023).
22. *Pajares M. F.* Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct // Review of Educational Research. 1992. Vol. 3, no 62. P. 307–332.
23. *Sabarwal S., Abu-Jawdeh M., Kapoor R.* Teacher Beliefs: Why They Matter and What They Are // World Bank Research Observer. 2022. Vol. 37, no. 1. P. 73–106.

### **Информация об авторе**

О. А. Романова — аспирант, научный сотрудник

### **Information about the author**

O. A. Romanova — Graduate Student, Research Fellow

Статья поступила в редакцию 10.04.2023; одобрена после рецензирования 15.05.2023; принята к публикации 28.06.2023.  
The article was submitted 10.04.2023; approved after reviewing 15.05.2023; accepted for publication 28.06.2023.



Т. А. Ювентин-Фавста

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 158–174.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 4 (94). P. 158–174.

Научная статья

УДК 373.1

doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-158-174

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ КУРСА ТЕХНОЛОГИИ С МОДУЛЯМИ ИННОВАЦИОННОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ



Н. Ф. Родичев

Татьяна Александровна Ювентин-Фавста<sup>1</sup>, Николай Федорович Родичев<sup>2</sup>

<sup>1</sup> АНО ДПО «Агентство сетевых инноваций», Москва, Россия

<sup>2</sup> Лаборатория развития среднего профессионального образования Центра развития высшего и среднего профессионального образования Российской академии образования, Москва, Россия

<sup>1</sup> asirussia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7995-3159>

<sup>2</sup> rodichev-nf@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5385-1675>

**Аннотация.** В статье представлена модель сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации технологического образования на основе включения в предметную область «Технология» технологических модулей по инновационным направлениям, определенных топ-50 востребованных профессий, Национальной технологической инициативой. *Актуальность проблемы* определяется подходом к организации профориентационной работы через внедрение программы предметной области «Технология» с модулями технологического практикума для обучающихся и интеграции учебной и внеурочной деятельности для формирования



предпрофессиональных компетенций у школьников. *Предпосылками исследования* стали следующие проблемы: высокая значимость внедрения в школы инновационных решений по формированию первичных профессиональных навыков, обучение школьников новым профессиям, определенным государственными программами цифрового и технологического развития страны и подготовки кадров для рабочих специальностей, поднятие престижа науки и технологий. *Цель статьи:* анализ существующей проблемы в фокусе современных вызовов, представление результатов работы по модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся через реализацию курса «Технология» с модулями инновационного технологического практикума. *Приводятся результаты* опытно-экспериментальной работы по новой модели. *Делаются выводы* о перспективах модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как эффективной образовательной практики.

**Ключевые слова:** технология, модель профориентации, самоопределение обучающихся, инновационный практикум, технологическое развитие образования, социальное партнерство, сетевое взаимодействие

**Для цитирования:** Ювентин-Фавста Т. А., Родичев Н. Ф. Эффективность курса технологии с модулями инновационного технологического практикума при сопровождении профессионального самоопределения обучающихся // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 158–174. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-158-174

Original article

#### THE EFFICIENCY OF THE TECHNOLOGY COURSE WITH MODULES OF INNOVATIVE TECHNOLOGICAL WORKSHOP ACCOMPANIED BY STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Tatiana A. Juventin-Favsta<sup>1</sup>, Nikolay F. Rodichev<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Network Innovation Agency, Moscow, Russia

<sup>2</sup>Secondary Vocational Development Laboratory Education Center for the Development of Higher and Secondary vocational education Russian Academy of Education, Moscow, Russia

<sup>1</sup>asirussia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7995-3159>

<sup>2</sup>rodichev-nf@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5385-1675>

**Abstract.** The article presents a model for supporting the professional self-determination of students based on the inclusion in the subject area “Technology” of technological modules in innovative areas, defined by the top-50 in-demand professions, the National Technology Initiative. The relevance of the problem is determined by the approach to the organization of



career guidance work with schoolchildren through the introduction of the program of the subject area “Technology” with modules of a technological workshop for students and the integration of classroom and extracurricular activities to form pre-professional competencies among schoolchildren. The prerequisites for the study were the following problems: the high importance of introducing innovative solutions to the formation of primary professional skills in schools, teaching schoolchildren new professions defined by state programs for the digital and technological development of the country and training for blue-collar jobs, raising the prestige of science and technology. Purpose of the article: analysis of the existing problem in the focus of modern challenges, presentation of the results of work on the model of organizational and pedagogical support of professional self-determination of students through the implementation of the course “Technology” with modules of an innovative technological workshop. The results of experimental work on the new model are presented. Conclusions are drawn about the prospects of the model of organizational and pedagogical support of students' professional self-determination as an effective educational practice.

**Keywords:** technology, career guidance model, self-determination of students, innovative workshop, technological development of education, social partnership, networking, Schoolskills

**For citation:** Juventin-Favsta T. A., Rodichev N. F. The efficiency of the technology course with modules innovative technological practical when constructing a model of organizational and pedagogical support for professional self-determination of schoolchildren in conditions of digital transformation of technological education. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(4):158–174. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-158-174

**Введение.** Направленность государственной политики на технологическое и цифровое развитие страны, развитие науки, техники и технологий определяет модернизацию системы образования, повышение статуса профориентационной деятельности, подготовку специалистов для освоения новых рынков. Проблемы сопровождения профессионального самоопределения исследовались такими современными учеными, как С. Н. Чистякова [20], В. И. Блинов [2], О. Л. Гончарова [3], А. Ф. Зеер [7], Л. М. Митина [9], В. А. Поляков [12], Н. С. Пряжников [16], Н. Ф. Родичев [17], И. С. Сергеев [18], А. Д. Плутенко [11], О. Н. Логвинова [8], Д. А. Махотин [8], А. Е. Белоусов [1] и др.

Если продолжать делать акцент только на профессиональных образовательных организациях как формирующих основу для самоопределения, то не произойдет того прорыва, который позволит вывести страну

в целом на качественно новый и стабильный уровень экономики. Все больше специалистов в области профессионального самоопределения обучающихся говорят о важности профориентационной работы со школьниками, а через соревновательные методы и с дошкольного возраста. Например, такой практикой являются соревновательные конкурсы профессионального мастерства для обучающихся от 10 до 17 лет и студентов 16+, 18+; с 2018 года в Москве реализуется чемпионат рабочих профессий KidSkills (с 2022 года — «Мастерята») для детей от 5 до 10 лет, организованный Департаментом образования и науки города Москвы.

Зарубежные практики по формированию у обучающихся профессиональных навыков дают ощутимые результаты в современном мире, определяющем жесткую конкурентную борьбу за лидерство в развитии технологий и рыночных нишах. Например, в Индии обучение программированию начинается с самого раннего возраста, через игровые формы дети осваивают легко и быстро кодирование, с 4 лет у них уже развита базовая логика, с 7 лет разрабатывают свои собственные программы, в 8–9 лет осваивают криптографию. В Финляндии акцент делается на развитии у детей социальных навыков, необходимых для жизни в обществе [4]. В Сингапуре приоритетными для развития являются soft-навыки. Китайская система образования первостепенным считает развитие инженерных, технических навыков и формирование компетенций профессий будущего на основе качественного образования, жесткой дисциплины и большого объема учебного материала; вся стратегия образования нацелена на быстрое экономическое развитие страны, идею ценности научного познания и воспитания личности квалифицированным специалистом [6]. Образование в США направлено на подготовку выпускника школы к поступлению в колледж или к работе [23].

В предложенной нами модели реализация сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации технологического образования строится на компетентностном и личностно ориентированном подходах. Модель реализуется при активном сотрудничестве общеобразовательных организаций с социальными партнерами, что обусловлено обоюдной заинтересованностью сторон в подготовке обучающихся к профессиональному самоопределению, тем самым способствуя трансформации системы образования, эффективно внедрению в образовательные процессы технологий, определяющих высокое качество обучения и влияющих на самоопределение.

Обучающимся предоставляются возможности для профессионального самоопределения через участие в профессиональных пробах, что формирует необходимые знания и первоначальный профессиональный опыт, а также повышает эффективность и самого организационно-педагогического процесса.

**Методология и методы исследования.** Необходимость развития приоритетных направлений для экономического благосостояния страны определяется рядом государственных документов, которые определили *методологические основания* нашего исследования: Концепция технологического развития до 2030 года; Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»; Федеральный закон РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; ФГОС ООО; Концепция преподавания предметной области «Технология»; Рабочая программа основного общего образования «Технология».

Министерство труда и социальной защиты каждые пять лет формирует и утверждает список 50 наиболее востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования. На перечень необходимо ориентироваться не только профессиональным образовательным организациям, но и общеобразовательным организациям в составлении программ организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Получение первоначальных представлений о профессии, базовое освоение необходимых компетенций особенно эффективно при использовании новых технологий в учебных программах дисциплин в виде внедрения модулей инновационного технологического практикума, учебной и внеклассной деятельности, в дополнительном образовании. Определенные меры по формированию принципиально новых рынков и созданию условий для глобального технологического лидерства России к 2035 году, необходимые для развития, например, направления ИТ и инженерных навыков у школьников и участия в этих направлениях, возможны также и через участие в олимпиадах и конкурсах, включенных в Перечень Минобрнауки, таких как: международный научно-технический, системно-инженерный конкурс-акселератор детских и молодежных инновационных проектов НТСИ-SkAPT, олимпиада НТИ, чемпионат профессионального мастерства школьников Schoolskills, STEAMS-движение школьных профессиональных команд и др.

Систематичная и системная работа всех заинтересованных образователь-

ного пространства при формировании профессионального самоопределения обучающихся должна быть развивающей, грамотно выстроенной координационно, способствующей не только созданию условий для самостоятельного профессионального выбора обучающимися, но и ориентированной на поддержку обучающихся в практическом применении выбранных компетенций по тем или иным профессиям.

Согласно Концепции технологического развития страны до 2030 года «...к концу третьего десятилетия XXI века Россия должна обладать собственной научной, кадровой и технологической базой критических и сквозных технологий. К 2030 году национальная экономика должна обеспечивать производство высокотехнологичной продукции — чипов и другой микроэлектроники, высокоточных станков и робототехники, авиакосмической техники, беспилотников, лекарств и медицинского оборудования, телекоммуникационной техники и программного обеспечения. При этом доля таких отечественных товаров в общем объеме потребления должна составить не менее 75%».

Актуальность формирования образовательной системы, способствующей массовому вовлечению и удержанию молодежи в инновационных направлениях, остается острой. Не только через дополнительное образование важно способствовать профессиональной ориентации обучающихся, но и включать инновационные технологии в содержание учебных дисциплин. На наш взгляд, такие дисциплины, как технология, физика, химия, биология, математика, уже сегодня могут выстраиваться на основе модульности, системности и интеграции. Стремительное мировое развитие технологий и науки заставляет так же стремительно адаптировать систему образования под реалии вызовов и глобальных трендов. Ставятся цели активного вовлечения школьников в современные технологии, знакомства с инновациями в науке и технике, развития цифровых компетенций и скорого формирования необходимой грамотности и навыков, пусть даже первоначальных, но с заданием на желание углубленно изучать эти самые технологии и применять в проектной и творческой деятельности такие решения, которые можно запускать в производство и которые будут решать социальные потребности общества, страны и мира.

Как один из вариантов всестороннего погружения в инновации обучающихся нами была разработана и апробирована модель школьного курса «Технология» с модулями инновационного технологического

практикума Schoolskills в рамках сетевой экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС. Краткое описание модели нами опубликовано ранее в журнале «Отечественная и зарубежная педагогика» [21].

Методами нашего исследования стали аналитические, диагностические, формирующие, статистические. Пилотными площадками по запуску проекта и базой исследования выступили три общеобразовательных организации, исследованием было охвачено 511 обучающихся 9-х классов.

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) состояла из трех этапов:

1. Констатирующий эксперимент (первый контрольный срез результатов) — начало учебного года (сентябрь): для контрольной группы — 2016/17 учебный год, для экспериментальной группы — 2017/18 учебный год.
2. Формирующий эксперимент (непосредственная работа по апробации модели): 2017/18 учебный год (только для экспериментальной группы).
3. Контрольный эксперимент (второй контрольный (итоговый) срез результатов — конец учебного года (май): для контрольной группы — 2016/17 учебный год, для экспериментальной группы — 2017/18 учебный год.

Цель эксперимента заключалась в возможности проверить, обосновать и скорректировать модель профессионального самоопределения.

Математический аппарат, используемый в исследовании, определялся по стандартной формуле:

$$X = \frac{(n_0 + n_1) - (x_0 n_0 - x_1 n_0)}{n_0 n_1 (x_0 + x_1) (y_0 + y_1)}$$

Использовались также t-критерии Стьюдента, формула динамики целевых показателей ( $\Delta$ ):  $\Delta = A_1 - A_0$  и формула качественного изменения значений целевых показателей ( $\Delta_{\text{кач}}$ ):

$$\Delta_{\text{кач}} = (\alpha_1^{\text{выс}} + \alpha_1^{\text{ср}}) - (\alpha_0^{\text{выс}} + \alpha_0^{\text{ср}}),$$

Определены уровни сформированности по четырем показателям (компетенциям) профессионального самоопределения [1], которые

отражены в диаграмме 1 и отвечают за готовность: 1) самостоятельно ориентироваться в профориентационно значимом информационном поле, получая необходимые знания; 2) делать осознанный и ответственный выбор, а также воплощать принятое решение, преодолевая возможные трудности; 3) планировать свой жизненный и профессиональный путь; 4) совершенствовать собственное профессиональное мастерство.

Педагогическая экспертиза осуществлялась для оценки уровня сформированности компетенций профессионального самоопределения у школьников на этапе начала обучения в 9-м классе и по окончании учебного года для контрольной и экспериментальной групп. Определены четыре компетенции профессионального самоопределения и критериально-уровневая матрица оценки результатов сопровождения профессионального самоопределения обучающихся (А. В. Белоусов), что отражено в таблице 1.

Таблица 1

**Критериально-уровневая матрица оценки результатов сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на основе компетенций профессионального самоопределения**

Компетенции профессионального самоопределения	Уровни сформированности компетенций			
	Нулевой (0)	Первичный (1)	Средний (2)	Высокий (3)
	Уровневые характеристики (дескрипторы), демонстрируемые обучающимся			
Компетенция ориентировки в профориентационно значимом информационном пространстве	Профориентационно значимые знания обрываются или отсутствуют	Значительный, но отличающийся односторонностью и неполнотой объем профориентационно значимых знаний, полученных самостоятельно, в основном репродуктивным путем	Частично сформирована (и ситуативно используется) готовность самостоятельно получать профориентационно значимые знания	Сформирована (и активно реализуется на практике) готовность самостоятельно добывать и критически осмысливать профориентационно значимые знания
Компетенция профессионально-образовательного	Склонность совершать выборы под влиянием	Готовность к самостоятельному, устойчивому, но не до конца осознанному выбору, неспособность объяснить мотивы	Готовность совершать самостоятельный, осознанный и ответственный и ответственный	Готовность совершать самостоятельный, осознанный и ответственный выбор на основе

## Эффективность курса технологии с модулями ... практикума ... |

выбора	чужого (частного или общего) мнения на основе внешних мотивов и часто менять уже принятое решение (неустойчивость и ситуативность выбора)	выбора и связанная с этим недостаточная удовлетворенность сделанным выбором	ный выбор на основе рациональной оценки альтернатив, удовлетворяющий опанта, не всегда дополняемая реализацией на практике принятых решений (недостаточная настойчивость в трудных условиях)	рациональной оценки альтернатив, полностью удовлетворяющий опанта, а также реализовать на практике принятое решение
Компетенция профессионально-карьерного планирования	Отсутствие умения ставить цели и строить планы по их достижению; несоразмерность желаний (амбиций) и наличных потребностей	Умение ставить цели и планировать отдельные шаги по их достижению, частично учитывая условия, наличные ресурсы и ограничения	Успешный (документированный) опыт проектирования профессионально-образовательной (ближнесрочной) перспективы, в связи с выбранной профессией / специальностью, в сочетании с недостаточной проработанностью перспектив самостоятельной трудовой деятельности	Успешный (документированный) опыт проектирования профессионально-жизненной (карьерной) среднесрочной и долгосрочной перспективы, в связи с выбранной профессией/специальностью и в контексте «непрерывности личного времени» (прошлого, настоящего, будущего)
Компетенция профессионального совершенствования	Пассивное отношение к деятельности, тенден-	Готовность к исполнительской учебной и профессиональной деятельности, ограниченной рамками конкретных заданий	Проявление самостоятельности, ответственности, инициативности	Готовность к активной профессиональной самореализации в качестве представителя опре-

	ция из-бегания усилий и уклонения от выполнения заданий		в учебно-профессиональной профессиональной деятельности, ограниченное рамками образовательного процесса	деленного профессионального сообщества, подтвержденная профессиональными достижениями (успешное участие в конкурсах и т. д.)
--	---------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Результаты исследования.** Концепция модели школьного курса по технологии с модулями инновационного технологического практикума Schoolskills позволяет структурно конструировать рабочие программы под индивидуальные предпочтения каждой образовательной организации в соответствии с программами развития, региональным компонентом и профильным уклоном. Анализ и сопоставление возможностей содержания предметной области «Технология» с нормативно-правовыми документами, материалами для профподготовки обучающихся в технологическом векторе позволили нам наметить инновационные способы модернизации предметной области «Технология» и скорректировать модули для практического освоения.

Экспериментальная работа проходила на базах трех школ через реализацию в 9-х классах часов по выбору. Содержание курса «Технология» обогатили технологическими модулями: станки с ЧПУ, интернет вещей, мобильная робототехника, веб-разработка, виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект, технологическое предпринимательство, 3D-моделирование и прототипирование, дизайн САД, БЛА.

Дополнительно использовали часы внеурочной деятельности, разработали взаимообогащающую интеграционную программу вариативной и инвариантной части программы на всех уровнях: базовом, углубленном, профи.

Сравнительные данные по итогам эксперимента по всем трем школам констатируют то, что наибольшая доля обучающихся продемонстрировала высокие уровни развития компетенций в экспериментальной группе. В таблице 2 представлены сравнительные результаты.



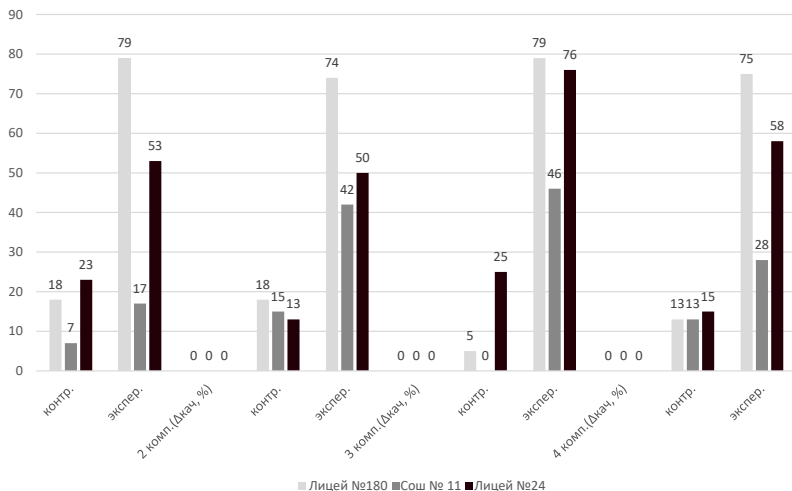
Сравнительные данные контрольной и экспериментальной групп по оценке результатов сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на основе компетенций профессионального самоопределения

Компетенции профессионального самоопределения	Группы	Лицей № 180		СОШ № 11		Лицей № 24	
		$\Delta$ кач, %	$\Delta$ кач (э) — $\Delta$ кач (к), %	$\Delta$ кач, %	$\Delta$ кач (э) — $\Delta$ кач (к), %	$\Delta$ кач, %	$\Delta$ кач (э) — $\Delta$ кач (к), %
Компетенция ориентировки в профориентационно значимом информационном пространстве	Эксп.	+79	+61	+17	+10	+53	+30
	Контр.	+18		+7		+23	
Компетенция профессионально-образовательного выбора	Эксп.	+74	+56	+42	+27	+50	+37
	Контр.	+18		+15		+13	
Компетенция профессионально-карьерного планирования	Эксп.	+79	+74	+46	+46	+76	+51
	Контр.	+5		0		+25	
Компетенция профессионального совершенствования	Эксп.	+75	+62	+28	+15	+58	+43
	Контр.	+13		+13		+15	

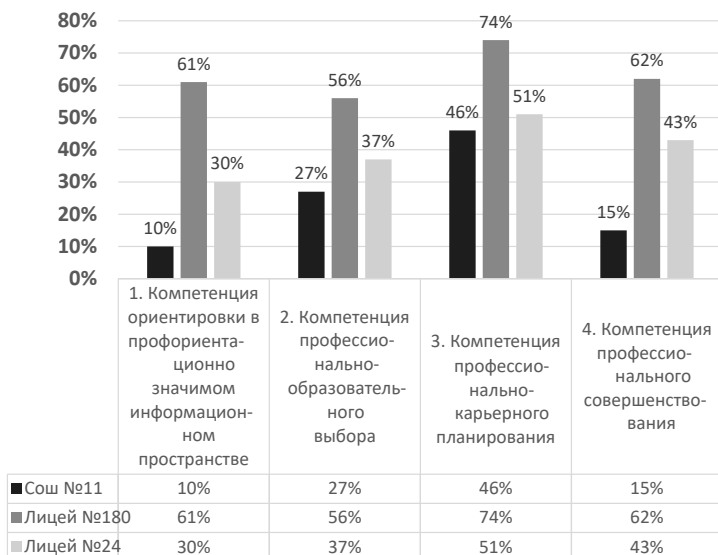
В диаграмме 1 отражены табличные данные  $\Delta_{\text{кач}}$  в сравнении экспериментальной и контрольной группами по каждой из компетенций для каждой базовой площадки.

На сравнительной диаграмме 2 представлена качественная динамика целевых показателей по всем компетенциям.

**Диаграмма 1. Сравнительные данные качественного изменения значений целевых показателей ( $\Delta_{\text{кач}}$ ) между контрольной и экспериментальной группами по оценке результатов сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на основе компетенций профессионального самоопределения**



**Диаграмма 2. Сравнительная динамика результатов по четырем компетенциям ( $\Delta_{\text{кач}}$ , %) трех базовых школ эксперимента**



По результатам диагностических данных отмечается положительная динамика показателей ( $\Delta$ ), значительный прирост в экспериментальных группах всех трех школ (%). Также отметим положительное значение  $\Delta_{\text{кач}}$ , что позволяет утверждать о сформированности высоких уровней целевых показателей и уменьшением низких уровней по каждой из определенных компетенций.

В целом по данным исследовательского эксперимента можно констатировать, что традиционная форма работы до внедрения новой модели способствует формированию компетенций профессионального самоопределения школьников, но все же более качественную положительную динамику мы увидели при реализации новой концепции. Таким образом, апробация модели школьного курса «Технология» с модулями инновационного технологического практикума Schoolskills имеет качественные и количественные эффекты, отмечены высокие результаты при новой модели, представленной нами. В качестве образовательных результатов отмечается повышение в целом по итогам обучения школьников, их удовлетворенность выбранными профессиональными направлениями, отмечается уверенный выбор для дальнейшего профессионального обучения.

**Заключение.** Предложенная модель организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации технологического образования помогает выстроить весь процесс от идеи до эффективной реализации в любой образовательной структуре либо на уровне муниципалитета, региона. Реализация программы обеспечивает не только знакомство с миром профессий, но и через участие обучающихся в технологическом практикуме позволяет сформировать первоначальные профессиональные умения и опыт. А через проектную деятельность обучающиеся учатся решать задачи в различных сферах общественного производства. Обеспечивается гибкий переход от общего к профессиональному образованию. Данную модель можно считать эффективной образовательной практикой. По результатам апробации модель была высоко оценена административно-преподавательским составом общеобразовательных организаций, школьниками — участниками эксперимента и их родителями, муниципальными органами власти.

### Комментарии

1. Концепция технологического развития до 2030 года (Распоряжение от 20 мая 2023 г. № 1315-п) <http://government.ru/docs/48570/>.

2. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утверждена протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7. [https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/?utm\\_referrer=https%3a%2f%2fyandex.ru%2f](https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/?utm_referrer=https%3a%2f%2fyandex.ru%2f).

3. ФГОС ООО 2021 года (Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»; зарегистрирован в Минюсте России 05.07.2021, № 64101).

4. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы (утверждена коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 24 декабря 2018 г.).

5. Рабочая программа основного общего образования «Технология», ФГБНУ ИСРО РАО [https://edsoo.ru/Predmet\\_Tehnologiya.htm](https://edsoo.ru/Predmet_Tehnologiya.htm) (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол № 5/22 от 25.08.2022) <https://fgosreestr.ru/oor/355>.

6. Под «профориентационно значимыми знаниями» понимаются знания о состоянии и перспективах мира труда, профессий и профессионального образования, о востребованных профессиях в регионе, о своих профессиональных способностях и склонностях, о требованиях определенных профессий (выбранной профессии) к человеку, об условиях труда и т.д.

### Список источников

1. Белоусов А. Е. Организационно-педагогические условия непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. Е. Белоусов. М., 2016. 225 с.

2. Блинов В. И. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии. Материалы II Международного совещания (12–13 ноября 2013 г., Москва). Вып. III. М.: ФИРО, С. 5–19.

3. Гончарова О. Л. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся в процессе преемственности начального и среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Л. Гончарова. М., 180 с.

4. Гурулева Т. Л. Современная система образования Китая: кросс-культурное взаимодействие востока и запада // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследова-

## Эффективность курса технологии с модулями ... практикума ... |

ний. 2015. № 11 (4). С. 579–579 [Электронный ресурс]. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7791> (дата обращения: 19.05.2023).

5. Департамент образования и науки города Москвы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mos.ru/news/item/93527073/> (дата обращения: 19.05.2023).

6. Жук А. А. Реформа системы образования в Сингапуре и ее роль в развитии страны (1965 — начало XXI в.) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 2 (1). С. 32–36. doi: 10.17748/2075–9908–2017–9–2/1–32–36

7. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: уч. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. М.: МПСИ, 2003. 216 с.

8. Концепция предметной области «Технология» как средство модернизации содержания и технологий обучения в современной школе / Д. А. Махотин, Н. Ф. Родичев, А. К. Орешкина и др. // Инженерное образование. 2017. № 21. С. 76–82.

9. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л. М. Митина. М.: МПСИ, 2003. 160 с.

10. Национальный проект «Образование» // Проекты Российской Федерации. Стратегия Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie#> (дата обращения: 19.05.2023).

11. Плутенко А. Д., Лейфа А. В., Еремина В. В. и др. Многоуровневая подготовка инженерных кадров в контексте непрерывного образования // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 439. С. 177.

12. Поляков В. А. Профессиональное самоопределение / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2. С. 212–213.

13. Постановление Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2016 № 317 «О реализации Национальной технологической инициативы».

14. Приказ от 26 октября 2020 года № 744 (с изменениями на 20 октября 2021 года) «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования». Министерство труда и социальной защиты [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1488> (дата обращения: 19.05.2023).

15. Профорientационная модель Schoolskills для школьного курса Технологии с модулями инновационного технологического практикума / Ю. К. Аурениус, А. А. Ботова, М. С. Цветкова и др. // Непрерывное образование: эффективные практики и перспективы развития: Материалы I Международной научно-практической конференции, Москва, 6–7 апреля 2018 года. М.: Московский городской педагогический университет, ООО «А-Приор», 2018. С. 271–278.

16. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 490 с.

17. Родичев Н. Ф. Обоснование концепции педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников / Н. Ф. Родичев // Новые ценности образования. М., 2006. Вып. 1–2. С. 234–251.

18. Сергеев И. С. К вопросу об эффективности стратегии профессиональной ориентации «повышение престижа рабочих профессий» // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceeducation.ru/119–14669> (дата обращения: 19.05.2023).

19. Чемпионат рабочих профессий в Москве для детей младшего школьного возраста «Мастерята» [Электронный ресурс]. URL: <https://kid.mcsp.ru/> (дата обращения: 19.05.2023).

20. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. 2013. № 1. С. 9–12; № 2. С. 3–6.

21. Ювентин-Фавста Т. А. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся через STEAMS-подход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 91–104. doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–91–104

22. Daneykin Y., Daneykina N., Sadchenko V. Implementation of CDIO Approach in training engineering specialists for the benefit of sustainable development // Scopus [Электронный ресурс]. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84969972366&origin=resultslist> (дата обращения: 19.05.2023).

23. Finnish National Agency for Education — EDUFI. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oph.fi/en/education-system> (дата обращения: 19.05.2023).

### References

1. *Belousov A. E.* Organizacionno-pedagogicheskie usloviya nepreryvnosti soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchajushhihsja na jetapah obshhego i srednego professional'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / A. E. Belousov. M., 2016. 225 s. [In Rus].
2. *Blinov V. I.* Organizacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya obuchajushhihsja v uslovijah nepreryvnosti obrazovaniya / V. I. Blinov // Professional'naja orientacija v sovremennoj Rossii: zadachi, sodержanie, tehnologii. Materialy II Mezhdunarodnogo soveshhanija (12–13 nojabrja 2013 g., Moskva). Vyp. III. M.: FIRO, S. 5–19. [In Rus].
3. *Goncharova O. L.* Pedagogicheskaja podderzhka professional'nogo samoopredeleniya obuchajushhihsja v processe preemstvennosti nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / O. L. Goncharova. M., 180 s. [In Rus].
4. *Guruleva T. L.* Sovremennaja sistema obrazovaniya Kitaja: kross-kul'turnoe vzaimodejstvie vostoka i zapada // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2015. № 11 (4). S. 579–579 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7791> (дата obrashhenija: 19.05.2023). [In Rus].
5. Departament obrazovaniya i nauki goroda Moskvy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.mos.ru/news/item/93527073/> (дата obrashhenija: 19.05.2023). [In Rus].
6. *Zhuk A. A.* Reforma sistemy obrazovaniya v Singapure i ee rol' v razvitii strany (1965 — nachalo XXI v.) // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. 2017. T. 9, № 2 (1). S. 32–36. doi: 10.17748/2075–9908–2017–9–2/1–32–36 [In Rus].
7. *Zeer Je. F.* Modernizacija professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod: uch. posobie / Je. F. Zeer, A. M. Pavlova, Je. Je. Symanjuk. M.: MPSI, 2003. 216 s. [In Rus].
8. Konceptija predmetnoj oblasti «Tehnologija» kak sredstvo modernizacii sodержanija i tehnologij obuchenija v sovremennoj shkole / D. A. Mahotin, N. F. Rodichev, A. K. Oreshkina i dr. // Inzhenernoe obrazovanie. 2017. № 21. S. 76–82. [In Rus].
9. *Mitina L. M.* Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii / L. M. Mitina. M.: MPSI, 2003. 160 s. [In Rus].
10. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» // Proekty Rossijskoj Federacii. Strategija Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyj-proekt-obrazovanie#> (дата obrashhenija: 19.05.2023). [In Rus].
11. *Plutenko A. D., Lejfa A. V., Eremina V. V. i dr.* Mnogourovnevaja podgotovka inzhenernyh kadrov v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 439. S. 177. [In Rus].
12. *Poljakov V. A.* Professional'noe samoopredelenie / V. A. Poljakov, S. N. Chistjakova // Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: v 2 t. / gl. red. V. V. Davydov. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1998. T. 2. S. 212–213. [In Rus].
13. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 18 aprelja 2016 № 317 «O realizacii Nacional'noj tehnologicheskoi iniciativy». [In Rus].
14. Prikaz ot 26 oktjabrja 2020 goda № 744 (s izmenenijami na 20 oktjabrja 2021 goda) «Ob utverzhdenii spiska 50 naibolee vostrebovannyh na rynke truda, novyh i perspektivnyh professij, trebujushih srednego professional'nogo obrazovaniya». Ministerstvo truda i social'noj zashhity [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1488> (дата obrashhenija: 19.05.2023). [In Rus].
15. Proforientacionnaja model' Schoolskills dlja škol'nogo kursa Tehnologii s moduljami innovacionnogo tehnologicheskogo praktikuma / Ju. K. Aurenus, A. A. Botova, M. S. Cvetkova i dr. // Nepreryvnoe obrazovanie: jeffektivnye praktiki i perspektivy razvitija: Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Moskva, 6–7 aprelja 2018 goda. M.: Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, OOO «A-Prior», 2018. S. 271–278. [In Rus].

## Эффективность курса технологии с модулями ... практикума ... |

16. Prjazhnikov N. S. Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredelenija / N. S. Prjazhnikov. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. 490 s. [In Rus].
17. Rodichev N. F. Obosnovanie koncepcii pedagogicheskoj podderzhki professional'nogo samoopredelenija shkol'nikov / N. F. Rodichev // *Novye cennosti obrazovanija*. M., 2006. Vyp. 1–2. S. 234–251. [In Rus].
18. Sergeev I. S. K voprosu ob jeffektivnosti strategii professional'noj orientacii «povyshenie prestizha rabochih professij» // *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. 2014. № 5 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.scienceeducation.ru/119-14669> (data obrashhenija: 19.05.2023). [In Rus].
19. Chempionat rabochih professij v Moskve dlja detej mladshego shkol'nogo vozrasta «Masterjata» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kid.mcpro.ru/> (data obrashhenija: 19.05.2023). [In Rus].
20. Chistjakova S. N. Novye podhody k formirovaniju professional'nogo samoopredelenija shkol'nikov v uslovijah nepreryvnogo obrazovanija // *Shkola i proizvodstvo*. 2013. № 1. S. 9–12; № 2. S. 3–6. [In Rus].
21. Juventin-Favsta T. A. Organizacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredelenija obuchajushhijhsja cherez STEAMS-podhod // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2023. T. 1, № 2 (91). S. 91–104. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-91-104 [In Rus].
22. Daneykin Y., Daneykina N., Sadchenko V. Implementation of CDIO Approach in training engineering specialists for the benefit of sustainable development // Scopus [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84969972366&origin=resultslist> (data obrashhenija: 19.05.2023).
23. Finnish National Agency for Education — EDUFI. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.oph.fi/en/education-system> (data obrashhenija: 19.05.2023).

### Информация об авторах

Т. А. Ювентин-Фавста — генеральный директор Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Агентство сетевых инноваций» (АНО ДПО «АСИ»), руководитель департамента инновационных и образовательных проектов ООО «Лаборатория интеллектуальных технологий Линтех» ИЦ «Сколково»  
Н. Ф. Родичев — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий аналитик лаборатории развития среднего профессионального образования Центра развития высшего и среднего профессионального образования Российской академии образования; ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

### Information about the authors

T. A. Juventin-Favsta — General Director of the Autonomous non-profit organization of additional professional education “Network Innovation Agency” (ANO DPO “ASI”), Head of the Department of Innovative and Educational Projects, LLC “Laboratory of Intelligent Technologies Lintech” Skolkovo Innovation Center  
N. F. Rodichev — PhD (Education), Leading analyst of the development laboratory Vocational education and training of The Research Center for VET and Higher Education Development of the Russian Academy of Education; Associate Professor, Leading Researcher, Center of Vocational Education and Training and Qualification Systems, Federal Institute for Education Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 02.06.2023; одобрена после рецензирования 16.06.2023; принята к публикации 28.06.2023.

The article was submitted 02.06.2023; approved after reviewing 16.06.2023; accepted for publication 28.06.2023.

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами выкладываются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в pdf-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета (grayscale)**. Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте [www.ozp.instrao.ru](http://www.ozp.instrao.ru).

Адрес редакции:

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: +7 (495) 621-33-74

E-mail: [redactor@instrao.ru](mailto:redactor@instrao.ru)



В соответствии с Постановлением Правительства РФ № 267 от 4 апреля 2014 года, приказом об открытии диссертационного совета 33.1.002.01 № 122/нк от 12 февраля 2016 года и диссертационного совета 33.1.002.02 № 497/нк от 23 сентября 2020 года, а также на основании Государственного задания от 18.01.2022 года, федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» объявляет набор в докторантуру по следующим направлениям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Прием документов для конкурсного зачисления в докторантуру проводится с 03.04.2023 по 14.04.2023 и с 09.10.2023 по 20.10.2023.

Количество мест для зачисления в докторантуру:

- по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) — 3 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки) — 2 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки) — 1 человек;
- по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) — 2.

**Научными консультантами являются ведущие специалисты в области заявленных направлений исследований, в том числе академики и члены-корреспонденты РАО, представители научных школ РАО.**