

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



# Отечественная и зарубежная педагогика

№ **2** (98) том 1  
2024

## СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера ..... 5

## НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>В. В. Сериков, А. И. Евдокимова</i>	Формирование исследовательской компетентности обучающихся ординатуры средствами интерактивных методов обучения ..... 6
<i>Е. М. Бабанова</i>	Модель формирования управленческой компетентности студентов экономических специальностей ..... 35
<i>Т. Е. Исаева</i>	Развитие инженерной культуры преподавателей технического вуза (в память академика РАО Е. В. Бондаревской) ..... 47
<i>И. Б. Байханов</i>	Педагогические технологии формирования электоральной культуры учителя ..... 62
<i>В. С. Федотова</i>	Праксиологические основы комплексной оценки готовности учителя к профессиональной деятельности в формате демонстрационного экзамена в высшем образовании ..... 86
<i>Н. А. Ладилова</i>	Исследование опыта внедрения системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в практику наставнической деятельности российских образовательных организаций ..... 109

## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

<i>Е. Н. Дзятковская</i>	Эргономический подход к самостоятельной учебной работе ..... 125
<i>А. И. Кухарев</i>	Теоретические основания для анализа организационных и педагогических условий реализации проектного обучения в школах ..... 140

<i>М. А. Костенко, Н. А. Ладилова</i>	Проектирование заданий для формирования читательской грамотности учащихся на основе анализа результатов исследования PIRLS 2021.....	156
---	--	-----

#### ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

<i>В. А. Разумовский</i>	Технология распределенного проектирования в образовании .....	173
<i>Х. Х. Этуев, С. К. Соколова, А. В. Шупаев, М. А. Осипов</i>	Автоматизированная оценка уровней сформированности профессиональных компетенций .....	186

#### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

<i>О. А. Береговая, А. К. Ерохин</i>	Концепция убунту как ответ африканской философии образования на вызовы глобальных изменений .....	204
--	---	-----

#### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>П. С. Симонова</i>	Роль Ф. И. Буслаева и К. Д. Ушинского в становлении отечественных подходов к обучению чтению .....	218
<i>О. Г. Липская</i>	Проблема нравственного воспитания личности в педагогическом наследии Ф. А. Кудринского .....	230
Требования к оформлению статьи .....		243
Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру.....		244

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 300 экз.

Свободная цена

Верстка: *О. Л. Смиркина*

Формат 60x90/16. Подписано в печать 11.04.2024.

Печать цифровая. Объем 15 п.л., 246 стр.

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

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

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

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

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

12+

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

### Редакционная коллегия

Главный редактор – *Иванова С. В.*, академик РАО, доктор философских наук, профессор  
 Выпускающий редактор – *Петрашко О. О.*

### Члены редколлегии

**Александрова О. М.**, кандидат педагогических наук  
**Гукаленко О. В.**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

**Елкина И. М.**, кандидат педагогических наук

**Лазебникова А. Ю.**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук

**Логвинова И. М.**, кандидат педагогических наук, доцент

**Ломкина 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

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

**Рыдзе О. А.**, кандидат педагогических наук

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

**Степанов П. В.**, доктор педагогических наук

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

**Сорина Г. В.**, доктор философских наук, профессор

**Тагунова И. А.**, доктор педагогических наук

**Ускова И. В.**, кандидат педагогических наук

**Шихнабиева Т. Ш.**, доктор педагогических наук, доцент

### EDITORIAL BOARD

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

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

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

**Svetlana V. Ivanova**, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

**Anna Yu. Lazebnikova**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education)

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

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

**Anatolij V. Ovchinnikov**, Dr. Sc. (Education) (Russia)

**Irina M. Osmolovskaya**, Dr. Sc. (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)

**Irena V. Robert**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor

**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)

**Elrina A. Tagunova**, Dr. Sc. (Education) (Russia)

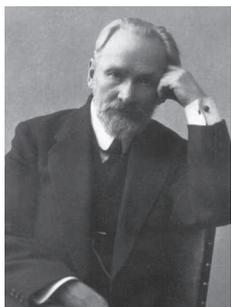
**Irina V. Uskova**, PhD (Education) (Russia)

**Tamara Sh. Shikhnaбиеva**, Dr.Sc. (Education), Associate Professor



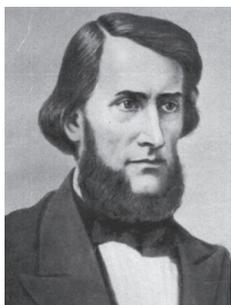
Необходимо адаптировать, приспособить нашу систему образования к современным условиям, сохранив при этом лучшие традиции отечественного образования.

***В. В. Путин***



Школа — это только и всецело учитель: учитель — это во-первых, учитель — во-вторых, учитель — в-третьих, и только в-четвертых... программа, штат, здание...

***В. В. Розанов***



Учитель жив, пока он учится. Когда он перестает учиться, в нем умирает учитель.

***К. Д. Ушинский***



В. В. Сериков



А. И. Евдокимова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 6–34.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 6–34.

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–6–34

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРДИНАТУРЫ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

Владислав Владиславович Сериков<sup>1</sup>, Анастасия Игоревна Евдокимова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия

<sup>2</sup> Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского Министерства здравоохранения РФ, Саратов, Россия

<sup>1</sup> [vladislav.cerikoff@yandex.ru](mailto:vladislav.cerikoff@yandex.ru); <http://orcid.org/0000-0002-5872-3979>

<sup>2</sup> [anastacia.evdokimowa@yandex.ru](mailto:anastacia.evdokimowa@yandex.ru); <http://orcid.org/0000-0002-6985-179X>

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс формирования исследовательской компетентности обучающихся ординатуры средствами интерактивных методов обучения, в качестве которых анализируются кейс-технологии и другие приемы моделирования ситуаций профессиональной деятельности врача-ординатора. Обосновывается понимание компетенции как владения деятельностью и способности достигать определенного профессионального результата («создавать профессиональный продукт»). Аргументируется содержание исследовательской компетентности врачей-ординаторов с учетом специфики медицинской деятельности, присутствия в ней диагностического исследовательского компонента, уровней ее развития, предлагается модель процесса ее формирования. Показаны

условия освоения ординаторами элементов исследовательских процедур в решении медицинских проблем. В статье представлена авторская методика создания ситуаций, развивающих исследовательскую компетентность обучающихся ординатуры, алгоритм ее реализации, включающий выявление уровней сформированности исследовательской компетентности ординаторов, что являлось ориентиром для последующей реализации дифференцированного подхода к предъявлению исследовательских заданий. Алгоритм также предполагает реализацию контекстного подхода в обучении врачей-ординаторов. Приводятся авторские методики по применению симуляционных задач с кейсами, показано, как по характеру решения задач выявляются и преодолеваются у ординаторов «дефициты» в опыте применения исследовательской компетенции, формируются их навыки анализа «исследовательского продукта», получаемого при решении задачи, имитирующей профессиональную ситуацию. Научная новизна заключается в разработке модели уровней сформированности исследовательской компетентности обучающихся по программам ординатуры как методологической основы построения модели формирования исследовательского компонента профессиональной готовности врачей-ординаторов. Авторы выдвигают и обосновывают гипотезу об эффективности предложенной ими методики использования интерактивных методов в аспекте моделирования исследовательских практик. Приводятся характеристики интерактивных технологий, уточняется их классификация, дидактические функции как средств развития исследовательской компетентности обучающихся ординатуры медицинского вуза.

**Ключевые слова:** высшее медицинское образование, непрерывное образование, исследовательская компетентность, симуляционные задачи, кейсовые технологии, исследовательский продукт, цифровая образовательная среда, обучающиеся ординатуры

**Для цитирования:** Сериков В. В., Евдокимова А. И. Формирование исследовательской компетентности обучающихся ординатуры средствами интерактивных методов обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 6–34. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-6-34

Original article

#### FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF RESIDENTIAL STUDENTS BY MEANS OF INTERACTIVE TRAINING METHODS

Vladislav V. Serikov<sup>1</sup>, Anastasia I. Evdokimova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

<sup>2</sup> Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia

<sup>1</sup> vladislav.cerikoff@yandex.ru; <http://orcid.org/0000-0002-5872-3979>

<sup>2</sup> anastacia.evdokimowa@yandex.ru; <http://orcid.org/0000-0002-6985-179X>

**Abstract.** The article considers the process of formation of research competence of students of residency by means of interactive methods of teaching, as which case technologies and other methods of modelling situations of professional activity of a resident physician are analysed. The understanding of competence as mastery of an activity and the ability to achieve a certain professional result (“create a professional product”) is substantiated. The content of research competence of resident doctors is argued taking into account the specificity of medical activity, the presence of diagnostic research component in it. Levels of its development, the model of the process of its formation is proposed. The conditions for residents to master the elements of research procedures in solving medical problems are shown. The article presents the author’s method of creating situations that develop the research competence of residency trainees, the algorithm of its implementation, including the identification of the levels of formation of research competence of residents, which was a reference point for the subsequent implementation of a differentiated approach to the presentation of research tasks. The algorithm also involves the implementation of a contextual approach in the training of resident physicians. The author’s methods for the use of simulation tasks with cases are given, it is shown how the nature of problem solving reveals and overcomes the residents’ “deficits” in the experience of applying research competence, forms their skills of analysing the “research product” obtained when solving a task simulating a professional situation. Scientific novelty consists in the development of the model of levels of formation of research competence of students on residency programmes as a methodological basis for the construction of the model of formation of the research component of professional readiness of resident physicians. The authors put forward and substantiate a hypothesis about the effectiveness of their proposed methodology of using interactive methods in the aspect of modelling research practices. The characteristics of interactive technologies, their classification, didactic functions as means of development of research competence of students of medical school residency are given.

**Keywords:** higher medical education, lifelong learning, research competence, simulation tasks, case technology, research product, digital learning environment, residency trainees

**For citation:** Serikov V. V., Evdokimova A. I. Formation of research competence of residential students by means of interactive training methods. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2): 6–34. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-6-34

**Введение.** Актуальность формирования исследовательской компетентности обучающихся ординатуры медицинских университетов обусловлена востребованностью качества современного медицинского

образования и, по сути, связана с обеспечением национальной безопасности Российской Федерации [27]. Высшее медицинское образование призвано обеспечить качественную подготовку отечественных медицинских кадров, способных решать исследовательские задачи высокого технологичного уровня. Новыми трендами современного высшего медицинского образования становятся высокоэффективность и «работа на опережение», формирование личности врача с развитыми навыками клинического, критического, творческого мышления, исследовательскими компетенциями [5; 7], подготовленного к освоению новых инструментов и технологий медицинской практики.

В последние несколько лет возросла роль цифровых технологий в медицинской практике [17; 19; 30], что также требует корректировки содержания и технологий подготовки врачей ординаторов. При этом должно учитываться, что работа в цифровой среде связана с определенными рисками [12; 31] и с известной спецификой применения исследовательских методов при решении профессиональных медицинских задач [11].

Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий» [27] также подчеркивает актуальность развития исследовательской компетентности врачей-ординаторов, способных в новых экономических и политических условиях участвовать в создании эффективных инновационных практик на основе научных достижений.

Проведенные в этой области исследования [5] показывают важную роль исследовательского клинического мышления как аппарата медицинской диагностики и выбора стратегии лечения. Способом развития такого мышления является моделирование соответствующих профессиональных ситуаций, развивающих опыт нахождения научно обоснованных решений профессиональных задач.

В качестве средства развития исследовательских компетенций обучающихся ординатуры, как мы предположили, могут выступать приемы моделирования профессиональных ситуаций, реализуемые в интерактивной форме. Идея и цель исследования состояли в обосновании условий и приемов использования интерактивных форм обучения на примере кейс-технологий для развития исследовательских компетенций обучающихся ординатуры медицинских университетов. В задачи исследования входило выявление развивающих возможностей техно-

логий интерактивного обучения, в частности кейс-технологий в профессиональной подготовке врачей-ординаторов; разработка и апробация исследовательских «ситуационных заданий», анализ результатов их применения в плане развития исследовательского опыта врачей-ординаторов; выявление условий эффективности кейс-технологий.

*Объектом* исследования выступал в данном случае образовательный процесс в медицинском вузе, *предметом* — применение интерактивных методов обучения (кейс-технологий) в развитии исследовательской компетентности обучающихся ординатуры. *Гипотеза исследования* состояла в том, что использование таких интерактивных способов обучения, как кейс-технологии, помогают обучающимся ординатуры овладеть исследовательским опытом, если соблюдаются основные требования для их конструирования: постановка проблемы, контекстная подача информации, актуализация научной доказательности, применение навыков критического анализа предлагаемых диагнозов и стратегий лечения. В процессе выполнения кейс-заданий ординаторы демонстрируют готовность воспринимать и усваивать научную информацию, моделируя исследовательские практики, в которых применяются умения и навыки для принятия руководящих решений с пониманием полной меры ответственности.

**Обзор исследований в рассматриваемой области.** По результатам работ предыдущих лет [5; 6] исследовательскую компетентность обучающихся ординатуры, как правило, представляют как владение научными методами решения характерных для медицинской практики задач. В качестве примеров задач и проблем, которые в практике врача требуют исследовательского подхода, приводятся процедуры экспертизы по освоению таких новых клинических методик, как борьба с онкологическими, сердечно-сосудистыми, вирусными и другими заболеваниями. Авторы отмечают, что внедрение новых способов и протоколов лечения предполагает реализацию исследовательского подхода, дающего ответы на сложные вопросы — применимости или неприемлемости той или иной медицинской стратегии, то есть проведение исследований прогностического характера. Для проведения такого рода процедур от ординаторов требуется овладение исследовательской деятельностью в условиях экспериментальной медицинской практики. Врачам-ординаторам важно научиться преодолевать элементы непредсказуемости прогностической

процедуры, применяя навыки клинического мышления.

Понимание назначения исследовательских компетенций основано на результатах фундаментальных работ в области дидактики высшей школы и научно-методических основ медицинского образования. В работах И. Д. Андреева выделены характеристики исследовательской деятельности, среди которых автор выделил новизну ее результатов [1]. В научных трудах В. А. Болотова и В. В. Серикова [3; 20; 22; 23] вопросы измерения компетенций соотносятся с итоговым результатом деятельности обучающегося — профессионально значимым продуктом этой деятельности. Авторы предложили понимание компетенции как особого компонента содержания образования, не сводимого к сумме знаний и умений, а предполагающего владение результативной деятельностью. Каждой компетенции должна быть поставлена в соответствие определенная профессиональная задача, по характеру решения которой (получению результата, «продукта») можно судить о том, в какой мере специалист владеет данной компетенцией.

В соответствии с этим пониманием компетентности обучающемуся ординатуры как специалисту в области медицины можно предложить конкретную задачу, к примеру, с какой степенью точности и научной обоснованности поставлен диагноз? Оказывает ли рекомендуемый препарат положительное влияние на здоровье человека, реализуясь в «выздоровлении пациента»? Для обеспечения владения исследовательской деятельностью, при которой достигается научный результат, нужны, как мы предположили, условия, отличные от тех, что создаются при усвоении знаний и предметных умений.

**Проектирование и реализация процесса формирования исследовательской компетенции у врачей-ординаторов.** С учетом состояния проблемы нами было выдвинуто предположение, что формирование исследовательской компетентности врачей-ординаторов будет эффективным, если в процессе подготовки обучающихся ординатуры в качестве одной из приоритетных целей будет выступать готовность к самостоятельной исследовательской деятельности, в структуре которой будут выделены:

- ценностно-смысловой компонент (понимание значимости исследовательской деятельности в структуре профессиональной компетентности современного врача);

- когнитивный компонент (владение категориальным аппаратом

## Формирование исследовательской компетентности обучающихся... |

и исследовательским мышлением специалиста в области медицины);

– операциональный компонент (опыт применения методов исследования при решении профессиональных диагностических и лечебных задач);

– рефлексивный компонент (способность к самостоятельной экспертизе результатов своей исследовательской деятельности).

На основе анализа исследований [8] мы предположили, что базовый уровень исследовательской компетентности обучающихся ординатуры представлен сформированными исследовательскими действиями, входящими в структуру указанной компетентности выпускников специалитета.

Выпускник, освоивший программу специалитета, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими видам профессиональной деятельности [29], на которые ориентирована программа специалитета: готовностью к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины; способностью к участию в проведении научных исследований; готовностью к участию во внедрении новых методов и методик, направленных на охрану здоровья граждан.

Представленные компетенции входят в высокий уровень исследовательской компетентности выпускников специалитета, при этом в базовый для обучающихся ординатуры — как освоивших программу специалитета, но продолжающих обучаться в медицинском университете. В состав исследовательской компетентности ординаторов включены исследовательские компетенции врача, обоснованные и сформулированные на основе трудовых функций ФГОС ВО «Здравоохранение»: «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)», «Врач-кибернетик», «Специалист в области здравоохранения», «Специалист в области медико-профилактического дела (МПД)», «Специалист по управлению фармацевтической деятельностью». Исследовательские действия, операции заложены в состав профессиональных компетенций врача-ординатора. Исследовательские компетенции представлены как профессиональные компетенции (ПК), необходимые для выполнения профессиональных задач врачами-ординаторами, и соответствуют представленным в стандарте *четырем компонентам готовности к исследовательской деятельности:*

– ПК-1 — способность к осознанию значимости исследовательской деятельности в структуре профессиональной компетентности современного врача, соблюдению биоэтических норм в рамках профессиональной деятельности, применению законодательно-нормативной документации в исследовательской деятельности (соответствует ценностно-смысловому компоненту);

– ПК-2 — владение категориальным аппаратом и исследовательским мышлением специалиста в области медицины, навыками проведения теоретических и экспериментальных исследований с целью расширения научных знаний, получения новой информации, проверки гипотез, решения профессиональных проблем (соответствует когнитивному компоненту);

– ПК-3 — владение методами исследований при решении профессиональных медицинских задач, подходами разработки новой продукции в сфере медицины и здравоохранения, подготовки информационно-аналитических материалов (соответствует операциональному компоненту);

– ПК-4 — способность к самостоятельной экспертизе результатов своей исследовательской деятельности, определению новых областей исследования и проблем в сфере моделирования в медицине и здравоохранении, применению статистических методов обработки данных, в том числе с использованием информационных систем и информационно-телекоммуникационной сети Интернет (соответствует рефлексивному компоненту).

Построенная на основе анализа выполненных исследований модель сформированности уровней исследовательской компетентности обучающихся ординатуры представлена на рисунке 1.

О сформированности исследовательской компетентности обучающихся ординатуры, как мы полагаем, можно судить:

– по наличию опыта применений исследовательских методов в медицинской практике врача-ординатора, по новизне и научной состоятельности результатов исследовательской деятельности с применением критического анализа, навыков клинического мышления, принципов доказательной медицины;

## Уровни сформированности исследовательской компетентности обучающихся по программам ординатуры



Рисунок 1. Уровни исследовательской компетентности обучающихся ординатуры

– по наличию опыта участия в исследовательских практиках врача-клинициста с переносом результатов исследовательской деятельности в свою профессиональную деятельность, ориентировки на применение принципов доказательной медицины;

– по степени самостоятельности и мотивированности личности в организации и проведении исследований с использованием ресурсов открытого информационного пространства;

– по степени новизны инновационной составляющей исследовательского продукта, что отмечено квалифицированными экспертами.

Представленные характеристики уровней сформированности исследовательской компетентности обучающихся в ординатуре были применены нами в качестве ориентиров для построения последовательности целей процесса формирования исследовательской компетентности и отбора интерактивных технологий, соответственно, для обеспечения перехода ординаторов с одного уровня развития компетентности на другой, более высокий.

Мы предположили также, что освоение опыта исследовательской деятельности будет протекать эффективно, если этот процесс будет осознаться обучающимися и будет проходить в условиях диалога врачей-ординаторов с преподавателем, наставником, а также между собой. Поэтому мы предположили, что для развития исследовательской компетентности важно использовать интерактивность в деятельности как способ совместного научного познания явлений, технологий, процессов и т.д. Такой способ предполагает обмен мнениями, опытом исследовательской практики, что подразумевало различие точек зрения, актуализацию критического анализа в смоделированной ситуации. При этом «задействованные» исследовательские навыки включались в копилку клинического опыта врача-ординатора. В этом заключается важность применения на практике способов интерактивного обучения при развитии исследовательских компетенций ординаторов.

Интерактивные методы обучения в единстве с имитационным моделированием профессиональных ситуаций отвечают, как мы предположили, требованию адаптации врачей-ординаторов к постоянно меняющимся условиям профессиональной практики [21]. Они позволяют поддерживать конкурентоспособность обучающихся ординатуры в условиях рыночной экономики, развивать практикоориентированность их мышления, творческий потенциал, способность не только применять, но и добывать новые знания. Кроме того, необходимо отметить актуальность применения интерактивных технологий в связи с переходом к цифровой образовательной среде, насыщенной информационно-коммуникационными технологиями [15; 16]. За последние годы все образовательные организации России были поставлены в условия создания или развития уже имеющихся в их арсенале электронных ресурсов, располагаемых на профильных сайтах. Именно ресурсные возможности интерактивного и имитационно-моделирующего обучения позволяют обеспечить субъектную позицию обучающихся

и, как следствие, качество обучения.

К интерактивным методам обучения нами отнесены такие способы организации деятельности, которые предполагают взаимодействие обучающихся с педагогом и между собой в процессе решения познавательных задач [24]. К интерактивным методам обучения могут быть отнесены: групповые, в состав которых входят дискуссионные (групповая дискуссия, кейс-стади, «мозговой штурм», дебаты и пр.); игровые (деловая игра, организационно-деятельностная игра, сюжетно-ролевая игра и пр.); тренинг-методы (социально-психологический тренинг, тренинг делового общения и пр.); ситуационные задачи, требующие поиска решения клинических проблем методом консилиума [2].

К условиям, необходимым для реализации интерактивного обучения, нами были отнесены: необходимость овладения опытом решения таких профессиональных задач, которые сами по себе требуют командного взаимодействия; доверительные отношения между источником и получателями информации; демократический стиль преподавания; доминирование наглядно-динамических методов обучения; возможность выбора форм взаимодействия с партнерами и др. [10].

Преимущество интерактивных методов обучения также в том, что они, во-первых, предполагают повышение мотивации, которое происходит за счет публичности осуществляемых действий, публичной их оценки. Если интерактивное обучение осуществляется путем формирования групп обучающихся, то и оценивание их ведется целиком в группе, следовательно, повышается ответственность каждого ее участника за результат.

Второе — выработка активной жизненной позиции. Часть интерактивных методов обучения так или иначе связана не только с формулированием конкретной позиции в отношении какого-либо вопроса, но и с отстаиванием этой позиции путем дебатов.

Третье — развитие творческого потенциала. Использование различных методов и средств для реализации интерактивных игр, отсутствие четкой регламентации их проведения создает почву для развития творчества, клинического мышления.

Четвертое — развитие коммуникационных навыков. Коммуникация между обучающимися ординатуры, между обучающимся

и преподавателем или группами обучающихся. Развитие коммуникативных навыков напрямую может определять исход интерактивной игры.

Пятое — формирование и развитие творческого мышления. Мышление неразрывно связано с творчеством и ограничено рамками дозволенного. В то время как интерактивное обучение способствует творческому развитию, а конкретных четко очерченных рамок не имеет (зачастую они устанавливаются лично преподавателем и являются «мягкими» или условными) [4].

Кейсовые технологии относятся к виду технологий, основанных на предоставлении преподавателем наборов заданий — кейсов, сопроводительных учебно-методических материалов. К отличительной особенности кейсов следует отнести включение студента в некую проблемную и нередко «остросюжетную» производственную ситуацию. Кейсовые сюжеты требуют сосредоточенности на критическом анализе представленной ситуации, применении исследовательских навыков в поиске решения проблемы, разборе конкретных случаев и сопоставлении фактов-детерминантов развития событий.

Значение термина «кейс-метод» включает два важных аспекта. Первое — это разновидность активного метода обучения, который базируется на контекстном подходе, согласно которому в образовательном процессе через конкретные ситуации профессиональных практик обучающихся как специалистов выстраивается педагогическое взаимодействие. Второй аспект соотносится с набором специально подготовленных учебно-методических материалов на различных носителях, которые раздаются обучающимся для самостоятельной работы.

Кейсовый метод важен при формировании образа мышления, в нашем случае — клинического мышления обучающегося.

Суть рассматриваемого метода сводится к выявлению и пониманию заложенной в задаче проблеме, ее источников и способов выхода из сложившейся ситуации. В нашем случае цель этого метода состояла в том, чтобы помочь обучающимся ординатуры в освоении исследовательской компетентности. С одной стороны, ординаторы познавали алгоритм поиска информации и способы решения профессиональных проблем, с другой — получали навыки самостоятельного творческого решения профессиональных задач.

## Формирование исследовательской компетентности обучающихся... |

Таким образом, функции кейсовых технологий в следующем:

- 1) приобретение новых знаний, умений и навыков, соответствующих заявленным компетенциям;
- 2) развитие критического, клинического, методического мышления;
- 3) развитие чувства ответственности за принятое решение;
- 4) развитие коммуникативных навыков, навыков работы в команде;
- 5) развитие умения работать со сложными и нестандартными клиническими ситуациями, избавление от страха перед ними.

Классификация кейс-технологий (по Н. Федянину, В. Давиденко) [32] позволяет выделить:

- 1) структурированные кейсы;
- 2) маленькие наброски — тезисные кейсы, которые служат в первую очередь канвой для познавательной деятельности;
- 3) большие неструктурированные — кейсы с максимально развернутой и детализированной информацией, требуют навыка работы с ними и времени;
- 4) первооткрывательские — кейсы, основной целью которых служит стимуляция к созданию чего-либо нового человеком, получающим знания.

Соответственно, этапы применения кейсовой технологии выглядят следующим образом:

- 1) подготовка кейса — поиск или создание материала, его комплектация, структурирование в соответствии с поставленными целями, оценка эффективности представленного материала для достижения поставленных целей, оформление кейса;
- 2) работа ординаторов с кейсом — представление обучающимся кейса, объяснение цели и задач работы с ним, методики работы, содействие в работе обучающихся с кейсом, ответы на возникающие вопросы, корректировка траектории работы и рассуждений;
- 3) представление результатов работы с кейсом, в том числе их оценка, формулирование выводов по работе обучающихся и по качеству самого кейса с целью последующей его корректировки при необходимости [9].

Могут быть также выделены методы кейс-технологий:

1. Метод «инцидентов». Информация предоставляется обучающемуся в неполном объеме, перед ним ставится задача найти недостающий материал. Данный метод требует больших временных

затрат, однако считается наиболее эффективным в отношении усвоения информации.

2. Метод разбора деловой корреспонденции. Обучающемуся предлагается оригинал документа / его копия / выдержки из него. Цель — ответить на вопросы по данному документу, приобретя при этом профессиональные компетенции.

3. Игровое проектирование. Это процесс создания одним обучающимся или группой проекта любой направленности, создание чего-то нового в рамках заданной темы.

4. Ситуационно-ролевая игра. Инсценировка с ординаторами приближенной к жизни клинической ситуации на заданную тему, после чего коллегиальная оценка действий, решений и поведения участников данной игры.

5. Метод дискуссии. Обмен различными точками зрения на одну и ту же проблему. Формулировка выводов.

6. Кейс-стади. Предполагается обсуждение и анализ реальной или смоделированной клинической ситуации. При этом ординаторы должны быть активными участниками обсуждения, а обучающий должен корректировать вектор их рассуждений, помогать с решением спорных вопросов [18].

В чем нам видится несомненная образовательная эффективность кейс-технологий в подготовке врачей, владеющих исследовательской деятельностью? Отметим признаки таковой:

1. Приобретение навыка практического применения теоретических знаний. Работа в группах, использование кейсов, имеющих практическую направленность, подкрепление элементом соревнования, несомненно, повышает эффективность закрепления практических и теоретических знаний.

2. Формирование навыка работы в команде. Подавляющее большинство кейс-технологий осуществляется на основе групповой работы, что требует умения работать в команде от каждого члена группы.

3. Формирование навыка работы в нестандартных клинических ситуациях, умение брать на себя ответственность за принятие решений. Применение кейс-технологий расширяет рамки для педагога в отношении регламентации непосредственного обучения, дает возможность ставить условием работы самые нестандартные,

неординарные, многофакторные задания, которые не столько признаны оценить знания обучающихся ординатуры, сколько нацелены на приобретение навыка работы с такими ситуациями как в аудитории, так и за ее пределами.

4. Развитие творческого потенциала специалиста-медика. Кейс-технологии не имеют четкой регламентации, следовательно, именно педагог и сами обучающиеся ординатуры могут выбирать, модифицировать методы работы, привносить в них элементы творчества, подкрепляющие эффективность усвоения материала. Наиболее эффективным является стимулирование ординаторов к самостоятельным творческим элементам, самостоятельное создание ими кейсов, что увеличивает их заинтересованность в высоком уровне результата.

5. Развитие нестандартного мышления, выходящего за рамки привычного. Кейс-технологии подразумевают применение самых различных источников и носителей информации, огромное количество видов обучающих программ и работ, что позволяет расширить границы мышления, вывести их за пределы «сухих» строчек в методических руководствах и учебных пособиях.

6. Развитие лидерских качеств будущего врача. Работа в команде требует коллегиального выбора капитана, а следовательно, умение членов команды отстаивать свое право быть лидером и в последующем доказывать это на практике работы в команде [15].

Однако, как показал опыт, у кейс-технологий есть и недостатки:

1. Работа обучающихся в команде создает предпосылки для выполнения большей части работы капитаном команды и минимальной привлеченностью к работе другими ее членами.

2. Имеет место более сложная и, вероятно, менее объективная методика оценки результатов. Кейс-технологии, предлагая групповую работу, осложняют методику оценки и переносят ее в субъективную плоскость. Оценивание зачастую ведется одновременно всей группы, притом что в подавляющем большинстве случаев выполняемые ее участниками роли неравноценны так же, как и вклад в полученный результат [14]. Помимо этого, отсутствие четкой регламентации кейс-технологий указывает на отсутствие четких систем оценок.

3. Подготовка работы в рамках кейс-технологий требует больших временных затрат от обучающего. Для кейс-технологий педагогу

нужно составить программу в соответствии с изучаемой темой. При этом должны быть подготовлены все необходимые материалы, что, несомненно, накладывает отпечаток на частоту использования данной методики.

Создание материалов для применения кейс-технологий повышает необходимость умения преподавателей работать с компьютерными программами, усиливает нагрузку на всех лиц, выступающих со стороны обучающихся. Однако благодаря этому медицинская организация, занимающаяся педагогической деятельностью, значительно расширяет перечень применяемых кейс-технологий за счет создания: электронных библиотек; медиатек; электронных индивидуальных заданий; электронных тестовых материалов (как онлайн, так и офлайн); электронных наглядных методических рекомендаций; видеоматериалов, в том числе видеолекций по самым разным направлениям, которые зачастую находятся в публичном доступе; создание профильных форумов, чатов, блогов. По нашему предположению, в исследуемом вопросе кейс-технологии позволяют обучающимся ординатуры применять в практической деятельности полученные ими теоретические знания, сформируют навык работы в команде, а также в нестандартных клинических ситуациях, будут способствовать реализации творческого потенциала личности, нестандартного мышления, а также лидерских качеств.

**Материалы и методы исследования.** С помощью наблюдений, анкетирования обучающихся ординатуры, контент-анализа их отчетов и опытно-экспериментального моделирования учебных ситуаций был обобщен опыт применения интерактивных методов как средств формирования исследовательской компетентности у ординаторов. В рамках освоения новой образовательной программы «Педагогическая деятельность и профессиональная коммуникация врача» для обучающихся ординатуры (в опыте участвовало 98 обучающихся) было проведено анкетирование с целью выяснения представлений врачей-ординаторов об исследовательской деятельности в рамках их профессии. По результатам анкетирования участники опытной работы были распределены на группы по их самооценке собственной готовности к медицинским исследованиям. Далее следовал этап формирующей опытно-экспериментальной работы, на котором обучающиеся включались в решение симуляционных задач.

Обучающимся ординатуры были предложены к обсуждению представленные кейсовые задания. После обобщения полученных результатов ординаторам было предложено смоделировать собственные кейсы, включающие исследовательский поиск новых научных данных, применимых в своей специальности. Некоторые сюжеты представлены для обсуждения.

**Результаты исследования.** Для выявления сформированности уровней исследовательской компетентности обучающихся ординатуры был подготовлен набор последовательно выполняемых заданий — создан квест как последовательность кейсов и отдельных ситуационных задач. Обучающиеся ординатуры были распределены в группах по уровням сформированности исследовательской компетентности следующим образом. Ординаторам предлагалось поучаствовать в квесте на выявление сформированности навыков в исследовательских практиках врача-клинициста. Для этого применялись индивидуальные карточки, содержащие сформулированные по индикаторам исследовательские навыки, которые ординаторы должны были соотнести с собственными и обозначить соответствующей формулой. Назначение такого педагогического квеста вначале процедуры до ее использования обсуждалось — с какой целью нужны точные данные. Затем распределялись по степени сложности ситуационные задачи, для решения которых ординаторы объединялись в группы. По этой причине ординаторы отмечали свои достижения и навыки с собственной точки зрения взвешенно. В исследовании мы опирались на методику В. С. Красовского [13], содержащую оценку врачами получения и применения опыта научно-исследовательской деятельности в вузе и в ходе профессиональной самореализации.

Карточки содержали перечисление исследовательских навыков, взятые из описания компонентов готовности к исследовательской деятельности, представленных ранее. Бланк карточки приведен в таблице 1.

Индикационная система в авторской методике позволяет шифровать критерии сформированности исследовательской компетентности и отражает тенденцию усиления критериев: первый критерий по усилению —  $A_1, A_2, A_3, A_4$ ; второй критерий по усилению —  $B_1, B_2, B_3, B_4$ ; третий критерий по усилению —  $C_1, C_2, C_3, C_4$ ; четвертый критерий по усилению —  $D_1, D_2, D_3, D_4$ .

### Алгоритм выявления сформированности уровней исследовательской компетентности ординаторов

Названия уровней	Уровни сформированности исследовательской компетентности			
	«Базовый»	«Практический»	«Творческий»	«Экспертный»
<i>Индикаторы сформированности исследовательской компетентности</i>	% освоения компетенции Менее 70%	% освоения компетенции 71–80%	% освоения компетенции 81–90%	% освоения компетенции 91–100%
<b>Индикатор А</b> Наличие опыта исследовательской деятельности в медицинской практике врача-ординатора по глубине исследовательской деятельности с применением критического анализа и навыков клинического мышления и принципов доказательной медицины.	<b>А<sub>1</sub></b> – Не имею опыта исследовательской деятельности в медицинской практике врача-клинициста, только на уровне профессиональной подготовки выпускника специалитета медицинского вуза.	<b>А<sub>2</sub></b> – Имею небольшой опыт исследовательской деятельности в работе врача-клинициста на рабочем месте, не имею результатов исследовательской деятельности в работе врача-клинициста.	<b>А<sub>3</sub></b> – Имею опыт исследовательской деятельности в медицинской практике врача-ординатора как врача-клинициста на рабочем месте, имею значительные результаты исследовательской деятельности в работе врача-клинициста.	<b>А<sub>4</sub></b> – Имею значительный опыт исследовательской деятельности в медицинской практике врача-ординатора, имею результаты исследовательской деятельности в работе врача-клинициста.
<b>Индикатор В</b> Наличие опыта участия в исследовательских практиках врача-клинициста с переносом результатов исследовательской деятельности в свою профессиональную деятельность, что способствует расширению и обогащению практической базы доказательной медицины.	<b>В<sub>1</sub></b> Не имею опыта исследовательской деятельности, результаты которой применены в моей профессиональной деятельности.	<b>В<sub>2</sub></b> Не имею опыта, но есть представление об исследовательской деятельности, результаты которой были применены моими коллегами в профессиональной деятельности.	<b>В<sub>3</sub></b> Имею небольшой опыт исследовательской деятельности, результаты которой были применены в моей профессиональной деятельности.	<b>В<sub>4</sub></b> Имею опыт участия в исследовательских практиках врача-клинициста с переносом результатов исследовательской деятельности в свою профессиональную деятельность.
<b>Индикатор С</b> Степень самостоятельности как основы мотивационного потенциала личности в организации и проведении исследований в открытом информационном пространстве.	<b>С<sub>1</sub></b> – Не имею опыта самостоятельной организации и проведения исследований в профессиональной практике врача с применением цифровых технологий; не имею опыта руководства малыми научными группами.	<b>С<sub>2</sub></b> – Под руководством провожу исследования в профессиональной практике врача с применением цифровых технологий, имею навыки работы в научной команде.	<b>С<sub>3</sub></b> – Имею значительный опыт самостоятельного проведения исследований, но организация исследования не проводилась; имею небольшие навыки организации работы малых научных групп.	<b>С<sub>4</sub></b> – Самостоятельно провожу исследования в профессиональной практике врача с применением цифровых технологий; имею опыт создания и руководства малыми научными группами.

## Формирование исследовательской компетентности обучающихся... |

<p><b>Индикатор D</b> Степень овладения искусством создания новизны, инновационной составляющей исследовательского продукта.</p>	<p><b>D<sub>1</sub></b> – Не имею опыта создания новизны, но знаю об инновационной составляющей исследовательского продукта по результатам занятий.</p>	<p><b>D<sub>2</sub></b> – Не имею опыта создания новизны, но знаю об инновационной составляющей исследовательского продукта из исследовательских практик своих коллег.</p>	<p><b>D<sub>3</sub></b> – Имею небольшой опыт врача исследователя в разработке новых медицинских знаний, продуктов.</p>	<p><b>D<sub>4</sub></b> – Имею опыт врача-исследователя как эксперта в разработке новых медицинских знаний, продуктов, внедряемых в здравоохранение.</p>
--	---	--	---	--

По разработанной нами анкете, структурно представленной в таблице 1, которую заполняли обучающиеся, были выведены формулы сформированности исследовательской компетентности:  $A_1$ ,  $B_1$ ,  $C_1$ ,  $D_1$ .

В результате обобщения данных из полученных формул ординаторов объединили в четыре группы по сформированности исследовательской компетентности в соответствии с полученными формулами из предыдущего анкетирования, что представлено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение обучающихся ординатуры по уровням сформированности исследовательской компетентности в соответствии с полученными формулами

Рейтинг/ % освоения компетенции	Оценка	Формулы по критериям	Количество полученных анкет
91–100%	«экспертный»	$A_4, B_4, C_4, D_4$	5 (4,9%)
81–90%	«творческий»	$A_3, B_3, C_3, D_3$ $A_3, B_4, C_3, D_3$ $A_3, B_3, C_4, D_3$ $A_3, B_3, C_3, D_4$ $A_3, B_4, C_4, D_4$ $A_4, B_3, C_3, D_3$	13 (12,8%)
71–80%	«практический»	$A_2, B_2, C_2, D_2$ $A_2, B_3, C_2, D_2$ $A_2, B_2, C_3, D_2$ $A_2, B_2, C_2, D_3$ $A_3, B_2, C_2, D_2$	57 (55,8%)
менее 70%	«базовый»	$A_1, B_1, C_1, D_1$ $A_1, B_2, C_1, D_1$ $A_1, B_1, C_2, D_1$ $A_1, B_1, C_1, D_2$ $A_2, B_1, C_1, D_1$	23 (22,5%)

Для перепроверки валидации предлагаемой методики применялись положения системы менеджмента качества СГМУ имени В.И.Разумовского, в которых аргументирована оценка качества освоения образовательных программ обучающихся ординатуры и оценка качества образовательного продукта [25], которые использовались нами в рамках компетентностного подхода. Исследовательская компетентность ординаторов может считаться образовательным продуктом, следуя компетентностному подходу к изучаемому феномену. Таким образом, мы подтвердили валидность методики по выявлению сформированности критериев искомой компетентности, так как была использована балльно-рейтинговая система, реализуемая в СГМУ, представленная в таблицах 1 и 2.

В зависимости от выявленных уровней сформированности ординаторов объединяли в две группы для дифференциального обучения и построения индивидуального образовательного маршрута. Выделялись два уровня сложности: первый объединял базовый и практический уровни сформированности исследовательской компетентности, поскольку опыт участия в исследовательской практике врача-ординатора фактически либо отсутствовал, либо был незначительным. Второй уровень соответствовал подготовленности ординаторов, находящихся на творческом и экспертном уровнях, так как эти два уровня предполагали применение творческого подхода в работе врачей-ординаторов, имеющих более расширенный исследовательский опыт в клинической практике.

От обучающихся ординатуры первого года обучения были получены описания кейсов, которые разрабатывались нами и апробировались в экспериментальной группе ординаторов в количестве 98 человек. Решение предложенных ситуационных задач, по нашему предположению, способно оказать влияние на развитие исследовательских навыков у обучающихся ординатуры в процессе профессиональной подготовки.

Далее анализировалась хронология процесса развития исследовательской компетентности, отмечалась последовательность применения кейсов и индивидуальные способы решения их ординаторами, находившимися на различных уровнях сформированности исследовательской компетентности. Фактический разбор приводится по сфор-

мированности компонентов исследовательской компетентности, на примере ценностно-смыслового.

Анализируя ценностно-смысловой компонент, мы применили следующую симуляционную задачу. «Вы на медицинской конференции. Ваш коллега утверждает, что конкретному врачу нет необходимости заниматься собственными исследованиями. Для этого существуют научные центры и хорошо налажена информация о результатах их деятельности. Если Вы не согласны с ним, приведите аргументы, опровергающие данную точку зрения».

После изучения ординаторами предложенных кейсов разных типов и уровней сложности нами были проанализированы представленные ими решения, отражающие уровни сформированности исследовательской компетентности.

Так, по результатам проведенного анализа на базовом уровне оставалось 15 ординаторов, которые не поддержали позицию ценностного отношения к НИР, ответивших следующим образом: «Не согласен с мнением коллеги, поскольку снижает мотивацию врачей к профессиональному исследованию, это лишнее в практике современного врача».

Немногим лучше выглядела ситуация, в которой обозначился переход к ценностному отношению НИР: 62 ординатора оказались «не полностью согласными с мнением коллеги, поскольку ценности НИР не оказывают никакого влияния на мотивацию и стимуляцию врачей к профессиональному росту».

Свое согласие озвучили 15 ординаторов, отметивших важность НИР для повышения качества клинических исследований.

Полное соответствие ожиданий от НИР как ценности высказало шесть ординаторов, для которых «...ценности научно-исследовательской деятельности в профессии врача формируют мотивацию к профессиональному исследовательскому поиску, позволяя избежать врачебные ошибки, сделать здравоохранение более гуманным, реализовать биоэтические аспекты на высоком аксиологическом уровне, и что НИР по праву относится к профессиональной ценности врача». Ординаторы этой группы справедливо отмечали, что многообразие индивидуальных медицинских проблем пациентов требует от врача быстрых научно обоснованных решений, чего нельзя достичь без ответственного опыта научных исследований!

На основании контент-анализа полученных анкет была выявлена слабо выраженная тенденция развития исследовательской компетентности у ординаторов, находящихся на практическом уровне, и еще менее выражена у ординаторов на базовом уровне. По этой причине разные группы получили задачи с разными уровнями сложности. Группы ординаторов, объединенные по уровням сформированности исследовательских компетенций, получали задания следующего назначения. Поскольку вторая группа объединяла в себя ординаторов с экспертным и творческим уровнем сформированности исследовательской компетентности, то им было поручено привести аргументацию в пользу НИР для проведения клинических испытаний. В то время как первой группе, в состав которой вошли ординаторы с практическим и базовым уровнем сформированности исследовательской компетентности, была дана противоположная задача — на фактах доказать отсутствие востребованности исследовательских компетенций у врача. При этом каждая из групп должна была коллегиально выбрать капитана, который должен транслировать тезисы, сформированные группой, с помощью групповой работы сформулировать указанные тезисы, не превышая лимита отведенного времени. Для эффективности интерактивного взаимодействия применялись научные батлы как коллегиальный метод решения исследовательских задач между выделенными группами обучающихся ординатуры. Симуляционный элемент базировался на системе оценивания, то есть группа, наиболее убедительно аргументировавшая предложенную точку зрения, получала за занятие более высокий балл по сравнению с другой группой. В ходе решения заданий получили следующие результаты:

- первая группа в ходе аргументированности своих выводов безапелляционно доказала важность развития исследовательской компетентности и востребованности НИР в практике врача-клинициста;

- вторая группа, выслушав аргументы и приведенные факты первой группы, не только изменила свою позицию в отношении ценности НИР для врача-клинициста, но и поменяла свою аргументацию, отклонив большую ее часть в пользу НИР, даже сделаны выводы по тому, в каких клинических ситуациях какие из исследовательских компетенций врачей должны применяться/развиваться в первую очередь, а какие во вторую.

## Формирование исследовательской компетентности обучающихся... |

Приведенная симуляционная задача демонстрирует применение такого метода кейс-технологий, как метод дискуссии. Состоялся обмен различными точками зрения обучающимися на одну и ту же проблему, сформулированы выводы. Следует отметить развитие исследовательской компетентности у обучающихся ординатуры методами научной деятельности, включающими в себя анализ, синтез научной информации, аргументированность позиции, моделирование.

Таким образом, в ходе научных батлов при решении симуляционных задач возможно эффективно формировать ценностное отношение к исследовательской деятельности у ординаторов, способствуя ценностной интериоризации НИР в практике врача-клинициста. Можно утверждать, что все уровневые группы получили импульс к развитию исследовательской компетентности.

На протяжении двух недель обучения по новой дисциплине в приведенной методике проводились занятия с применением аналогичных симуляционных задач с использованием новых апробируемых методик, разработанных в рамках исследовательского вопроса. Применялись методики, направленные на овладение опытом достижения новизны результатов — разработка препринта и кейсовых заданий, касающихся профессиональной сферы ординаторов. По окончании обучения проводилось повторное анкетирование, показавшее следующие результаты: на базовом уровне исследовательской компетентности обучающихся ординатуры осталось меньше трети от изначального числа участвовавших в исследовании (7 человек — 6,86%). Увеличился практический уровень (67 человек — 65,6%), также вырос и базовый уровень (18 человек — 17,64%). Экспертный уровень прирос одним человеком (всего 6 человек — 5,8%). Результаты этапов экспериментальной работы представлены в таблице 3.

Таблица 3

### Динамика формирования исследовательской компетентности ординаторов

Рейтинг/ % освоения компетен- ции	Оценка	Формулы по критериям	Количество полученных анкет Констати- рующий этап	Количество полученных анкет I Формиру- ющий этап	Количество полученных анкет II Формиру- ющий этап
91–100%	«эксперт- ный»	A <sub>4</sub> , B <sub>4</sub> , C <sub>4</sub> , D <sub>4</sub>	5 (4,9%)	6 (5,8%)	6 (5,8%)

81–90%	«творческий»	A <sub>3,1</sub> B <sub>3,1</sub> C <sub>3,1</sub> D <sub>3,1</sub> A <sub>3,2</sub> B <sub>3,2</sub> C <sub>3,2</sub> D <sub>3,2</sub> A <sub>3,3</sub> B <sub>3,3</sub> C <sub>3,3</sub> D <sub>3,3</sub> A <sub>3,4</sub> B <sub>3,4</sub> C <sub>3,4</sub> D <sub>3,4</sub> A <sub>3,5</sub> B <sub>3,5</sub> C <sub>3,5</sub> D <sub>3,5</sub>	13 (12,8%)	15 (14,2%)	18 (17,64%)
71–80%	«практический»	A <sub>2,1</sub> B <sub>2,1</sub> C <sub>2,1</sub> D <sub>2,1</sub> A <sub>2,2</sub> B <sub>2,2</sub> C <sub>2,2</sub> D <sub>2,2</sub> A <sub>2,3</sub> B <sub>2,3</sub> C <sub>2,3</sub> D <sub>2,3</sub> A <sub>2,4</sub> B <sub>2,4</sub> C <sub>2,4</sub> D <sub>2,4</sub> A <sub>2,5</sub> B <sub>2,5</sub> C <sub>2,5</sub> D <sub>2,5</sub>	57 (55,8%)	62 (60,7%)	67 (65,6%)
менее 70%	«базовый»	A <sub>1,1</sub> B <sub>1,1</sub> C <sub>1,1</sub> D <sub>1,1</sub> A <sub>1,2</sub> B <sub>1,2</sub> C <sub>1,2</sub> D <sub>1,2</sub> A <sub>1,3</sub> B <sub>1,3</sub> C <sub>1,3</sub> D <sub>1,3</sub> A <sub>1,4</sub> B <sub>1,4</sub> C <sub>1,4</sub> D <sub>1,4</sub> A <sub>1,5</sub> B <sub>1,5</sub> C <sub>1,5</sub> D <sub>1,5</sub>	23 (22,5%)	15 (14,7%)	7 (6,86%)

Графически динамика формирования исследовательской компетентности ординаторов представлена на рисунке 2.

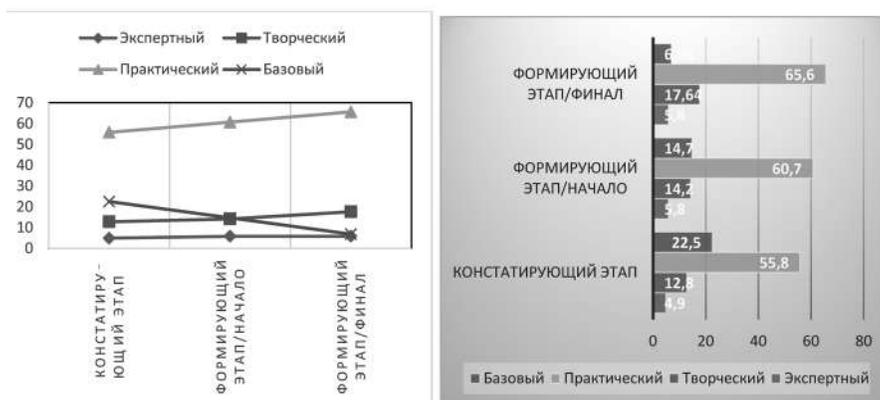


Рисунок 2. Динамика формирования исследовательской компетентности ординаторов

Анализируя информацию, отраженную в гистограммах на рисунке 2, можно заключить, что наиболее выражена тенденция роста показателей развития исследовательской компетентности у ординаторов на практическом уровне, что статистически подтверждается их переходом с «начального». Слабее выражен рост обучающихся творческого уровня, поскольку имеются определенные затруднения в самостоятельном создании ординатором нового инновационного продукта в клинической подготовке. В нашем случае это была разработка препринта

и кейсов в моделируемой исследовательской практике доклинической подготовки. Менее выражен рост представителей экспертного уровня, что также связано с профессиональными ограничениями: для перехода большего количества ординаторов на данный уровень необходимы клинические условия в профессиональной практике по организации экспертизы нового исследовательского продукта, в нашем случае это доклиническая симуляция, которая полностью заменить клиническую ситуацию не может, но позволяет ординаторам приблизиться к решению нового вида заданий по моделированию исследовательских практик врачом с освоением новых способов деятельности как эксперта инновационных продуктов. Положительным моментом следует выделить уменьшение числа ординаторов на начальном уровне и переходом его представителей на новый, более высокий уровень.

Представленные апробированные методики анализа развития исследовательской компетентности ординаторов и использования симуляционных задач с кейс-технологиями в образовательном процессе медицинского вуза позволяют сделать вывод об эффективности рассматриваемых методов, направленных не только на освоение знаний, но и на формирование у обучающихся новых исследовательских качеств, умений в исследовательской деятельности.

**Обсуждение и заключение.** Интерактивные методы обучения отвечают требованию адаптации педагогической деятельности к постоянно меняющимся условиям осуществления профессиональной деятельности специалистов в области медицины. При помощи кейс-технологий реализуются основные закономерности исследовательской деятельности и клинического мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями обучающихся ординатуры учебных ситуаций.

Использование современных способов и подходов к обучению, в том числе интерактивных технологий, необходимо в условиях постоянного прогресса в развитии методик медицинского образования. Интерактивные методы обучения формируют ценностное восприятие исследовательской компетентности врача, соответственно, повышают мотивацию к исследовательской деятельности, позволяют выработать активную жизненную позицию, развивают творческий потенциал, помогают в развитии коммуникативных навыков, обеспечивают формирование и развитие клинического мышления обучающихся ординатуры.

Требуется методика дальнейшей разработки сюжетов кейсов и анализа ситуаций, отражающих вновь возникающие проблемы медицины.

Подтверждена гипотеза о том, что использование таких интерактивных способов обучения, как кейс-технологии, помогающие обучающимся ординатуры воспринимать и усваивать исследовательский опыт через моделирование исследовательских практик, способствует развитию исследовательской компетенции врача-клинициста.

#### Список источников

1. Андреев И. Д. Пути повышения эффективности научного труда. М.: Наука, 1985. 176 с.
2. Блинов А. О., Благирева Е. Н., Рудакова О. С. Интерактивные методы в образовательном процессе: К 95-летию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. М.: Издательский дом «Научная библиотека», 2014. 264 с.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
4. Бурячиева Л. А., Газзирева Л. Х. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы: Методическое пособие. М.: Компания КноРус, 2016. 192 с.
5. Евдокимова А. И., Морозов А. В., Сериков В. В. Педагогические аспекты развития исследовательской деятельности обучающихся медицинских вузов // Педагогическая информатика. 2022. № 3. С. 104–117.
6. Евдокимова А. И., Морозов А. А. Педагогические аспекты реализации инновационной научной деятельности вузов в национальной инновационной системе // Известия Российской академии образования. 2020. № 3 (52). С. 3–9.
7. Евдокимова А. И. Педагогические аспекты развития научной деятельности в высшем образовании в концепции инвариантной составляющей профессиональных компетенций // Человеческий капитал. 2021. № 10 (154). С. 23–29.
8. Евдокимова А. И. Исследовательская компетентность обучающихся ординатуры медицинского вуза в реализации национальных проектов Российской Федерации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, № 2 (43). С. 23–28.
9. Еремин А. С. Обеспечение учебной работы с использованием кейс-метода // Инновации в образовании. 2010. № 4. С. 77–90.
10. Жук А. И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. Минск: Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1994. 96 с.
11. Иванова С. В., Иванов О. Б. Трансформация систем образования под влиянием глобальных вызовов современного мира. Россия — Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2021. № 2. С. 894–914.
12. Клоктунова Н. А., Федюков С. В., Барсукова М. И. и др. Развитие человеческого капитала в условиях цифровой экономики // Педагогическая информатика. 2021. № 2. С. 138–144.
13. Красовский В. С. Исследовательская компетенция врача-практика как фактор совершенствования профессиональной самореализации. Социология медицины. 2017. № 16 (2). С. 112–114.
14. Куцебо Г. И. Методика профессионального обучения. Развивающее обучение: Учебное пособие. Изд. 2-е. М.: Издательство «Юрайт», 2018. 164 с.
15. Морозов А. В. Качество современного образования в условиях цифровизации. В сборнике: Всемирный день качества — 2021. Материалы II международной конференции. Саратов, 2021. С. 114–126.

## Формирование исследовательской компетентности обучающихся... |

16. Морозов А. В. Роль цифровизации в развитии современной высшей школы. В сборнике: Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Сборник научных статей по материалам XII Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С. А. Есенина. Рязань, 2021. С. 43–50.
17. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/> (дата обращения: 15.11.2022).
18. Рабцевич А. А., Абубакирова В. Э. Технология кейс-стади как разновидность деловой игры // Молодой ученый. 2014. № 5 (64). С. 554–555.
19. Роберт И. В. Стратегические направления развития информатизации отечественного образования в условиях цифровой трансформации // Человеческий капитал. 2021. № 55–3 (149). С. 16–40.
20. Сериков В. В. Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 6 (72). С. 13–18.
21. Сериков В. В. Личностные механизмы включения в непрерывное образование. В книге: Непрерывное образование: методологии, технологии, управление. Ярославль, 2018. С. 87–97.
22. Сериков В. В. О мышлении педагога-исследователя и условиях его развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 2. С. 55–61.
23. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография. М.: Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. 291 с.
24. Смолкин А. М. Методы активного обучения: науч.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.
25. СО 0.001.02–02.2021 «Руководство по качеству» [Электронный ресурс]. URL: [http://uokod.sgm.ru/sites/default/files/files/co\\_0\\_001\\_02-02\\_2021\\_rukovodstvo\\_po\\_kachestvy\(2\).pdf](http://uokod.sgm.ru/sites/default/files/files/co_0_001_02-02_2021_rukovodstvo_po_kachestvy(2).pdf) (дата обращения: 10.04.2022).
26. Темина С. Ю., Андриади И. П. Кейс-метод в педагогическом образовании: теория и технология реализации. М.: Московский психолого-социальный университет, 2014. 202 с.
27. Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204250002?index=0&rangeSize=1/> (дата обращения: 15.12.2022).
28. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/> (дата обращения: 10.12.2022).
29. ФГОС ВО 31.05.01 «Лечебное дело» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71245004/> (дата обращения: 26.01.2023).
30. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 09.12.2022).
31. Федонников А. С., Андриянова Е. А. Риски доверия к институту медицины в условиях цифрового здравоохранения: теоретический анализ и практика управления // Саратовский научно-медицинский журнал. 2020. Т. 16, № 1. С. 94–98.
32. Федянин Н., Давиденко В. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? // Образование за рубежом. 2000. № 7. С. 52–56. // 2002. № 2. С. 20.

### References

1. Andreev I. D. Puti povysheniya jeffektivnosti nauchnogo truda. М.: Nauka, 1985. 176 s. [In Rus].
2. Blinov A. O., Blagireva E. N., Rudakova O. S. Interaktivnye metody v obrazovatel'nom processe: K 95-letiju Finansovogo universiteta pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii. М.: Izdatel'skij dom «Nauchnaja biblioteka», 2014. 264 s. [In Rus].
3. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8–14. [In Rus].
4. Burnjashva L. A., Gazgireva L. H. Aktivnye i interaktivnye metody obuchenija v obrazovatel'nom

- processe vysshej shkoly: Metodicheskoe posobie. M.: Kompanija KnoRus, 2016. 192 s. [In Rus].
5. *Evdokimova A. I., Morozov A. V., Serikov V. V.* Pedagogicheskie aspekty razvitiya issledovatel'skogo dejatel'nosti obuchajushhihsja medicinskih vuzov // Pedagogicheskaja informatika. 2022. № 3. S. 104–117. [In Rus].
  6. *Evdokimova A. I., Morozov A. A.* Pedagogicheskie aspekty realizacii innovacionnoj nauchnoj dejatel'nosti vuzov v nacional'noj innovacionnoj sisteme // Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija. 2020. № 3 (52). S. 3–9. [In Rus].
  7. *Evdokimova A. I.* Pedagogicheskie aspekty razvitiya nauchnoj dejatel'nosti v vysshem obrazovanii v koncepcii invariantnoj sostavljajushhej professional'nyh kompetencij // Chelovecheskij kapital. 2021. № 10 (154). S. 23–29. [In Rus].
  8. *Evdokimova A. I.* Issledovatel'skaja kompetentnost' obuchajushhihsja ordinatory medicinskogo vuza v realizacii nacional'nyh proektov Rossijskoj Federacii // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2023. T. 12, № 2 (43). S. 23–28. [In Rus].
  9. *Eremin A. S.* Obespechenie uchebnoj raboty s ispol'zovaniem kejs-metoda // Innovacii v obrazovanii. 2010. № 4. S. 77–90. [In Rus].
  10. *Zhuk A. I.* Dejatel'nostnyj podhod v povyshenii kvalifikacii: aktivnye metody obuchenija. Minsk: Institut povyshenija kvalifikacii i perepodgotovki rukovodjashhih rabotnikov i specialistov obrazovanija, 1994. 96 s. [In Rus].
  11. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Transformacija sistem obrazovanija pod vlijaniem global'nyh vyzovov sovremennoogo mira. Rossija — Italija: sotrudnichestvo v sfere gumanitarnykh nauk i obrazovanija v XXI veke. M.: FGBNU ISRO RAO, 2021. S. 894–914. [In Rus].
  12. *Kloktunova N. A., Fedjukov S. V., Barsukova M. I. i dr.* Razvitie chelovecheskogo kapitala v uslovijah cifrovoj jekonomiki // Pedagogicheskaja informatika. 2021. № 2. S. 138–144. [In Rus].
  13. *Krasovskij V. S.* Issledovatel'skaja kompetencija vracha-praktika kak faktor sovershenstvovanija professional'noj samorealizacii. Sociologija mediciny. 2017. № 16 (2). S. 112–114. [In Rus].
  14. *Kucebo G. I.* Metodika professional'nogo obuchenija. Razvivajushhee obuchenie: Uchebnoe posobie. Izd. 2-e. M.: Izdatel'stvo «Jurajt», 2018. 164 s. [In Rus].
  15. *Morozov A. V.* Kachestvo sovremennoogo obrazovanija v uslovijah cifrovizacii. V sbornike: Vsemirnyj den' kachestva — 2021. Materialy II mezhdunarodnoj konferencii. Saratov, 2021. S. 114–126. [In Rus].
  16. *Morozov A. V.* Rol' cifrovizacii v razvitanii sovremennoj vysshej shkoly. V sbornike: Pedagogika i psihologija kak resurs razvitiya sovremennoogo obshhestva. Sbornik nauchnyh statej po materialam XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 45-letiju instituta psihologii, pedagogiki i social'noj raboty RGU imeni S. A. Esenina. Rjazan', 2021. S. 43–50. [In Rus].
  17. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 7 dekabrja 2020 g. № 2040 «O provedenii jeksperimenta po vnedreniju cifrovoj obrazovatel'noj sredy» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/> (data obrashhenija: 15.11.2022). [In Rus].
  18. *Rabcevich A. A., Abubakirova V. Je.* Tehnologija kejs-stadi kak raznovidnost' delovoj igry // Molodoj uchenyj. 2014. № 5 (64). S. 554–555. [In Rus].
  19. *Robert I. V.* Strategicheskie napravlenija razvitiya informatizacii otechestvennogo obrazovanija v uslovijah cifrovoj transformacii // Chelovecheskij kapital. 2021. № 55–3 (149). S. 16–40. [In Rus].
  20. *Serikov V. V.* Dokazatel'nost' rezul'tatov pedagogicheskogo issledovanija kak metodologicheskaja problema // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2020. № 6 (72). S. 13–18. [In Rus].
  21. *Serikov V. V.* Lichnostnye mehanizmy vključenija v nepreryvnoe obrazovanie. V knige: Nepreryvnoe obrazovanie: metodologija, tehnologii, upravlenie. Jaroslavl', 2018. S. 87–97. [In Rus].
  22. *Serikov V. V.* O myshlenii pedagoga-issledovatelja i uslovijah ego razvitiya // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovanija. 2022. № 2. S. 55–61. [In Rus].
  23. *Serikov V. V.* Pedagogicheskaja real'nost' i pedagogicheskoe znanie. Opyt metodologicheskoy refleksii: monografija. M.: Red.-izd. dom Rossijskogo novogo universiteta, 2018. 291 s. [In Rus].
  24. *Smolkin A. M.* Metody aktivnogo obuchenija: nauch.-metod. posobie. M.: Vysshaja shkola, 1991. 176 s. [In Rus].
  25. CO 0.001.02–02.2021 «Rukovodstvo po kachestvu» [Elektronnyj resurs]. URL: [http://uokod.sgmu.ru/sites/default/files/files/co\\_0\\_001\\_02-02\\_2021\\_rukovodstvo\\_po\\_kachestvy\(2\).pdf](http://uokod.sgmu.ru/sites/default/files/files/co_0_001_02-02_2021_rukovodstvo_po_kachestvy(2).pdf) (data obrashhenija: 10.04.2022). [In Rus].
  26. *Temina S. Ju., Andriadi I. P.* Kejs-metod v pedagogicheskom obrazovanii: teorija i tehnologija realizacii. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj universitet, 2014. 202 s. [In Rus].
  27. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 25.04.2022 № 231 «Ob ob#javlenii v Rossijskoj Federacii

## Формирование исследовательской компетентности обучающихся... |

- Desjatiletija nauki i tehnologij» [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204250022?index=0&rangeSize=1/> (data obrashhenija: 15.12.2022). [In Rus].
28. Ukaz Prezidenta RF ot 2 ijulja 2021 g. № 400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/> (data obrashhenija: 10.12.2022). [In Rus].
29. FGOS VO 31.05.01 «Lechebnoe delo» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71245004/> (data obrashhenija: 26.01.2023). [In Rus].
30. Federal'nyj proekt «Cifrovaja obrazovatel'naja sreda» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (data obrashhenija: 09.12.2022). [In Rus].
31. Fedonnikov A. S., Andrijanova E. A. Riski doverija k institutu mediciny v uslovijah cifrovogo zdravoothranenija: teoreticheskij analiz i praktika upravljenija // Saratovskij nauchno-medicinskij zhurnal. 2020. T. 16, № 1. S. 94–98. [In Rus].
32. Fedjanin N., Davidenko V. Chem «kejs» otlichaetsja ot chemodanchika? // Obrazovanie za rubezhom. 2000. № 7. S. 52–56. // 2002. № 2. S. 20. [In Rus].

### Информация об авторах

В. В. Сериков — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, советник директора по подготовке научных кадров Института стратегии развития образования

А. И. Евдокимова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации Саратовского государственного медицинского университета имени В. И. Разумовского Минздрава РФ, докторант Института стратегии развития образования

### Information about the authors

V. V. Serikov — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor, Advisor to the Director for Research Training of the Institute for Strategy of Education Development

A. I. Evdokimova — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication of Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky of the Ministry of Health of the Russian Federation, Doctoral Student of the Institute for Strategy of Education Development

Статья поступила в редакцию 28.11.2023; одобрена после рецензирования 12.12.2023; принята к публикации 05.03.2024.  
The article was submitted 28.11.2023; approved after reviewing 12.12.2023; accepted for publication 05.03.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 35–46.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 35–46.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-35-46

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ



Е. М. Бабанова

Елена Михайловна Бабанова

Московский государственный гуманитарно-экономический университет, Москва, Россия, 7672213@mail.ru, SPIN-код 3350-8500, <http://orcid.org/0009-0009-7182-9899>

**Аннотация.** В статье представлена модель формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе. Дана авторская трактовка понятия «управленческая компетенция студентов экономических специальностей» как интегрированная личностная характеристика будущих экономистов, характеризующаяся способностью к решению управленческих задач в соответствии с поставленными целями на основе сформированных личностных качеств в процессе профессиональной подготовки в вузе. Специфика формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе заключается в развитии навыка решения управленческих задач на основе экономического анализа деятельности организации. Составляющими блоками авторской модели являются целевой, методологический, содержательно-технологический, критериально-оценочный. Формирование управленческой компетенции, согласно разработанной модели, включает три этапа: информационно-мотивационный, практико-ориентированный, оценочно-деятельностный. В качестве средств развития компетенции приме-

нялись: разработанная цифровая платформа, позволяющая студенту осуществлять самодиагностику своих способностей в управленческой деятельности; интерактивные образовательные методы, позволяющие будущему экономисту развивать управленческие навыки на примере спроектированных игровых ситуаций; «Лаборатория стартапов», в рамках которой разрабатывались и обосновывались инвестиционные проекты. Представлены результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, которые доказывают целесообразность реализации модели. В итоге опытно-экспериментальной работы произведен замер, который зафиксировал положительный статистический достоверный сдвиг всех исследуемых поэтапно критериев.

**Ключевые слова:** модель, управленческая компетенция, студенты экономических специальностей, вуз, управленческие задачи

**Для цитирования:** Бабанова Е. М. Модель формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 35–46. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-35-46

Original article

### THE MODEL OF FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

Elena M. Babanova

Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia,  
7672213@mail.ru, SPIN-код 3350-8500, ORCID0009-0009-7182-9899

**Abstract.** The article presents a model for the formation of managerial competence of students of economic specialties at a university. The author's interpretation of the concept of "managerial competence of future economists" is given as an integrated personal characteristic of future economists, characterized by the ability to solve managerial tasks in accordance with the goals set on the basis of formed personal qualities in the process of professional training at a university. The specifics of the formation of managerial competence of students of economic specialties at the university is to develop the skill of solving managerial tasks based on the economic analysis of the organization's activities. The constituent blocks of the author's model are the target, methodological, content-technological, criteria-evaluation blocks. The formation of managerial competence, according to the developed model, includes three stages: informational-motivational, practice-oriented, evaluative-activity. As a means of developing competence, the following were used: a developed digital platform that allows students to self-diagnose their abilities in management and develop them; interactive educational methods that allow future economists to develop managerial skills using the example

of designed game situations; a “Startup Laboratory”, within which investment projects were designed, analyzed and justified. The results of the ascertaining and control stages of the experiment are presented, which prove the feasibility of implementing the model. As a result of the experimental work, a measurement was performed, which recorded a positive statistically significant shift in all the criteria studied in stages.

**Keywords:** model, managerial competence, students of economic specialties, university, management tasks

**For citation:** Babanova E. M. The model of formation of managerial competence of students of economic specialties. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2): 35–46. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–35–46

**Введение.** Современное развитие экономики России характеризуется функционированием предприятий в условиях неопределенности внешней среды. Организации должны уметь адаптироваться к этим изменениям. Дальнейшее развитие предприятий зависит от грамотно принятых решений руководителя. Эффективность принятого решения в ситуациях неопределенности может укрепить репутацию организации, позволяет минимизировать риски, оптимизировать ресурсы для достижения целей, что способствует долгосрочному успеху компании. Сложившиеся экономические условия создают ситуацию, когда выпускник вуза экономических специальностей должен уметь быстро включаться во все процессы функционирования организации, решать в том числе и управленческие задачи.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту направления подготовки 38.03.01 «Экономика» (ФГОС ВО 3++) в рамках освоения программы бакалавриата выпускники должны быть готовы решать в том числе и организационно-управленческие задачи. В данном контексте значительную роль в формировании управленческой компетенции отведена вузам, которые должны подготовить выпускников, способных к решению профессиональных задач и принятию грамотных управленческих решений на основе экономического анализа деятельности организации.

Формирование управленческой компетенции студентов экономических специальностей имеет исключительно важное значение в перспективе развития профессионального образования. Рождающееся противоречие между требованиями рынка труда, предъявляемыми к выпускникам экономического профиля, и качеством подготовки

студентов в вузе обосновывает необходимость корректировки задач образовательной практики. Важной целью образовательной стратегии для будущего экономиста является умение применять профессиональные знания для решения управленческих задач, реализация управленческих функций на основе аналитики бизнес-процессов. Следовательно, процесс формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей требует создания модели данного процесса, апробации ее на практике и проверки эффективности и достоверности.

**Цель статьи** — теоретически обосновать, разработать и апробировать модель формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе.

**Методология и методы исследования.** Анализ научных трудов по формированию управленческой компетенции будущих специалистов в различных видах деятельности (О. С. Краковская, Т. А. Петрова, А. Н. Ран, И. Е. Сарафанова, А. Е. Шастина и др.) показал, что моделирование в качестве методологического подхода широко применяется в научных работах современных исследователей [7]. При этом рассматриваемая компетенция изучается в основном в рамках профессионального обучения менеджеров и раскрывается как набор знаний, умений и навыков управленческой деятельности. Управленческая компетенция студентов различных профилей определяется как личностное образование, способное осуществлять деятельность по управлению на определенном уровне [3]. Научные трактовки термина «управленческая компетенция» имеют обобщающий характер, содержание деятельности экономиста в управленческой сфере раскрыта не в полной мере. Следовательно, необходимо определить ее содержание, функции и разработать модель по ее формированию для студентов — будущих экономистов в вузе.

Отметим, что модель спроектирована с учетом специфики профессиональной подготовки экономистов, которая кардинально отличается от менеджеров. Формирование управленческой компетенции у менеджеров предполагает развитие преимущественно умений и навыков воздействия на конкретный объект управления (коллектив), обладающий уникальными свойствами, такими как совокупность индивидуальных мотиваций его членов, индивидуальная и коллективная предыстория профессионального становления каждого участника коллектива, ин-

фраструктурные особенности, в котором проходит трудовой процесс [9]. В этом смысле управленческая компетенция менеджера требует от него учета субъективных и слабо формализуемых параметров коллектива, лежащих в области психологии, поведенческих и иных сфер межличностного взаимодействия. В свою очередь, управленческая компетенция экономиста формируется как совокупность знаний и навыков более универсального управленческого воздействия с использованием формализованных методов (экономического анализа). Такой подход, с одной стороны, не в полной мере позволяет учесть субъективные характеристики участников управленческого процесса. С другой стороны, модели и методы, используемые экономистом в своей управленческой деятельности, более пригодны для долгосрочного планирования и осуществления управленческого процесса. Разработанные модели могут заимствоваться и адаптироваться для управления новыми разнородными объектами управления вне зависимости от отдельно взятых субъективных характеристик этих объектов.

На основе анализа теоретических российских и зарубежных источников сформулировано авторское определение «управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе» как интегрированная личностная характеристика будущих экономистов, характеризующаяся способностью к решению управленческих задач, к которым в сфере экономической деятельности относятся: диагностика экономического потенциала предприятия и определение путей его развития, разработка стратегических планов предприятия, экономическое обоснование инвестиционных проектов, осуществление выбора объектов финансовых инвестиций, осуществление анализа результатов деятельности предприятия в соответствии с поставленными целями.

Целями управленческой деятельности экономиста могут быть достижение максимально возможной прибыли за счет рационального распределения ресурсов, выход на новые рынки сбыта продукции, диверсификация предприятия путем оптимизации производственного процесса. Специфика управленческой компетенции студентов экономических специальностей заключается в необходимости принимать управленческие решения на основе экономического анализа различных аспектов деятельности предприятия, разрабатывать и экономически обосновывать целесообразность внедрения инвестиционных

проектов, проектировать трудовые процессы на основе анализа влияния мотивации на результативность труда, оценивать эффективность системы контроля.

Анализ профессиональной деятельности экономистов позволил структурировать задачи, которые необходимо решать в управленческой сфере: аналитические, экономические, предпринимательские, организационные [2].

Модель формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей разрабатывалась на основе системного подхода в образовании (В. И. Загвязинский, Л. Фон Берталанфи, Э. Г. Юди, А. И. Берг, Н. Винер, Т. А. Ильина) с целью проектирования эффективного пути достижения образовательной цели [7].

В рамках исследования использовались **методы**:

- теоретические: системный анализ научной литературы в области формирования управленческой компетенции студентов — будущих экономистов; изучение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования; педагогическое моделирование;
- эмпирические: наблюдение, анкетирование, тестирование будущих экономистов по проблеме исследования, измерение уровней сформированности компонентов;
- статистические: статистическая обработка результатов опытно-экспериментальной работы, их количественный и качественный анализ.

**Результаты исследования.** С целью формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей разработана модель, в основу которой положено несколько идей.

Во-первых, формирование управленческой компетенции в условиях образовательной среды вуза должно быть построено на понимании важности освоения управленческих навыков и личностных качеств и их непрерывном совершенствовании, то есть рефлексии компетенции. Данный процесс не должен ограничиваться только уровнем бакалавриата, но и последующим участием выпускников в управленческой деятельности.

Во-вторых, средства реализации модели предполагают учет специфики мышления именно студентов-экономистов. Будущему экономисту для решения управленческих задач необходимо уметь в первую очередь осуществлять моделирование управленческих процессов, на

основе которого происходит процесс принятия решения и организация персонала для реализации этого решения.

В-третьих, модель задает общую логику процесса поэтапного формирования данной компетенции, но каждый студент обладает определенными личностными и профессиональными характеристиками, разным уровнем знаний и умений, наличием или отсутствием опыта управленческой деятельности. В основе модели — понимание, что у каждого студента свой собственный темп овладения указанной компетенции, что подчеркивает необходимость в том числе и индивидуальной работы со студентами, имеющими сложности.

Это означает, что:

- будущий экономист должен первоначально определить ценность развития управленческой компетенции, то есть пройти путь от понимания важности не только получения профессиональных экономических знаний, но и дополнительной компетенции;
- студент экономического профиля должен иметь потребность постоянно осуществлять самодиагностику качеств личности с целью определения сильных и слабых сторон и дальнейшего саморазвития;
- бакалавр должен научиться применять экономические знания и умения для решения управленческих задач.

На основе вышесказанного спроектирована авторская модель формирования управленческой компетенции, составляющими блоками которой являются целевой, методологический, содержательно-технологический, критериально-оценочный.

*Целевой блок* формирования управленческой компетенции студентов — будущих экономистов в вузе реализуется в соответствии с социальным заказом государства, общества и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

*Методологической основой* данной модели являются системный, компетентностный, личностно ориентированный, деятельностный подход.

*Содержательно-технологический блок* описывает технологию формирования управленческой компетенции, включающую три этапа этого процесса, последовательность которых отражает логику становления опыта применения управленческих навыков в практической деятельности. Первый этап — *информационно-мотивационный* — информирование бакалавра первого курса об основных аспек-

тах управленческой деятельности, рефлексия компетенции, второй этап — *практико-ориентированный* — практический опыт решения управленческих задач с применением методов экономического анализа, третий этап — *оценочно-деятельностный* — опыт принятия нестандартных управленческих решений в процессе проектирования инвестиционных стартапов. Согласно разработанной модели, средства формирования управленческой компетенции студентов будущих экономистов изменяются в зависимости от целей соответствующего этапа:

- на информационно-мотивационном этапе: диагностический инструментарий Managerial-Economics, разработанный на базе операционной системы Android для студентов — будущих экономистов с целью проведения самостоятельной диагностики уровня сформированности управленческой компетенции, информирования их о специфике управленческой деятельности экономиста;

- на практико-ориентированном этапе: экономические квесты, направленные на формирование навыка решения управленческих задач в условиях конкурентной среды; деловые игры, позволяющие студентам развивать аналитическое мышление для принятия решений;

- на оценочно-рефлексивном этапе: «Лаборатория стартапов», в рамках которой студентам предлагается разработать инновационные стартапы и аргументировать их инвестиционную привлекательность.

*Критериально-оценочный блок модели включает:*

- мотивационно-ценностный критерий (осознание значимости владения опытом управления производственной командой, коллективом; наличие потребности к саморазвитию; понимание траектории профессионального развития в управленческой или предпринимательской среде);

- когнитивно-поведенческий критерий (теоретические знания методов и приемов экономического анализа и возможности их применения в процессе решения управленческих задач);

- социально-коммуникативный критерий (умение оценить принятое управленческое решение с позиции финансовой значимости и социальной ответственности, навык организации производственного коллектива для достижения управленческих целей);

- профессионально-компетентностный критерий (опыт разработки экономических проектов и инвестиционных стартапов и проекти-

рование путей их практической реализации).

**Заключение.** Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет», ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет» и включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В эксперименте участвовали студенты направления подготовки 38.03.01 «Экономика» (экспериментальная группа — 68 человек), (контрольная группа — 118 человек). Для определения достоверности результатов рассчитан критерий  $\chi^2$  Пирсона (табл. 1).

**Таблица 1**

**Результаты констатирующего и контрольного эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности управленческой компетенции бакалавров экономических специальностей в вузе с расчетом  $\chi^2$  Пирсона**

Критерий	Уровни сформированности	Констатирующий эксперимент		$\chi^2$	Контрольный эксперимент		$\chi^2$
		ЭГ	КГ		ЭГ	КГ	
Мотивационно-ценностный	Низкий	36 (53%)	59 (50%)	<b>0,2</b>	7 (10%)	29 (25%)	<b>8,0</b>
	Средний	20 (29%)	38 (32%)		28 (41%)	52 (44%)	
	Высокий	12 (18%)	21 (18%)		33 (49%)	37 (31%)	
Социально-коммуникативный	Низкий	22 (32%)	33 (28%)	<b>0,7</b>	7 (10%)	34 (29%)	<b>19,5</b>
	Средний	27 (40%)	54 (46%)		22 (32%)	53 (45%)	
	Высокий	19 (28%)	31 (26%)		39 (58%)	31 (26%)	
Когнитивно-поведенческий	Низкий	44 (65%)	80 (68%)	<b>2,0</b>	17 (25%)	67 (57%)	<b>18,4</b>
	Средний	22 (32%)	30 (25%)		34 (50%)	38 (32%)	
	Высокий	2 (3%)	8 (7%)		17 (25%)	13 (11%)	
Профессионально-компетентностный	Низкий	19 (29%)	34 (29%)	<b>0,3</b>	6 (9%)	17 (14%)	<b>6,3</b>
	Средний	31 (46%)	50 (42%)		12 (17%)	46 (39%)	
	Высокий	18 (25%)	34 (29%)		50 (73%)	55 (47%)	

Результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику формирования управленческой компетенции у бакалавров экспериментальной группы.

В ходе формирующего эксперимента получилось проанализировать, каким образом происходит формирование управленческого потенциала у студентов. Дидактические средства, реализуемые в процессе экспериментальной работы, способствуют развитию изучаемой компетенции, но необходимо учитывать характеристики личности каждого студента и его готовность к осуществлению управленческой деятельности. Управленческий опыт формировался у студентов в разное время. Часть студентов на первом курсе начали активно участвовать в создании проектов под руководством педагогов, в том числе представляя их на олимпиадах и конкурсах на базе Общероссийской общественной организации «Молодежный союз экономистов и финансистов», в межвузовских конкурсах «Профессиональное завтра», «IT Планета». У некоторых студентов инициативная деятельность в полной мере проявилась на третьем и четвертом курсе. Однако важным остается тот факт, что формирование управленческой компетенции должно быть реализовано в условиях группового взаимодействия, что способствует повышению мотивации бакалавров, стремлению к изучению и проявлению новых возможностей в профессиональной среде.

Результаты контрольного эксперимента доказали эффективность модели управленческой компетенции. Студенты осознали суть управленческой деятельности и приобрели навык экономического мышления в процессе решения управленческих задач.

### Список источников

1. Актуальные проблемы современного менеджмента (практические задания) / Л. М. Аллавердиева, Е. М. Бабанова, Л. В. Дегтева и др. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2023. 148 с.
2. Бабанова Е. М., Митяева А. М. Интерактивные технологии в формировании управленческой компетенции // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 3. С. 8–14.
3. Балабанова В. А. Модель формирования управленческих компетенций будущих специалистов в системе среднего профессионального образования / Развитие современного образования: от теории к практике: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 23 декабря 2017 года; ред. О. Н. Широков. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 14–18.
4. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. М.: Изд-во РАГС, 2000.
5. Закиева Р. Р., Сериков В. В. Проблемы модернизации высшей школы в формате компетентностного подхода // Образовательный вестник «Сознание». 2022. Т. 24, № 6. С. 14–21.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 10.02.2023).

7. Козачок А. И., Пантелева Р. Г. Модель процесса формирования организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов // Инновации в образовании. 2019. № 2. С. 34–45.

8. Кудрявцева Е. И. Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций: монография. Сев.-Зап. ин-т упр.— фил. РАНХиГС. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2012. 340 с.

9. Митяева А. М. Педагогический процесс формирования коммуникативной компетентности студентов в вузе // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий. Материалы VI Международной очно-заочной научно-практической конференции; под ред. А. М. Митяевой, Е. Н. Меркуловой. 2020. С. 12–22.

10. Приходченко Е. И. Модель формирования управленческих компетенций будущих педагогов на основе деловых игр / Е. И. Приходченко, Е. А. Маркова // Образование и социальная динамика: сб. науч. трудов VIII Международной научно-теоретической конференции, посвященной памяти доктора философских наук, профессора Т. Н. Брысиной, Ульяновск, 23–24 сентября 2022 года; под ред. М. П. Волкова. Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2022. С. 284–293.

11. Сериков В. В. Образование через сотрудничество: к новой модели формирования навыков XXI века / Методика сотрудничества в обучении русскому языку: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2022 года / Московский педагогический государственный университет, Институт филологии. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 12–22.

12. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник ЧГПУ. 2016. № 9.

13. Kovalenko J. Methodological approaches to the formation of managerial competence of future managers of sports activities // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2021. No. 66. P. 32–35.

14. Lombardo M. M., Eichinger R. W. The Leadership Architect® norms and validity report. Minneapolis: Lominger International: A Korn / Ferry Company, 2003.

15. McClelland D. C. Identifying Competencies with Behavioral Event Interviews // Psychological Science. 1998. Vol. 9, no. 5.

## References

1. Aktual'nye problemy sovremennogo menedzhmenta (prakticheskie zadaniya) / L. M. Allahverdieva, E. M. Babanova, L. V. Degteva i dr. Voronezh: Nauka-Junipress, 2023. 148 s. [In Rus].
2. Babanova E. M., Mitjaeva A. M. Interaktivnye tehnologii v formirovanii upravlencheskoj kompetencii // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. 2023. № 3. S. 8–14. [In Rus].
3. Balabanova V. A. Model' formirovaniya upravlencheskih kompetencij budushhih specialistov v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya / Razvitie sovremennogo obrazovaniya: ot teorii k praktike: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Cheboksary, 23 dekabrja 2017 goda; red. O. N. Shirokov. Cheboksary: Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv pljus», 2017. S. 14–18. [In Rus].
4. Derkach A. A. Akmeologija: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka. Akmeologicheskie osnovy upravlencheskoj dejatel'nosti. M.: Izd-vo RAGS, 2000. [In Rus].
5. Zakieva R. R., Serikov V. V. Problemy modernizacii vysshej shkoly v formate kompetentnostnogo podhoda // Obrazovatel'nyj vestnik «Soznanie». 2022. T. 24, № 6. S. 14–21. [In Rus].
6. Zimnjaja I. A. Ključevye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya // Internet-zhurnal «Jejdos» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (data obrashhenija: 10.02.2023). [In Rus].

## Модель формирования управленческой компетенции студентов... |

7. *Kozachok A. I., Pantelev R. G.* Model' processa formirovanija organizacionno-upravlencheskoj kompetencii budushhix voennyh specialistov // *Innovacii v obrazovanii*. 2019. № 2. S. 34–45. [In Rus].
8. *Kudrjavceva E. I.* Kompetencii i menedzhment: kompetencii v menedzhmente, kompetencii menedzherov, menedzhment kompetencij: monografija. Sev.-Zap. in-t upr. — fil. RANHiGS. SPb.: IPC SZIU RANHiGS, 2012. 340 s. [In Rus].
9. *Mitjaeva A. M.* Pedagogicheskij process formirovanija kommunikativnoj kompetentnosti studentov v vuze // *Sovremennye metody vzaimodejstvija i sposoby sotrudnichestva specialistov pomagajushhix professij*. Materialy VI Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii; pod red. A. M. Mitjaevoj, E. N. Merkulovoj. 2020. S. 12–22. [In Rus].
10. *Prihodchenko E. I.* Model' formirovanija upravlencheskih kompetencij budushhix pedagogov na osnove delovyx igr / E. I. Prihodchenko, E. A. Markova // *Obrazovanie i social'naja dinamika: sb. nauch. trudov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii, posvjashhennoj pamjati doktora filosofskih nauk, professora T. N. Brysinoy, Ul'janovsk, 23–24 sentjabrja 2022 goda*; pod red. M. P. Volkova. Ul'janovsk: Ul'janovskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet, 2022. S. 284–293. [In Rus].
11. *Serikov V. V.* Obrazovanie cherez sotrudnichestvo: k novej modeli formirovanija navykov XXI veka / *Metodika sotrudnichestva v obuchenii russkomu jazyku: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 25–26 marta 2022 goda* / *Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, Institut filologii*. M.: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2022. S. 12–22. [In Rus].
12. *Jakovlev E. V., Jakovleva N. O.* Model' kak rezul'tat modelirovanija pedagogicheskogo processa // *Vestnik ChGPU*. 2016. № 9. [In Rus].
13. *Kovalenko J.* Methodological approaches to the formation of managerial competence of future managers of sports activities // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2021. No. 66. P. 32–35.
14. *Lombardo M. M., Eichinger R. W.* The Leadership Architect® norms and validity report. Minneapolis: Lominger International: A Korn / Ferry Company, 2003.
15. *McClelland D. C.* Identifying Competencies with Behavioral Event Interviews // *Psychological Science*. 1998. Vol. 9, no. 5.

### Информация об авторе

Е. М. Бабанова — старший преподаватель кафедры управления и предпринимательства

### Information about the author

E. M. Babanova — Senior Lecturer at the Department of Management and Entrepreneurship

Статья поступила в редакцию 07.12.2023; одобрена после рецензирования 21.12.2023; принята к публикации 05.03.2024.  
The article was submitted 07.12.2023; approved after reviewing 21.12.2023; accepted for publication 05.03.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 47–61.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 47–61.

Научная статья  
УДК 378.046.4 + 130.2  
doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-47-61

## РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (В ПАМЯТЬ АКАДЕМИКА РАО Е. В. БОНДАРЕВСКОЙ)



Т. Е. Исаева

Татьяна Евгеньевна Исаева  
Ростовский государственный университет путей  
сообщения, Ростов-на-Дону, Россия, isaeva.te@yandex.ru

**Аннотация.** *Введение:* инженерная культура как часть общечеловеческой культуры активно исследуется философами и учеными, занимающимися вопросами организации учебного процесса по инженерным программам и совершенствования воспитательной работы в учебных заведениях. Однако, несмотря на традиционно высокую значимость личности инженера в развитии российского общества, инженерная культура преподавателя технического университета пока не стала объектом научного знания. *Цель* данного исследования — изучение системного понятия «инженерная культура преподавателей технического вуза», опирающегося на концептуальные идеи культурологического подхода, обозначенные академиком Е. В. Бондаревской. *Методология:* исследование проводилось на базе культурологического и компетентностного подходов, которые стали основанием определения основных содержательных треков формирования инженерной культуры преподавателей технического вуза в процессе повышения квалификации. *Результаты:* предложено определение инженерной культуры преподавателей технического вуза как составляющей общечеловеческой культуры, интегрирующей

в себе духовные и материальные ценности инженерной мысли, основные подходы и способы их производственной деятельности, а также систему нравственных и этических регулятивов творческого созидательного труда. Удалось доказать значимость инженерной культуры в профессионально-личностном становлении преподавателей технического вуза, а также описать ее структуру через выделение четырех блоков: культуровоспринимающего, культуросозидательного, культуротранслирующего и блока личностных качеств инженера. Описаны цели реализации пилотного проекта повышения квалификации научно-педагогических работников технического вуза и обучающихся аспирантуры «PRO. Развитие», а также результаты промежуточной оценки выбранной формы профессионально-личностного развития на основе эмпирического исследования (использовались методы анкетирования, ранжирования, беседы), которые позволяют надеяться, что участие в данном проекте может положительно сказаться на повышении качества образования в университете за счет обеспечения преподавателей передовыми знаниями, современными технологиями обучения, оказания педагогической поддержки обучающихся и сопровождения их социально-культурного развития, что создает благоприятную среду для развития инженерной культуры преподавателей технического вуза. *Заключение:* в сегодняшней ситуации социально-политического напряжения и глобального противостояния обладание инженерной культурой становится одним из решающих факторов, обеспечивающих эффективность научно-педагогической деятельности современного преподавателя, его способности транслировать академические, профессиональные и общечеловеческие ценности выпускникам вузов. Предполагается, что описанная инновационная форма повышения квалификации, в основу содержания которой были заложены идеи развития личности как человека культуры академика Е. В. Бондаревской, станет благоприятной средой развития инженерной культуры преподавателей технического вуза.

**Ключевые слова:** инженерная культура, технический университет, компетенции инженера, повышение квалификации преподавателей

**Для цитирования:** Исаева Т. Е. Развитие инженерной культуры преподавателей технического вуза (в память академика РАО Е. В. Бондаревской) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 47–61. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-47-61

Original article

### DEVELOPMENT OF ENGINEERING CULTURE OF TECHNICAL UNIVERSITY TEACHERS (IN MEMORY OF ACADEMICIAN OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION E.V. BONDAREVSKAYA)

Tatiana E. Isaeva

Rostov State Transport University, Rostov-on-Don, Russia, isaeva.te@yandex.ru

**Abstract. Introduction:** engineering culture as a part of universal human culture has been actively studied by philosophers and scientists involved in organizing the educational process in engineering programs and upbringing improving in educational institutions. However, despite the traditionally high importance of the engineer's personality in the development of Russian society, the engineering culture of a technical university teacher has not yet become an object of scientific knowledge. *The purpose* of this study is to examine the systemic concept of "engineering culture of technical university teachers", based on the conceptual ideas of the cultural approach outlined by academician E. V. Bondarevskaya. *Research Methods:* the study was conducted on the basis of cultural and competency-based approaches, which became the foundation for determining the main content tracks for the formation of the engineering culture of technical university teachers in the process of vocational development. *Results:* a definition of the engineering culture of technical university teachers is proposed. It is regarded as a component of the universal human culture, integrating the spiritual and material values of engineering thinking, the main approaches and methods of their production activities, as well as a system of moral and ethical regulations of creative work. The importance of engineering culture in the professional and personal development of technical university teachers is proved; its structure is presented by four blocks: culture-perceiving, culture-creating, culture-translating and the block of an engineer's personal qualities. The goals of the implementation of a pilot project for vocational development of scientific and pedagogical staff of a technical university and postgraduate students "PRO.Development" are described; the results of an interim assessment of the chosen form of professional and personal development based on empirical research (questioning, ranking, conversation methods) are presented. They inspire hope that participation in this project can have a positive impact on improving the quality of education at the university by providing teachers with advanced knowledge, modern teaching technologies, which give pedagogical support to students in their social and cultural development. It also creates a favorable environment for the development of the engineering culture of technical university teachers. *Conclusion:* in today's situation of social and political tension as well as global confrontation, the possession of engineering culture becomes one of the decisive factors ensuring the effectiveness of the scientific and pedagogical activities of a modern university teacher, his/her ability to transmit academic, professional and universal values to university graduates. It is assumed that the described innovative form of vocational development, the content of which was based on the ideas of personal development as a person of culture by academician E. V. Bondarevskaya, will become an favourable environment for the development of engineering culture among technical university teachers.

**Keywords:** engineering culture, technical university, engineer's competences, vocational development of university teachers

**For citation:** Isaeva T. E. Development of engineering culture of technical university teachers (in memory of academician of Russian academy of education E. V. Bondarevskaya). *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2): 47–61. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–47–61

**Введение.** Современный период в развитии высшего образования вообще и инженерного образования в частности характеризуется повсеместной ориентацией на поиск инновационных методов обучения, которые, естественно, в массовом педагогическом сознании связываются с цифровыми технологиями, внедрением различных электронных ресурсов, онлайн-платформ и смешанных режимов обучения [13]. В экономически оправданной и профессионально востребованной гонке за разработкой передовых интерактивных методов обучения иногда из объекта внимания выпадает личность преподавателя технического вуза — инженера, педагога и гражданина Российской Федерации.

Однако следует помнить, что инженерные кадры в царской России, а также затем, после революции, в первые десятилетия XX века, всегда воспринимались как категория специалистов, имеющих самое передовое на то время образование и высокую культуру. Не зря в русской литературе их профессиональную деятельность было принято именовать не ремеслом, а инженерным искусством (например, читаем у Н. Г. Чернышевского: «Произведение искусства стремится к гармонии идеи с образом» ни более, «и менее, как произведение сапожного мастерства, ювелирного ремесла, каллиграфии, инженерного искусства, нравственной решимости» [11, с. 82] или у Ф. М. Достоевского: «Я согласен: человек есть животное, по преимуществу созидующее, присужденное стремиться к цели сознательно и заниматься инженерным искусством, то есть вечно и непрерывно дорогу себе прокладывать хотя куда бы то ни было» [6, с. 9]).

Само слово «инженер» пришло в русский язык из немецкого языка (*Ingenieur*), в который оно было заимствовано из французского (*ingenieur*); более того, в его основе лежат латинские лексемы *ingenium*, что обозначает «разум», «одаренность», «природные склонности», «ум», и *ingeniosus* — «остроумный», «замысловатый» [12]. Поэтому, отталкиваясь от семантического значения этого слова, отметим, что основными качествами, или, как сейчас принято говорить, компе-

тенциями, которыми должен обладать инженер, являются «неординарность мышления»; «стремление преобразовывать окружающую среду», «быть носителем передовых знаний», «специалистом, обладающим способностями изобретать, ремонтировать, создавать новую среду, в том числе и культурную» [14, с. 12–18]. В процессе объединения одаренностей инженера и инновационных характеристик механизмов, их «сотворчества» и обоюдного развития происходит преобразование окружающей среды, создаются новые условия жизни, непременно влияющие на культуру общества.

При наличии достаточно убедительного объема исследований по инженерной культуре обучающихся и выпускников инженерных программ (Р. Р. Байгутлин, Е. В. Баранова, Е. А. Москвина, П. Ю. Романов, Е. Г. Соколова и др.) на сегодняшний день практически не существует исследований по развитию этого феномена у преподавателей технических университетов. А ведь именно преподаватели призваны, с одной стороны, учитывать закономерности профессионального и личностного становления обучающихся в процессе реализации учебно-воспитательного процесса, а с другой — стать тем примером инженера-интеллекта, соединяющего в себе лучшие гражданские, деловые и социально-организационные качества, на который должны равняться студенты технических вузов.

**Цель статьи.** Целью данного исследования мы определяем изучение системного понятия «инженерная культура» преподавателей технического вуза, опирающегося на концептуальные идеи культурологического подхода, обозначенные академиком Е. В. Бондаревской.

Данная цель может быть реализована через решение следующих задач:

- 1) выявить сущность понятия «инженерная культура» и его структуру, а также наиболее существенные компоненты, обеспечивающие его эффективное функционирование;
- 2) описать некоторые инновационные для высшей школы практические формы развития инженерной культуры преподавателей технического вуза в системе повышения квалификации.

**Методология и методы исследования.** Исследование проводилось на основе культурологического подхода (Ю. П. Азаров, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, В. В. Сериков и др.), согласно которому основная цель образования — наполнение его куль-

турными смыслами для воспитания человека культуры, потому как только он может справиться с непомерно тяжелой задачей возрождения и развития культуры в эпоху нестабильности, кризисов и геополитических противостояний.

Наравне с культурологическим подходом методологию исследования составил компетентностный подход (А. Г. Бермус, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.), который был заложен в основу определения основных содержательных треков формирования инженерной культуры преподавателей технического вуза в процессе повышения квалификации.

В исследовании были использованы методы анкетирования, ранжирования, беседы, причем результаты эмпирического исследования были положены в основу составления тематического плана занятий в рамках специализированного проекта повышения квалификации преподавателей технического вуза и аспирантов, ориентированного на развитие их инженерной культуры и универсальных компетенций.

Обзор научной литературы по проблеме. Инженерная культура как часть общечеловеческой культуры активно исследовалась философами и учеными, занимающимися вопросами организации учебного процесса по инженерным программам и совершенствования воспитательной работы в учебных заведениях (Н. Г. Багдасарян, В. Д. Шадриков, Н. В. Матящ, В. А. Слостенин, Ю. Г. Фокин, А. Ф. Эсаулов, К. Jensen и др.).

Вопросами интегративного профессионального воспитания обучающихся вуза и формирования их универсальных (личностных) компетенций занимались многие российские и зарубежные исследователи. Так, Р. Р. Байгутлин, П. Ю. Романов и Е. А. Москвина изучали организационно-педагогические условия, позволяющие эффективно использовать методику профессионального воспитания студентов вуза [2]; Е. В. Баранова и Е. Г. Соколова делали акцент на развитии индивидуального стиля воспитательной деятельности педагога в процессе профессионального и личностного развития обучающихся [15]. Весьма остро вопрос о необходимости формирования универсальных компетенций у выпускников инженерных программ ставят Н. Г. Багдасарян и Е. А. Гаврилина, полагая, что именно социально-личностные и общекультурные компетенции будущих инженеров могут способствовать возрождению единой естественно-научной и гуманитарной культуры

познания и деятельности [1, с. 26–27]. Ряд исследований демонстрируют, что современные работодатели отдают предпочтение сотрудникам инженерных специальностей, обладающим хорошо сформированными социальными, коммуникативными, лидерскими компетенциями, то есть теми, которые сегодня принято называть *soft skills*, по сравнению с узкопрофессиональными умениями [8, с. 101–103; 10 и др.]. В свою очередь, Гидеон Кунда на примере одной корпорации анализирует динамический процесс создания инженерной культуры, правил поведения управленческого состава, возможностей для саморазвития и самореализации сотрудников [19]. При этом следует иметь в виду, что в зарубежных публикациях понятие *engineering culture* по своей семантике не всегда совпадает с русскоязычным аналогом и более приближается к понятиям «корпоративная культура», «квалификационные требования к специалисту», как, например, это происходит в статье Г. Шуклы [21].

В более систематизированной форме концептуальная задача формирования комплекса универсальных/личностных/общих компетенций выпускников технических вузов как развития их инженерной культуры была оформлена в трудах И. Б. Бичевой и А. Г. Китова [3], Н. Г. Багдасарьян, Е. А. Гаврилиной [1], причем американская исследовательница Карин Дженсен продемонстрировала возможности инженерной культуры обучающихся университета в повышении стрессоустойчивости, ментального здоровья в период пандемии коронавируса и создании условий для трансформации к культуре благоденствия [16].

Культурологический и компетентностный подходы наиболее часто выступают в качестве методологической базы исследований по инженерной культуре. В свое время академик Е. В. Бондаревская, которая, хотя напрямую и не занималась вопросами культуры инженерных кадров, создала мощную теоретическую основу для восприятия процесса становления инженерной культуры как взаимодействия свободно развивающейся личности в культуросообразной когерентной среде университета, производства, производственного и педагогического коллектива, где все компоненты наполнены человеческими смыслами и ориентированы на привитие культурных и духовных ценностей [4]. Подобной методологической позиции придерживается японский исследователь Натсуме Кеничи, описывая влияние национальной японской культуры и менталитета на становление инженерных про-

изводственных традиций в этой стране, а также на изменение веками сложившихся стереотипов поведения инженерных кадров под влиянием процессов глобализации и проникновения влияния других культур [18].

И. Б. Бичева и А. Г. Китов понимают инженерную культуру как комплекс личностных и профессиональных качеств специалиста, в которых выражается его «готовность к рациональному осуществлению инженерной деятельности, обеспечивающей оптимальное соотношение между технико-технологическими издержками и возможностями устойчивой жизнедеятельности человека, природы и социума» [3]. В основу своего понимания инженерной культуры как интегрированного личностного образования М. М. Куваева, Ш. Мусин, Г. Х. Валеева заложили ее структурные компоненты (технико-технологический, информационно-коммуникационный, когнитивный, графический, проектно-конструкторский, научно-исследовательский, эргономический, экономический, личностный и социально-гуманитарный), через последовательное развитие которых, по их мнению, удастся сформировать весь комплекс профессиональных и личностных качеств, необходимых для становления самой культуры [9, с. 211].

К основным личностным качествам, определяющим инженерную культуру, принято относить профессиональный склад мышления, что предполагает такие черты, как инновационность, креативность, дисциплинированность, умение работать в команде, ответственность, самостоятельность, готовность руководить сотрудниками и принимать ответственные решения и др.; целостное видение производственного процесса; готовность сохранять психологическую устойчивость, стрессоустойчивость в постоянно меняющихся профессиональных ситуациях, гибкость мышления, критичность, способность к осознанному нравственному выбору и др. [3; 17].

**Результаты исследования.** Благодаря разработанной академиком РАО Евгенией Васильевной Бондаревской культурологической концепции профессионально-личностного становления специалиста (учителя, педагога, воспитателя и др.) [4; 5] есть методологические основания представить инженерную культуру выпускников и преподавателей технического вуза как составляющую общечеловеческой культуры, интегрирующую в себе духовные и материальные ценности инженерной мысли, основные подходы и способы их производствен-

ной деятельности, а также систему нравственных и этических регулятивов их творческого созидательного труда.

Видение личности выпускника или преподавателя технического вуза через призму культуры дает возможность представить ее многогранную структуру и выделить в ней не только профессиональные и специальные компетенции, актуализирующиеся в условиях производственной деятельности, но и ценностные характеристики, обуславливающие смыслы его творчества, отношения к действительности и преобразованию окружающего мира. В этой же плоскости располагаются основные личностные убеждения, соответствующие законам инженерной этики и требующие соблюдения правил охраны труда.

Будучи озадаченными разработкой истинно национальной концепции образования, научно-педагогические работники должны более внимательно перечитать страницы трудов академика Е. В. Бондаревской, где объясняется, что в течение многих лет образование в Советском Союзе не было связано с культурой, а определялось идеологическими установками правящей партии. Более того, его цели опять же не определялись в контексте культуры, природного и лично ориентированного становления человека, а были детерминированы бездуховными запросами производства [5]. Однако сегодня настал момент возрождения истинно духовных ценностей и возврата к гуманистическому восприятию личности в процессе ее приобщения к сокровищам национальной культуры.

Продолжая исследование культуры преподавателя современного вуза как системы компетенций [7], мы выделяем следующие основные составляющие инженерной культуры преподавателя технического вуза:

1) культуrowоспринимающий блок: аксиологические, когнитивные, адаптационно-цивилизационные компетенции, духовность, этика педагогического поведения, инженерная этика, стремление к личностному развитию и самосовершенствованию на основе постижения культуры;

2) культуросозидательный блок: профессионально-методические технологические, социально-организационные, информационные, экономические и предпринимательские компетенции, ориентированные на создание новых элементов культуры;

3) культуротранслирующий блок: коммуникативные, инфор-

мационно-коммуникационные компетенции, этика профессионального общения и др. для передачи культурных ценностей молодому поколению;

4) личностные качества инженера (инновационность, креативность, ответственность, дисциплинированность, интеллигентность, стрессоустойчивость, волевой потенциал и др.).

Осознавая необходимость развития инженерной культуры научно-педагогических работников и аспирантов вуза и признавая недостаточность традиционной траектории повышения квалификации (производство/предприятие, соответствующее преподаваемым дисциплинам; курсы повышения квалификации, ограниченные узкой специализацией), руководство ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» приняло решение запустить в 2022/23 учебном году пилотный проект «PRO.Развитие», конечной целью которого является повышение качества образования в университете за счет обеспечения преподавателей передовыми знаниями, современными технологиями обучения, оказания педагогической поддержки обучающимся и сопровождения их социально-культурного развития.

Идея создания, разработка нормативно-правовой документации, организационно-административные вопросы проведения проекта, техническое сопровождение и ожидаемая оценка результатов осуществляются рабочей группой под руководством первого проректора РГУПС к. филол. н., доцента М. А. Кравченко с непосредственным участием начальника Учебно-методического управления к.ю.н., доцента Е. И. Мироненко и заведующего кафедрой «Иностранные языки» д.п.н., профессора Т. Е. Исаевой.

Развитие инженерной культуры рассматривается как необходимый элемент данного процесса и обеспечивается подбором тематического материала и вовлечением участников проекта в различного рода интерактивные мероприятия.

Структура проекта предполагает три базовых трека:

1) открытый лекторий «PRO.Культуру», направленный на достижение тактической цели № 1: «Развитие уровня внутренней культуры научно-педагогических работников и обучающихся, в том числе социально-исторической культуры, эстетического сознания, информационной и медийной культуры, инновационно ориентированного мышления, а также деловой и профессиональной этики»;

2) образовательное педагогическое пространство «PRO. Образование», обеспечивающее достижение тактической цели № 2: «Повышение уровня грамотности научно-педагогических работников в вопросах психолого-педагогического знания по основным аспектам высшего образования: нормативно-правовое регулирование, дидактика, андрагогика, педагогическая психология; особенности высшего образования в России и за рубежом»;

3) лаборатория «PRO.Активность», являющаяся практической средой для достижения тактической цели № 3: «Формирование и развитие компетенций научно-педагогических работников в области современного человекоцентричного педагогического дизайна и инновационных технологий обучения (в контексте теории поколений, системы учебных целей и необходимости широкого внедрения современных интерактивных технологий).

По каждому из трех треков подготовлены восемь мероприятий (частота проведения — один раз в неделю без отрыва от основного места работы). Слушателям заранее выдана программа мероприятий, которые реализуются в смешанном режиме (очно и онлайн), причем лекции, вебинары и практические занятия проводят наиболее квалифицированные преподаватели вуза, в том числе победители конкурса «Лучший молодой преподаватель РГУПС». Из предлагаемых 24 мероприятий каждый слушатель может выбрать 18 (по 6 мероприятий по каждому треку) и зарегистрироваться на них. Благодаря предоставлению видеозаписи всех мероприятий слушатели имеют возможность ознакомиться с теми лекционными и практическими занятиями, которые они не смогли посетить по объективным причинам, однако просмотр видеозаписи не засчитывается в качестве посещенного занятия.

В завершение проекта намечено проведение аттестации аспирантов и НПП по результатам освоения индивидуальных образовательных треков и поощрение наиболее активных слушателей. Для прохождения аттестации слушателям нужно пройти открытую защиту индивидуальных проектов, причем они могут выбрать одну из форм:

- защита индивидуальных практико-ориентированных проектов (описание проекта внедрения передовых технологий в собственную педагогическую деятельность).

- предоставление видеозаписи опыта внедрения авторской педагогической разработки.

Первыми слушателями проекта в период с 1 февраля по 30 ноября 2023 года стали 62 человека:

- 20 аспирантов РГУПС, планирующих в дальнейшем заниматься преподавательской деятельностью;
- 42 преподавателя (разных кафедр и специальностей), активно нацеленных на повышение уровня педагогического мастерства.

Одной из наиболее сильных сторон проекта является смешанный характер слушателей: как по профессиональной подготовке, читаемым дисциплинам, так и по возрасту, статусному положению, занимаемым должностям. Однако, будучи вовлеченными в изучение и обсуждение актуальных проблем для всего университетского сообщества, слушатели имеют возможность обмениваться мнениями, отношением к ключевым вопросам совершенствования национального высшего образования. И тот факт, что иногда у представителей разных возрастных групп сформировались далеко не одинаковые взгляды, обусловленные спецификой социально-политической и экономической ситуации их профессионального и личностного становления (советские годы, период перестройки, постперестроечное время, развитие рыночных отношений и пр.), придает еще больше азарта и активности всем учебным моментам.

Хотя в настоящее время началась только вторая стадия проекта, результаты проведенного опроса слушателей показывают, что более 85% участников проекта довольны тематикой занятий, считают их полезными для личностного развития, а также видят перспективы использования полученной информации и приобретенных методических навыков в своей дальнейшей работе (использовались методы анкетирования, ранжирования, беседы, формы обратной связи и анкеты на портале Yandex Forms).

В дальнейшем планируется анализ итоговых эссе и аттестационных занятий для определения эффективности выбранной формы проекта.

**Заключение.** В период социально-политического напряжения и глобального противостояния преподаватель технического университета выполняет весьма важную миссию: он призван не только передавать обучающимся передовые знания по перспективным отраслям народного хозяйства, но и вести планомерную воспитательную работу по разъяснению молодежи особенностей кризисного времени, помогать своим студентам находить те точки опоры, которые могут при-

дать им уверенность в завтрашнем дне и мотивировать к активной учебной и научно-исследовательской работе. Обладание инженерной культурой становится одним из решающих факторов, обеспечивающих эффективность научно-педагогической деятельности современного преподавателя, его способности транслировать академические, профессиональные и общечеловеческие ценности выпускникам вузов, которым в скором будущем предстоит внести свою лепту в развитие отечественной экономики, производства и культуры в целом.

Мы полагаем, что описанная нами инновационная форма повышения квалификации, в основу содержания которой были заложены идеи развития личности как человека культуры академика Е. В. Бондаревской, станет эффективной средой развития инженерной культуры преподавателей технического вуза.

#### Список источников

1. Багдасарьян Н. Г., Гаврилина Е. А. Еще раз о компетенциях выпускников инженерных программ, или Концепт культуры в компетенциях инженеров // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 23–28.
2. Байгутлин Р. Р., Романов П. Ю., Москвина Е. А. Методика профессионального воспитания студентов вузов в аспекте формирования универсальных (общекультурных) компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–2. С. 23–26.
3. Бичева И. Б., Китов А. Г. Теоретические аспекты развития инженерной культуры обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18692> (дата обращения: 10.09.2023).
4. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–43.
5. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-н/Д., 1999. 560 с.
6. Достоевский Ф. М. Записки из подполья. СПб.: Азбука. 2023. 256 с.
7. Исаева Т. Е. Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 6. С. 80–96. DOI: 10.31992/0869–3617–2021–30–6–80–96.
8. Исаева Т. Е. Модели определения профессиональной готовности выпускников железнодорожных вузов в мировом образовательном пространстве (теоретический аспект) // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3 (95). С. 99–106. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.15>.
9. Куваева М. М., Мусин Ш., Валева Г. Х. Содержательные компоненты инженерной культуры будущих бакалавров технических направлений // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2. С. 210–213.
10. Рудько Ю. С. Общие (универсальные) компетенции специалистов как опережающий фактор их успешности // В сборнике: Управление человеческими ресурсами — основа развития инновационной экономики. Материалы X Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2021. С. 125–130.
11. Чернышевский Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности. Полное собрание сочинений: в 15 т. М.: Гослитиздат, 1949. Т. 2. С. 5–92.
12. Этимологические онлайн-словари русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicography.online/etymology/и/инженер>. (дата обращения: 10.09.2023).

13. *Aleksandrov A., Tsvetkov Yu., Zhileykin M.* Engineering Education: Key Features of the Digital Transformation. ITM Web of Conferences. 35. 01001. 2020. 10.1051/itmconf/20203501001.
14. *Arciszewski T.* Inventive engineering: knowledge and skills for creative engineers. Boca Raton: CRC Press, Taylor & Francis Group, 2016. 397 p.
15. *Baranova E. V., Sokolova E. G.* Analysis of the students' upbringing problems in the conditions of a modern university // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2022. № 3 (86). С. 13–16.
16. *Jensen K.* The Time is Now to Build a Culture of Wellness in Engineering. Studies in Engineering Education. 2021. No. 2 (2). P. 42–45.
17. *Jensen K.J., Mirabelli J.F., Kunze A.J., et al.* Undergraduate student perceptions of stress and mental health in engineering culture. IJ STEM Ed. 2023. 10, 30. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00419-6>.
18. *Kenichi N.* Japan's engineering ethics and western culture: social status, democracy, and economic globalization. Lexington Books, 2021. 227 p.
19. *Kunda G.* Engineering Culture: Control and Commitment in a High-Tech Corporation. Organization Science. 1995. Vol. 6, no. 2. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.2.228>.
20. «PRO.Развитие»: в РГУПС стартовал Проект обучения и развития научно-педагогических кадров. Лента новостей. 20.02.2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rgups.ru/news/pro-razvitiye-v-rgups-startoval-proekt-obucheniia-i-razvitiia-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov/> (дата обращения: 10.09.2023).
21. *Shukla G.* Engineering Culture is a key pillar of Modern Digital Businesses. Express Computer. Feb 6, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.expresscomputer.in/news/engineering-culture-is-a-key-pillar-of-modern-digital-businesses/48661/> (дата обращения: 10.09.2023).

### References

1. *Bagdasar'jan N. G., Gavrilina E. A.* Eshhe raz o kompetencijah vypusknikov inzhenernyh programm, ili Koncept kul'tury v kompetencijah inzhenerov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 6. С. 23–28. [In Rus].
2. *Bajgulin R. R., Romanov P. Ju., Moskvina E. A.* Metodika professional'nogo vospitaniya studentov vuzov v aspekte formirovaniya universal'nyh (obshhekul'turnyh) kompetencij // Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 75–2. С. 23–26. [In Rus].
3. *Bicheva I. B., Kitov A. G.* Teoreticheskie aspekty razvitiya inzhenernoj kul'tury obuchajushhihsja // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18692> (data obrashheniya: 10.09.2023). [In Rus].
4. *Bondarevskaja E. V.* Pedagogicheskaja kul'tura kak obshhestvennaja i lichnostnaja cennost' // Pedagogika. 1999. № 3. С. 37–43. [In Rus].
5. *Bondarevskaja E. V., Kul'nevich S. V.* Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teorijah i sistemah vospitaniya. Rostov-n/D., 1999. 560 s. [In Rus].
6. *Dostoevskij F. M.* Zapiski iz podpol'ja. SPb.: Azbuka. 2023. 256 c. [In Rus].
7. *Isaeva T. E.* Kompetencii i «jelektronnaja» pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelya vysshej shkoly v postpandemicheskom mire // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30, № 6. С. 80–96. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96. [In Rus].
8. *Isaeva T. E.* Modeli opredelenija professional'noj gotovnosti vypusknikov zheleznodorozhnyh vuzov v mirovom obrazovatel'nom prostranstve (teoreticheskij aspekt) // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2022. № 3 (95). С. 99–106. <https://doi.org/10.24158/sp.2022.3.15>. [In Rus].
9. *Kuvaeva M. M., Musin Sh., Valeeva G. H.* Soderzhatel'nye komponenty inzhenernoj kul'tury budushih bakalavrov tehniceskikh napravlenij // Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 71–2. С. 210–213. [In Rus].
10. *Rud'ko Ju. S.* Obshhie (universal'nye) kompetencii specialistov kak operezhajushhij faktor ih uspešnosti // V sbornike: Upravlenie chelovecheskimi resursami — osnova razvitiya innovacionnoj jekonomiki. Materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. Krasnojarsk, 2021. С. 125–130. [In Rus].

11. *Chernyshevskij N. G.* Jesteticheskie otnosheniya iskusstva k dejstvitel'nosti. Polnoe sobranie sochinenij: v 15 t. M.: Goslitzdat, 1949. T. 2. S. 5–92. [In Rus].
12. Jetimologicheskie onlajn-slovari russkogo jazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lexicography.online/etymology/i/inzhener>. (data obrashhenija: 10.09.2023).
13. *Aleksandrov A., Tsvetkov Yu., Zhileykin M.* Engineering Education: Key Features of the Digital Transformation. ITM Web of Conferences. 35. 01001. 2020. 10.1051/itmconf/20203501001. [In Rus].
14. *Arciszewski T.* Inventive engineering: knowledge and skills for creative engineers. Boca Raton: CRC Press, Taylor & Francis Group, 2016. 397 p.
15. *Baranova E. V., Sokolova E. G.* Analysis of the students' upbringing problems in the conditions of a modern university // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2022. № 3 (86). С. 13–16.
16. *Jensen K.* The Time is Now to Build a Culture of Wellness in Engineering. Studies in Engineering Education. 2021. No. 2 (2). P. 42–45.
17. *Jensen K. J., Mirabelli J. F., Kunze A. J., et al.* Undergraduate student perceptions of stress and mental health in engineering culture. IJ STEM Ed. 2023. 10, 30. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00419-6>.
18. *Kenichi N.* Japan's engineering ethics and western culture: social status, democracy, and economic globalization. Lexington Books, 2021. 227 p.
19. *Kunda G.* Engineering Culture: Control and Commitment in a High-Tech Corporation. Organization Science. 1995. Vol. 6, no. 2. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.2.228>.
20. «PRO.Развитие»: в РГУПС стартовал Проект обучения и развития научно-педагогических кадров. Лента новостей. 20.02.2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rgups.ru/news/pro-razvitie-v-rgups-startoval-proekt-obucheniia-i-razvitiia-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov/> (дата обращения: 10.09.2023).
21. *Shukla G.* Engineering Culture is a key pillar of Modern Digital Businesses. Express Computer. Feb 6, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.expresscomputer.in/news/engineering-culture-is-a-key-pillar-of-modern-digital-businesses/48661/> (дата обращения: 10.09.2023).

**Информация об авторе**

Т. Е. Исаева — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой

**Information about the author**

T. E. Isaeva — Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Chair

Статья поступила в редакцию 25.10.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 05.03.2024.  
The article was submitted 25.10.2023; approved after reviewing 13.11.2023; accepted for publication 05.03.2024.



И. Б. Байханов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 62–85.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 62–85.

Научная статья

УДК 37.00

doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–62–85

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

**Исмаил Баутдинович Байханов**

Чеченский государственный педагогический университет,  
Грозный, Чеченская Республика, Россия, rector@chspru.ru

*Аннотация.* Рассматриваемая проблема связана с необходимостью повышения доверия граждан к выборам, с повышением их осознанной ответственности за будущее страны. В этой области деятельности есть неиспользованный потенциал учителя, который способен стать специалистом, транслирующим электоральную культуру окружающим и формирующим ее у обучающихся. Именно на использовании этого потенциала учителя основаны педагогические технологии формирования электоральной культуры. Цель статьи — рассмотреть теоретические основы и особенности практической реализации технологий формирования электоральной культуры учителя. Методологическую основу исследования определили положения методологических подходов, представленных в виде четырехуровневой иерархической структуры методологических оснований, которая является общепринятой на современном постнеклассическом этапе развития научного знания. Для решения поставленных в исследовании задач использовалась система взаимодополняющих методов: историко-библиографический, историко-логический

и ретроспективный анализ исследуемых явлений в междисциплинарной области; систематизация, анализ и обобщение философской, науковедческой, социологической, политологической, культурологической, педагогической, психологической литературы в области электорального процесса и личностно-профессионального развития учителя. В результате исследования предложена технология реализации концепции электоральной культуры, конкретные технологии, составляющие их методики, методы, способы, приемы, формы работы, представленные как компоненты общеразвивающей программы по формированию электоральной культуры учителя, ориентированной на решение вышеуказанных проблем. Используемые в программе формы, способы, методы и приемы обучения предназначены для дальнейшего их применения учителями в формировании электоральной культуры окружающих. В реализации программы используются как традиционные технологии обучения (лекции и семинарские занятия), так и инновационные методы обучения, основанные на современных информационных технологиях и последних достижениях психолого-педагогических наук.

**Ключевые слова:** методология, технология, электоральная культура учителя, формы обучения, общеразвивающая программа

**Для цитирования:** Байханов И. Б. Педагогические технологии формирования электоральной культуры учителя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 62–85. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-62-85

Original article

#### PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR FORMING TEACHERS' ELECTORAL CULTURE

Ismail B. Baykhanov  
Chechen State Pedagogical University, Grozny, Chechen Republic, Russia,  
rector@chspu.ru

**Abstract.** The problem under consideration is related to the need to increase citizens' trust in elections, and to increase their conscious responsibility for the future of the country. In this area of activity there is untapped potential for a teacher who is capable of becoming a specialist who transmits electoral culture to others and shapes it among students. Pedagogical technologies for the formation of electoral culture are based on the use of this potential of the teacher. The purpose of the article is to consider the theoretical foundations and features of the practical implementation of technologies for the formation of a teacher's electoral culture. The methodological basis of the study was determined by the provisions of methodological approaches, presented in the form of a four-level hierarchical structure of methodological founda-

tions, which is generally accepted at the modern post-non-classical stage of the development of scientific knowledge. To solve the problems posed in the study, a system of complementary methods was used: historical-bibliographic, historical-logical and retrospective analysis of the phenomena under study in the interdisciplinary field; systematization, analysis and generalization of philosophical, scientific, sociological, political science, cultural, pedagogical, psychological literature in the field of the electoral process and personal and professional development of teachers. As a result of the study, a technology for implementing the concept of electoral culture, specific technologies, their constituent techniques, methods, methods, techniques, forms of work were proposed, presented as components of a general developmental program for the formation of a teacher's electoral culture, focused on solving the above problems. The forms, methods, methods and techniques of teaching used in the program are intended for their further use by teachers in the formation of the electoral culture of others. The program uses both traditional teaching technologies (lectures and seminars) and innovative teaching methods based on modern information technologies and the latest achievements of psychological and pedagogical sciences.

**Keywords:** methodology, technology, teacher's electoral culture, forms of education, general developmental program

**For citation:** Baykhanov I. B. Pedagogical technologies for forming teachers' electoral culture. Domestic and Foreign Pedagogy. 2024;1(2): 62–85. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–62–85

*Только способность голосовать  
составляет квалификацию гражданина.  
Иммануил Кант*

**Введение.** Проблема формирования электоральной культуры является сравнительно новой в педагогике. Традиционно все, что связано с выборами различного уровня, ассоциируется с гражданским долгом, с активной гражданской позицией и патриотизмом. Эти ценности, безусловно, существуют и остаются ценностями, которые никто никогда не будет оспаривать. Но в условиях, когда мы имеем дело с новыми поколениями молодых людей, по-иному смотрящих на мир и в будущее, необходимо воспитание этих вековых, хорошо известных ценностей дополнять новыми подходами к воспитанию, позволяющими иначе взглянуть на хорошо известные истины [24]. Как правило, активная разъяснительная работа с населением о важности активного участия в выборах начинается только тогда, когда гражданин получает право

волеизъявления. Безусловно, есть отдельные попытки работы с молодежью в этом направлении, создание различных общественных организаций для молодых избирателей, привлечение их к организации выборов и т.д. Однако, на наш взгляд, все эти виды деятельности носят фрагментарный характер, тогда как в нынешней ситуации снижения гражданской активности и доверия граждан к выборам необходимы системные действия, которые могут изменить отношение граждан к процессу выборов и их результатам. Вместе с тем меняется и само общество, главная основа происходящих изменений — динамика информационных процессов, которая оказывает самое большое влияние на современного человека [25]. Под влиянием информации и способов взаимодействия с ней изменяется мышление человека, которое многие ученые сейчас рассматривают как «клиповое», то есть характеризующееся динамичностью, отрывистостью, разделенностью на компоненты в восприятии и осмыслении информации. Таким образом, актуальность проблемы формирования электоральной культуры не вызывает сомнения. По нашему мнению, начинать поиск путей решения данной проблемы на новых основаниях необходимо с формирования электоральной культуры учителя, чему и посвящено наше исследование.

Учитывая указанные нами выше факторы, мы разработали и научно обосновали педагогическую концепцию формирования электоральной культуры учителя [1–3], поскольку мы уверены, что сегодня практически не используется профессиональный и личностный потенциал специалиста, который непосредственно связан с обучением и воспитанием будущих граждан страны, активных членов социума. Реализация разработанной нами педагогической концепции формирования электоральной культуры, ядро которой представлено моделью, осуществляется посредством специальных технологий, которые также отобраны из существующих, модифицированы или разработаны нами. **Цель** данной статьи — представить и обосновать с научной точки зрения используемые нами технологии формирования электоральной культуры учителя.

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу исследования определили положения методологических подходов, представленных в виде *четырёхуровневой иерархической структуры методологических оснований*, которая является общепринятой на современном постнеклассическом этапе развития научного знания [7;

20]. На *мировоззренческом уровне*, отражающем глобальные подходы, мы рассматриваем электоральную культуру учителя с точки зрения *законов диалектики*, а также *ноосферного подхода*, уходящего корнями к ноосферной теории В.И. Вернадского [10] и означающего, что формирование электоральной культуры учителя — это вклад в формирование новой научно-мировоззренческой системы, в которой разумная деятельность человека становится решающим фактором развития природы, человека и общества. *Общенаучный уровень* методологии представлен *системным* [5; 13; 14; 19] и *неоэволюционным* (Л. С. Васильев, Н. Н. Крадин, А. В. Коротаев, Д. Ленски, Д. Стюард, Л. Уайт, М. Харрис и др.) *подходами* [21; 22; 26]. На *конкретно научном уровне* мы считаем необходимым использовать *культурологический, средовой, компетентностный и деятельностный подходы*. В соответствии с *культурологическим подходом* (Е. В. Бондаревская, А. С. Запесоцкий, Н. Б. Крылова и др.), мы рассматриваем проявление электоральной активности как демонстрацию электоральной культуры личности. *Средовой подход* (В. М. Межуев, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.) [16] реализуется в том, что успешное формирование и развитие электоральной культуры у учителей возможно только в условиях специально созданной образовательной среды. *Компетентностный подход* (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. Соснин, А. В. Хуторской и др.) [4; 6] в нашем исследовании означает, что важнейшим компонентом электоральной культуры является электоральная компетентность. *Деятельностный подход* (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.) означает утверждение того, что формирование и развитие необходимых компетентностей может происходить только в деятельности [11]. На *технологическом уровне* представлены конкретные технологии, приемы, методы, способы организации образовательного процесса, которые должны привести к реализации поставленных целей [11; 12].

**Результаты исследования.** Общая технология реализации *концепции формирования электоральной культуры учителя* представлена на рис. 1. Концепция реализуется в *кросс-многоуровневой образовательной среде* [1], в которой создаются специальные условия для реализации концепции. Конкретные технологии, составляющие их методики, методы, способы, приемы, формы работы и ее организационные особенности находят воплощение в *общеразвивающей программе*,

ориентированной на реализацию главной цели — формирования электоральной культуры учителя. Учитель приобретает компетенции, в результате появления которых формируется компетентность в области электорального процесса, политических партий и движений, особенностей электоральной культуры, технологий трансляции электоральной культуры окружающим. В ходе формирования ценностного компонента [18] происходят изменения в личностной сфере в связи с изменениями в системе ценностей личности, связанные с различными областями жизни — экономической, политической, культурной, частной, образовательной и т.д. [8]. Деятельностный компонент электоральной культуры дает личности знания, умения и навыки электорального поведения, действий в различных ситуациях, связанных с электоральным процессом, а также некоторые изменения в эмоциональной сфере, связанные с появлением навыков управления эмоциями и мастерством управления эмоциональным фоном других членов социума в ходе коммуникации. Самый главный, на наш взгляд, компонент — трансляционный — формируется в результате освоения технологий формирования электоральной культуры учителем. Психологическая поддержка всех указанных процессов происходит параллельно и ориентирована на формирование у учителя психологических механизмов, позволяющих ему осознанно осуществлять выбор, анализировать ситуации, транслировать технологии, вести разъяснительную и интерпретационную работу с окружающими.

На практике формирование электоральной культуры учителя осуществляется посредством *специальной дополнительной общеразвивающей программы* для учителей, разработанной автором исследования и реализуемой в специальной кросс-многоуровневой образовательной среде Координационного центра Чеченского государственного педагогического университета.

В результате освоения дополнительной общеразвивающей программы у учителей формируются основы электоральной компетенции как компонента электоральной культуры и значимой составляющей профессиональной подготовки выпускников вуза [17]. В реализации программы используются как традиционные технологии обучения (лекции и семинарские занятия), так и инновационные методы обучения, основанные на современных информационных технологиях и последних достижениях психологической науки [15].



В соответствии с деятельностным и компетентностным подходами, входящими в методологическую основу нашего исследования, в образовательном процессе использовались *активные и интерактивные формы обучения*: такие как деловые и ролевые игры, групповые дискуссии и дискуссии в форме круглого стола, анализ проблемных ситуаций (case study), написание аналитических отчетов и эссе, конференции, лекции, опрос, практические занятия, решение ситуационных задач и тестов, презентации, работа над проектами научно-исследовательского характера и т.д. [15].

В качестве *образовательных продуктов*, демонстрирующих образовательные результаты, слушателям программы было предложено представить тесты, рефераты, аналитические отчеты по темам, эссе, проекты, презентации.

Каждый модуль начинается с *лекционного материала*, содержащего всю необходимую информацию по тематике, указанной выше. Обычно в дидактике выделяют два типа лекций — *монологическую* и *проблемную* [12, с. 74]. *Монологические лекции* имеют основной целью донесение учебной информации до обучающихся в форме монолога, *проблемная лекция* предполагает диалоговый тип общения с обучающимися.

В ходе освоения общеразвивающей программы «Формирование электоральной культуры учителя» обучающимся предлагались различные виды лекций, выбор формы и организации был обусловлен тематикой, направленностью и содержанием учебной информации [23]. Так, например, *вводная лекция* в Модуле 1 была посвящена тому, чтобы создать целостное представление о предмете изучения в ходе освоения общеразвивающей программы, о целях и задачах курса, о содержании дисциплины. Кроме того, в *вводной лекции* преподаватель объяснил систему работы над дисциплиной.

В Модуле 1 при изучении темы «Современный политический ландшафт России» были предложены *обзорные лекции* по темам «Современные политические партии в России», «Современные общественные и молодежные движения в России» и «Основные зарубежные политические партии и движения», которые ставили целью систематизацию знания в области электорального процесса и формирование ассоциативных связей в процессе восприятия и осмысления учебной информации, использование межпредметных и внутри предметных связей, но без детализации и конкретизации. В Модулях 2 и 3 при изу-

чении тем «*Основы электоральной культуры*» и «*Электоральная культура современного учителя*» использовались *тематические лекции*, сущность которых состояла в презентации фактического материала, его анализе, формулировке выводов и перспектив развития тематики.

По окончании лекционного курса в каждом модуле использовалась *обобщающая лекция*, в ходе которой сжато и структурно излагались основные моменты темы, идеи, материал в структурированной форме, позволяющий оценить в общем виде содержание модуля и подвести итоги.

Была использована также *лекция-визуализация*, когда необходимо было представить материал по основным зарубежным партиям и политическим и общественным движениям, она содержала большое количество изобразительного материала, позволяющего продемонстрировать символику партий и движений, виды и формы агитационных материалов, фотографии, видеоролики. Такая форма подачи достаточно обширного по объему материала способствует лучшей систематизации и запоминанию материала.

При изучении темы «*Электоральная культура как компонент личностной сферы*» была использована *бинарная лекция*, в которой одновременно принимали участие преподаватель-лектор и специалист-эксперт по электоральному праву, который работает в Избирательной комиссии Чеченской Республики. *Бинарная лекция* — это уникальная возможность для учителей наблюдать общение двух специалистов-профессионалов, их интерпретацию учебной информации, культуру поиска совместных решений в области теории и практики, диалог специалистов, представляющих информацию на различные темы, искусство вовлечения аудитории в образовательный процесс, интерактивные виды работы. Такой тип лекций имеет уникальное значение для обучающихся, поскольку он позволяет лекторам в ходе диалога продемонстрировать культуру общения, культуру совместного научного поиска, дискуссии, аргументации и т.д.

*Лекционный материал* далее обсуждается на *практических занятиях*, где слушатели программы имеют возможность не только обсудить материалы лекций, но и развить тематику, предлагаемую для обсуждения. К *практическим занятиям* мы относим *семинарские занятия, практические занятия и деловые игры*.

*Семинарские занятия* — это обсуждение обучающимися темы или проблемы, организованное под руководством преподавателя, как правило, на материале лекций или на основе этих материалов [9]. Семинарские занятия с учителями в ходе освоения общеразвивающей программы проходили в следующих формах.

*Семинар-конференция* — форма занятия, которая позволяет развивать интерес к исследовательской работе, самостоятельность в работе с информацией, инициативность, креативность, нестандартное мышление. Такая форма была использована, например, при изучении темы «*Основные зарубежные политические партии и движения*». Алгоритм, отражающий последовательность операций в этой форме работы, представлен на рис. 2. Отметим, что данная форма работы позволяет не только разобраться в информации по заявленной теме, но и приобрести навыки работы в команде, навыки разработки и проведения научного мероприятия, навыки обсуждения проблемы (постановка вопросов по докладам), навыки критического мышления.

*Семинар с использованием метода инцидента* — форма занятия, позволяющая научиться анализировать ситуации и принимать решения при минимуме информации. Информация предлагается обучающимся в форме «случая», который произошел где-то. Смысл состоит в том, что информация предлагается в недостаточном, неполном, незаконченном виде, ее необходимо выяснить обучающимся, а для этого им необходимо разобраться в обстановке, определить, в чем состоит проблема, какой информации не хватает, к каким источникам необходимо обратиться, чтобы ее получить. Алгоритм реализации *семинара с использованием метода инцидента* представлен на рис. 3. Например, для *семинара с использованием метода инцидента* был предложен следующий «случай»: «*Произошло следующее: Избиратель пришел на участок и попросил находящихся рядом с ним людей помочь ему заполнить бюллетень, поскольку он забыл очки и не хочет за ними возвращаться*».

Данный вид работы был использован при изучении темы «*Электоральная культура как компонент личностной сферы*» на семинарском занятии при обсуждении вопроса «*Российский электорат: проблема личностного выбора и участия*».

Еще один вид семинара — *семинар по ролям* — был использован при работе над темой «*Современный политический ландшафт России*» для работы над разделом темы «*Основные политические пар-*



Рисунок 2. Педагогический алгоритм реализации семинара-конференции

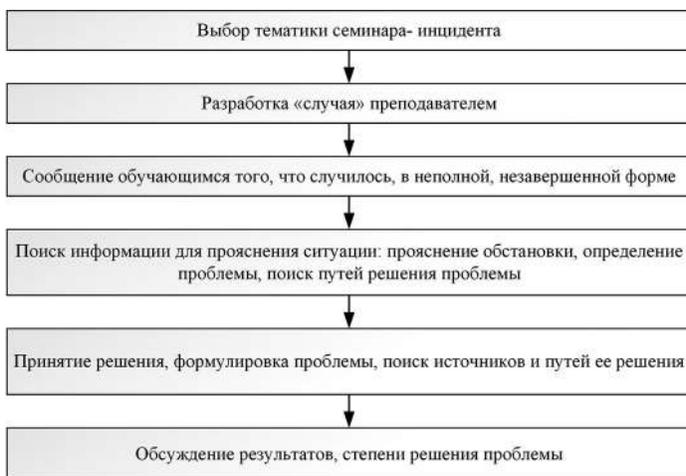


Рисунок 3. Педагогический алгоритм реализации семинара с использованием метода инцидента

тии России». Смысл данного вида работы состоит в том, что обучающийся выбирает для себя роль одного из действующих лиц: «докладчика», задача которого изложить основное содержание обсуждаемых вопросов, информацию, которая далее станет основой для обсуждения; «содокладчика», который дополняет выступление «докладчика» аргументами, фактами, мнениями, которые расширяют информацию об обсуждаемом; «оппонента», в функции которого входит убеждение всех участников в том, что все, что было сказано «докладчиком» и «содокладчиком», неправильно; «эксперта», который сравнивает прозвучавшие точки зрения и высказывает свое мнение; «провокатора», который задает всем участникам провокационные и очень неудобные вопросы; «сомневающегося», который подвергает сомнению все, что говорят участники семинара. Присутствие всех этих персонажей позволило сделать семинар интересным и активизировать участие всех обучающихся. Это своего рода прием драматизации, когда, исполняя чужую роль, обучающийся может высказать свое мнение, поспорить и т.д. Особенно интересным этот вид работы получился с приглашением настоящего эксперта. Педагогический алгоритм реализации семинара по ролям представлен на рис. 4. В ходе освоения программы был использован такой вид работы, как семинар-модерация, под которой понимается «достаточно сложная форма организации обучения взрослых, обеспечивающая обучение на трех уровнях: 1) предметный (содержательный) уровень; 2) уровень переживания (опыт, чувства, желания); 3) уровень взаимодействия (коммуникация и сотрудничество в группе). Модерация — это не какой-то один метод, а целый комплекс взаимосвязанных условий, методов и приемов организации совместной деятельности взрослых, позволяющий вовлечь участников в процесс выявления, осмысления и анализа затруднений в профессиональной деятельности, поиска путей их разрешения, неформального осмысления и распространения опыта коллег...» [15, с. 126]. Мы рассматриваем модерацию как метод работы со взрослыми людьми, специалистами, основными особенностями которого являются: существование модератора как помощника, посредника, ведущего, сопровождающего группу обучающихся в работе; структурированный ход образовательного процесса, подразумевающий чередование форм работы; обязательное распределение на микрогруппы и презентации результатов. Основные этапы модераторского семинара представлены на рис. 5.



Рисунок 4. Педагогический алгоритм семинара по ролям



Рисунок 5. Педагогический алгоритм семинара с модерацией

Необходимо отметить, что данная форма семинара, как нам представляется, является одной из самых удачных для обучения взрослых, поскольку позволяет повысить ответственность всех членов группы за свои действия и за достижение общего результата. Смысл данного метода заключается в том, что каждый слушатель использует собственные навыки для общего дела, а в результате приобретает, развивает и совершенствует навыки работы в команде, коммуникации, профессиональной коммуникации, взаимодействия и решения проблем в ходе взаимодействия. *Семинар с модерацией* был использован нами в третьем модуле при изучении темы «*Электоральная культура современного учителя*» в рассмотрении темы «*Формирование и развитие электоральной культуры обучающихся*». Группа была разделена на микрогруппы по 4–5 учителей, каждая из которых должна была предложить технологию формирования электоральной культуры у обучающихся определенного возраста — начальной школы, средней школы, старших классов. Сложность заключалась в том, что для каждой возрастной группы необходимо было обосновать особенности предлагаемых технологий формирования электоральной культуры. Особую сложность представляли технологии для обучающихся младшей школы, в возрасте, когда ребенок еще не знает, что такое выборы и электоральный процесс. В результате такие технологии были разработаны, обоснованы и представлены, в ходе обсуждения каждая из микрогрупп представляла свои технологии и отвечала на вопросы.

*Семинар-брифинг* был использован нами в изучении темы «*Современный политический ландшафт России*», в работе над разделом темы, посвященным молодежным движениям в России. Эта форма семинара позволяет максимально активизировать обучающегося в поиске необходимой информации в ходе подготовки к семинару и на самом семинаре. Смысл семинара был в том, чтобы ознакомить обучающихся с молодежными движениями и организациями в России посредством вопросов и ответов тех, кто их представляет, и тех, кто хочет о них узнать. Также этот вид семинара был использован при изучении темы «*Пути и формы развития электоральной культуры*», ее раздела «*Типы развития электоральной культуры населения (пассивный, реформаторский, конформистский, активный, консервативный)*». Это был брифинг социологов, которые как будто бы провели социологическое исследование по выявлению типов развития электоральной куль-

туры населения и хотят поделиться результатами с прессой. Алгоритм реализации семинара представлен на рис. 6.



Рисунок 6. Педагогический алгоритм реализации семинара-брифинга по теме «Типы развития электоральной культуры населения (пассивный, реформаторский, конформистский, активный, консервативный)»

*Практические занятия* — форма работы, которая предназначена для формирования, развития и совершенствования практических навыков в области электоральной культуры. Они в основном связаны с тренировкой материала, связанного с формированием аналитических, проектировочных и других практических умений. Основу практических занятий составляет система заданий, логически выстроенных в соответствии с поставленными задачами. *Практические занятия* мы использовали, например, при изучении типов электоральной культуры населения, при изучении технологий формирования электоральной культуры, при рассмотрении направлений деятельности общественных и молодежных организаций. Фактически практические занятия были посвящены разбору материала и его тренировке, запоминанию различных классификаций понятий. Например, *практические занятия* проводились при изучении темы «Современный полити-

ческий ландшафт России», в которой представлен достаточно широкий спектр политических партий и движений, которые необходимо было запомнить, а также уметь объяснить разницу между ними. Для этого была предложена классификация политических партий и движений, которая позволила облегчить их запоминание. Также этот вид занятий был предложен при изучении большой по объему темы «Основные зарубежные политические партии и движения».

Деловые игры — это форма учебной работы, относящаяся к имитационному моделированию. Дидактика деловых игр достаточно хорошо разработана, известно, что деловая игра ориентирована на исполнение ролей в моделируемой ситуации и параллельное воспроизведение межличностных отношений в ходе взаимодействия. В разработанной нами деловой игре присутствовали традиционные этапы, представленные на рис. 7.



Рисунок 7. Педагогический алгоритм реализации деловой игры

Однако мы предложили учителям ввести в деловую игру исследовательскую составляющую, поскольку это, как нам представляется, повышает интерес к игре, позволяет установить уровень сформированности исследовательских навыков, формирует опыт принятия решений и межличностного общения. Деловая игра называлась «Работа

психолога с пассивным электоратом». Идея деловой игры заключалась в том, что психологу необходимо было выработать методы и приемы работы с представителями электората, которые не хотят идти на выборы, в результате этой работы пассивный представитель электората должен был изменить свою точку зрения и осознать необходимость своего личного волеизъявления. Исследовательская составляющая состояла в том, что психолог должен был исследовать, какие именно методики применить к пассивному гражданину, чтобы его мнение изменилось.

Вторая деловая игра под названием «Технологии формирования электоральной культуры в начальной школе» имела не совсем обычную направленность. В исследовательском контенте этой деловой игры мы предложили учителям попробовать разработать педагогические технологии, позволяющие формировать у детей в начальной школе электоральные ценности задолго до того, когда они станут субъектами электорального права. Деловая игра проходила в форме профессионального общения педагогов начальной школы в процессе обсуждения разработанных ими технологий. Мы поставили задачу придумать формы работы с обучающимися в начальной школе, позволяющие подготовить их к будущей электоральной деятельности, не делая акцент на политической стороне деятельности, потому что этого не позволяет возраст.

Также нами была использована организация дискуссии в форме круглого стола, например, при изучении темы «Сеть Интернет как средство электоральной коммуникации». Этот вид работы сочетает в себе одновременно обсуждение, учебные моменты, экспертную деятельность и коммуникационные технологии. Учителя получили задание в подгруппах по 4–5 человек провести анализ использования сети Интернет как средства электоральной коммуникации. Для сбора информации учителя могли использовать как свой личный опыт, так и информацию из сети Интернет. Далее результаты их аналитической работы оформлялись в виде презентаций, с которыми они выступали во время проведения круглого стола. На круглый стол были приглашены эксперты — представители Центральной избирательной комиссии Чеченской Республики, а также преподаватели и специалисты, участвующие в реализации программы. На заседании круглого стола были заслушаны выступления с презентациями от различных групп,

далее состоялся диалог экспертов и специалистов с каждой группой, подготовившей презентацию. В результате эксперты высказали свое мнение о подготовленных материалах.

Наряду с традиционными образовательными технологиями, для реализации дисциплины использовались технологии электронного обучения и дистанционные образовательные технологии в электронной информационно-образовательной среде Чеченского государственного педагогического университета.

Также слушателям предлагается подготовить *эссе* по темам модулей, написать *доклад*, *реферат*, подготовить *презентацию*. Все это виды учебной и научной продукции, создаваемой учителями в ходе освоения общеразвивающей программы.

Итоговой работой, позволяющей оценить уровень сформированности электоральной культуры у учителей, были тесты по изученному материалу, а также *проекты*, которые представляли учителя, разделившись на группы. Проектная деятельность представляет собой уникальный вид учебной деятельности, который позволяет систематизировать полученную учебную информацию, придать ей личностную окраску, представить ее в форме, которая позволяет наилучшим образом отразить ее сильные стороны. Проекты представлялись группами по темам, соответствующим названиям модулей. Проектная деятельность имеет свою особую организацию. На рис. 8 представлен алгоритм работы над проектом, который был предложен учителям.

Одной из форм работы в ходе формирования электоральной культуры было *общение с психологом*, которое мы рассматриваем как один из обязательных компонентов формирования электоральной культуры учителя.

Мы уже говорили выше о том, что психологическая составляющая в электоральной культуре важна и что этому уделяется мало внимания в электоральном процессе. На самом деле готовность сделать выбор, осознание необходимости выбора как проявления зрелости личности, ее компетентности и высокого уровня культуры — это одна из важнейших составляющих электоральной культуры. В начале освоения программы учителя проходят психологическое тестирование, результаты которого позволяют сформировать психологический портрет учителя, с которым предстоит работать. Далее учителям предлагается *психологический тренинг*.

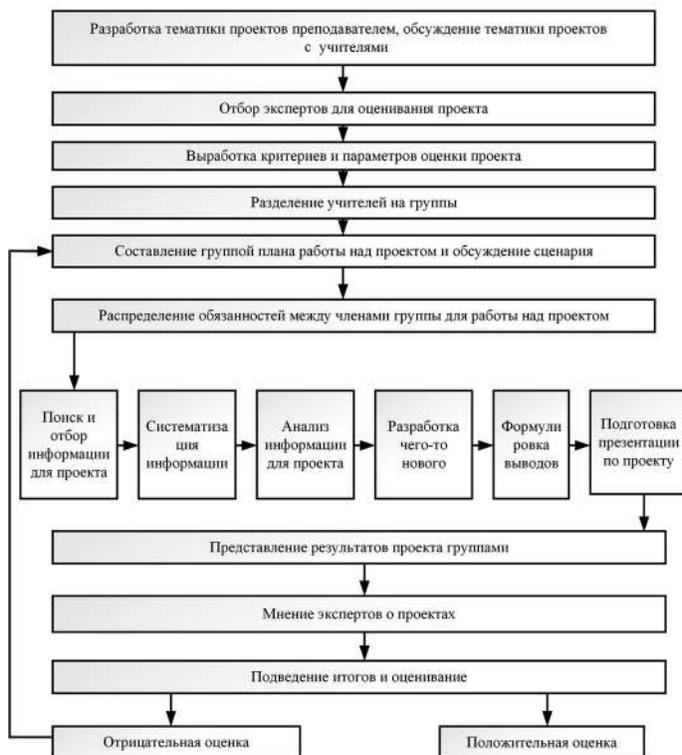


Рисунок 8. Алгоритм работы над проектом

Психологический тренинг определяется как «область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении» [15, с. 145]. Это не означает, что *тренинг* направлен только на развитие коммуникативной компетентности, сфера его использования гораздо шире и охватывает все личностные структуры. Тренинг необходим для обеспечения основы личностного роста, для решения проблемы принятия решений, для организации взаимодействия с окружающими, для решения проблем самой личности, для поддержания психического и психологического здоровья личности, для формирования системы самоконтроля и реализации многих других целей. При выборе психологического тренинга для слушателей программы мы руководствовались их

возрастными и профессиональными особенностями, рассматриваемой в ходе освоения программы тематикой, уровнем сложности проблем, которые слушатели готовы рассматривать. В связи с этим мы предложили учителям, осваивающим программу, *психологические тренинги*, направленные на *формирование эффективного взаимодействия в группе* посредством снятия психологического напряжения и сплочения, на *решение проблемы выбора* в различных жизненных ситуациях, в том числе — ситуациях электорального выбора, а также тренинг *сенситивности*.

*Тренинг сенситивности* (прогнозирования поведения) ориентирован на развитие способности к пониманию других людей в различных бытовых и профессиональных ситуациях и основан на выделении четырех уровней понимания окружающих — рационалистического, артистического, практического и эмпирического.

*Тренинг «Знакомство»* проводился в самом начале освоения программы и был направлен на формирование группы учителей как коллектива для дальнейшего комфортного обучения и совместных действий. Данный тренинг является традиционным для таких программ и направлен на установление межличностных связей, контактов, отношений взаимоподдержки и взаимопомощи в ходе освоения образовательной программы, на выяснение направленности личности каждого из участников.

В общеразвивающей программе присутствует научная составляющая, которая позволяет учителям попробовать свои силы в научной деятельности. Мы полагаем, что научная составляющая необходима в такого рода программе. Она позволяет: попробовать свои силы в научной деятельности; приобрести опыт создания научных продуктов; приобрести опыт работы с научной информацией; приобрести опыт публичных выступлений по научной тематике. Например, использовалась работа учителей над таким научно-образовательным продуктом, как *аналитический отчет*, который представляет собой анализ существующей научно-популярной литературы по какой-либо проблеме. *Аналитический отчет* — это уникальный вид работы, который подразумевает отбор литературы по проблеме, ее проработку, далее — систематизацию и характеристику основного содержания проработанных источников в кратком виде. *Аналитический отчет* как форма научно-образовательной продукции является уникальным, поскольку в результате его подготовки обучающиеся учатся поиску литературы, работе с текстом, поиску информации в тексте, ее сжатию и краткому

представлению, систематизации и т.д. Учителям предлагалось осуществить аналитическую деятельность и подготовить аналитический отчет по темам «Современные политические партии в России», «Современные общественные и молодежные движения в России», «Основные зарубежные политические партии и движения». Перед выполнением данного вида работы преподаватель объяснил, каким образом составляется аналитический отчет, показал приемы работы с литературой, предложил фразы и клише, которые помогут составить отчет, объяснил, на что именно необходимо обратить внимание.

Следующим этапом научной работы была *работа с научной статьей*. Учителям была предложена тема «Формирование электоральной культуры в школе». Необходимо было найти источники по теме, выбрать один из них, проанализировать, выявить, с чем согласны, с чем не согласны, составить план статьи. Далее на занятиях каждый учитель делился с группой мнением о прочитанной статье. При работе со статьей преподаватель обращал внимание слушателей на аннотацию и ключевые слова, потому что следующий вид научной работы состоял в том, чтобы по предложенным преподавателем аннотации и ключевым словам попытаться составить план научной статьи. Далее получившийся план сравнивали со статьей.

Еще один вид научной работы — *работа с терминами* из области электорального процесса. Для работы с терминами была использована описанная выше игра «Пойми меня». Попутно преподаватель сообщал учителям сведения о научной терминологии и рассказывал об особенностях работы с ней.

После подготовительной работы учителям было предложено в рамках работы над проектом попробовать разработать технологию формирования электоральной культуры у обучающихся определенного возраста, обосновать ее, разработать алгоритмы процессуальной части или модель.

**Заключение.** Все больше усложняющаяся проблема повышения гражданской активности и заинтересованности граждан в будущем своей страны заставляет искать новые возможности ее решения, поскольку с этим связано и от этого зависит, в каком обществе будут жить следующие поколения. Учитывая, что учитель проводит с обучающимися довольно большой период времени и имеет безусловный авторитет у них, мы полагаем, что именно учитель может стать проводником электоральной культуры в массы. Опору на патриотические чувства и гражданствен-

ность мы предлагаем дополнить иным взглядом на участие гражданина в выборах, который подразумевает отношение к участию в электоральном процессе как к проявлению общей культуры. Начинать данную работу необходимо с учителей, которые далее могут стать трансляторами электоральной культуры и ее проводниками. Системный взгляд на решение рассматриваемой проблемы получил реализацию в общеразвивающей программе формирования электоральной культуры учителя, которая включает как традиционные, так и инновационные технологии работы, а также научную составляющую, создание образовательных продуктов, предназначенных далее для формирования электоральной культуры у обучающихся.

#### Список источников

1. Байханов И. Б. Концептуальная модель формирования электоральной культуры учителя в специальной кросс-уровневой образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 2. С. 66–78.
2. Байханов И. Б. Концептуальные основы формирования электоральной культуры учителя // Научно-педагогическое обозрение. Томск: ТГПУ, 2023. Вып. 2 (48). С. 86–97.
3. Байханов И. Б. Модель специальной образовательной среды для формирования электоральной культуры учителя // Наука и школа. 2023. № 2. С. 186–198.
4. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. № 05 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (дата обращения: 20.03.2023).
5. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997.
6. Божко Е. М., Ильнер А. О. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 1. С. 1–10.
7. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 240 с.
8. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. М.: Логос, 2011. 288 с.
9. Ганиева Р. А., Лосев Е. Ф. Современные формы и методы обучения. Ролевой семинар как форма интерактивного обучения при изучении высшей математики в военно-морских вузах // Высшее военное образование. 2019. № 5 (20) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-formy-i-metody-obucheniya-rolevoy-seminar-kak-forma-interaktivnogo-obucheniya-pri-izuchenii-vysshey-matematiki-v-voenno> (дата обращения: 13.11.2023).
10. Гегамян Г. В. О живом веществе и биосферологии В. И. Вернадского // Жизнь Земли. 2021. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-zhivom-veschestve-i-biosferologii-v-i-vernadskogo> (дата обращения: 13.11.2023).
11. Деятельностный подход в образовании: монография в 3 кн. Кн. 1 / Московский городской педагогический университет (МГПУ); сост. В. А. Львовский; рец. С. Н. Вачкова. М.: Authors Club, 2018. 360 с.
12. Инноватика в научно-педагогической деятельности: уч. пособ. М.: Проспект, 2018. С. 74.
13. Лосев Е. Ф., Ганиева Р. А., Полуян Н. Р. О реализации системного подхода к проектированию виртуальной образовательной среды кафедры // Наука. Общество. Оборона. 2019. № 3 (20) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-realizatsii-sistemnogo-podhoda-k-proektirovaniyu-virtualnoy-obrazovatelnoy-sredy-kafedry> (дата обращения: 13.11.2023).
14. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Дж. О'Коннор, И. Макдермотт; пер. с англ. 11-е изд.

## Педагогические технологии формирования электоральной культуры... |

М.: Альпина Паблишер, 2017. 256 с.

15. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. М.: Издательский центр «Академия», 2006. С. 126.

16. Реушченко А. А., Зозуля В. В. Особенности использования средового подхода для характеристики педагогической реальности // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (283). С. 29–32.

17. Русина А. С. Формирование электоральной грамотности как актуальная задача современного гражданского образования старшеклассников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1 (47). С. 116–121.

18. Ситаров В. А. Ценностные ориентиры в воспитании современной молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 1. С. 47–57.

19. Скляров И. Ф. Система — системный подход — теории систем. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 152 с.

20. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования: синергетический подход. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 342 с.

21. Уайт Л. Стадии эволюции, прогресс и оценка культур / Л. Уайт. Избранное: Эволюция культуры; пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 1064 с. (Серия «Культурология. XX век»).

22. Уайт Л. Эволюционизм и антиэволюционизм в американской этнологической теории // Л. Уайт. Избранное: Эволюция культуры; пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 1064 с. (Серия «Культурология. XX век»).

23. Хохлов В. В., Андрейкин А. Б. Виды современных лекций и их характеристика // Смоленский медицинский альманах. 2020. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-sovremennyh-lektsiy-i-ih-harakteristika> (дата обращения: 13.11.2023).

24. Bokov Y. Transformation of electoral right to electoral responsibility: opportunity or necessity // 1st International Scientific Practical Conference “The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment” (ISMGE2019). 2019. P. 112–117.

25. Poplavskiy M. M. Teacher as a media figure in modern higher education: A competence-based approach // Linguistics and Culture Review. 2021. Vol. 5, no. 54, P. 904–914.

26. Ursul A., Ursul T. Universal (Global) Evolutionism // Philosophy and Cosmology. 2018. Vol. 20. P. 33–41.

### References

1. Bajhanov I. B. Konceptual'naja model' formirovanija jelektoral'noj kul'tury uchitelja v special'noj kross-urovnevoj obrazovatel'noj srede // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2023. № 2. S. 66–78. [In Rus].
2. Bajhanov I. B. Konceptual'nye osnovy formirovanija jelektoral'noj kul'tury uchitelja // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Tomsk: TGPU, 2023. Vyp. 2 (48). S. 86–97. [In Rus].
3. Bajhanov I. B. Model' special'noj obrazovatel'noj srede dlja formirovanija jelektoral'noj kul'tury uchitelja // Nauka i shkola. 2023. № 2. S. 186–198. [In Rus].
4. Bermus A. G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // Internet-zhurnal «Jejdos». 2005. № 05 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (data obrashhenija: 20.03.2023). [In Rus].
5. Blauberg I. V. Problema celostnosti i sistemnyj podhod. M.: Jeditorial URSS, 1997. [In Rus].
6. Bozhko E. M., Il'ner A. O. Kompetentnostnyj podhod v Rossii i za rubezhom: istoricheskie i teoreticheskie aspekty // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2019. T. 7. № 1. S. 1–10. [In Rus].
7. Budanov V. G. Metodologija sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii. Izd. 3-e dop. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009. 240 s. [In Rus].
8. Verbickij A. A. Invarianty professionalizma: problemy formirovanija / A. A. Verbickij, M. D. Il'jazova. M.: Logos, 2011. 288 s. [In Rus].
9. Ganieva R. A., Losev E. F. Sovremennye formy i metody obuchenija. Rolevoj seminar kak forma interaktivnogo obuchenija pri izuchenii vysshej matematiki v voenno-morskih vuzah // Vysshee voennoe obrazovanie. 2019. № 5 (20) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-formy-i-metody-obucheniya-rolevoj-seminar-kak-forma-interaktivnogo-obucheniya-pri-izuchenii-vysshey-matematiki-v-voenno> (data obrashhenija: 13.11.2023). [In Rus].

10. *Gegamjan G. V.* O zhivom veshhestve i biosferologii V.I. Vernadskogo // Zhizn' Zemli. 2021. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-zhivom-veshchestve-i-biosferologii-v-i-vernadskogo> (data obrashhenija: 13.11.2023). [In Rus].
11. Dejatel'nostnyj podhod v obrazovanii: monografija v 3 kn. Kn. 1 / Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet (MGPU); sost. V. A. Lvovskij; rec. S.N. Vachkova. M.: Authors Club, 2018. 360 s. [In Rus].
12. Innovatika v nauchno-pedagogicheskoj dejatel'nosti: uch. posob. M.: Prospekt, 2018. S. 74. [In Rus].
13. *Losev E. F., Ganieva R. A., Polujan N. R.* O realizacii sistemnogo podhoda k proektirovaniyu virtual'noj obrazovatel'noj sredy kafedry // Nauka. Obshhestvo. Oborona. 2019. № 3 (20) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-realizatsii-sistemnogo-podhoda-k-proektirovaniyu-virtualnoy-obrazovatelnoy-sredy-kafedry> (data obrashhenija: 13.11.2023). [In Rus].
14. O'Konnor Dzh. Iskusstvo sistemnogo myshlenija: Neobhodimye znaniya o sistemah i tvorcheskom podhode k resheniju problem / Dzh. O'Konnor, I. Makdermott; per. s angl. 11-e izd. M.: Al'pina Publisher, 2017. 256 s. [In Rus].
15. *Panina T. S.* Sovremennye sposoby aktivizacii obuchenija / T. S. Panina, L. N. Vavilova. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. S. 126. [In Rus].
16. *Reushenko A. A., Zozulja V. V.* Osobennosti ispol'zovanija sredovogo podhoda dlja karakteristiki pedagogicheskogo real'nosti // Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 2 (283). S. 29–32. [In Rus].
17. *Rusina A. S.* Formirovanie jelektoral'noj gramotnosti kak aktual'naja zadacha sovremennogo grazhdanskogo obrazovanija starsheklassnikov // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija. 2019. № 1 (47). S. 116–121. [In Rus].
18. *Sitarov V. A.* Cennostnye orientiry v vospitanii sovremennoj molodezhi // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2018. № 1. S. 47–57. [In Rus].
19. *Sklyarov I. F.* Sistema — sistemnyj podhod — teorii sistem. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013. 152 s. [In Rus].
20. *Solodova E. A.* Novye modeli v sisteme obrazovanija: sinergeticheskij podhod. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2011. 342 s. [In Rus].
21. *Uajt L.* Stadii jevoljucii, progress i ocenka kul'tur / L. Uajt. Izbrannoe: Jevoljucija kul'tury; per. s angl. M.: Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija (ROSSPJeN), 2004. 1064 s. (Serija «Kul'turologija. XX vek»). [In Rus].
22. *Uajt L.* Jevoljucionizm i antijeoljucionizm v amerikanskoj jetnologicheskoj teorii // L. Uajt. Izbrannoe: Jevoljucija kul'tury; per. s angl. M.: Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija (ROSSPJeN), 2004. 1064 s. (Serija «Kul'turologija. XX vek»). [In Rus].
23. *Hohlov V. V., Andrejkin A. B.* Vidy sovremennyh lekcij i ih karakteristika // Smolenskij medicinskij al'manah. 2020. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-sovremennyh-lekcij-i-ih-karakteristika> (data obrashhenija: 13.11.2023). [In Rus].
24. *Bokov Y.* Transformation of electoral right to electoral responsibility: opportunity or necessity // 1st International Scientific Practical Conference “The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment” (ISMGE2019). 2019. P. 112–117.
25. *Poplavskiy M. M.* Teacher as a media figure in modern higher education: A competence-based approach // Linguistics and Culture Review. 2021. Vol. 5, no. 54, P. 904–914.
26. *Ursul A., Ursul T.* Universal (Global) Evolutionism // Philosophy and Cosmology. 2018. Vol. 20. P. 33–41.

### **Информация об авторе**

И. Б. Байханов — кандидат политических наук, доцент, ректор

### **Information about the author**

I. B. Baykhanov — PhD (Politics), Associate Professor, Rector

Статья поступила в редакцию 21.11.2023; одобрена после рецензирования 12.12.2023; принята к публикации 05.03.2024.  
The article was submitted 21.11.2023; approved after reviewing 12.12.2023; accepted for publication 05.03.2024.



В. С. Федотова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 86–108.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 86–108.

Научная статья

УДК 378.146

doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-86-108

## **ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМАТЕ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Вера Сергеевна Федотова**

Ленинградский государственный университет  
имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия,  
vera1983@yandex.ru, SPIN-код 1878-2853, [http://orcid.org/  
0000-0002-1974-5809](http://orcid.org/0000-0002-1974-5809)

**Аннотация.** Результаты оценки освоения образовательных программ подготовки педагогов являются основой для мониторинга успешности формирования профессиональных компетенций и характеристики профессионального мастерства будущих учителей. Цель статьи состоит в научном обосновании возможности проведения демонстрационного экзамена в вузе для комплексной оценки готовности учителя к профессиональной деятельности в реальных или смоделированных условиях с использованием праксиологических характеристик результативности, эффективности, технологичности, рациональности выполнения действий. Такой подход позволяет интегративно осуществить контроль готовности учителя к профессиональной деятельности по нескольким аспектам: владение фундаментальными знаниями, готовность к решению практических задач, методологическая и методическая культура, ориентированность на педагогическую профессию. Учитель рассматри-

вается автором как субъект образовательной экосистемы. В этой связи отмечается определяющая роль взаимодействия образовательных организаций и производственной сферы в ходе комплексной оценки готовности учителей к профессиональной деятельности. Результаты исследования представлены выявлением существенных характеристик демонстрационного экзамена как практико-ориентированного подхода в оценивании результатов обучения, формы комплексной оценки готовности педагогов к профессиональной деятельности. Описан порядок оценки педагогической деятельности в данном формате. Автор применяет основные положения праксиологического подхода при комплексной оценке готовности учителя к профессиональной деятельности. Обоснована сущность нового понятия — «праксиосфера педагога». Праксиологическое знание координирует педагогическую деятельность и делает ее более результативной, эффективной, технологичной, валеологичной, эстетичной. Даны рекомендации к содержательной части демонстрационного экзамена. Сделан вывод о повышении объективности оценивания качества реализации образовательных программ подготовки педагогов на основе внедрения демонстрационного экзамена в высшем образовании.

**Ключевые слова:** праксиологический подход, профессиональная подготовка педагога, демонстрационный экзамен, комплексная оценка педагогической деятельности

**Для цитирования:** Федотова В. С. Праксиологические основы комплексной оценки готовности учителя к профессиональной деятельности в формате демонстрационного экзамена в высшем образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 86–108. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-86-108

Original article

**PRAXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF TEACHER READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE FORMAT OF DEMONSTRATION EXAMINATION IN HIGHER EDUCATION**

Vera S. Fedotova

Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russia, vera1983@yandex.ru, SPIN-код 1878–2853, ORCID0000–0002–1974–5809

**Abstract.** The results of assessing the mastery of educational programs for teacher training are the basis for monitoring the success of developing professional competencies and characterizing the professional skills of future teachers. The purpose of the article is to scientifically substantiate the possibility of conducting a demonstration exam at a university for a comprehensive assessment of a teacher's readiness for professional activity in real

or simulated conditions using praxiological characteristics of effectiveness, efficiency, manufacturability, and rationality of actions. This approach allows for integrative monitoring of a teacher's readiness for professional activity in several aspects: possession of fundamental knowledge, readiness to solve practical problems, methodological and methodological culture, focus on the teaching profession. The teacher is considered by the author as a subject of the educational ecosystem. In this regard, the determining role of interaction between educational organizations and the production sector in the course of a comprehensive assessment of teachers' readiness for professional activity is noted. The results of the study are presented by identifying the essential characteristics of the demonstration exam as a practice-oriented approach in assessing learning outcomes, a form of comprehensive assessment of teachers' readiness for professional activity. The procedure for assessing teaching activities in this format is described. The author applies the main provisions of the praxeological approach in a comprehensive assessment of a teacher's readiness for professional activity. The essence of the new concept "teacher's praxeosphere" is substantiated. Praxeological knowledge coordinates pedagogical activity and makes it more effective, efficient, technological, valeological, and aesthetic. The author formulates recommendations for the content of the demonstration exam. The author concludes that the objectivity of assessing the quality of implementation of educational programs for teacher training has increased based on the introduction of a demonstration exam in higher education.

**Keywords:** praxeological approach, professional teacher training, demonstration exam, comprehensive assessment of teaching activities

**For citation:** Fedotova V. S. Praxiological foundations of comprehensive assessment of teacher readiness for professional activities in the format of demonstration examination in higher education. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2): 86–108. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–86–108

**Введение.** Готовность учителя к профессиональной деятельности характеризуется на основе данных комплексной оценки, представляющей такую ее совокупную характеристику, которая получена в результате разностороннего исследования, то есть одновременного и согласованного изучения различных аспектов и содержащую обобщающие выводы о результативности и эффективности деятельности будущего учителя при решении поставленных задач на основе выделенных критериев в составе количественных и качественных показателей. Сегодня считается, что традиционная система аттестации и контроля в рамках практической подготовки и промежуточной аттестации по модулям (дисциплинам),

практикам, в рамках итоговой аттестации, сопровождаемая ответами на теоретические вопросы и решением ситуационных задач, к сожалению, «не позволяет провести полную и объективную оценку готовности выпускников к профессионально-педагогической деятельности, особенно в отношении прикладного компонента» [11, с. 142].

Комплексная оценка готовности учителя к профессиональной деятельности является индикатором для мониторинга состояния формирования профессиональных компетенций, выявления профессионального мастерства учителя на рассматриваемом этапе подготовки. Общепринятыми методами комплексной оценки являются изучение документов (портфолио), анализ, самооценка, тестирование, анкетирование, беседа, наблюдение, контроль, экспертиза. При этом уровень профессионализма педагога определяется степенью соответствия качества профессиональной деятельности педагога установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам. В соответствии со статьей 2273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия образовательным стандартам... и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» (<https://www.consultant.ru>).

Развитие практико-ориентированных форм обучения способствует повышению качества подготовки педагогических кадров, приближенной к подлинной ситуации в образовании [6]. Однако произведенные изменения в технологической составляющей с внедренным в систему образования практико-ориентированным характером обучения подготовки учителя к профессиональной деятельности при согласованности образовательных результатов стандартам к наличию соответствующих профессиональных компетенций все же не устранили в полной мере возникшее противоречие между сложившейся системой подготовки учителя и по-прежнему существующим несоответствием по оценкам работодателей готовности педагога к профессиональной деятельности. В ряде случаев будущие педагоги на практике демонстрируют ограниченную подготовку по фундаментальным предметным знаниям, отсутствие осознанной связи между теорией и практикой,

не могут обосновать полученные практические результаты и сформулировать собственные выводы, не проявляют себя в роли исследователя. По данным опроса работодателей (директоров школ, колледжей, учреждений дополнительного образования), еще предстоит решить целый ряд ключевых проблем, возникающих при приеме на работу молодого специалиста — выпускника педагогического направления: низкую скорость и неуверенность при выполнении назначенного поручения, нерациональность расходования ресурсов, неумение организовать свое рабочее место в ситуации неопределенности, отсутствие альтернативности в использовании инструментов и оборудования, пассивное проявление желания к участию в инновационной деятельности и стремлению к саморазвитию, неспешность в коммуникации с родителями и другие. Основную причину мы определяем в том, что при оценке готовности учителя к педагогическому труду не учитываются праксиологические характеристики деятельности (результативность, технологичность, рациональность, эстетичность, валеологичность и др.). В этой связи мы отмечаем актуальность решения научной проблемы, предполагающей реализацию практико-ориентированного подхода при проведении комплексной оценки и контроля готовности учителя к профессиональной деятельности в виде профессионального (демонстрационного) экзамена в высшем образовании и учета при этом праксиологических параметров выполнения педагогических действий. Профессиональный (демонстрационный) экзамен в системе высшего педагогического образования ориентирован на определение готовности выпускников педагогических направлений к уверенному выходу на рынок труда, сформированных умений решения будущим учителем теоретических и практико-ориентированных задач.

Формирование у учителя готовности к профессиональной деятельности предполагает установление соответствия профессиональных компетенций требованиям внешней экспертной оценки, требованиям внутренней оценки образовательной организации к качеству реализации образовательной программы и дополняется общей рефлексивной самооценкой учителем педагогической деятельности с выработкой стремления к непрерывному личностному и профессиональному саморазвитию. Этот факт позиционируется учеными (А.К. Белолуцкая [4], В.А. Захарова [10], К.Б. Егоров [10], И.С. Криштофик [4], В.А. Мкртчян [4]) как одна из важнейших задач современности.

Демонстрационный экзамен может обеспечить консолидацию заинтересованных лиц в подготовке педагогических кадров и других субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов) с учетом ресурсного обеспечения учебного процесса в комплексной оценке теоретической, практической, научно-исследовательской, психолого-педагогической подготовки будущих учителей, что особенно важно в условиях развития образовательных экосистем. При проведении комплексной оценки в формате демонстрационного экзамена внешняя оценочная сторона будет представлена работодателями и их требованиями. Внутренняя сторона оценки характеризуется требованиями, прописанными в образовательной программе, составленной на основании ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога. При этом оценка результатов демонстрационного экзамена определяется на основе среднего балла.

В предстоящей перспективе демонстрационный экзамен планируется проводить среди обучающихся по образовательным программам УГНС 44.00.00 Образование и педагогические науки: в рамках практической подготовки и промежуточной аттестации по модулям (дисциплинам), практикам; в рамках государственной итоговой аттестации (итоговой аттестации). Стоит предположить, что демонстрационный экзамен с учетом специфики высшего образования является современной формой комплексной оценки педагогической деятельности, позволяющей интегративно осуществить контроль по нескольким аспектам: фундаментальные знания, готовность к решению практических задач, методологическая и методическая культура, ориентированность на педагогическую профессию.

**Цель статьи** состоит в научном обосновании приоритета демонстрационного экзамена при подготовке будущих учителей в аспекте более приближенной к современным требованиям комплексной оценки готовности учителя к профессиональной деятельности в праксиологических характеристиках педагогического труда, позволяющего осуществить проверку не только действия, но и знания о правильном выполнении этого действия, основанного на фундаментальных знаниях, практическом опыте, методологической и методической культуре будущего педагога.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующий спектр задач: 1) выявить существенные характеристики демонстрацион-

ного экзамена как формы комплексной оценки готовности педагогов к профессиональной деятельности на основе существующего опыта; 2) рассмотреть порядок оценки педагогической деятельности в формате демонстрационного экзамена; 3) предложить праксиологические характеристики оценки готовности к профессиональной деятельности, актуальные в формате демонстрационного экзамена.

Проанализируем современное состояние рассматриваемой проблемы. Профессиональный (демонстрационный) экзамен рассматривается учеными как перспективная форма независимой оценки, направленная на установление готовности обучающегося педагогического направления к профессиональной деятельности (уровня сформированности компетенций), проводимая в реальных или смоделированных условиях профессиональной деятельности с участием независимых экспертов (представителей работодателя) [5; 8; 16; 17; 21; 22; 25; 27; 30]. Исследованы вопросы психологической подготовки будущих педагогов к демонстрационному экзамену [1]. Подготовка к демонстрационному экзамену для будущих педагогов становится тренировкой навыков, которые действительно важны в профессии учителя. Кроме того, это реальная возможность педагогу продемонстрировать применение фундаментальных знаний на практике в знакомой и нестандартной ситуации. При этом экзаменаторы-эксперты из числа работодателей в ходе проведения такого экзамена не только оценивают выпускников, но и получают возможность привлечь лучших из них в свои образовательные организации.

Демонстрационный экзамен относится к практико-ориентированным формам оценивания. В качестве отправной позиции проводимого исследования нам импонирует определение практико-ориентированной подготовки педагогов, предложенное А. А. Костюниной в диссертационном исследовании (Костюнина А. А. Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук, Барнаул. 2016. 24 с.). Автор рассматривает практико-ориентированную профессиональную подготовку будущих педагогов как систему поэтапного вовлечения студентов в процесс познания фундаментальных предметных знаний через освоение технологий их качественного и количественного отбора, систематизации и оценивания их достоверности, через использование комплекса профессионально ориен-

тированных технологий, форм и методов обучения, способствующих формированию не только универсальных и профессиональных компетенций (выработке индивидуальных стратегий и тактик принятия решений в ситуациях профессиональной деятельности), но и способности к рефлексии и профессиональной самоактуализации. Практико-ориентированный подход предполагает, что «любое профессионально значимое знание осваивается будущим педагогом в практической деятельности, при организации учебной и воспитательной работы, при проведении каждого занятия и каждого воспитательного мероприятия со студентами должны, прежде всего, решаться задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью» [2, с. 48].

Соглашаясь с важной ролью практико-ориентированного подхода в образовании, мы акцентируем внимание, что для решения поставленной задачи подготовки педагога к успешному решению профессиональных задач следует дополнить эту практико-ориентированную модель таким аспектом, как праксиологическое знание наряду с развитием методологической и методической культурой, ответственным и мотивированным отношением к педагогической трудовой деятельности. Праксиологическое знание служит методологическим ориентиром педагога для конструктивного выполнения педагогических действий. Как известно, «цель педагогической праксиологии состоит в получении и представлении профессиональному сообществу практико-ориентированного методологического знания об общих принципах и способах рациональной и продуктивной педагогической деятельности» [14, с. 13–14]. Высказывая это предположение, мы опираемся на ранее выявленные праксиоцентрические основы профессионального стандарта педагога, где дано определение праксиосферы как «сформированной и ставшей внутренним достоянием педагога базы знаний предметной области, ее терминологии и представлений о способах организации рационального и эффективного выполнения деятельности; совокупности усвоенных алгоритмов и средств осуществления деятельности, позволяющих минимизировать затраты на ее выполнение при достижении поставленной цели; умение правильно рассуждать и принимать решения, опираясь на законы логики» [19, с. 20].

Новизна нашего подхода основывается на представлении о том, что основой для гибкой адаптации выпускников педагогических направлений в условиях неопределенности на рынке труда является

сформированный багаж фундаментальных знаний, иначе говоря, системы нестареющих глубоких знаний, которые позволяют будущему педагогу уверенно подходить к выбору стратегии действий, выбирая в имеющихся условиях наиболее приемлемый вариант, занять исследовательскую позицию в профессиональной деятельности, непрерывно совершенствуя свои действия. Учитель может использовать этот багаж как научную основу решения прикладных задач. При этом связь теории и практики обеспечивается на основе применения праксиологического подхода. Учеными [31] отмечают, что знание и практика должны рассматриваться в единстве, обеспечивая осмысленный характер деятельности. Специфика праксиологического подхода проявляется в том, что обучающиеся ориентируются на качественное и продуктивное выполнение своей деятельности, овладевая приемами ее рационализации (например, оптимальная организация времени, продуманная работа с учебным материалом и др.). Как отмечает Т. Кулаксиз [33], система праксиологического знания постепенно выстраивается при профессиональной подготовке педагогов и при практико-ориентированном подходе находит свое непосредственное применение при решении задач. Успехи и неудачи в приобретаемом педагогом опыте становятся основой для последующей корректировки деятельности, повышения ее технологичности, способствуют росту мотивации и настойчивости учителя в совершенствовании выполняемых действий, более осознанному выбору средств для достижения поставленной цели. При этом праксиологическое знание выполняет координирующую роль, позволяет осуществлять действия более результативно, эффективно, технологично, безопасно. Кроме того, мы отмечаем, что усилить эффекты праксиологического знания позволяет цифровая компетентность учителя, за счет которой он может дополнительно привлекать современные ИКТ и цифровые технологии в целях оптимизации деятельности. Хорошо известно, что с их помощью многие действия совершаются более быстро, технологично, эстетично, наглядно.

Мы считаем целесообразным переосмыслить существующие и предлагаемые учеными (Е. А. Понамаревой [24]) показатели разноаспектных характеристик педагогической деятельности и рассматривать комплексность оценки с позиций раскрытия праксиосферы педагога. Как нами ранее доказывалось, сформированная праксиосфера демонстрирует «определенный уровень овладения профессиональным

мастерством, способствует эффективному (достижение желаемого результата) и качественному (оптимизация ресурсов и усилий) выполнению профессиональных задач. В отличие от компетенций праксиосферы характеризует профессионализм педагога более широко и системно на нескольких уровнях — на индивидуальном, на уровне школы, уровне локального сообщества педагогов и профессионального сообщества в целом» [19, с. 20–21]. Комплексность оценки готовности учителя к профессиональной деятельности в данной проекции будет проявляться следующим образом: в какой степени учитель обладает фундаментальными предметными знаниями, насколько готов применить знания на практике в решении прикладной задачи, как демонстрирует навыки исследовательской деятельности, владеет психолого-педагогическими и методическими приемами, демонстрирует использование праксиологического знания (знания о том, как правильно делать, правильно думать о выполняемом действии). Согласно О. С. Нестеровой, готовность учителя к профессиональной деятельности рассматривается как «стартовая точка на пути к профессионализму» [20, с. 59]. Будущий учитель, обладающий праксиосферой, является носителем фундаментальных знаний, подготовленным специалистом-практиком, исследователем, методистом, демонстрирует мотивированный интерес к своей профессии, высокие ценностные ориентации, рефлексивно оценивает свои успехи и неудачи и непрерывно занимается саморазвитием. Ему свойственны эмпатийность, социорефлексия, общая культура. При этом методическая культура раскрывается в способности педагога ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся; переводить тему занятий в педагогическую задачу; вовлекать обучающихся в процесс формулирования целей и задач; создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности; поддержание мотивации и вовлеченности обучающихся; компетентность в преподавании; выбрать и реализовать типовые образовательные программы; разрабатывать собственную программу, методические и дидактические материалы; принимать решения в педагогических ситуациях; устанавливать субъект-субъектные отношения; организовать учебную деятельность обучающихся; проводить педагогическое оценивание и др. В профессиональной практической деятельности учителем осуществляется аналитическая и оценочная деятельность, поэтому важную роль играет его методо-

логическая культура, которая предполагает способность педагогом использовать теоретические концепции, ведущие идеи, знания этапов и методов педагогического исследования, категориальный аппарат научного исследования, осуществлять перенос знания на педагогическое исследование, разрабатывать методики, технологии исследования, реализовывать на практике программы педагогического исследования, внедрять результаты в практику [12].

По словам А. И. Суббето [28], фундаментализация образования является базой для воспроизводства оснований культуры, нравственности и ценностей. Современная ситуация актуализирует проблему фундаментальности образования, увеличивает роль методологической вооруженности педагогических кадров по поставке и решению проблем разного масштаба. При этом фундаментализация образования не ограничивает, а, наоборот, способствует творчеству, вооружая педагога механизмами получения новых знаний, решения проблем и сложных задач в условиях неопределенности.

**Методология и методы исследования.** В основу исследования положены идеи экосистемного подхода в позиционировании учителя как субъекта образовательных экосистем. На этой основе утверждается необходимость тесного взаимодействия образовательных организаций и производственной сферы в подготовке педагога. При уточнении параметров комплексной оценки готовности учителей к профессиональной деятельности на современном этапе используются основные положения праксиологического подхода. При этом имеют место теоретические методы анализа и обобщения психолого-педагогической литературы по теме исследования, эмпирические методы опроса работодателей и заинтересованных в подготовке учителей математики и информатики лиц, наблюдение за проведением процесса оценки профессиональных компетенций в период государственной итоговой аттестации будущих педагогов. Основные выводы получены на основе обобщения и систематизации результатов многолетней подготовки будущих учителей математики и информатики на базе Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург).

**Результаты.** Необходимость построения системы комплексной оценки результатов освоения образовательной программы обучающимися определяется Концепцией подготовки педагогических кадров для

системы образования на период до 2030 года. Комплексность оценки организуется путем внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена как одной из обязательных форм проведения государственной итоговой аттестации, внедрения алгоритмов выявления дефицитов профессиональной подготовки педагогических кадров на основе комплексной оценки их готовности к профессиональной деятельности путем установления соответствия обучающегося требованиям ФГОС ВО и профессионального стандарта, введения индивидуального цифрового портфолио педагога.

Стоит вспомнить слова великого педагога В. А. Сухомлинского, который в свое время отмечал, что, «если учитель вдумчиво анализирует свою работу, у него не может не возникнуть интереса к творческому осмыслению своего опыта: стремления объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой. Логическое следствие анализа собственной работы заключается в том, что учитель сосредоточивает внимание на какой-то, по его мнению, играющей в данном случае наиболее важную роль, стороне педагогического процесса, исследует, изучает факты, читает педагогическую и методическую литературу. Так начинается высший этап педагогического творчества — сочетание практики с элементами научного исследования» [29, с. 90].

У ученых не вызывают сомнений достоинства демонстрационного экзамена в высшем образовании для проведения комплексной оценки готовности педагога к профессиональной деятельности. Как отмечает С. В. Несына, «оценка образовательных результатов в таком формате объективная, прозрачная, оперативная, эффективная и сопоставимая с требованиями стандартов» [21, с. 23], при этом «в практико-ориентированной модели высшего педагогического образования именно демонстрационный экзамен становится результативным средством итогового контроля формирования компетенций» [21, с. 28]. Тем самым демонстрационный экзамен позволяет будущему педагогу получить опыт быть активным носителем профессиональных знаний, умений и навыков и при взаимодействии с профессиональным сообществом позиционировать себя субъектом образовательной экосистемы.

Однако сущность демонстрационного экзамена прежде всего понятна в отношении среднего профессионального образования [3; 26]. Рядом ученых отечественной и зарубежной практики рассматриваются самые

разные аспекты этого формата оценки. Так, О. А. Павловой представлен европейский опыт применения демонстрационного экзамена для оценки освоения профессиональных компетенций студентами учреждений СПО [22].

Заметим, что есть уже и некоторый опыт непосредственного переноса технологии проведения демонстрационного экзамена из среднего профессионального образования в систему высшего образования по принципу аналогии [7; 23]. Однако в таком тождественном переносе есть вероятность потери особенностей высшего образования, предполагающих обладание выпускниками более глубокими знаниями и отточенными практическими навыками, разностороннее развитие и углубленную подготовку, ориентированность на исследовательскую и творческую деятельность. Образовательные программы высшей школы обычно предоставляет более фундаментальные и широкие знания в различных областях. Среднее профессиональное образование сосредоточено преимущественно на практических навыках и знаниях, необходимых для конкретной профессии.

С учетом этих отличий в научном исследовании Л. В. Сардак, Б. Е. Стариченко происходит осмысление возможного варианта реализации идеи переноса опыта проведения демонстрационного экзамена из системы среднего профессионального образования в высшее с учетом его специфики. Ученые считают, что принятую в СПО модель проведения демонстрационного экзамена можно использовать для совершенствования ГИА в высшем образовании, но требуется ее адаптация. Есть существенные отличия, которые необходимо принять во внимание. Так, «цели обучения в высшей школе иные, нежели в среднем профобразовании, — они связаны с подготовкой специалистов, способных к продуктивной интеллектуальной деятельности, а не к выполнению конкретных производственных действий по изготовлению какого-то вида продукции» [26, с. 124]. На этой основе авторами выдвигаются соответствующие предложения.

При формулировке критериев и показателей комплексной оценки готовности учителя к педагогическому труду в формате демонстрационного экзамена должны использоваться праксиологические характеристики деятельности обучающегося: насколько поставленная задача решена полно и рационально, как эффективно было использовано отведенное на выполнение задания время и имеющиеся ресурсы, от-

личалась ли деятельность обучающегося технологичностью и т.д., как учитывались возрастные особенности обучающихся, создавалась ли здоровьесберегающая среда для обучения. В чем причины неэффективности деятельности? Как более рационально было бы поступить в этой ситуации? Решение каждой поставленной задачи представляет своего рода праксиологический практикум. Обучающийся должен в имеющихся условиях актуализировать имеющиеся у него знания, взвесить все имеющиеся ресурсы и возможности, учесть слабые стороны и угрозы и на этой основе найти наиболее подходящее (оптимальное) решение. При этом результаты проведения демонстрационного экзамена позволяют экзаменаторам и обучающимся сравнить свои результаты с эталонными, принятыми за норму. Анализ несоответствий профессиональных действий идеализированному представлению позволяют личности осознанно оценить возникающие трудности и недостатки, в последующем откорректировать свои приемы деятельности, определить пути профессионального саморазвития.

Сегодня постепенно увеличивается интерес ученых к положениям праксиологического подхода: вводится понятие «практическая успешность» [18, с. 79]. Праксиологические категории «эффективности», «результативности», «технологичности», «эстетичности», «валеологичности» педагогической деятельности нередко являются объектами исследования в педагогических научных трудах. При этом результативность рассматривается как степень достижения цели деятельности и запланированных результатов [13, с. 296], эффективность характеризуется соотношением между достигнутым результатом и использованными ресурсами; «технологичность» характеризуется высокой степенью управляемости педагогическим процессом на каждом из его уровней (постановка целей, отбор задач, алгоритмизация процесса обучения, логически организованная система взаимодействия, вариативность действий, альтернативность технологий, методов и средств обучения) [15]; «эстетичность» определяется как «индивидуальность, эстетический вкус, педагогический такт» в действиях учителя [9]. Более детальные примеры характеристик педагогической деятельности в праксиологической терминологии нами приведены в исследовании о праксиоцентризме профессионального стандарта педагога [19, с. 22–23].

Основываясь на понимании сущности праксиосферы учителя, праксиологических характеристик педагогической деятельности, мы

делаем вывод о возможном составе заданий демонстрационного экзамена для будущих учителей математики и информатики в системе высшего образования. В общей идейной концепции в его составе должны быть представлены: 1) задания на проверку владения фундаментальными знаниями; 2) задания, требующие демонстрации в действии их применения для решения прикладных задач; 3) задания с методической составляющей, предполагающей решение кейса, представление элемента учебного занятия или разрешение педагогической ситуации. При необходимости обучающийся может обратиться к помощи других обучающихся для создания моделируемой профессиональной ситуации. При выполнении заданий демонстрационного экзамена сформированная у учителя праксиосфера позволит ему в комплексе применить фундаментальные знания, решая прикладную задачу, выбрать для этого наиболее подходящий в конкретных условиях места и времени способ действий (применить праксиологическое знание), рационально распределить имеющиеся ресурсы, мотивированно получить наилучший в данный момент (оптимальный) результат.

Практико-ориентированный подход актуален при подготовке будущих учителей математики и информатики, так как применение математики в повседневной жизни помогает им осознать ценность математики в обществе и оценить ее прикладной вклад в составе других дисциплин [32]. Дж. Самуэльссон подчеркивает, что использование на практике тем из реальной жизни в формулировке математических задач становится основой формирования внутренней мотивации на глубокое познание математических законов [34].

В качестве первого примера возможного задания демонстрационного экзамена для будущего учителя математики и информатики приведем следующий вариант его реализации. Провести аппроксимацию методом наименьших квадратов набора опытным путем полученных данных (даны значения факторного признака  $x$  и результативного признака  $y$ ). Рассмотреть все возможные случаи зависимости (линейную и нелинейные). Количественно обосновать выбор наиболее подходящей для моделирования функции. В качестве готового решения будущий учитель должен представить таблицу с исходным массивом данных, таблицу расчетов коэффициентов  $a$ ,  $b$  по методу наименьших квадратов, записать функцию с рассчитанными коэффициентами, построить на плоскости диаграмму рассеяния и линию тренда, моделирующую данные. В ходе

выполнения данного задания обучающийся подтверждает наличие фундаментальных знаний в области корреляционно-регрессионного анализа, в частности, метода наименьших квадратов, уравнений для расчета коэффициентов уравнения регрессии, существующих характеристиках и зависимостях коэффициентов модели. Успешное и правильно решение поставленной задачи подтверждает готовность будущего учителя применять теоретические знания на практике. Выбор средства реализации решения задачи осуществляется непосредственно учителем. Данную задачу он может решить с использованием электронных таблиц, языка программирования или традиционного решения на листе бумаги в зависимости от рефлексивной оценки своего знания/незнания, имеющегося опыта, оценки скорости решения поставленной задачи, возможности самопроверки правильности результата. В этом плане наблюдается процесс творческой самостоятельно контролируемой и корректируемой деятельности, что особенно важно в условиях неопределенности и свободы выбора средств. Исследовательская и методическая составляющая в составе данного задания будет предполагать демонстрацию на примере выполняемых действий: сбор исходных эмпирических данные с помощью опроса, их обработку по построенной модели самостоятельно выбранным способом, прогнозирование значений на перспективу и принятие решения на этой основе.

В качестве второго примера задания демонстрационного экзамена приведем следующее задание. Провести статистическую обработку массива данных, снятых в виде отчета с системы дистанционного обучения об активности обучающихся. Данные представлены в виде файла электронной таблицы. Обработка данных включает в себя определение вида распределения случайной величины, расчет ее выборочной средней, дисперсии, моды, медианы, максимального и минимального значений. В качестве решения обучающийся должен представить исходный массив данных, таблицу расчетов характеристик выборочной совокупности, гистограмму частот распределения и вывод о виде распределения. Исследовательская составляющая данного задания состоит в установлении выявленных закономерностей по результатам расчетов. Методическая часть будет предполагать решение о возможных решениях в организации учебного процесса с учетом обнаруженных зависимостей.

В качестве третьего примера задания демонстрационного экзамена предлагается разработать фрагмент урока с демонстрацией доказательства теоремы с использованием среды динамического программирования Geogebra, продемонстрировать различные приемы знакомства обучающихся с теоремой. Будущие педагоги должны продемонстрировать фундаментальные знания по математике, знание теоремы и способа ее доказательства, пошаговой реализации доказательства теоремы, наглядного представления решения в формате необходимых построений. Исследовательская составляющая будет в отборе наиболее подходящего варианта организации фрагмента урока. Методическая составляющая будет продемонстрирована логичностью представления учебного материала с учетом психолого-педагогических знаний.

Во всех приведенных примерах формулировок заданий демонстрационного экзамена оказывается доступным осуществить внешнюю и внутреннюю оценку деятельности будущего педагога в срезе сформированных профессиональных компетенций и качественных характеристик демонстрируемых действий.

В этой связи можно сделать вывод, что введение демонстрационного экзамена обеспечивает усовершенствование механизма комплексной оценки готовности будущего учителя к профессиональной деятельности. Инструментами для оценивания при этом выступают проверка фундаментальных знаний, имитация профессиональной деятельности для оценки практических навыков, методологической и методической культуры учителя, овладение праксиологическим знанием.

Подтверждается справедливость нашего предложения к использованию при разработке критериев и показателей проведения демонстрационного экзамена наряду с проверкой формирования профессиональных компетенций праксиологических характеристик деятельности и оценку раскрытия праксиосферы педагога в составе всех ее составляющих. С одной стороны, демонстрационный экзамен позволяет оценивать готовность студентов к выполнению задач на практике. Таким образом, он помещает в фокус профессиональной подготовки практикоориентированность образовательного процесса. С другой стороны, демонстрационный экзамен позволяет осуществить комплексную оценку: владение обучающимся системой фундаментальных предметных знаний, методическую и методологическую готовность, владение праксиологическим знанием, то есть проверку всех составляющих праксиосферы педагога.

В рамках демонстрационного экзамена обучающиеся решают профессиональные задачи в приближенных к реальным условиям. При этом предполагается, что на демонстрационном экзамене педагоги могут воспользоваться любыми доступными им средствами. Практиологическое знание проявляется в способности педагога анализировать поставленную задачу с позиций целесообразности применения того или иного метода, подхода к ее решению, выбора средства выполнения действия, возможности проанализировать допущенные при рассуждениях ошибки и провести корректирующие действия. Свою роль в повышении скорости и результативности выполнения задания на экзамене обеспечивают возможности современных информационно-коммуникационных технологий, которые также могут быть использованы педагогом для решения поставленной задачи.

Мы полагаем, что в условиях цифровой образовательной среды дополнительным условием успешного решения педагогом поставленных в рамках демонстрационного экзамена задач будет служить сформированная у педагога цифровая компетентность, которая позволяет учителю делать каждое свое действие в решении конкретной задачи, в выборе средств деятельности более продуктивным, рациональным, технологичным за счет привлечения потенциала современных ИКТ и цифровых технологий. Тем более это важно в срезе содержания Концепций подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года определяется необходимость включения системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни.

Перспективными к разработке являются вопросы актуализации контрольно-измерительных материалов ГИА по образовательным программам подготовки педагогических кадров в формате демонстрационного экзамена и методики его проведения с учетом особенностей высшего образования.

**Заключение.** Стоит надеяться, что внедрение демонстрационного экзамена в практику подготовки педагогических кадров позволит сформировать максимально объективную комплексную оценку качества подготовки обучающихся, усовершенствовать аттестационную процедуру, усилить взаимодействие образовательных организаций высшего образования с профильными образовательными организациями и с профессиональным сообществом по вопросам подготовки

педагогических кадров и т.д. Для образовательной организации проведение аттестационных испытаний у будущих педагогов в формате демонстрационного экзамена — это возможность объективно оценить содержание и качество образовательных реализуемых программ в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов, выявить потенциальные риски, оценить реальную материально-техническую базу, выявить уровень квалификации педагогического состава, определить точки роста, направления деятельности для дальнейшего развития. Для работодателей это реальная возможность оценить уровень демонстрируемых выпускниками компетенций, обозначить стратегии взаимодействия, отобрать подходящие кандидатуры для дальнейшей профессиональной деятельности в своих организациях, запланировать реализацию инновационных проектов. Кроме того, демонстрационный экзамен выполняет пропедевтическую функцию к комплексной оценке квалификации и профессионализма учителя в составе традиционной аттестации педагогических работников на категорию.

### Список источников

1. *Акопова М. А.* Проблема психологического сопровождения студентов педагогических специальностей при подготовке и прохождении демонстрационного экзамена по стандартам Worldskills Россия // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. № 14 (3). С. 201–220.
2. *Байбородова Л. В.* Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов // *Ярославский педагогический вестник*. 2015. № 2 (1). С. 47–52.
3. *Баранникова А. В.* Оценка профессиональных навыков выпускников колледжа в формате демонстрационного экзамена // *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 2 (60). С. 95–101.
4. *Белолуцкая А. К., Криштофик И. С., Мкртчян В. А.* Особенности рефлексии педагогов: связь с личностными и профессиональными ценностными ориентациями // *Образование и наука*. 2022. № 24 (7). С. 160–190.
5. *Богатырева Ю. И., Ситникова Л. Д.* Методические особенности организации и проведения демонстрационного экзамена у будущих учителей информатики в вузе // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2023. № 1 (57). С. 110–119. DOI: 10.52772/25420291\_2023\_1\_110.
6. *Ведерникова Л. В., Еланцева С. А., Поворознюк О. А.* Модель процесса практико-ориентированной подготовки педагога в вузе // *Сибирский педагогический журнал*. 2018. № 3. С. 55–68.
7. *Воронушкина О. В., Семенчина Е. Н.* Опыт внедрения демонстрационного экзамена по английскому языку в образовательное пространство педагогического вуза // *Вестник педагогических наук*. 2021. № 1. С. 164–172.
8. *Горбунова Т. В., Огандеева Е. В.* Демонстрационный экзамен в профессиональном образовании // *Казанский педагогический журнал*. 2020. № 2 (139). С. 185–191.
9. *Гордеева Е. Н.* Особенности педагогической деятельности по развитию эстетической культуры сотрудников органов внутренних дел // *Мир науки, культуры, образования*. 2021. № 2 (87). С. 134–138.

10. *Егоров К. Б., Захарова В. А.* Аспекты актуальности проблемы внешней оценки квалификации выпускников педагогических направлений подготовки // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 3. С. 126–138.

11. *Жадаев Ю. А., Селезнев В. А.* Особенности государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 10 (163). С. 142–148.

12. *Загвоздина С. А.* Методологическая культура учителя: систематизация понятий // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 342. С. 177–179.

13. *Картушина Н. Н.* Теоретические аспекты оценки эффективности деятельности педагога. Критерии и показатели оценивания // Образование. Наука. Научные кадры. 2020. № 4. С. 295–298. DOI: 10.24411/2073–3305–2020–10261].

14. *Колесникова И. А., Титова Е. В.* Педагогическая праксиология. М.: Академия, 2005. 345 с.

15. *Костина Е. А., Соболева Ж. С.* Теоретическое осмысление сущности и структуры понятий «педагогическая технология», «технологизация образовательного процесса», «технологичность», «критерии технологичности» в рамках вузовского иноязычного образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 49–56. DOI: 10.24412/2712–827X–2020–3–49–56.

16. *Макеева Т. В.* Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–4. С. 195–199.

17. *Макеева Т. В.* Профессиональный экзамен как форма итоговой аттестации выпускников педагогического и медицинского вузов: сравнительный анализ // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–3. С. 155–158.

18. *Маралова Е. А.* Методологическое развитие высшего и дополнительного профессионального образования педагогов // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 73–80.

19. *Монахова Л. Ю., Федотова В. С.* Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. 2017. № 19 (5). С. 9–27.

20. *Нестерова О. С.* Готовность к профессиональной деятельности как стартовая точка на пути к профессионализму // Агроинженерия. 2014. № 4. С. 58–61.

21. *Несына С. В.* Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов. Образовательный вестник «Сознание». 2019. № 21 (10). С. 23–28.

22. *Павлова О. А.* Подходы к организации демонстрационного экзамена: европейский опыт и российская практика. Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3 (42). С. 104–110. DOI: 10.24411/2307–4264–2020–10313.

23. *Пирожникова А. М., Овчинникова Е. И., Лыскова Т. С.* Стандарты WorldSkills в подготовке бакалавров педагогического образования: демонстрационный экзамен в рамках итоговой аттестации // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16, № 2 (55). С. 178–192. DOI: 10.32343/2409–5052–2022–16–2–178–192.

24. *Пономарева Е. А.* Критерии и показатели оценки педагогической деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 5. С. 44–47.

25. *Романова Е. А.* Разработка заданий и критериев оценки демонстрационного экзамена по профессиональному модулю // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 1 (60). С. 45–50.

26. *Сардак Л. В., Стариченко Б. Е.* Особенности проведения демонстрационного экзамена в вузе // Педагогическое образование в России. 2023. № 2. С. 123–132.

27. *Сафронович И. Е.* Демонстрационный экзамен как элемент проверки знаний, умений и навыков обучающихся вуза // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2021. № 2 (5). С. 44–53.

28. *Суббето А. И.* Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма). СПб.: Астерион. 2010. 556 с.

29. *Сухомлинский В. А.* Избранные произведения: в 5 т. М.: Просвещение, 1977. Т. 3. 582 с.

30. *Токенова Г. С.* Демонстрационный экзамен как инновационная форма контроля успеваемости студентов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2021. № 1 (4). С. 16–23.

31. *Fylypiuk D.* Praxeological approach as a methodological guideline for formation of professional competence of bachelors of nursing in medical colleges. *Scientific Journal of Polonia University.* 2023. No. 58 (3). P. 65–71.

32. *Khasawneh A. A., Al-Barakat A. A., Almahmoud S. A.* The impact of mathematics learning environment supported by error-analysis activities on classroom interaction. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* 2023. No. 19 (2). P. 2227.

33. *Kulaksız T.* Praxeological learning approach in the development of pre-service EFL teachers' TPACK and online information-seeking strategies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2023. No. 20 (1). P. 52.

34. *Samuelsson J.* Developing students' relationships with mathematics. *Educational action research.* 2023. No. 31 (2). P. 180–194.

35. *Tashtoush M. A., AlAli R., Wardat Y., et al.* The Impact of Information and Communication Technologies (ICT)-Based Education on the Mathematics Academic Enthusiasm. *Journal of Educational and Social Research.* 2023. No. 13 (3). P. 284.

### References

1. *Akopova M. A.* Problema psihologicheskogo soprovozhdenija studentov pedagogicheskikh special'nostej pri podgotovke i prohozhdenii demonstracionnogo jezkamena po standartam Worldskills Rossija // *Russian Journal of Education and Psychology.* 2023. № 14 (3). S. 201–220. [In Rus].
2. *Bajborodova L. V.* Praktiko-orientirovannyj podhod k podgotovke budushhih pedagogov // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2015. № 2 (1). S. 47–52. [In Rus].
3. *Barannikova A. V.* Ocenka professional'nyh navykov vypusknikov kolledzha v formate demonstracionnogo jezkamena // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Informatika i informatizacija obrazovanija.* 2022. № 2 (60). S. 95–101. [In Rus].
4. *Beloluckaja A. K., Krishtofik I. S., Mkrchjan V. A.* Osobennosti refleksii pedagogov: svjaz' s lichnostnymi i professional'nymi cennostnymi orientacijami // *Obrazovanie i nauka.* 2022. № 24 (7). S. 160–190. [In Rus].
5. *Bogatyreva Ju. I., Sitnikova L. D.* Metodicheskie osobennosti organizacii i provedenija demonstracionnogo jezkamena u budushhih uchitelej informatiki v vuze // *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2023. № 1 (57). S. 110–119. DOI: 10.52772/25420291\_2023\_1\_110. [In Rus].
6. *Vedernikova L. V., Elanceva S. A., Povoroznjuk O. A.* Model' processa praktiko-orientirovannoj podgotovki pedagoga v vuze // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2018. № 3. S. 55–68. [In Rus].
7. *Voronushkina O. V., Semenchina E. N.* Opyt vnedrenija demonstracionnogo jezkamena po anglijskomu jazyku v obrazovatel'noe prostranstvo pedagogicheskogo vuza // *Vestnik pedagogicheskikh nauk.* 2021. № 1. S. 164–172. [In Rus].
8. *Gorbunova T. V., Ogandeeva E. V.* Demonstracionnyj jezkamen v professional'nom obrazovanii // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2020. № 2 (139). S. 185–191. [In Rus].
9. *Gordeeva E. N.* Osobennosti pedagogicheskoi dejatel'nosti po razvitiyu jesteticheskoi kul'tury sotrudnikov organov vnutrennih del // *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija.* 2021. № 2 (87). S. 134–138. [In Rus].
10. *Egorov K. B., Zaharova V. A.* Aspekty aktual'nosti problemy vneshnej ocenki kvalifikacii vypusknikov pedagogicheskikh napravlenij podgotovki // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki.* 2021. № 3. S. 126–138. [In Rus].
11. *Zhadaev Ju. A., Seleznev V. A.* Osobennosti gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov pedagogicheskogo vuza v uslovijah realizacii professional'nogo standarta pedagoga // *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021. № 10 (163). S. 142–148. [In Rus].
12. *Zagvozdina S. A.* Metodologicheskaja kul'tura uchitelja: sistematizacija ponjatij // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011. № 342. S. 177–179. [In Rus].
13. *Kartushina N. N.* Teoreticheskie aspekty ocenki jeffektivnosti dejatel'nosti pedagoga. Kriterii i pokazateli ocenivanja // *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry.* 2020. № 4. S. 295–298. DOI: 10.24411/2073–3305–2020–10261. [In Rus].

14. *Kolesnikova I. A., Titova E. V.* Pedagogicheskaja praktsiologija. M.: Akademija, 2005. 345 s. [In Rus].
15. *Kostina E. A., Soboleva Zh. S.* Teoreticheskoe osmyslenie sushhnosti i struktury ponjatij «pedagogicheskaja tehnologija», «tehnologizacija obrazovatel'nogo processa», «tehnologichnost'», «kriterii tehnologichnosti» v ramkah vuzovskogo inozazychnogo obrazovanija // Gumanitarnye issledovanija. Pedagogika i psihologija. 2020. № 3. S. 49–56. DOI: 10.24412/2712-827X-2020-3-49-56. [In Rus].
16. *Makeeva T. V.* Organizacija professional'nyh (demonstracionnyh) jekzamenov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 76-4. S. 195–199. [In Rus].
17. *Makeeva T. V.* Professional'nyj jekzamen kak forma itogovoj attestacii vypusnikov pedagogicheskogo i medicinskogo vuzov: sravnitel'nyj analiz // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 77-3. S. 155–158. [In Rus].
18. *Maralova E. A.* Metodologicheskoe razvitie vysshego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija pedagogov // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2013. № 5. S. 73–80. [In Rus].
19. *Monahova L. Ju., Fedotova V. S.* Praktsiocentrizm v professional'nom standarte pedagoga // Obrazovanie i nauka. 2017. № 19 (5). S. 9–27. [In Rus].
20. *Nesterova O. S.* Gotovnost' k professional'noj dejatel'nosti kak startovaja tochka na puti k professionalizmu // Agroiuzhenerija. 2014. № 4. S. 58–61. [In Rus].
21. *Nesyna S. V.* Demonstracionnyj jekzamen v podgotovke budushhih pedagogov. Obrazovatel'nyj vestnik «Soznanie». 2019. № 21 (10). S. 23–28. [In Rus].
22. *Pavlova O. A.* Podhody k organizacii demonstracionnogo jekzamena: evropejskij opyt i rossijskaja praktika. Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2020. № 3 (42). S. 104–110. DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10313. [In Rus].
23. *Pirozhnikova A. M., Ovchinnikova E. I., Lysikova T. S.* Standarty WorldSkills v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovanija: demonstracionnyj jekzamen v ramkah itogovoj attestacii // Pedagogicheskij IMIDZh. 2022. T. 16, № 2 (55). S. 178–192. DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-178-192. [In Rus].
24. *Ponomareva E. A.* Kriterii i pokazateli ocenki pedagogicheskoi dejatel'nosti // Innovacionnye proekty i programmy v razrabotke. 2009. № 5. S. 44–47. [In Rus].
25. *Romanova E. A.* Razrabotka zadaniy i kriteriev ocenki demonstracionnogo jekzamena po professional'nomu modulu // Obrazovanie. Kar'era. Obshhestvo. 2019. № 1 (60). S. 45–50. [In Rus].
26. *Sardak L. V., Starichenko B. E.* Osobennosti provedenija demonstracionnogo jekzamena v vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2023. № 2. S. 123–132. [In Rus].
27. *Safronovich I. E.* Demonstracionnyj jekzamen kak jelement proverki znanij, umenij i navykov obuchajushhijsja vuza // Innovacionnaja nauchnaja sovremennaja akademicheskaja issledovatel'skaja traektorija. 2021. № 2 (5). S. 44–53. [In Rus].
28. *Subbeto A. I.* Teorija fundamentalizacii obrazovanija i universal'nye kompetencii (noosfernaja paradigma universalizma). SPb.: Asterion. 2010. 556 s. [In Rus].
29. *Suhomlinskij V. A.* Izbrannye proizvedenija: v 5 t. M.: Prosveshhenie, 1977. T. 3. 582 s. [In Rus].
30. *Tokenova G. S.* Demonstracionnyj jekzamen kak innovacionnaja forma kontrolja uspevaemosti studentov // Innovacionnaja nauchnaja sovremennaja akademicheskaja issledovatel'skaja traektorija. 2021. № 1 (4). S. 16–23. [In Rus].
31. *Fylypiuk D.* Praxeological approach as a methodological guideline for formation of professional competence of bachelors of nursing in medical colleges. Scientific Journal of Polonia University. 2023. No. 58 (3). P. 65–71.
32. *Khasawneh A. A., Al-Barakat A. A., Almahmoud S. A.* The impact of mathematics learning environment supported by error-analysis activities on classroom interaction. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2023. No. 19 (2). P. 2227.
33. *Kulaksiz T.* Praxeological learning approach in the development of pre-service EFL teachers' TPACK and online information-seeking strategies. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. No. 20 (1). P. 52.
34. *Samuelsson J.* Developing students' relationships with mathematics. Educational action research. 2023. No. 31 (2). P. 180–194.
35. *Tashtoush M. A., AlAli R., Wardat Y., et al.* The Impact of Information and Communication Technologies (ICT)-Based Education on the Mathematics Academic Enthusiasm. Journal of Educational and Social Research. 2023. No. 13 (3). P. 284.

**Информация об авторе**

В. С. Федотова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и информационных систем

**Information about the author**

V. S. Fedotova — PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Computer Science and Information Systems

Статья поступила в редакцию 27.11.2023; одобрена после рецензирования 12.12.2023; принята к публикации 05.03.2024.

The article was submitted 27.11.2023; approved after reviewing 12.12.2023; accepted for publication 05.03.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 109–124.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 109–124.

Научная статья

УДК 37

doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-109-124

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ (ЦЕЛЕВОЙ МОДЕЛИ) НАСТАВНИЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ПРАКТИКУ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ



Н. А. Ладилова

Надежда Анатольевна Ладилова  
Государственный университет просвещения,  
Москва, Россия, na.ladilova@guppros.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2766-482X>

**Аннотация.** Актуальность проблемы данного исследования обусловлена противоречием между признанием значимости педагогического наставничества и нереализованностью системного подхода к его осуществлению в практике наставнической деятельности. В статье представлено описание опыта внедрения модели педагогического наставничества в практику наставнической деятельности российских образовательных организаций, что и составляет *цель* исследования. *Задачи исследования:* разработка инструментария сбора информации, определение механизмов получения запрашиваемой информации из субъектов Российской Федерации, обработка и анализ полученных данных. *Методы исследования:* анализ, анкетирование, сравнение, обобщение, методы статистической обработки данных. Выборка исследования включает от 68 субъектов (региональных респондентов-кураторов) на первом этапе до 86 субъектов на втором

этапе мониторинга. В тексте статьи приведено описание первых двух этапов мониторинга 2022 года.

Специфика проведенного исследования заключается в обосновании целесообразности применения пролонгированного функционального мониторинга, обеспечивающего поэтапное погружение в заявленную проблему, соблюдение преемственности и последовательности ее изучения, а также организационно-методического сопровождения / поддержки деятельности региональных респондентов-кураторов, что в совокупности обуславливает влияние на качество процесса внедрения модели наставничества педагогических работников.

Результаты данного исследования являются предварительными и ожидают подтверждения на более объемной выборке следующих этапов мониторинга 2023 и 2024 годов, что в целом позволит уточнить представленную в данной статье гипотезу.

**Ключевые слова:** система (целевая модель) наставничества, процесс внедрения, педагогические работники, образовательная организация, пролонгированный мониторинг

**Для цитирования:** Ладилова Н. А. Исследование опыта внедрения системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в практику наставнической деятельности российских образовательных организаций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 109–124. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-109-124

Original article

**RESEARCH OF THE IMPLEMENTATION EXPERIENCE SYSTEMS (TARGET MODELS) OF MENTORING OF TEACHING STAFF IN THE PRACTICE OF MENTORING ACTIVITIES OF RUSSIAN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Nadezhda A. Ladilova

Federal state university of education, Moscow, Russia, na.ladilova@guppros.ru,  
<https://orcid.org/0000-0003-2766-482X>

**Abstract.** The relevance of the problem of this study is due to the contradiction between the recognition of the importance of pedagogical mentoring and the unrealisation of a systematic approach to its implementation in the practice of mentoring. The article describes the experience of introducing the model of pedagogical mentoring into the practice of mentoring activities of Russian educational organizations, which is the purpose of the study. Research objectives: development of information collection tools, determination of mechanisms for obtaining the requested information from the subjects of the Russian Federation, processing and analysis of the data obtained. Research methods: analysis, questioning, comparison, generalization, methods of sta-

tistical data processing. The study sample includes from 68 subjects (regional curator respondents) at the first stage to 86 subjects at the second stage of monitoring. The text of the article describes the first two stages of monitoring in 2022.

The specifics of the conducted research is to substantiate the expediency of using prolonged functional monitoring, which ensures a phased “immersion” in the stated problem, observance of continuity and sequence of its study, as well as organizational and methodological support/support for the activities of regional respondents-curators, which together determines the impact on the quality of the process of implementing the mentoring model of teaching staff.

The results of this study are preliminary and are awaiting confirmation on a larger sample of the next monitoring stages in 2023 and 2024, which will generally clarify the hypothesis presented in this article.

**Keywords:** mentoring system (target model), implementation process, teaching staff, educational organization, prolonged monitoring

**For citation:** Ladilova N. A. Research of the implementation experience systems (target models) of mentoring of teaching staff in the practice of mentoring activities of russian educational organizations. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2): 109–124. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–109–124

## Введение

Реализация стратегии развития педагогического кадрового потенциала, профессионализма педагогических работников, а также выбор для этого оптимальных механизмов и инструментов является актуальной проблемой современного российского образования [1; 4].

Вероятно, именно поэтому одним из ключевых направлений единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в рамках национального проекта «Образование», выступает развитие педагогического наставничества [2].

В настоящее время имеет место противоречие между декларируемым значимости педагогического наставничества, устойчиво сложившимся в педагогическом сообществе представлением о наставничестве педагогических работников как об инструменте, влияющем на повышение качества образования и профессиональной деятельности, наличием успешных практик наставничества в образовательном пространстве различных регионов страны и нереализованностью модели наставничества в практике наставнической деятельности образовательных организаций в контексте системного подхода, обусловленного

действием принципа системности и стратегической целостности.

Внедрение целевой модели наставничества педагогических работников направлено на создание *системы* правовых, управленческих, финансовых, организационно-педагогических, учебно-методических условий и механизмов развития педагогического наставничества в образовательных организациях, которое, в свою очередь, будет способствовать самоопределению, самореализации, непрерывному профессиональному росту и закреплению в профессии педагогических работников, в том числе и молодых/начинающих педагогов [5].

Исследование проводилось в рамках пролонгированного функционального мониторинга (апрель, декабрь 2022 года) по внедрению модели наставничества педагогических работников в образовательных организациях общего, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования всех субъектов Российской Федерации.

**Материалы и методы исследования.** *Цель исследования:* изучить опыт внедрения модели педагогического наставничества в практику наставнической деятельности образовательных организаций Российской Федерации. *Задачи исследования:* разработать содержание мониторинга как инструментария сбора информации, определить механизм получения запрашиваемой информации из субъектов Российской Федерации, проанализировать и интерпретировать полученные данные, сформулировать выводы.

*Методы:* анализ, анкетирование, сравнение, обобщение, методы статистической обработки данных.

Гипотеза заключается в предположении о том, что проводимое исследование позволит выявить как отдельные составляющие, так и системные проявления в опыте внедрения целевой модели наставничества педагогических работников в практику наставнической деятельности российских образовательных организаций.

Обзор научных публикаций по теме статьи показывает, что в отечественной педагогике мониторингу посвящены научные работы В.П. Беспалько, Г.П. Зинченко, В.А. Кальней, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой, Ю.А. Шихова, С.Е. Шишова и мн. др.

Мониторинг, по мнению одного из теоретиков мониторинга А.Н. Майорова, является наиболее совершенным способом обеспече-

ния своевременной и качественной информацией сферы управления различными видами деятельности<sup>1</sup>.

Исследователи подчеркивают, что «сущность педагогического мониторинга настолько сложна и многогранна, что ни одно из представленных на сегодняшний день толкований нельзя отнести к числу ошибочных, так как в каждом из них отражена та или иная сторона, совокупность процедур, без которой многоаспектность была бы скудной» [3, с. 65].

Поскольку пролонгированный мониторинг предусматривает многократный сбор информации в течение достаточно длительного временного периода с определенным составом региональных респондентов-кураторов и, соответственно, приобретает функции системного контроля, в рамках мониторинга данного формата проявляется оптимальная возможность отслеживания динамики изменений, результативности и эффектов поэтапного внедрения модели педагогического наставничества.

Для данного исследования актуальны также следующие функции мониторинга: *информационная* (получение требуемой, необходимой и достаточной информации; исключение избыточной информации, не имеющей прямого отношения к характеристикам исследуемого опыта), *аналитическая* (выявление специфики внедрения модели, причинно-следственных связей, противоречий, проблем и рисков; систематизация полученных данных) и *прогностическая* (составление прогноза проведения исследования на последующих этапах и определение перспектив развития исследуемого объекта).

Осуществление пролонгированного функционального мониторинга обусловлено его разработкой на основе учета следующих принципов:

- принцип целенаправленности на продуктивность и целостность мониторинга;
- принцип нормативности как опора на нормативные правовые документы при организации и проведении мониторинга;
- принцип преемственности и последовательности поэтапного исследования;
- принцип целостности содержательного контекста, обусловленный поэтапным наращиванием / расширением вопросных полей в смысловом пространстве мониторинга, целостностью их совокупности и блочным структурированием;

- принцип регулярной обратной связи, обеспечивающей возможность диалогичности открытой мониторинговой среды посредством своевременного консультирования респондентов-кураторов и получения из регионов понятной и подробной информации.

Специфика проведения исследования в предлагаемом формате заключается также и в разработке и обеспечении организационно-методического сопровождения/поддержки (формы: всероссийская конференция, методические и инструктивные семинары, вебинары, консультирование и др.) деятельности региональных респондентов.

*Экспериментальная база исследования.* Исследование проведено в течение 2022 года (два этапа) на базе образовательных организаций субъектов Российской Федерации<sup>2</sup>.

Содержание первого этапа мониторинга (апрель 2022 года)<sup>3</sup> разработано по трем блокам: *количество образовательных организаций в субъекте с утвержденным положением о системе наставничества*; а также образовательных организаций в субъекте, в которых есть локальные акты о закреплении пар «наставник — наставляемый» (сведения предоставляются в разрезе уровней и систем образования); *показатели собственно внедрения системы наставничества на региональном уровне* (наличие актов об утверждении положения о педагогическом наставничестве; единой информационной базы наставников; информационного ресурса, сопровождающего наставничество; актов, регламентирующих меры стимулирования педагогов, включенных в систему наставничества); *предложения по развитию и совершенствованию педагогического наставничества.*

Следует подчеркнуть, что процедура сопоставления респондентами-кураторами данных на региональном уровне выявила тенденцию сочетания горизонтального и вертикального векторов проводимого мониторинга. Данная ситуация удерживается на протяжении всего мониторинга. Последующий анализ получаемых на федеральном уровне данных свидетельствует о влиянии данной тенденции на обеспечение их объективности.

Промежуточный мониторинг (второй этап, декабрь 2022 года) *содержит*: мониторинг актов органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, об утверждении положения о наставничестве с включением положения о стимулировании педагогов-наставни-

ков, мониторинг пар «наставник — наставляемый»; мониторинг актов региональных ОИВ, регулирующих реализацию мер стимулирования наставничества; и *разработан* по трем блокам: количественные характеристики, данные о внедрении модели наставничества, предложения по ее развитию.

**Результаты исследования.** Целесообразность внедрения целевой модели педагогического наставничества подтверждается не только теоретически (с позиций методологии ее разработки), но и практически, что нашло отражение в материалах данного исследования. Выборку респондентов составили региональные специалисты, курирующие процесс внедрения модели наставничества на местах.

*В промежуточном мониторинге (первый этап, апрель 2022 года)* приняли участие **68 субъектов, 80%** от общего количества регионов Российской Федерации, что делает выборку репрезентативной.

По данным промежуточного мониторинга, количество образовательных организаций, имеющих утвержденное положение о наставничестве педагогических работников, *в системе общего образования* в среднем по регионам составляет немногим более половины (51,1%). В то время как количество образовательных организаций, имеющих утвержденные локальные акты о закреплении пар «наставник — наставляемый», — 45,6%. Приведенные данные отражают реальный исходный уровень внедрения системы наставничества в общеобразовательных организациях, а их незначительное рассогласование обусловлено тем, что только факт наличия положения о наставничестве не может свидетельствовать о начале практической работы по внедрению системы наставничества. *В системе профессионального образования* эти показатели в целом выше и соответственно равны 59,7 и 56,6%, что в определенной степени связано с сохранением и поддержанием на высоком уровне традиций наставничества в учреждениях СПО [4]. Эти же показатели *в дополнительном профессиональном образовании* равны соответственно 33,4 и 31,8%. Отчасти это предопределено трудностями поиска наставников в данной сфере образования, а также новизной современных представлений о наставничестве педагогических работников.

Вместе с тем данные, полученные из Республики Татарстан, Ленинградской и Тульской областей, ЯНАО, свидетельствуют о наличии утвержденных положений о наставничестве педагогических ра-

ботников и локальных актов о закреплении пар «наставник — наставляемый» во всех образовательных организациях.

По данным Карачаево-Черкесской Республики, Республики Мордовия, Хабаровского края, Амурской, Белгородской, Владимирской и Сахалинской областей, ХМАО-Югры и города федерального значения Севастополя, более половины образовательных организаций имеют положения о системе наставничества и локальные акты о закреплении пар «наставник — наставляемый». Низкие показатели по данным позициям мониторинга заявили Республика Дагестан, Республика Хакасия и Красноярский край. На момент предоставления сведений Алтайский край и Орловская область еще не приступили к разработке данных документов.

Представление о состоянии внедрения системы наставничества в регионах предполагалось составить на основе выявления в процессе мониторинга наличия *совокупности* следующих факторов: акты об утверждении положения о наставничестве, единая база наставников, информационный ресурс ОИВ субъекта и акты о мерах стимулирования педагогов-наставников.

Подтвердили наличие данных позиций Республика Чувашия, Калужская, Ленинградская, Липецкая и Сахалинская области.

14 регионов<sup>4</sup> из общего количества участвующих в мониторинге изначально констатировали отсутствие совокупности этих факторов.

Предоставили информацию о наличии отдельных факторов внедрения модели наставничества, в числе которых: функционирующий информационный ресурс сопровождения педагогического наставничества — 51 (75%) регион; акты об утвержденных положениях — 48 (70,6%) регионов; утвержденные акты, регламентирующие меры стимулирования педагогических работников образовательных организаций, включенных в систему наставничества на региональном уровне — 32 (47%) региона; единая информационная база наставников — 23 (33,8%) региона (данные приведены по мере убывания значимости).

Во втором этапе мониторинга (декабрь 2022 года)<sup>5</sup> приняли участие **86 субъектов**<sup>6</sup> — **96,6%** от общего количества регионов Российской Федерации.

По итогам мониторинга в 22 регионах<sup>7</sup> (25,6%) педагогическим наставничеством охвачены все образовательные организации общего, среднего профессионального и дополнительного профессионального

образования (для сравнения: по данным первого этапа мониторинга, таких регионов было только 5). Установлены еще 7 (8,1%) регионов (Забайкальский, Краснодарский, Хабаровский край; Белгородская, Рязанская, Свердловская и Тюменская области), «приближающиеся» к 100%-ному результату, в которых наставничество педагогических работников внедрено более чем в 90% образовательных организаций.

Таким образом, в совокупности около трети (33,7%) всех субъектов Российской Федерации на втором этапе завершают внедрение модели наставничества в практику наставнической деятельности организаций в разрезе уровней и систем образования.

Дополнительно обнаружено, что в 49 (57,1%) регионах процедуру внедрения системы наставничества педагогических работников реализовали более половины образовательных организаций.

Ряд регионов (Республика Тыва, Республика Хакасия, Хабаровский край, Ненецкий автономный округ) полностью решили вопрос с внедрением педагогического наставничества в образовательных организациях среднего профессионального и дополнительного образования.

В Еврейской автономной области педагогическое наставничество внедрено в систему общего и среднего профессионального образования (1,2%).

В 12 (14%) регионах (Республика Адыгея, Республика Калмыкия, Карачаево-Черкесская Республика, Камчатский и Пермский край; Воронежская, Кемеровская, Кировская, Курская, Магаданская и Новгородская области; Ненецкий автономный округ) утверждены положения о системе педагогического наставничества в образовательных организациях всех систем образования, но вместе с тем как показывают результаты мониторинга, не во всех из упомянутых выше регионов имеются локальные акты о закреплении пар «наставник — наставляемый».

Это косвенно характеризует реальное состояние процесса внедрения модели и выявляет закономерность: наличие только положения не может быть подтверждением осуществления практической работы в направлении внедрения модели. Но в то же время наличие локальных актов о закреплении наставнических пар с указанием конкретных имен, отчеств и фамилий подтверждает возникновение некоторого рассогласования в реализации процедур внедрения и требует дополнительного изучения создавшейся ситуации.

Таким образом, по результатам мониторинга установлено, что в указанных регионах ведется подготовительная работа по внедрению модели педагогического наставничества.

Итоги мониторинга свидетельствуют, что системой наставничества охвачены менее 50% образовательных организаций в таких регионах, как Республика Коми, Красноярский край, Ивановская область, Тверская область, Челябинская область; Чукотский автономный округ (то есть немногим менее 7% от количества участников мониторинга); а также менее 25% образовательных организаций в республиках Дагестан и Северная Осетия — Алания.

Следует подчеркнуть, что, согласно данным мониторинга, в общем и среднем профессиональном образовании страны внедрение модели педагогического наставничества осуществляется на высоком уровне и практически синхронно (положения о внедрении наставничества имеют соответственно 90,3 и 88,4% образовательных организаций; локальные акты о закреплении наставнических пар — 79,6 и 81,3%). Для сравнения: в дополнительном профессиональном образовании только 2/3 (66%) образовательных организаций охвачены системой педагогического наставничества.

По итогам второго этапа мониторинга обнаружено, что вопрос внедрения модели наставничества в некоторых регионах (Республика Адыгея, Чеченская Республика, Московская область) регулируется концепцией как документом стратегического планирования.

Выявлено, что в 15 (17,4%) регионах исследуемые акты соотносятся с положением о системе наставничества (2015–2021 годы), разработанной в рамках системы наставничества МЕНТОРИ и «Методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися», утвержденной Распоряжением Минпросвещения России от 25 декабря 2019 года № Р-145 (форма наставничества «учитель — учитель»).

Единая информационная база наставников сформирована в 66 регионах (сравним: ранее, по данным первого этапа мониторинга, — в 35 регионах); отсутствует или находится на стадии разработки в 19 (22,1%) регионах<sup>8</sup>.

По результатам мониторинга, информационный ресурс по сопровождению наставничества имеется в 82 (95,3%) регионах, а отсутствует в 4 (4,7%) регионах (Красноярский край, Астраханская, Ивановская и Тверская области).

В процессе анализа данных мониторинга установлено, что нормативные акты, регламентирующие меры стимулирования педагогических работников, включенных в систему наставничества на региональном уровне, имеются в 65 (75,6%) регионах, и отсутствуют в таких регионах, как Республика Дагестан, Кабардино-Балкарская Республика, Республика Калмыкия, Республика Марий Эл, Удмуртская Республика, Чувашская Республика, Красноярский край, Амурская, Астраханская, Владимирская, Ивановская, Калужская, Костромская, Московская, Пензенская, Псковская, Смоленская, Тверская, Челябинская области, город федерального значения Санкт-Петербург и Чукотский автономный округ, что составляет 24,4% от числа участников.

Нормативные акты, регламентирующие меры стимулирования педагогических работников образовательных организаций, включенных в систему наставничества, на уровне образовательной организации (институциональный уровень) отсутствуют в 9 (10,5%) регионах (республики Дагестан, Ингушетия, Северная Осетия — Алания, Тыва; Архангельская, Ивановская, Калужская, Тверская области, Еврейская автономная область). В образовательных организациях города федерального значения Севастополя есть единичные локальные нормативные правовые акты, касающиеся стимулирования наставничества (заметим, что в этом случае допускается, что институциональные акты могут совпадать с региональными актами).

Подтверждением действенной «обратной» связи исследователя с региональными респондентами является *высокая степень активности в формировании банка предложений* (а по сути, инициатив) *по развитию наставничества педагогических работников*.

К примеру, из 40 (46,5%) регионов поступило около 100 предложений, преобладающее большинство которых относится к области нормативного правового обеспечения наставничества педагогических работников, а также цифровизации и популяризации наставнической деятельности.

Дополнительно представители 35 (41%) регионов, участвующих в мониторинге, прислали *предложения* о целесообразности:

– профессионального совершенствования руководителей образова-

- тельных организаций, координаторов, кураторов, педагогов-наставников (курсы повышения квалификации по проблемам внедрения модели наставничества в образовательных организациях; обучение кураторов, реализующих персонализированные программы наставничества; проведение семинаров для педагогов-наставников, региональных фестивалей лучших практик наставничества, всероссийского форума наставников молодых педагогов);
- разработки научно-методического сопровождения различных типов взаимодействия (в парах «опытный педагог — молодой специалист», «опытный предметник — неопытный предметник», «педагог-новатор — консервативный педагог», «лидер педагогического сообщества — педагог, испытывающий проблемы» и т.д.);
  - разработки методических рекомендаций по формированию социальной активности преподавателей, участвующих в реализации целевой модели наставничества в образовательных организациях;
  - и даже необходимости оценивания методических компетенций педагогов для формирования актива педагогов-наставников;
  - создания единой федеральной информационной базы наставников;
  - формирования единого федерального банка/ресурса лучших региональных практик по внедрению целевой модели наставничества;
  - разработки федерального реестра типовых и примерных персонализированных программ наставничества педагогических работников в образовательной организации;
  - проведения ежегодного всероссийского конкурса «Наставник года» или включения номинации «педагог-наставник» в профессиональные конкурсы педагогического мастерства;
  - создания ассоциации «Педагоги-наставники России»;
  - организации сетевого взаимодействия федерального и регионального наставнических центров;
  - создания федеральных стажировочных площадок для обучения/повышения квалификации педагогов-наставников регионального уровня;
  - разработки на федеральном и региональном уровне мер (в том числе локальных актов) по стимулированию, сопровождению и поддержке педагогов-наставников;
  - введения федеральной ведомственной награды для эффективных наставников (согласно предложению, награждение должно идти

сверх региональных квот и давать возможность получения льгот ветеранам);

- рассмотрения возможности распределения показателей внедрения системы наставничества в субъектах Российской Федерации по годам: в 2022 году — 25% образовательных организаций, в которых внедрена система наставничества, в 2023 году — 50%, в 2024 году — 75%, в 2025 году — 100%.

**Заключение.** Таким образом, в предлагаемой статье на конкретных примерах продемонстрирован начальный период процесса внедрения модели педагогического наставничества в практику наставнической деятельности образовательных организаций Российской Федерации.

По итогам проведения первого и второго этапов мониторинга 2022 года можно сделать следующие выводы.

Нормативно-правовые условия для внедрения системы наставничества педагогических работников в образовательных организациях общего образования, среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования в целом созданы во всех субъектах Российской Федерации.

Исследование опыта внедрения системы педагогического наставничества свидетельствует о том, что оптимальное достижение прогнозируемых результатов второго этапа мониторинга 2022 года проявляется в области принятия нормативных правовых актов об утверждении положения о педагогическом наставничестве.

Обнаружено, что внедрение системы наставничества педагогических работников в целом осуществляется неравномерно, в образовательных организациях общего образования и среднего профессионального образования развивается наиболее быстрыми темпами, в дополнительном профессиональном образовании процесс внедрения разворачивается несколько медленнее.

Результаты исследования указывают на необходимость особого внимания к усилению информационного сопровождения процесса внедрения системы наставничества педагогических работников.

По итогам мониторинга 2022 года в четверти регионов выявлены проблемы с принятием мер по стимулированию и мотивированию наставничества на региональном уровне. На институциональном уровне этот вопрос решается более результативно. Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что вопрос стимулирования и мотивации

вирования наставничества педагогических работников является актуальным и остается на контроле в регионах.

Среди мер по развитию педагогического наставничества преобладают предложения представителей региональных органов исполнительной власти в сфере совершенствования нормативного правового обеспечения по реализации мер стимулирования наставничества педагогических работников.

Прямым результатом влияния организационно-методического сопровождения на процесс внедрения модели наставничества в практику наставнической деятельности российских образовательных организаций можно рассматривать существенное повышение активности включения в него регионов уже на втором этапе, а в качестве опосредованного (побочного) результата — эффект формирования региональных сообществ педагогического наставничества.

Осуществление комплекса мероприятий по информационному и организационно-методическому сопровождению, а также по исследованию опыта внедрения целевой модели педагогического наставничества в практику наставнической деятельности российских образовательных организаций был продолжен и завершен в 2023 году и запланирован на 2024 год.

Результаты данного исследования являются предварительными и ожидают подтверждения на более объемной выборке мониторинга 2023 года, что позволит уточнить представленную в данной статье гипотезу.

### Комментарии

1. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании: изд.3-е, испр. и доп. М.: Интеллект-Центр, 2005. 424 с.

2. По его результатам осуществлен третий этап (2023 год) мониторинга, который анализируется и описывается. В настоящее время разрабатывается четвертый этап (2024 год) внедрения модели педагогического наставничества.

3. В целях обеспечения реализации контрольной точки 2.2.15 «Мониторинг актов органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации об утверждении положений о наставничестве» Федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» в 2022 году руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, было направлено письмо Министерства просвещения России от 1 марта 2022 года № АК-372/08 о проведении промежуточного мониторинга.

4. В ряду данных регионов: республики Карелия, Северная Осетия — Алания, Татарстан; Хабаровский край; Амурская, Белгородская, Кировская, Курская, Московская, Оренбургская, Пензенская, Томская и Тюменская области; ЯНАО.

5. В соответствии с требованиями 2-го этапа мониторинга региональные респонденты-кураторы должны сопоставить количество образовательных организаций в субъекте в соответствии с формой федерального государственного статистического наблюдения № 00-1 в разрезе уровней и систем образования с количеством образовательных организаций в субъекте Российской Федерации, в которых утверждено положение о системе наставничества педагогических работников, в разрезе уровней образования; а также число образовательных организаций в субъекте с числом образовательных организаций, в которых имеются локальные акты о закреплении пар «наставник — наставляемый», в разрезе уровней и систем образования.

6. Среди 86 субъектов принял участие новый субъект Российской Федерации — Донецкая Народная Республика.

Не участвовали в 2-м этапе мониторинга Луганская Народная Республика, Запорожская и Херсонская области, что составило 3,4% от общего количества субъектов Российской Федерации.

7. Это республики Алтай, Бурятия, Ингушетия, Саха (Якутия), Татарстан; Ставропольский край; Костромская, Курганская, Ленинградская, Нижегородская, Новосибирская, Оренбургская, Орловская, Пензенская, Ростовская, Самарская, Саратовская, Сахалинская и Тульская области; город федерального значения Севастополь, ХМАО-Югра, ЯНАО.

8. Республика Дагестан, Донецкая Народная Республика, Республика Ингушетия, Кабардино-Балкарская Республика, Удмуртская Республика; Красноярский край; Архангельская, Астраханская, Ивановская, Калужская, Ленинградская, Мурманская, Омская, Пензенская, Рязанская, Томская, Ульяновская, Челябинская, Ярославская области.

#### **Список источников**

1. *Будаева Т. Ч., Гулин М. А., Будаев Б. Т.* Наставничество как элемент государственной политики // Педагогика: история, перспективы. 2023. Т. 6, № 4. С. 89–102.
2. *Булаева Н. А., Шулов В. И., Дороговцев А. В.* Популяризация наставничества как действенного инструмента повышения качества образования // Вопросы науки и образования. 2020. № 5. С. 13–22.
3. *Григорян И. А.* Мониторинг: эволюция научных взглядов, сущность, функции и принципы // Проблемы педагогики. 2017. № 3 (26). С. 60–66.
4. *Мухаметзянова Ф. Ш.* Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов / Ф. Ш. Мухаметзянова, Н. Н. Исланова // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).
5. Письмо Минпросвещения России № АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ № 657 от 21.12.2021 (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников») [Электронный ресурс]. URL: <https://edu-eao.ru/wp-content/uploads/2021/05/pismo-minprosveshheniya-rossii-1.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

#### **References**

1. *Budaeva T. Ch., Gulin M. A., Budaev B. T.* Nastavnichestvo kak jelement gosudarstvennoj politiki // Pedagogika: istorija, perspektivy. 2023. T. 6, № 4. S. 89–102. [In Rus].
2. *Bulaeva N. A., Shulov V. I., Dorogovcev A. V.* Populjarizacija nastavnichestva kak dejstvennogo instrumenta povyshenija kachestva obrazovanija // Voprosy nauki i obrazovanija. 2020. № 5. S. 13–22. [In Rus].
3. *Grigorjan I. A.* Monitoring: jevoljucija nauchnyh vzgljadov, sushhnost', funkcii i principy // Problemy pedagogiki. 2017. № 3 (26). S. 60–66. [In Rus].

## Исследование опыта внедрения системы (целевой модели)... |

4. *Muhametdzjanova F. Sh.* Nastavnichestvo kak mehanizm podderzhki professional'nogo razvitija pedagogov / F. Sh. Muhametdzjanova, N. N. Islanova // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. № 5 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf> (data obrashhenija: 15.01.2024). [In Rus].
5. Pis'mo Minprosveshhenija Rossii № AZ-1128/08, Profsojuza rabotnikov narodnogo obrazovanija i nauki RF № 657 ot 21.12.2021 (vmeste s «Metodicheskimi rekomendacijami po razrabotke i vnedreniju sistemy (celevoj modeli) nastavnichestva pedagogicheskikh rabotnikov v obrazovatel'nyh organizacijah», «Metodicheskimi rekomendacijami dlja obrazovatel'nyh organizacij po realizacii sistemy (celevoj modeli) nastavnichestva pedagogicheskikh rabotnikov») [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu-eao.ru/wp-content/uploads/2021/05/pismo-minprosveshheniya-rossii-1.pdf> (data obrashhenija: 15.01.2024). [In Rus].

### Информация об авторе

Н. А. Ладилова — начальник управления профессионального развития педагогических работников Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

### Information about the author

N. A. Ladilova — Head of the Department of Teachers' Professional Development of the Institute for the Implementation of State Policy and Teachers' Professional Development of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "State University of Education"

Статья поступила в редакцию 20.02.2024; одобрена после рецензирования 29.02.2024; принята к публикации 05.03.2024.  
The article was submitted 20.02.2024; approved after reviewing 29.02.2024; accepted for publication 05.03.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 125–139.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 125–139.

Научная статья  
УДК 37.041+ 37.012.7  
doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-125-139

## ЭРГОНОМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЕ



Е. Н. Дзятковская

Елена Николаевна Дзятковская  
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,  
Москва, Россия, dzyatkov@mail.ru

**Аннотация.** Самостоятельные работы, подобно контрольным и проверочным заданиям, характеризуются эмоциональной и интеллектуальной нагрузкой на учащихся и нередко имеют высокую физиологическую цену. В статье поставлена цель: определить педагогические условия самостоятельной работы школьника, которые обеспечивали бы ее эргономичность (эффективность, оптимальность и рациональность) и сохранение здоровья учащегося. Методологическими основаниями исследования выступили междисциплинарный (педагогический, психологический, эргономический), системно-деятельностный и комплексный подходы. Обосновывается, что соблюдение только гигиенических нормативов учебного процесса еще не является гарантией его безопасности для здоровья учащихся. Важным условием реализации эргономического подхода выступает освоение обучающимся роли субъекта самопознания и самосовершенствования на основе предусмотренных Федеральными основными образовательными программами универсальных учебных действий и междисциплинарных (межпредметных) понятий: «эффективность», «рациональность режима занятий», «оптимальность выбранного

варианта» решения и др., которые относятся к эргономике труда. Между тем известно, что нет успешной учебы вообще, у конкретного человека она всегда особенная и неповторимая, однако существуют и действуют единые для всех людей законы эргономики, условия применения которых зависят от особенностей той или иной деятельности человека. Описаны особенности самостоятельной работы обучающихся: наличие у нее не только предметного, но и личностного содержания; направленность на достижение как предметной, так и личностной цели — учебной самостоятельности, самопознания и саморазвития, а также ее творческий характер, позволяющий экспериментировать со способами и приемами деятельности с учетом человеческого фактора. Это позволяет рассматривать самостоятельную работу как учебный проект самого учащегося по самообразованию и самоизменению, в котором самостоятельная работа выступает не только объектом применения эргономического подхода, но и средством его освоения обучающимися в целях повышения успешности образования, личностного развития и здоровья. Однако возможности такого подхода еще не полностью оценены в педагогике. В статье сформулированы необходимые условия для придания самостоятельной работе учащихся эргономической направленности, которая реализуется в совместной деятельности учителя и учащегося.

**Ключевые слова:** самостоятельная учебная работа, эргономика, самопознание, эффективность, оптимальность, рациональность

**Финансирование:** статья подготовлена в рамках государственного задания «Научно-педагогическое обеспечение самостоятельной учебной деятельности учащихся в современных условиях» в рамках государственного задания № 073–00008–23–09 от 05.09.2023 на 2023 год и на плановый период 2024 и 2025 годов.

**Для цитирования:** Дзятковская Е. Н. Эргономический подход к самостоятельной учебной работе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 125–139. doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–125–139

Original article

### ERGONOMIC APPROACH TO INDEPENDENT EDUCATIONAL WORK

Elena N. Dzyatkovskaya

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, dziatkov@mail.ru

**Abstract.** Independent work, like control and test tasks, is characterized by high emotional and intellectual load on students and often has a high physiological “price”. Our task is to determine the pedagogical conditions of school-children’s independent work, which would ensure its ergonomics (efficiency,

optimality and rationality) and preservation of their health. Interdisciplinary (pedagogical, psychological, ergonomic), system-activity and complex approaches were the methodological bases of the research. It was proved that observance of only hygienic norms of the educational process is not a guarantee of its safety for students' health. The most important means of implementation of the ergonomic approach is the realization of the learner's role of the self-knowledge and self-improvement subject on the basis of universal learning actions and interdisciplinary (interdisciplinary) concepts stipulated by the Federal basic educational programs: "efficiency", "rationality of the mode of study", "optimality" of the chosen variant of educational actions, etc., which relate to ergonomics of labor. It is known that although there is no successful learning in general, for a particular person it is always special and unique, there are and act common for all people laws of ergonomics, the conditions of application of which depend on the peculiarities of a particular human activity. The peculiarities of independent work of students are described — it has not only subject, but also personal content; it is aimed at achieving both subject and personal goals — educational independence, self-discovery and self-development: as well as its creative nature, which allows experimenting with ways and methods of activity taking into account the "human factor". This allows us to consider independent work as a learning project of the student himself on self-education and self-change, in which independent work acts not only as an object of application of the ergonomic approach, but also as a means of its mastering by students in order to increase the success of education, personal development and health. However, the possibilities of this approach have not yet been fully evaluated in pedagogy. The necessary conditions for giving independent work of students an ergonomic orientation, which is realized in the joint activity of teacher and student, are formulated.

**Keywords:** independent work, ergonomics, self-knowledge, efficiency, optimality, rationality

**Funding:** the article was prepared within the framework of the state assignment "Scientific and pedagogical support for independent educational activities of students in modern conditions" within the framework of state assignment No. 073–00008–23–09 dated 09/05/2023 for 2023 and for the planning period of 2024 and 2025.

**For citation:** Dzyatkovskaya E. N. Ergonomic approach to independent educational work. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2): 125–139. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–125–139

## Введение

Пристальное внимание педагогического сообщества к организации самостоятельной работы обучающихся обусловлено востребованностью в современном обществе знаний людей, которые умеют само-

стоятельно учиться в течение всей жизни. Тем не менее, как считает И. А. Зимняя, в педагогике самостоятельная работа учащегося остается наименее изученным видом учебной деятельности [5]. Вероятно, играет роль тот факт, что самостоятельная работа является объектом внимания не только педагогики, но и психологии, нейронаук, эргономики, то есть ее изучение требует междисциплинарного и комплексного подхода.

Известно, что самостоятельные работы сопровождаются волнением, эмоциональным напряжением, умственной нагрузкой, не меньшей, чем контрольные и проверочные работы [7]. Ведь пускаясь в «свободное плавание» самостоятельной работы, школьник вынужден брать на себя ответственность за ее результаты, самостоятельно регулировать не только порядок выполнения работы, но и выбирать необходимые учебные средства, создавать необходимые условия для достижения желаемого результата, в том числе функциональные.

В педагогике о влиянии умственной деятельности на здоровье ребенка чаще говорят в негативном плане, в связи с перегрузкой учащихся, развитием у них утомления, переутомления, психосоматических и невротических расстройств, нарушением физического развития организма [3]. Но и педагоги, и учащиеся мало учитывают роль *процесса и качества* умственной работы в формировании *здорового, нормально* развивающегося организма. А она велика. Исследованиями Б. Г. Ананьева, Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна, Д. А. Фарбер, Т. П. Хризман и многих других доказано, что именно ведущая деятельность непосредственно ведет за собой созревание центральных регуляторных систем организма (нервной, эндокринной, иммунной), которые на многие годы вперед определяют здоровье человека.

Особенно высокими развивающими и оздоравливающими возможностями могут обладать самостоятельные работы при условии не стихийной, спонтанной их организации, а в статусе проектной работы, основанной на применении эргономического подхода.

**Цель исследования** — определить педагогические условия образовательной среды (ее пространственно-семантического, содержательно-методического и коммуникационно-организационного компонентов), необходимые для реализации эргономического подхода к самостоятельной работе учащихся в целях обеспечения ее эргономи-

ческой эффективности, оптимальности и рациональности.

**Методология и методы исследования.** Методологическими основаниями исследования выступили междисциплинарный (педагогический, психологический, эргономический), системно-деятельностный и комплексный подходы.

**Ключевые понятия эргономики.** *Эффективность учебной работы* — это ее продуктивность, качество, точное, надежное достижение необходимых результатов, обеспеченное работоспособностью учащегося. *Работоспособность* — это способность человека выполнять конкретную деятельность в рамках заданных временных лимитов и параметров эффективности. Работоспособность обучающегося зависит от такого физиологического показателя, как утомление. *Утомление* — физиологическое состояние организма, возникающее в результате деятельности и проявляющееся временным снижением работоспособности, которое носит защитно-компенсаторный характер. *Физиологическая цена учебной работы* — те изменения, которые происходят в функциональном состоянии организма в результате целенаправленной деятельности в течение определенного времени. Физиологическая цена учебной работы определяет *оптимальность* учебной работы — соотношение ее результатов и затраченных учащимся ресурсов. Для ее измерения существуют объективные показатели деятельности сердечно-сосудистой и вегетативной нервной систем. В обеспечении оптимальности учебной работы большую роль играет соблюдение ее объема и темпа, благоприятного эмоционального фона обучения, санитарно-гигиенических и психофизиологических показателей учебного труда, научная организация труда. *Рациональность* учебной работы — достижение качественного результата за определенное время путем выбора наиболее подходящих приемов учебной работы (получения, запоминания, обработки информации, ее понимания, планирования учебных действий и т.д.), исходя из индивидуальных особенностей обучающегося (психофизиологических возможностей, состояния здоровья, этнокультурной принадлежности), а также специфики экологических, геоклиматических, социокультурных условий окружающей среды [11].

**Результаты исследования.** В чем особенности самостоятельной работы? Ответу на этот вопрос посвящено много работ отечественных и зарубежных ученых [6; 9; 17–19; 21]. На основе их анализа можно сде-

лать вывод о том, что существенным признаком самостоятельной работы является осознание смысла и цели работы [10]. Самостоятельная работа является конкретным проявлением самостоятельности ума [23]. Определяя собственные цели, школьник не просто приобретает навыки целеполагания: он берет на себя ответственность за их достижение. Повышается его мотивация в достижении результата. Тем самым в выполненной самостоятельной работе появляется личностное содержание. Это идеи, версии, гипотезы, интерпретации, формулировки правил, алгоритмы деятельности и т.п., предлагаемые учащимся в роли автодидакта. Проявляется и оценочная самостоятельность учащегося: осознание не только своей деятельности, ее способов, но и себя в процессе выполнения самостоятельной работы, своих личностных результатов, затруднений и проблем. Формирование самостоятельности и самоконтроля — главный личностный результат включения самостоятельной работы в систематический образовательный процесс [20].

Самостоятельная работа является, таким образом, и средством обучения и развития, и средством учения и саморазвития. Поэтому самостоятельную работу называют высшей формой учебной деятельности и самообразования, основой всякого образования вообще (при вспомогательном характере всех остальных форм учебной работы) [12]. При этом исследователи подчеркивают, что ценность самостоятельной работы не столько в закреплённых или полученных предметных знаниях, сколько в развитии личности: ее сознательности, ответственности, самостоятельности. Считается, что именно в самостоятельной работе более всего формируются такие важнейшие качества субъекта образования, как мотивация к саморазвитию [15]. То есть в самостоятельной работе учащегося присутствуют *две цели*: одна — внешняя, дидактическая, связанная с ее предметным содержанием, другая — внутренняя, рефлексивная, связанная с самосовершенствованием.

Предметная цель самостоятельной работы предполагает формирование умения самообразования. Это выбор условий и способов их преобразования, отбор для этого соответствующих средств, выбор способа, приема решения поставленной задачи, определение последовательности действий, их корректировка, чтобы результат соответствовал требованиям, правильное оценивание результата принятых решений.

Личностная цель самостоятельной работы учащимся осуществляется в ситуации диалога с самим собой, определяется личными потребностями в саморазвитии и самосовершенствовании, внутренней мотивацией на формирование самостоятельности, организованности, самодисциплины, волевых качеств, личной ответственности, адекватности самооценки.

Сочетание предметной и личностной целей самостоятельной работы способствует формированию у учащегося учебной мотивации как внешней (долг, успешность), так и внутренней (интерес, любознательность, воля, усидчивость, терпение, чувство ответственности и уверенности), которая сопряжена с формированием самостоятельности учащегося.

Самостоятельность — обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Она формируется в результате преодоления учащимся тех или иных проблем в ситуациях выбора, в ситуациях конфликтов мотивов, требований, условий и т.п. Самостоятельность проявляется в личностном целеполагании субъекта образования, самопознании и самоконтроле учащегося [4].

Таким образом, самостоятельную работу можно рассматривать как проект, направленный на самообразование и самопознание. Он открывает путь, с одной стороны, к освоению «культурных кодов» учебной деятельности, а с другой — к личностной адаптации таких «культурных кодов», обретению значимых для себя жизненных ориентиров на будущее, ценностей, потребностей, мотивов и способов организации жизнедеятельности.

При этом ключевое значение имеет не технологический и результативный компонент проекта (его эффективность, затраты времени, использованных ресурсов и т.д.), а аксиологический — изменение ценностей и мировосприятия человека, его представлений о своем интеллектуально-личностном и духовном развитии, вариантах своего будущего [1; 15].

Таким образом, в педагогике отличие самостоятельной работы от других форм обучения видится в том, что она предполагает осознание учащимся цели своей деятельности, принятие поставленной извне или возникшей в результате собственной деятельности учебной задачи,

придание ей личностного смысла, самостоятельную организацию своей деятельности на основе внутренней мотивации, свободного выбора способов и приемов для решения учебной задачи; самостоятельный контроль за ходом и результатами работы [5]. Разные виды самостоятельной работы (воспроизводящие, реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие) характеризуются разным потенциалом сочетания воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения. В наибольшей степени именно творческие самостоятельные работы позволяют повышать познавательный интерес, мотивацию и самостоятельность учащихся — их самоорганизацию, самообразование и самоконтроль [16].

Однако есть еще один важный аспект внутренней цели самостоятельной работы, направленный на самопознание и определяющий особенность самостоятельной работы. Он связан с ее эргономическим потенциалом. Если при организации учебной работы учитель сам берет на себя ответственность за ее соответствие безопасности для здоровья, то в самостоятельной работе такая ответственность в значительной степени делегируется учащемуся.

Следовательно, помимо предметной и личностной цели, появляется еще одна — эргономическая. Так появляется еще один пласт самостоятельной работы: связь достижения двух ее целей с условиями образовательной среды (ее пространственно-семантическим, содержательно-методическим и коммуникационно-организационным компонентами), от которых зависит эффективность, оптимальность и рациональность учебной работы [2].

Самостоятельный характер учения дает возможность ученикам экспериментировать с условиями образовательной среды: проявлять поисковую активность, забегать вперед, возвращаться назад, останавливаться для обдумывания и так далее, изменять план работы, придумывать обходные, более понятные пути решения задачи, ведя диалог с самим собой. Поэтому логично поставить вопрос: чему нужно научить учащегося, чтобы его самостоятельная работа была результативной и не достигалась высокой физиологической ценой? По-видимому, решение триединой задачи самостоятельной работы — достижение качества учебной работы, личностного развития личности и сохранение здоровья — требует освоения школьниками основ эргономики учебного труда и продолжения этой работы в студенческие годы [22].

В целом такие знания и умения предусмотрены ФООП ООО и СОО, в том числе:

- *универсальные учебные действия* (познавательные — базовые логические действия, базовые исследовательские действия, умение работать с информацией; регулятивные — умение самоорганизации и самоконтроля, включая самостоятельное планирование и управление своей познавательной деятельностью во времени; использование ресурсных возможностей для достижения целей; осуществление выбора конструктивных стратегий; коммуникативные — социальные навыки общения, умение совместной деятельности);
- *междисциплинарные (межпредметные) понятия*: эффективность, рациональность режима занятий, оптимальность варианта с учетом выбранных критериев и др., которые относятся к эргономике труда;
- соответствующие содержанию самостоятельной работы *предметные знания и способы действий*, необходимые для раскрытия предметного содержания самостоятельной работы, грамотного и обоснованного использования их в соответствии с рассматриваемой проблемой/темой.

Такие знания и умения, которые имеют типовой, обезличенный характер, важно дополнять пониманием необходимости индивидуально вариативных процедурных знаний: как наиболее рационально читать учебный текст; выучить стихотворение; освоить правило, чтобы не просто его называть, а уметь применять; подготовиться к контрольной работе и т.д. Такие знания могут осваиваться *только в процессе самостоятельной работы*, способствуя снижению физиологической цены обучения и рационализации учебного труда [13].

Результаты применения этих знаний и умений в процессе выполнения самостоятельных работ зависят от специально проектируемых их педагогических условий. Исследования, проводившиеся нашим институтом совместно с Научным центром медицинской экологии ВСНЦ СО РАМН (2010–2016 годы), показали, что, хотя условия самостоятельных работ в школе и дома отличаются, следует иметь в виду пять обязательных эргономических условий, как сделать такие работы эффективными, оптимальными и рациональными [7].

Во-первых, *учебная мотивация, мотивация самопознания и самосовершенствования*. От учителя требуется умение разрабатывать ув-

лекательные задания, которые захватывают учащихся, развивают их любознательность, открывают новые горизонты познания и понимания мира, а также вызывают у учащихся личную заинтересованность процессом самостоятельной работы, ее возможностями для достижения личностных результатов. Доказано, что положительная мотивация включает постпроизвольное внимание ребенка, которое снимает умственное утомление, в разы повышает производительность учебной работы и приносит удовлетворение. Нередко ребенок и сам находит такую мотивацию, нужно его только на это нацелить. Например, в нашей практике ученик 2-го класса, быстро утомляющийся, с двигательными проблемами кистей рук, придумал себе мотив: «каждое написанное слово — это побежденный мной ниндзя» — и очень гордился своими успехами.

Во-вторых, это умение *саморегуляции условий выполнения самостоятельной работы*. Это удобный режим работы, свободная двигательная активность, чередование работы и отдыха (если работа продолжительная), регуляция параметров окружающей среды — звуки, свет, цвет, то есть создание комфортного для себя окружения. От учителя важна установка на свободу экспериментирования с условиями выполнения самостоятельной работы, его сопровождение самонаблюдения за своими ощущениями, фиксацией полученного опыта, готовностью поделиться им с другими учащимися класса. Для этого управление самостоятельной работой школьников должно быть не жестким, а гибким, носить характер саморегуляции. Именно такое управление стимулирует познавательный интерес и в большей мере удовлетворяет индивидуальные запросы школьников.

В-третьих, *знание вариативных приемов, форм* применения универсальных учебных действий и складывающейся из них деятельности, *право экспериментировать* с ними, делать индивидуальный выбор (вербального/визуального; аналитического/образного; правого/левого; последовательного/симультанного; с возрастающей или убывающей интенсивностью; проверками результатов в процессе работы / по ее завершении, после отдыха и т.д.), развивая свои слабые стороны с опорой на сильные (на основе представлений о своих индивидуальных особенностях, которые можно формировать средствами самостоятельных работ).

В-четвертых, это умение *продуктивной рефлексии* хода и результатов самостоятельной работы (что мешало, что помогало, чего не хватало, трудности и как их преодолевать, какие намечены направления самопомощи). Результаты такой рефлексии важны для оказания направленной помощи учащимся в решении их проблем в учебе и общении, в том числе путем включения соответствующих заданий в самостоятельные работы. Они помогают учителю дать конструктивную оценку самостоятельной работы учащегося.

В-пятых, это *осведомленность* учащихся о *резервах здоровья* организма/личности любого человека, поддержание которых требует постоянной работы, их *тренировки*. Знание резервов здоровья человека, умение их сохранять и укреплять — основа здорового образа жизни каждого человека. Самостоятельные работы, в отличие от других форм учебной работы, предоставляют уникальную возможность тренировки и саморазвития компенсаторно-приспособительных возможностей организма и личности. Так, например, к резервам здоровья относятся: умение находить причины неудач в себе, а не в окружающих, во внешней среде; умение управлять своими эмоциями, желаниями, поведением; умение рефлексировать процесс и результаты учения, общения, поведения, делать вывод, ставить перед собой задачи самосовершенствования и т.д.

### **Заключение**

Таким образом, задача учителя — не только обеспечить эффективность самостоятельной работы, но и ее сильный характер (оптимальность), самопознание учащимися своих индивидуальных возможностей, определение приоритетных направлений развития резервов здоровья своего организма и личности, от которых зависит успешность не только учебы и социализации сегодня и сейчас, но и будущее.

Учителю важно знать, что, независимо от индивидуальности, для каждого обучающегося благоприятен такой учебный процесс, который формирует у него разные приемы выполнения тех или иных способов действия, разные варианты реагирования, препятствуя развитию застревания на том или ином выборе. Учебный процесс, который обеспечивает учащемуся свободу выбора способа, темпа, характера и средств работы с информацией, всегда рационален. Он оптимизирует всю систему регуляций организма и личности обучающегося, расширяет возможности его самореализации и здоровья. Любые жесткие

условия обучения, векторно развивающие одни стороны личности при невнимании к другим, для растущего организма неоптимальны. Примеры таких жестких условий — ранняя профилизация, авторитарный стиль учителя, акцент на развитии логического мышления и т.д. Последствия такого учебного процесса носят не только личностный характер, они приводят к перекосу в системе регуляции всего детского организма. С возрастом такой перекося становится все больше, а свобода выбора в ней — все меньше. Адаптивные возможности системы снижаются. Риск болезней регуляции (психосоматических расстройств, неврозов) возрастает. Компенсаторно-адаптивные возможности организма сокращаются, повышается риск декомпенсации врожденных патологий, снижения сопротивляемости организма к вирусно-бактериальной инфекции [7; 8; 14].

Не только для достижения учебных результатов, но и для профилактики нарушений здоровья и развития ребенка в самостоятельные задания полезно включать такие учебные задачи, которые обучают учащихся умениям самомотивации на учебную работу, видения в ней новизны, личной пользы; самопознания; усвоению и применению эргономических знаний и умений; саморегуляции условий, процесса и результатов учебной работы, включая опробование разных условий для обеспечения качества работы; применение разных способов самоконтроля; свободный переход от одного способа выполнения работы к другому и т.д.

Самостоятельная работа учащихся сегодня становится «линзой» освоения не только предметных знаний и умений, личностного развития, но и способности эргономично организовывать и регулировать свою учебную работу. Конструирование самостоятельных работ учащихся с включением в них знаний и умений эргономики учебной работы, способов самопознания и регуляции своей работоспособности способствует повышению качества образования, развитию личности и сохранению здоровья учащихся.

### Список источников

1. Асакаева Д. С., Маврина И. А. Проектная культура субъектов образования как необходимая составляющая педагогического проектирования // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 9 (41) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-kultura->

subektor-obrazovaniya-kak-neobhodimaya-sostavlyayuschaya-pedagogicheskogo-proektirovaniya (дата обращения: 11.11.2023).

2. *Бабанский Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знание, 1981. 96 с.
3. *Баевский Р. М.* Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. М.: Медицина, 1979. 296 с.
4. *Баклушина И. В., Башкова М. Н.* Организация и контроль самостоятельной работы студентов // Вестник СибГИУ. 2014. № 4 (10) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-kontrol-samostoyatelnoy-raboty-studentov-3> (дата обращения: 09.11.2023).
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
6. *Исакова Т. Б.* Сущность понятия «Самостоятельная работа» // Вестник ВУиТ. 2009. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-samostoyatelnaya-rabota> (дата обращения: 09.11.2023).
7. *Колесникова Л. И., Дзятковская Е. Н., Долгих В. В.* и др. Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников. М.: Литерра, 2013. 200 с.
8. *Коменский Я. А.* Великая дидактика / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989, 416 с.
9. *Крупская Н. К.* Памятка занимающемуся самообразованием (общие правила) / Педагогические сочинения в десяти томах; под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. М.: Академия педагогических наук, 1934.
10. *Кузмина Н. В., Жаринова Е. Н.* Методы исследования образовательных систем. СПб.: «Центр стратегических исследований». 2018. 162 с.
11. *Окулова Л. П., Куликов Н. М.* Эргономические требования педагогического проектирования образовательного процесса // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.
12. *Осмоловская И. М.* И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 3 (39) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/i-ya-lerner-o-protsesse-obucheniya-sovremennoe-prochтение> (дата обращения: 10.11.2023).
13. *Плигин А. А.* Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников. М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2021. 152 с.
14. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников; под науч. ред. И. С. Якиманской. М., 2007. 156 с.
15. *Селиверстова Е. Н.* Современная дидактика: от школы знания — к школе созидания. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. 207 с.
16. *Соснина Е. Г.* Использование метода моделирования при формировании самоконтроля младшего школьника // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 50–58.
17. *Уман А. И., Федорова М. А.* Учебное задание как средство формирования самостоятельной учебной деятельности // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 111–117.
18. *Ускова И. В.* Дидактические основания домашней учебной работы в основной школе в условиях современной информационно-образовательной среды // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 35–49.
19. *Banartseva A. V., Kaplina L. Y.* The organization of students' independent study through the use of internet resources // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-organization-of-students-independent-study-through-the-use-of-internet-resources> (дата обращения: 11.11.2023).
20. *Curry C.* Charter School Leadership: Elements for School Success // R&L Education. 2013. P. 29.
21. *Kaplan S., Gould B.* Independent study. Calabasas, CA: Educator to Educator. 2002. 56 p.
22. *Mamatkulova N.* Independent study skills as a key to success in higher education system // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. 2020. Vol. 8, no. 10. Part II. P. 96–100.
23. *Ward L.* Self-study: procedure, organization, tips for students // Build-innovation. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://en.build-innovation.com/selbststudium-132> (дата обращения: 10.11.2023).

### References

1. *Asakaeva D. S., Mavrina I. A.* Proektnaja kul'tura sub#ektov obrazovaniya kak neobhodimaja sostavl'jajushhaja pedagogicheskogo proektirovaniya // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 9 (41) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-kultura-subektov-obrazovaniya-kak-neobhodimaja-sostavlyayuschaya-pedagogicheskogo-proektirovaniya> (data obrashhenija: 11.11.2023). [In Rus].
2. *Babanskij Ju. K.* Racional'naja organizacija uchebnoj dejatel'nosti. M.: Znanie, 1981. 96 s. [In Rus].
3. *Baevskij R. M.* Prognozirovanie sostojanij na grani normy i patologii. M.: Medicina, 1979. 296 s. [In Rus].
4. *Baklushina I. V., Bashkova M. N.* Organizacija i kontrol' samostojatel'noj raboty studentov // Vestnik SibGIU. 2014. № 4 (10) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-kontrol-samostoyatel'noj-raboty-studentov-3> (data obrashhenija: 09.11.2023). [In Rus].
5. *Zimnjaja I. A.* Pedagogicheskaja psihologija. Rostov n/D.: Feniks, 1997. 480 s. [In Rus].
6. *Isakova T. B.* Sushhnost' ponjatija «Samostojatel'naja rabota» // Vestnik VUiT. 2009. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatija-samostoyatel'naja-rabota> (data obrashhenija: 09.11.2023). [In Rus].
7. *Kolesnikova L. I., Dzatkovskaja E. N., Dolgih V. V.* i dr. Adaptivno-razvivajushhaja strategija sohraneniya zdorov'ja shkol'nikov. M.: Littera, 2013. 200 s. [In Rus].
8. *Komenskij Ja. A.* Velikaja didaktika / Ja. A. Komenskij, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I. G. Pestalocci. Pedagogicheskoe nasledie. M.: Pedagogika, 1989, 416 s. [In Rus].
9. *Krupskaja N. K.* Pamjatka zanimajushhemusja samoobrazovaniem (obshhie pravila) / Pedagogicheskie sochinenija v desjati tomah; pod red. N. K. Goncharova, I. A. Kairova, N. A. Konstantinova. M.: Akademiya pedagogicheskikh nauk, 1934. [In Rus].
10. *Kuz'mina N. V., Zharinova E. N.* Metody issledovaniya obrazovatel'nyh sistem. SPb.: «Centr strategicheskikh issledovanij». 2018. 162 s. [In Rus].
11. *Okulova L. P., Kulikov N. M.* Jergonomicheskie trebovanija pedagogicheskogo proektirovaniya obrazovatel'nogo processa // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 6. [In Rus].
12. *Osmolovskaja I. M. I. Ja.* Lerner o processe obuchenija: sovremennoe prochtenie // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2017. № 3 (39) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/i-ya-lerner-o-protsesse-obuchenija-sovremennoe-prochtenie> (data obrashhenija: 10.11.2023). [In Rus].
13. *Pligin A. A.* Celenapravlennoe razvitie poznavatel'nyh strategij shkol'nikov. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo universiteta, 2021. 152 s. [In Rus].
14. Psihologo-pedagogicheskie uslovija stanovlenija individual'nyh strategij obuchenija shkol'nikov; pod nauch. red. I. S. Jakimanskoj. M., 2007. 156 s. [In Rus].
15. *Seliverstova E. N.* Sovremennaja didaktika: ot shkoly znaniya — k shkole sozidanija. Vladimir: Izd-vo VIGU, 2017. 207 s. [In Rus].
16. *Sosnina E. G.* Ispol'zovanie metoda modelirovaniya pri formirovanii samokontrolja mladshego shkol'nika // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1, № 2 (59). S. 50–58. [In Rus].
17. *Uman A. I., Fedorova M. A.* Uchebnoe zadanie kak sredstvo formirovaniya samostojatel'noj uchebnoj dejatel'nosti // Problemy sovremennoogo obrazovaniya. 2017. № 2. S. 111–117. [In Rus].
18. *Uskova I. V.* Didakticheskie osnovaniya domashnej uchebnoj raboty v uslovijah sovremennoj informacionno-obrazovatel'noj sredy // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1, № 2 (59). S. 35–49. [In Rus].
19. *Banartseva A. V., Kaplina L. Y.* The organization of students' independent study through the use of internet resources // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–3 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-organization-of-students-independent-study-through-the-use-of-internet-resources> (data obrashhenija: 11.11.2023).
20. *Curry C.* Charter School Leadership: Elements for School Success // R&L Education. 2013. P. 29.
21. *Kaplan S., Gould B.* Independent study. Calabasas, CA: Educator to Educator. 2002. 56 p.
22. *Mamatkulova N.* Independent study skills as a key to success in higher education system // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. 2020. Vol. 8, no. 10. Part II. P. 96–100.
23. *Ward L.* Self-study: procedure, organization, tips for students // Build-innovation. 2021 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://en.build-innovation.com/selbststudium-132> (data obrashhenija: 10.11.2023).

**Информация об авторе**

Е. Н. Дзятковская — доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник

**Information about the author**

E. N. Dzyatkovskaya — Dr. Sc. (Biology), Professor, Leading Researcher

Статья поступила в редакцию 14.11.2023; одобрена после рецензирования 05.12.2023; принята к публикации 05.03.2024.

The article was submitted 14.11.2023; approved after reviewing 05.12.2023; accepted for publication 05.03.2024.



А. И. Кухарев

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 140–155.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 140–155.

Научная статья

УДК 37.03

doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-140-155

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ АНАЛИЗА ОРГАНИЗАЦИОННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ

Антон Иванович Кухарев  
Институт образования Национального  
исследовательского университета «Высшая школа  
экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия,  
akukharev@hse.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1077-9498>

**Аннотация.** В статье на основе анализа теоретических работ в области проектного обучения, международных стандартов по управлению проектами, а также психологических теорий решения проблем даются определения понятий «проектное обучение» («проектная деятельность учащихся», «метод проектов», project based learning), «проект» и «проблема», выделяются основные этапы реализации учебных проектов и логика деятельности ученика. Также на основе анализа теорий обучения и современных исследований выделяется перечень организационных и педагогических условий реализации проектного обучения старших школьников.

Данная работа может служить основой как для проведения исследований, так и для самоанализа школ на предмет полноты обеспечения организационных и педагогических условий реализации проектного обучения по требованиям ФГОС ООО и СОО.

**Ключевые слова:** проект, проектное обучение, проектная деятельность школьников, метод проек-

тов, организационные условия, педагогические условия, конструктивизм, решение проблем, ФГОС, метапредметные результаты

**Благодарности:** автор благодарит А. Г. Каспржак, М. В. Озерову, К. Н. Поливанову за поддержку и помощь в подготовке данной публикации.

**Для цитирования:** Кухарев А. И. Теоретические основания для анализа организационных и педагогических условий реализации проектного обучения в школах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 140–155. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-140-155

Original article

#### THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE ANALYSIS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF PROJECT-BASED LEARNING IN SCHOOLS

Anton I. Kuharev

Institute of Education (HSE University), Moscow, Russia, akukharev@hse.ru, ORCID: 0000-0002-1077-9498

**Abstract.** The article defines the concepts of “project learning” (project activity of students, project method, project based learning), “project”, “problem”, “problem solving”, highlights the main stages of implementation of educational projects and the logic of student activity basing on the analysis of theoretical works in the field of project learning, international standards for project management, as well as psychological theories of problem solving. What is more, the theoretical foundations and a list of organizational and pedagogical conditions for the implementation of project-based teaching of senior schoolchildren are highlighted basing on the analysis of learning theories.

This study can serve as a basis for both research and school introspection on the completeness of provision of organizational and pedagogical conditions for the implementation of project-based learning according to the requirements of the Federal State Educational Standard.

**Keywords:** project, project based learning, project activity of schoolchildren, project method, organizational conditions, pedagogical conditions, constructivism, problem solving, FGOS, universal competencies

**Acknowledgements:** the author thanks A. G. Kasprzhak, M. V. Ozerova, K. N. Polivanova for their support and assistance in preparing this publication.

**For citation:** Kuharev A. I. Theoretical foundations for the analysis of organizational and pedagogical conditions for the implementation of project-based learning in schools. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2): 140–155. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-140-155

**Введение.** В России с 2000 по 2024 год существенно изменился рынок труда и структура занятости населения: кратно выросло количество занятых в сфере услуг [18], зарегистрировано более 7 млн самозанятых, увеличилось количество профессий, в которых требуется анализ ситуации, эффективная коммуникация, принятие решений в нестандартных ситуациях [7]. В связи с этим на рынке труда требуются специалисты, обладающие не только специфическими профессиональными навыками (*hard skills*), но и универсальными компетентностями (*soft skills*), среди которых проектный образ мышления, креативность, критическое мышление, переобучаемость, организованность и способность взаимодействовать с другими [27].

На фоне происходящих изменений в обществе и экономике в 2009 году школы России начали переход на новые федеральные образовательные стандарты (ФГОС), которые ориентированы на достижение обучающимися не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов. Авторы стандарта полагали, что условием достижения таких результатов, как умение ставить проблему, выбирать адекватные способы ее решения, использовать ресурсные возможности для достижения целей и т.д., является вовлечение обучающихся в проектную деятельность, которая, как следствие, стала обязательной. Более того, защита индивидуального проекта — условие допуска выпускника основной и старшей школы к итоговой аттестации.

Согласно федеральным образовательным программам ООО и СОО (приказы Минпросвещения № 993 и 1014 от 2022 года), в каждой школе разрабатывается программа формирования универсальных учебных действий, в рамках которой школа сама определяет особенности реализации проектной деятельности обучающихся. Внешние по отношению к школе процедуры оценки универсальных компетенций обучающихся в России на сегодняшний день отсутствуют [14]. В связи с чем существует естественное противоречие между требованиями ФГОС и содержанием инструментов оценки уровня достижений выпускников основной и старшей школы (ОГЭ и ЕГЭ). Данное противоречие вызывает, по мнению экспертов (В. С. Лазарев и др.), имитацию реализации проектного обучения в значительной части школ, в том числе потому, что эта деятельность отнимает много времени, требует большого внимания к деталям и трудно встраивается в традиционные программы [22; 26].

В российском исследовательском поле обычно описываются педагогические либо организационно-педагогические условия реализации проектного обучения. Мы же предприняли попытку разделить виды условий, а также отделить деятельность учителя (педагогические условия) от деятельности ученика (собственно проектной деятельности) в силу предположения, что организационные условия определяют полноту педагогических условий, которые, в свою очередь, определяют соблюдение учеником проектной логики.

Это дает основания предполагать, что если обеспечить соответствующие условия обучения, то с большой долей вероятности запланированные образовательные результаты будут достигнуты. Чтобы обеспечить условия, их необходимо определить. В связи с вышесказанным **задачей** настоящей работы является поиск и описание теоретических оснований для анализа организационных и педагогических условий реализации проектного обучения в школах.

Для этого на основе теоретических работ мы кратко изложили историю появления метода проектов, дали определение проектного обучения. Затем на основе анализа международных стандартов по управлению проектами и психологических теорий решения проблем дали рабочие определения понятий «проект» и «проблема», выделили основные этапы реализации проектов и описали логику деятельности ученика. После этого, проанализировав теории обучения, а также работы российских (И. М. Осмоловская, Р. С. Жапарова, Е. С. Полат, В. И. Слободчиков, А. С. Обухов, К. Н. Поливанова, В. С. Лазарев и др.) и зарубежных исследователей (С. К. Y. Chan, A. J. Gray, J. G. Brooks, M. G. Brooks, J. M. Farrow, M. Aksela, O. Haatainen, B. Miri и др.), выделили и структурировали организационные и педагогические условия реализации технологии проектного обучения.

Таким образом, результатом данной работы стали:

- описание ключевых стадий реализации проекта учеником: 1) понимание проблемы, 2) замысел, 3) реализация замысла, 4) оценка и рефлексия;
- перечень организационных и педагогических условий реализации проектного обучения школьников.

Данная теоретическая рамка может служить основанием как для проведения исследований, так и для самоанализа школ на предмет полноты обеспечения организационных и педагогических условий ре-

ализации проектного обучения по требованиям ФГОС ООО и СОО.

**Проектное обучение (метод проектов, проектная деятельность обучающихся, project based learning)**

Проектное обучение стало распространяться в США, европейских странах и России в начале XX века благодаря американским педагогам Дж. Дьюи и У. Килпатрику [5]. Это был принципиально новый подход к организации школьного обучения: учеба строилась не на запоминании отобранной учителем информации, а на самостоятельном ее поиске, что способствовало развитию интересов ребенка. Еще в 1905 году под руководством С. Т. Шацкого была создана группа, которая предприняла попытку осмыслить возможности применения метода проектов в массовой школе. Однако в начале 30-х годов проектное обучение в СССР было осуждено и запрещено к использованию как метод, который «... не давал возможности ученикам овладеть системой знаний в области конкретных учебных курсов...». В 60–70-х годах изменения в социально-экономической сфере дали толчок развитию методов проектирования для решения более сложных задач в сфере производства высокотехнологичных продуктов и услуг [3], что повлекло за собой новую волну распространения проектных методов.

Проведя анализ работ зарубежных и отечественных авторов, посвященных использованию метода проектов в массовой школе (А. J. Gray, J. G. Brooks, M. G. Brooks, J. M. Farrow, M. Aksela, O. Naatainen, P. С. Жапарова, Е. С. Полат, К. Н. Поливанова, А. С. Обухов и др.), предлагаем под **проектным обучением** (методом проектов, проектной деятельностью, project based learning) понимать основанную на теории конструктивизма образовательную технологию, в которой ученик получает новые компетенции, самостоятельно (индивидуально или в группе) работая над проектом, который отвечает на какую-либо проблему в реальном мире.

Для более точного понимания проектного обучения выделим деятельность ученика (самостоятельную работу над проектом) и деятельность учителя (сопровождение ученика, создание необходимых условий для реализации проекта).

**Деятельность ученика задается логикой проектирования**

Для начала обратимся к понятию «проект» в самом широком понимании. В мировой практике используются несколько международных и национальных стандартов в сфере управления проектами: РМВоК,

ICB, ISO, PAM, Prince2, НТК, ГОСТ [11]. Мы проанализировали определения термина «проект» и выделили одно, данное Международной ассоциацией управления проектами IPMA (International Project Management Association), которое, на наш взгляд, наиболее полно отражает сущностные признаки проекта: **проект** — это прилагаемое усилие, организующее человеческие, материальные и финансовые ресурсы в неизвестный путь в рамках уникального предмета работы, заданной спецификации, с ограничениями на затраты ресурсов и времени, с тем чтобы следование стандартному жизненному циклу проекта приводило к осуществлению успешных изменений, определенных посредством количественных и качественных целей и задач [29].

Целью проекта является решение проблемы через создание продукта, однако не всякая продуктивная деятельность является проектной. Чтобы научиться проектировать, участники учебного проекта должны пройти все стадии реального проекта, рефлексировав и оценивая их результаты: «любые отклонения искажают проект, снижают его образовательный потенциал» [16], если нарушена логика проектирования, то не выстраивается связи между проблемой и решением и выходит «как получилось, так и планировали».

Стоит отметить, что мы различаем проект и исследование. Проект нацелен на получение уникального результата (продукта, изменений). Цель исследования — получить новое знание, «извлечь нечто “из следа”, то есть восстановить некоторый порядок вещей по косвенным признакам, отпечаткам общего закона в конкретных, случайных предметах» [1]. В то же время исследование является частью процесса проектирования.

Итак, отправной точкой проектирования является **проблема** — «противоречие или разрыв, пути решения которого нам неизвестны или сомнительны» [17]. В психологии существует два традиционных взгляда на решение проблем: ассоциационизм и теория гештальта [32].

Ассоциационизм — метод проб и ошибок: человек, столкнувшийся с проблемой, пытается решить ее на основе своего предыдущего опыта и знаний. Когда первое решение не срабатывает, он пробует другое, до тех пор, пока проблема не будет решена. Учитывая, что проект всегда имеет ресурсные и временные ограничения, метод проб и ошибок — неподходящий способ работы с проблемой, так как ограниченные ресурсы не позволяют делать много экспериментов и нет гарантии, что решение проблемы будет найдено в установленные сроки.



лированную проблему в виде противоречия, а также структурированное описание существенных элементов проблемы.

## 2. Замысел.

2.1. Ученик переводит проблему в задачу и принимает решение, какой именно продукт станет решением проблемы, определяет его ключевые характеристики. Здесь важны основания для принятия решения: почему данное решение будет эффективным [35].

2.2. Приняв решение, ученик планирует реализацию замысла, определяет необходимые ресурсы и их источники, промежуточные результаты, сроки, риски.

Результатом второго этапа выполнения проекта можно назвать описание проектной идеи с ключевыми характеристиками итогового продукта, а также поэтапный план реализации задуманного.

## 3. Практическая реализация замысла:

3.1. Именно на этом этапе происходит реализация плана — создание продукта. На этом этапе вскрываются просчеты проектирования и планирования, и зачастую в изначальный замысел вносятся корректировки.

Результатом третьего этапа является наличие продукта, соответствующего замыслу.

4. Оценка и рефлексия. Данный этап включает три части:

4.1. Описание проекта и подготовка презентации.

4.2. Процедура предъявления и оценки результатов как комиссией, так и самим учеником.

4.3. Рефлексия полученного опыта. Исследователи (Н. Г. Алексеев, В. С. Лазарев, А. С. Обухов, К. Н. Поливанова) придают рефлексии ключевую роль в развитии проектного мышления и считают, что рефлексия необходима на всех этапах деятельности. Причем рефлексия — это не просто воспоминание, это «выявление смысла последовательности событий» [16].

Результатами последнего этапа является описание результатов проекта и их публичное представление.

## **Условия реализации проектного обучения**

Для того чтобы деятельность ученика соответствовала проектной логике, необходимо создать соответствующие условия. Существуют исследования, в которых доказывается, что особенности внутреннего «организационного контекста» учреждения (например, программы,

стратегии обучения и культура преподавателей) оказывают большее влияние на образовательный опыт обучающихся, в том числе связанный с развитием универсальных компетентностей, чем структурные особенности школы (как, например, форма управления, размер школы, обеспеченность ресурсами или селекция учеников) [33]. Под «внутренним организационным контекстом» будем понимать **организационные и педагогические условия**, созданные в школе [6] для успешной реализации проектного обучения.

Под **организационными условиями** мы понимаем «совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих целенаправленное управление образовательным процессом» [10]. Организационные условия определяют планирование, организацию и контроль образовательного процесса, а также мотивацию сотрудников [19; 25]. Мы выделили организационные условия, которые определяются как значимые для развития универсальных компетентностей [2; 6; 24]:

1. Поддержка со стороны администрации — наличие в управленческой команде ответственного за реализацию проектного обучения.
2. Создание и распространение видения изменений:
  - 2.1. Разработка концептуальной рамки проектного обучения.
  - 2.2. Включение универсальных навыков в число ключевых результатов.
  - 2.3. Определение места проектов в учебном плане.
  - 2.4. Организация обучения педагогов.
  - 2.5. Организация контроля и анализа педагогической и (или) учебной деятельности и их результатов.
3. Материально-техническая база для реализации проектов и финансирование.

Под **педагогическими условиями** будем понимать «совокупность взаимосвязанных предпосылок, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса» [10]. При определении педагогических условий мы опирались на базовую модель процесса обучения: цели, средства их достижения и инструменты оценки [13].

**Целями** проектного обучения являются развитие метапредметных компетенций и приобретение опыта проектной деятельности.

**К средствам достижения результатов относится тип обучения.** В зарубежной литературе противопоставляются два типа: ориентиро-

ванный на учителя (традиционный) и ориентированный на ученика (конструктивистский).

Традиционный подход подразумевает, что учитель дает ученикам систематизированное знание, демонстрирует правильные способы решения задач и поведения, а после этого предлагает ученику самостоятельно решить задания указанными способами [23]. В противоположность традиционному выделяют обучение, ориентированное на ученика, опирающееся на психологические теории конструктивизма (Ж. Пиаже и Л. Выготский), в соответствии с которыми знания, понимание и смысл не получаются учеником готовыми, а строятся им через активное взаимодействие с социальной средой [4]. Результаты исследований говорят о том, что применение в обучении конструктивистских подходов ориентировано на формирование универсальных компетенций, в отличие от традиционных [31; 28].

Анализ российских и зарубежных публикаций [4; 13; 21; 23; 28] показывает, что существенными для результативного применения метода проектов признаками конструктивистского подхода являются следующие принципы:

1. Выстраивание учебного процесса вокруг уже имеющихся знаний, опыта и интересов учеников.
2. Задача учителя — быть фасилитатором, то есть облегчать ученикам условия для самостоятельных открытий, не давать готовых решений, а предлагать варианты и выбор, вовлекать в диалог и обмен идеями. Важные аспекты работы учителя: наблюдение, слушание и задавание вопросов.
3. Процессный подход к обучению: «Вместо того чтобы подчеркивать характеристики конечных продуктов, ориентированное на процесс обучение фокусируется на... стратегиях решения проблем, которые обучающиеся должны освоить, чтобы создавать эти продукты» [21].
4. Дедуктивный подход к освоению новых знаний (от общего к частному).

Еще одним важным элементом в базовой модели обучения является **оценивание**. Современная дидактика выделяет формирующее оценивание и суммирующее (итоговое) [20].

- Формирующее оценивание — процесс, неотделимый от обучения, который предназначен для «определения текущих успехов

и содействия достижению намеченных образовательных целей». Опирается на качественное развернутое суждение. Применительно к проектному обучению формирующее оценивание обеспечивает итерационность процесса: учитель дает обратную связь, направляет ученика на доработку, помогает продвинуться к запланированному результату.

- Суммирующее оценивание — «фиксация результатов по итогам освоения конкретного содержания или за определенный период», опирается на количественное выражение степени достижения цели, приоритетом является надежность. Суммирующее оценивание реализуется через процедуру оценивания итоговых или промежуточных результатов с применением заранее известных критериев. Значимым является различие объектов оценивания: при оценивании проектного результата оценивается качество продукта, при оценивании образовательного результата — приращения в знаниях и навыках обучающихся, прежде всего степень освоения проектирования как универсального способа деятельности, который в дальнейшем ученик сможет применить на другом предметном материале. При этом «нет прямой зависимости между качеством продукта и качеством образовательных результатов» [9].

Таким образом, на основе анализа указанных теорий можно выделить и структурировать педагогические условия реализации проектного обучения:

1. Целями проектной деятельности является формирование опыта проектной деятельности, разрешения проблем, самостоятельного поиска методов решения практических задач.
2. Средства достижения:
  - 2.1. Выстраивание учебного процесса вокруг знаний, опыта и интересов учеников. Проявляется в предоставлении ученикам возможности выбора темы проекта.
  - 2.2. Соблюдение логики проектирования (понимание проблемы, замысел, реализация, оценка и рефлексия).
  - 2.3. Итерационность процесса — применение практик формирующего оценивания, обоснованное возвращение проекта на доработку на каком-либо этапе проектирования.

- 2.4. Дедуктивный подход к освоению новых знаний. То есть ученик при определении качественных характеристик продукта опирается на имеющиеся (или приобретенные в ходе работы над проектом) знания, конкретизируя их, приспособляя к задачам проекта.
- 2.5. Наличие специальных обязательных процедур рефлексии. Причем содержание рефлексии должно фокусироваться на освоении логики проектирования как универсального способа деятельности.
3. Роли и квалификация учителей:
  - 3.1. Участники проектного обучения и их функциональные роли.
  - 3.2. Владение навыком проектирования, который может проявляться в наличии у педагогов опыта проектирования [16].
  - 3.3. Применение коммуникативных навыков. Учителя наблюдают, слушают, задают вопросы, не дают готовых решений, а предлагают варианты и выбор.
4. Различение объектов оценивания (проектный и образовательный результаты) и увеличение надежности итогового оценивания за счет обеспечения открытости процедуры — привлечения внешних экспертов к оцениванию [30; 34].

**Выводы.** Результатом работы стало разделение и описание трех составляющих: 1) ключевых стадий реализации проекта; 2) перечня организационных и 3) педагогических условий, которые позволят проводить анализ реализации проектного обучения в школе. Теоретическими основаниями являются психологическая теория решения проблем, конструктивистский подход к обучению, а также признанные в мире подходы к управлению проектами, зафиксированные в международных стандартах.

Для получения результата мы на основе теоретических работ дали определение проектного обучения. Затем на основе анализа международных стандартов по управлению проектами и психологических теорий решения проблем дали рабочие определения понятий «проект» и «проблема», выделили основные этапы реализации учебных проектов: 1) понимание проблемы; 2) замысел; 3) реализация замысла; 4) оценка и рефлексия. После этого выделили и структурировали организационные условия реализации проектного обучения: наличие в управленческой команде ответственного за реализацию проектного

обучения, создание видения проектного обучения (включая разработку концептуальной рамки, определение места и времени для реализации проектов, организацию обучения педагогов и контроля результатов), а также материально-техническая база для реализации проектов.

Проанализировав теории обучения и работы исследователей, мы выделили необходимые педагогические условия: на какие именно образовательные результаты нацелено применение метода проектов, подходы к обучению, опирающиеся на теорию конструктивизма, соответствующая квалификация учителя (прежде всего опыт проектирования), а также используемые подходы к оцениванию проектных и образовательных результатов.

Ключевыми препятствиями на пути полноценной реализации проектного обучения является то, что эта деятельность отнимает много времени, требует большого внимания к деталям и трудно встраивается в традиционные программы [22; 26]. Учитывая, что в массовую практику проектное обучение стало внедряться «сверху» после принятия ФГОС, то можно выдвинуть предположение, что действия руководства школы и обеспеченные им организационные условия определяют полноту педагогических условий, которые, в свою очередь, определяют соблюдение учеником проектной логики и достижение образовательных результатов.

Ограничением данной работы является то, что без эмпирического материала невозможно определить характер связи между организационными и педагогическими условиями, а также логикой деятельности ученика. В связи с этим следующим шагом в развитии темы запланировано проведение качественного исследования с целью установления указанных связей в школах, имеющих позитивный опыт реализации проектного обучения.

#### Список источников

1. *Алексеев Н. Г.* Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24–33.
2. *Галкина О. В.* Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 23 с.
3. *Джонс Дж. К.* Методы проектирования М.: Мир, 1986.
4. *Жапарова Р. С.* Теория конструктивизма в современном образовании // Обучение и питание: методика и практика. 2014. № 17. С. 15–20.
5. *Кнолль М.* Метод проекта: происхождение профессионального образования и международное развитие // Журнал промышленного педагогического образования. 1997. № 34 (3). С. 59–80.

6. Корешникова Ю. Н., Фрумин И. Д., Пащенко Т. В. Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 1. С. 5–17.
7. Кузьминов Я. И. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 284 с.
8. Лазарев В. С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 35–43.
9. Леонтович А. В. Подходы к оценке и экспертизе ученической исследовательской или проектной работы // Исследователь. 2018. № 3–4 (23–24). С. 118–122.
10. Лученков А. В. Организационно-педагогические условия становления готовности старшеклассников к самоопределению. М., 2018. С. 176.
11. Макарова Н. В. Отличительные особенности стандартов по управлению проектами / Н. В. Макарова, В. В. Балясников // Актуальные проблемы экономики и управления. 2020. № 1 (25). С. 94–99.
12. Обухов А. Развитие исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. 2004. № 2. С. 146–148.
13. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
14. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апреля 2021 года / С. М. Авдеева. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 52 с. (Современная аналитика образования. № 3 (52)).
15. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006. № 6. С. 43–47.
16. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.
17. Пригожин А. И. Управленческие идеи. М.: ЛЕНЛАНД, 2015. 480 с.
18. Федеральная служба государственной статистики, 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/SofNi> (дата обращения: 21.09.2023).
19. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 320 с.
20. Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Григоренко О. В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 43–83.
21. Applebee A. N. Literature in the secondary school: Studies of curriculum and instruction in the United States. National Council of Teachers of English, 1993.
22. Aksela M., Haatainen O. Project-based learning (PBL) in practise: Active teachers' views of its' advantages and challenges // Integrated Education for the Real World. 2019.
23. Brooks J. G., Brooks M. G. In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. ASCD, 1999. DOI: 10.29333/ajqr/5790.
24. Chan C. K. Y., Fong E. T., Luk L. Y., et al. A Review of Literature on Challenges in the Development and Implementation of Generic Competencies in Higher Education Curriculum. International Journal of Educational Development. 2017. Vol. 57. P. 1–10.
25. Daft R. L. Management. — Cengage Learning, 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/36ueTr> (дата обращения: 21.09.2023).
26. Farrow J. M., Schneider K. S., Samudra P. Exploring relationships between professional development and teachers' enactments of project-based learning // Education Sciences. 2022. Vol. 12, no. 4. P. 282.
27. Future Work Skills 2020. Institute for the Future (IFTF). 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/36ueU> (дата обращения: 12.01.2023).
28. Gray A. J. Constructivist teaching and learning. Regina, SK, Canada: Saskatchewan School Trustees Association, 1997. P. 97–107.

29. International Project Management Association, IPMA Competence Baseline, Version 3.0. Nijkerk: IPMA, 2006.
30. Middle Years Programme in International Baccalaureate, International Baccalaureate Organization, 2008.
31. *Miri B., David B. C., Uri Z.* Purposely Teaching for the Promotion of Higher-Order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking // *Research in Science Education*. 2007. Vol. 37, no. 4. P. 353–369.
32. *Reeff J. P.* New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Domain of Problem Solving. 1999.
33. *Ro H. K., Terenzini P. T., Yin A. C.* Between-college effects on students reconsidered // *Research in Higher Education*. 2013. Vol. 54. P. 253–282.
34. Syllabus Cambridge International Project Qualification 9980, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2020.
35. The Standard for Project Management (ПМВОК), Project Management Institute [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/36ueya> (дата обращения: 26.09.2023).

### References

1. *Alekseev N. G.* Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // *Исследовательская работа школьников*. 2002. № 1. С. 24–33. [In Rus].
2. *Galkina O. V.* Роль и место понятий «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 23 с. [In Rus].
3. *Dzhons Dzh. K.* *Metody proektirovaniya* M.: Mir, 1986. [In Rus].
4. *Zhaparova R. S.* Теория конструктивизма в современном образовании // *Обучение и воспитание: методика и практика*. 2014. № 17. С. 15–20. [In Rus].
5. *Knoll' M.* Метод проекта: происхождение профессионального образования и международное развитие // *Журнал промышленного педагогического образования*. 1997. № 34 (3). С. 59–80. [In Rus].
6. *Koreshnikova Ju. N., Frumin I. D., Pashhenko T. V.* Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2021. Т. 25, № 1. С. 5–17. [In Rus].
7. *Kuz'minov Ja. I.* Как сделать образование двигателем социального развития? Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 284 с. [In Rus].
8. *Lazarev V. S.* Новое понимание метода проектов в образовании // *Проблемы современного образования*. 2011. № 6. С. 35–43. [In Rus].
9. *Leontovich A. V.* Подходы к оценке и экспертизе ученической исследовательской или проектной работы // *Исследователь*. 2018. № 3–4 (23–24). С. 118–122. [In Rus].
10. *Luchenkov A. V.* Организационно-педагогические условия становления готовности старшеклассников к самоопределению. М., 2018. С. 176. [In Rus].
11. *Makarova N. V.* Отличительные особенности стандартов по управлению проектами / *N. V. Makarova, V. V. Baljasnikov* // *Актуальные проблемы экономики и управления*. 2020. № 1 (25). С. 94–99. [In Rus].
12. *Obuhov A.* Развитие исследовательской деятельности учащихся // *Народное образование*. 2004. № 2. С. 146–148. [In Rus].
13. *Osmolovskaja I. M.* *Didaktika: ot klassiki k sovremennosti*. М.; СПб.: Nestor-Istorija, 2020. 248 с. [In Rus].
14. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апреля 2021 года / *S. M. Avdeeva*. М.: NIU VShJe, 2021. 52 с. (Современная аналитика образования. № 3 (52)). [In Rus].
15. *Polat E. C.* Метод проекта: история и теория вопроса // *Школьные технологии*. 2006. № 6. С. 43–47. [In Rus].
16. *Polivanova K. N.* Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. [In Rus].
17. *Prigozhin A. I.* *Управленческие идеи*. М.: LENLAND, 2015. 480 с. [In Rus].

18. Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki, 2023 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://clck.ru/SofNi> (data obrashhenija: 21.09.2023). [In Rus].
19. *Shamova T.I.* Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / T.I. Shamova, P.I. Treťjakov, N.P. Kapustin. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. 320 s. [In Rus].
20. *Shmigirilova I. B., Rvanova A. S., Grigorenko O. V.* Ocenivanie v obrazovanii: sovremennye tendencii, problemy i protivorechija (obzor nauchnyh publikacij) // *Obrazovanie i nauka*. 2021. T. 23. № . 6. S. 43–83. [In Rus].
21. *Applebee A. N.* Literature in the secondary school: Studies of curriculum and instruction in the United States. National Council of Teachers of English, 1993.
22. *Aksela M., Haatainen O.* Project-based learning (PBL) in practise: Active teachers' views of its' advantages and challenges // *Integrated Education for the Real World*. 2019.
23. *Brooks J.G., Brooks M.G.* In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. ASCD, 1999. DOI: 10.29333/ajqr/5790.
24. *Chan C. K. Y., Fong E. T., Luk L. Y., et al.* A Review of Literature on Challenges in the Development and Implementation of Generic Competencies in Higher Education Curriculum. *International Journal of Educational Development*. 2017. Vol. 57. P. 1–10.
25. *Daft R. L.* Management. — Cengage Learning, 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/36ueTr> (дата обращения: 21.09.2023).
26. *Farrow J. M., Schneider K. S., Samudra P.* Exploring relationships between professional development and teachers' enactments of project-based learning // *Education Sciences*. 2022. Vol. 12, no. 4. P. 282.
27. *Future Work Skills 2020*. Institute for the Future (IFF). 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/36ueuU> (дата обращения: 12.01.2023).
28. *Gray A. J.* Constructivist teaching and learning. Regina, SK, Canada: Saskatchewan School Trustees Association, 1997. P. 97–107.
29. International Project Management Association, IPMA Competence Baseline, Version 3.0. Nijkerk: IPMA, 2006.
30. Middle Years Programme in International Baccalaureate, International Baccalaureate Organization, 2008.
31. *Miri B., David B. C., Uri Z.* Purposely Teaching for the Promotion of Higher-Order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking // *Research in Science Education*. 2007. Vol. 37, no. 4. P. 353–369.
32. *Reeff J. P.* New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Domain of Problem Solving. 1999.
33. *Ro H. K., Terenzini P. T., Yin A. C.* Between-college effects on students reconsidered // *Research in Higher Education*. 2013. Vol. 54. P. 253–282.
34. Syllabus Cambridge International Project Qualification 9980, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2020.
35. The Standard for Project Management (PMBOK), Project Management Institute [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/36ueya> (дата обращения: 26.09.2023).

### Информация об авторе

А. И. Кухарев — ведущий эксперт Лаборатории управления школой

### Information about the author

A. I. Kuharev — the leading expert of the Laboratory for school management

Статья поступила в редакцию 29.11.2023; одобрена после рецензирования 12.12.2023; принята к публикации 05.03.2024.  
The article was submitted 29.11.2023; approved after reviewing 12.12.2023; accepted for publication 05.03.2024.



М. А. Костенко

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 156–172.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 156–172.

Научная статья

УДК 371.263

doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-156-172

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ PIRLS 2021



Н. А. Ладилова

Максим Александрович Костенко<sup>1</sup>, Надежда Анатольевна  
Ладилова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,  
Москва, Россия

<sup>2</sup> ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,  
Москва, Россия

<sup>1</sup> [info@instrao.ru](mailto:info@instrao.ru)

<sup>2</sup> [ladilovana@apkpro.ru](mailto:ladilovana@apkpro.ru), SPIN-код: 6815-4821, <http://orcid.org/0000-0003-2766-482X>

**Аннотация.** На современном этапе читательская грамотность стала важнейшей компетенцией, позволяющей школьнику решать учебные и жизненные задачи на протяжении всего периода обучения, а также социализироваться в обществе в дальнейшем. Общие характеристики Международного исследования качества чтения и понимания текста четвероклассников и изменения PIRLS 2021, приведенные в статье, помогут методистам, учителям начальных классов в корректировке выявленных трудностей младших школьников.

В статье представлены результаты исследования: дана общая краткая характеристика исследования PIRLS с указанием изменений 2021 года, проведена уровневая классификация читательских умений при работе с художественными и информацион-

ными текстами, описаны основные трудности младших школьников при выполнении заданий на бумажном носителе и в компьютерной версии.

Цель статьи — описать рекомендации по построению заданий, адаптированных к различным читательским возможностям учащихся, на основе анализа особенностей и результатов PIRLS 2021.

В процессе исследования использовались теоретические методы: анализ и обобщение научно-методической литературы по данной теме.

Сделаны выводы о необходимости конкретизации читательских умений, соответствующих каждому из выделенных международных уровней: продвинутому, высокому, среднему и низкому; сделан акцент на комбинировании уровней трудности текста и уровней когнитивной сложности читательских умений для построения заданий, адаптированных к различным читательским возможностям учащихся.

**Ключевые слова:** исследование читательской грамотности, PIRLS, читательские умения, уровни трудности текста, младшие школьники

**Для цитирования:** Костенко М. А., Ладилова Н. А. Проектирование заданий для формирования читательской грамотности учащихся на основе анализа результатов исследования PIRLS 2021 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 156–172. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-156-172

Original article

#### DESIGNING TASKS TO DEVELOP STUDENTS' READING LITERACY BASED ON ANALYSIS OF PIRLS 2021 RESEARCH RESULTS

Maxim A. Kostenko<sup>1</sup>, Nadezhda A. Ladilova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Federal State Budget Institution “Institute for Strategy of Education Development”, Moscow, Russia

<sup>2</sup> Federal state university of education, Moscow, Russia

<sup>1</sup> info@instrao.ru

<sup>2</sup> ladilovana@apkpro.ru, SPIN-код: 6815-4821, ORCID: 0000-0003-2766-482X

**Abstract.** At the present stage, reading literacy has become an important competence that allows a junior schoolchild to solve academic and life tasks throughout the whole period of schooling, as well as to socialize in society in the future. The article presents general characteristics of the international study of the quality of reading and text comprehension of fourth-graders and those changes of PIRLS 2021, which should be paid attention to by methodologists and primary school teachers to correct the identified difficulties of schoolchildren.

The aim of the article is to analyze the features and findings of PIRLS 2021 and to describe the recommendations for constructing tasks adapted to different reading abilities of pupils.

The following theoretical methods were used in the research process: analysis and generalization of scientific and methodological literature on this topic.

The article presents the results of the study: a general brief characteristic of the PIRLS study with an indication of changes in 2021, a level classification of reading skills when working with fiction and informational texts is carried out, the difficulties of junior schoolchildren when performing tasks on paper and computer are described.

Conclusions are drawn about the need to specify the reading skills corresponding to each of the internationally identified levels: advanced, high, medium and low; emphasis is placed on combining levels of text complexity and levels of cognitive complexity of reading skills to construct tasks adapted to the different reading abilities of students.

**Keywords:** reading literacy research, PIRLS, reading skills, text difficulty levels, junior schoolchildren

**For citation:** Kostenko M. A., Ladilova N. A. Designing tasks to develop students' reading literacy based on analysis of PIRLS 2021 research results. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2): 156–172. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–156–172

**Введение.** Стремительно растущий объем информации, с которой ежедневно встречаются уже младшие школьники, предполагает обучение умению обрабатывать и использовать эту информацию. И здесь первостепенным становится не просто умение читать, а «совокупность умений и навыков, отражающих:

- потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития;
- готовность к смысловому чтению — восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации;
- способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях» [1, с. 130]. Н. Н. Сметанникова отмечает функциональный характер читательской деятельности [7]. Эта особенность диктует необходимость изменения ракурса организации работы с текстами в начальной школе. Кроме этого, сегодня при организации читательской деятельности школьников важно учитывать разнообразие текстов: сплошные и несплошные, художественные и информационные, тексты на бумажных носителях и тексты на цифровых носителях. Для объективного оценивания образовательных

достижений школьников в области чтения необходимо опираться как на внутреннюю систему оценки качества образования, так и на данные независимых международных исследований. Среди последних особый интерес представляет анализ особенностей и результатов Международного проекта «Изучение качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS), проведенного в 2021 году для учета изменений в требованиях при работе с текстами и описания рекомендаций в соответствии с возможностями младших школьников.

Следует отметить, что основные трудности четвероклассников и возможности совершенствования читательской грамотности отражены в исследованиях результатов PIRLS, проведенных М. И. Кузнецовой, Г. А. Сидоровой, Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалевой. Мы же ставим целью описание рекомендаций по построению заданий, адаптированных к различным читательским возможностям учащихся на основе конкретизации читательских умений при работе с художественными и информационными текстами.

**Материал и методы исследования.** В процессе исследования использовались теоретические методы: анализ и обобщение научно-методической литературы по данной теме.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Для понимания, какие изменения влияют на трансформацию читательской деятельности, дадим краткую характеристику исследования качества чтения и понимания текста PIRLS.

Ключевыми словами, подчеркивающими значимость исследования PIRLS 2021, являются слова «читают, чтобы учиться» [8]. Уже в пятом классе учащиеся оказываются в условиях предметного обучения, предъявляющего очень высокие требования к уровню читательской грамотности, определяющей степень готовности учащихся к изучению научного содержания.

Материалы исследования позволяют сравнивать уровень и качество чтения и понимания текста учащимися четвертых классов начальной школы в разных странах мира, а также выявить сходство и различия в национальных системах образования.

Участие России в исследовании позволяет получить ответы на ряд вопросов, в том числе:

- какими читательскими умениями и на каких уровнях владеют российские школьники?

- какова динамика изменений читательских умений по сравнению с предыдущими циклами исследования?
- какие вопросы организации процесса обучения чтению в школах с точки зрения исследования считаются важными?
- имеет ли процесс обучения чтению в России особенности по сравнению с другими странами и, если да, в чем заключаются эти особенности? [6]

Измерительные материалы оценивают достижения в освоении двух видов чтения: чтение с целью приобретения читательского литературного опыта и чтение с целью выявления, освоения и использования информации. При этом проверяются четыре группы основных читательских умений:

- нахождение информации, заданной в явном виде;
- формулирование выводов;
- интерпретация и обобщение информации;
- анализ, оценка и критика содержания и текстовых элементов.

Перечисленные виды читательских умений отличаются уровнем когнитивной сложности, наименее сложными являются задания первого вида, наиболее сложными — последнего вида.

Одной из основных особенностей PIRLS 2021 стало проведение тестирования, сбор и обработка материалов в цифровой форме. Это помогло выявить ряд проблем, связанных с управлением текстами, размещенными на экране компьютера (прямой и обратный скроллинг, листание страниц), отличиями, которые существуют при чтении с бумажного и электронного носителя и требуют использования вспомогательных приемов, которые не нужны в случае работы с обычной книгой [2]. К аналогичным выводам приходят М. И. Кузнецова и Г. А. Сидорова, отмечающие, что отсутствие опыта восприятия текста с экрана и неумение выполнять дополнительные технические действия для полноценного прочтения всего текста уже на первоначальном этапе могли существенным образом повлиять на качество выполнения теста [3].

Цифровой формат исследования PIRLS 2021 позволил исследовать, насколько хорошо учащиеся читают, интерпретируют и оценивают информацию в среде, имитирующей интернет. При помощи инструкций, гиперссылок и всплывающих окон учащиеся переходили с одной веб-страницы на другую, отвечали на вопросы, объясняли взаимосвязи, интерпретировали и обобщали информацию. Текстовая информация

сопровождалась фотографиями, графиками, картами, анимацией [4]. С высокой долей вероятности можно прогнозировать, что в ближайшем будущем подобный метод диагностики и оценивания достижений учащихся (не только в области чтения) станет одним из ведущих методов не только контроля, но и обучения учащихся.

Рассмотрим некоторые результаты, представленные по итогам международного исследования 2021 года.

Судя по абсолютной величине среднего балла, Российская Федерация заняла третье место по читательской грамотности, уступив только учащимся из Сингапура и Гонконга. Однако этот вывод является не совсем корректным. Средние значения оценки учебных достижений учащихся в чтении для разных стран являются статистическими величинами, поэтому при их сравнении нужно пользоваться статистическими методами. В программе PIRLS для оценки совпадения или различия средних результатов используется критерий значимости, величина которого принимается равной 5%. Уровень значимости показывает степень достоверности выявленных различий между выборками, то есть показывает, насколько мы можем доверять тому, что различия действительно есть.

С учетом значений стандартных ошибок измерений средних значений для Гонконга и Российской Федерации можно сделать вывод, что для заданного уровня значимости средние значения оценок учебных достижений учащихся в чтении для этих стран не отличаются друг от друга. Таким образом, российские учащиеся заняли не третье место, а разделили с Гонконгом второе место в PIRLS 2021.

Этот вывод верен не только для Гонконга и России. Не отличаются в статистическом смысле средние значения оценок учебных достижений учащихся в чтении для Австралии, Болгарии, Чехии, Дании, Норвегии, Италии. Можно выделить и другие пары, и группы стран, показавшие статистически эквивалентные, но отличающиеся по величине результаты.

Российские школьники не только уже четвертый раз заняли очень высокое место в исследовании PIRLS, их результаты обладают еще одной позитивной особенностью: одинаковые интегральные средние результаты по обоим видам чтения художественных и информационных текстов. Возьмем, например, результаты учащихся из Гонконга. Интегральное среднее по обоим видам чтения равно 544, среднее по чтению художественных текстов составляет 533, среднее по чтению информационных текстов — 549. Существует значительный статисти-

чески значимый перекося результатов в пользу чтения информационных текстов. Школьники из Гонконга лучше работают с информационными текстами, чем с художественными. Аналогичное явление наблюдается в Тайбэе (интегральное среднее — 544, литературное чтение — 533, информационное чтение — 549), Макао (интегральное среднее — 536, литературное чтение — 525, информационное чтение — 547) и целом ряде других стран. Российские школьники продемонстрировали принципиально иные результаты. Интегральное среднее по обоим видам чтения равно 567, среднее по чтению художественных текстов — 566, среднее по чтению информационных текстов — 568. Видно, что наши учащиеся одинаково хорошо работают как с художественными, так и с информационными текстами. Этот результат имеет огромное значение в связи с предстоящим переходом школьников к предметному обучению в основной школе.

Наиболее вероятной причиной уменьшения среднего балла в последнем цикле является влияние пандемии и вынужденный переход на неподготовленное дистанционное обучение. Снижение результатов является массовым явлением, наблюдающимся в большинстве стран, участвующих в исследовании PIRLS 2021.

Приведенные выше данные о средних оценках достижений учащихся позволяют сравнить результаты обучения чтению в масштабах стран и территорий, но ничего не говорят о структуре учебных достижений и степени овладения когнитивными действиями, необходимыми для восприятия и понимания информации в процессе чтения.

Одной из особенностей PIRLS 2021 является разработка заданий на основе группового адаптивного дизайна, учитывающего различный уровень читательской подготовки учащихся в разных странах, выявленный в ходе предыдущего цикла исследования.

Характеристическими признаками, определяющими проектирование адаптивного инструментария диагностики читательских умений, являются уровень сложности текстовых материалов и задания, выполняющие которые учащиеся применяют основные читательские умения. Кроме этого, содержание измерительных материалов предназначено для оценивания достижений в освоении двух видов чтения: литературных и информационных текстов. Таким образом, существуют три переменные, на основе которых осуществляется адаптивное проектирование заданий:

- вид чтения;

- уровень сложности текстов;
- группы читательских умений.

Читательские умения в определенном смысле являются зависимой переменной, так как определяются и видом чтения, и уровнем сложности текстов, и теми заданиями, которые нужно выполнить на данном текстовом материале.

Материалы для оценки литературных читательских умений (литературные тексты) включали девять текстов, которые представляли собой законченные короткие рассказы или эпизоды, сопровождаемые вспомогательными иллюстрациями, и побуждали учащихся взаимодействовать с событиями, обстановкой, действиями, последствиями, персонажами, атмосферой, чувствами и идеями рассказов [8].

В таблице 1 приведены основные характеристические признаки текстов разных уровней трудности.

Таблица 1

**Характеристики уровней трудностей литературного текста**

<b>Уровень трудности текста</b>	<b>Характеристики</b>
Более легкие	В среднем 76% правильных ответов. Относительная доступность. Около 500 слов. Четкая линейная структура. Явное значение слов и простое описание символов. Повседневная лексика и простая структура предложений.
Средней трудности	В среднем 66% правильных ответов. Около 700 слов. Повествовательная структура. Четкая идея.
Более трудные	В среднем 56% правильных ответов. Примерно по 850 слов. Возможность изучения смысловых слоев (повороты сюжета, развитие сложных амбивалентных персонажей и абстрактных идей). Широкий спектр лексики, образов и фигуративного языка.

Обращает на себя внимание ограниченность и неоднозначность характеристик средних по уровню сложности литературных текстов, что может повлечь за собой появление ошибок как при создании адаптивных заданий данного уровня сложности, так и при интерпретации правильности решений.

Материалы для оценки информационных читательских умений включали девять текстов с диаграммами и графиками, картами, иллюстрациями, фотографиями, таблицами. Содержание материалов включало в себя научные, биографические и исторические сведения. «Тексты структурировались по-разному, в том числе с помощью логики, аргументации, хронологии и тематики» [8, с. 66]. В дополнение к перечисленным выше элементам информационные тексты ePIRLS включали навигационные и динамические функции (анимацию, гиперссылки, вкладки и всплывающие окна).

Тексты для оценки информационных читательских умений также подразделялись на более трудные, средней трудности и более легкие. В таблице 2 приведены основные характеристические признаки текстов данных уровней трудности.

Таблица 2

**Характеристики уровней трудности информационных текстов**

<b>Уровень трудности текста</b>	<b>Характеристики</b>
Более легкие	В среднем 74% правильных ответов. Около 500 слов. Четкая структура. Эксплицитные значения терминов. Прямая структура предложений.
Средней трудности	В среднем 60% правильных ответов. Примерно 700 слов.
Более трудные	В среднем 51% правильных ответов. Около 850 слов. Сложность с концептуальной точки зрения. Основание на абстрактных или технических идеях. Значительное количество встроенных деталей. Сложные предложения. Тематическая лексика.

Нетрудно заметить, что при описании текстов средней трудности отсутствуют качественные характеристики, что может спровоцировать ошибки при проектировании заданий и оценке правильности их выполнения.

Адаптация оценочных материалов к уровню читательской компетенции учащихся осуществляется не только путем варьирования уровней сложности текстов, но и за счет предъявления заданий, требующих вы-

полнения различных по когнитивной сложности читательских действий, начиная от простого нахождения информации, заданной в явном виде, и заканчивая анализом, оцениванием, критикой содержания и формы текстов. Комбинируя уровни трудности текста и уровни когнитивной сложности читательских умений, можно построить множество заданий, адаптированных к различным читательским возможностям учащихся. В простейшем случае можно сформулировать задание на нахождение информации, заданной в явном виде, в легком по сложности литературном или информационном тексте. Более сложным будет задание на обобщение информации, содержащейся в тексте средней трудности, и т.д. Сопоставив задания разного уровня сложности и балльные оценки, можно ввести шкалу учебных достижений в области читательской грамотности. В исследовании выделены и описаны уровни читательской грамотности:

- продвинутый уровень (средняя оценка — 625);
- высокий уровень (550);
- средний уровень (475);
- низкий уровень (400) — этот уровень используется как характеристика подготовки читателей, не достигших низкого уровня.

На основе данных, полученных в ходе тестирования учащихся, в исследовании PIRLS 2021 были определены процентные доли четвероклассников, достигших каждого из выделенных уровней читательской грамотности. На рисунке 1 показан фрагмент верхней части таблицы распределения учащихся по уровням читательских учебных достижений для стран, участвовавших в исследовании PIRLS 2021.

Россия в этом списке находится на третьем месте после Сингапура и Гонконга (при сравнении стран по уровням учебных достижений результаты учащихся из Ирландии и Северной Ирландии не учитываются, так как из-за пандемии в этих странах в тестировании принимали участие учащиеся пятых классов). Пятая часть российских учащихся достигла продвинутого уровня читательской грамотности, что является достаточно высоким результатом, почти две трети учащихся находятся на высоком уровне учебных достижений по чтению. Для сравнения: на медианном уровне по всем странам-участницам на продвинутом уровне находятся 7% учащихся, на высоком уровне — 36%.

Страна	Продвинутый (625)	Высокий (550)	Средний (475)	Низкий (400)
Сингапур	35 (1.4)	71 (1.6)	90 (0.9)	97 (0.5)
Ирландия	27 (1.3)	67 (1.5)	91 (0.7)	98 (0.4)
Сев. Ирландия	23 (1.2)	61 (1.5)	87 (1.0)	97 (0.5)
Гонконг	21 (1.4)	68 (1.8)	92 (1.0)	98 (0.4)
Россия	21 (1.3)	63 (2.0)	89 (1.4)	98 (0.4)
Англия	18 (1.2)	57 (1.3)	86 (0.9)	97 (0.4)
США	18 (2.1)	52 (3.2)	81 (2.9)	95 (1.5)
Болгария	16 (0.8)	49 (1.4)	78 (1.4)	93 (0.9)
Хорватия	15 (1.0)	56 (1.5)	88 (1.0)	98 (0.4)
Швеция	15 (0.9)	50 (1.2)	81 (0.9)	95 (0.6)
Финляндия	14 (1.0)	53 (1.4)	84 (1.0)	96 (0.5)
Литва	14 (1.1)	54 (1.4)	86 (0.8)	97 (0.4)
Австралия	14 (0.7)	48 (1.3)	80 (1.0)	94 (0.5)
Польша	14 (0.8)	52 (1.5)	85 (1.0)	97 (0.5)
Венгрия	13 (0.9)	49 (1.6)	79 (1.5)	94 (1.0)
ОАЭ	12 (0.4)	34 (0.6)	58 (0.7)	75 (0.7)
Новая Зеландия	11 (0.8)	41 (1.1)	71 (1.0)	90 (0.6)

Рисунок 1. Распределение учащихся по уровням учебных достижений

Для практического применения описанного подхода необходимо конкретизировать читательские умения, соответствующие каждому из выделенных уровней. Представим классификацию читательских умений в таблице 3 [8, с. 68–70].

Таблица 3

Уровневая классификация читательских умений

Продвинутый уровень	
Литературное чтение	Информационное чтение
<p>При чтении преимущественно сложных художественных текстов учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• интерпретировать и обобщать сюжетные события и действия персонажей для описания причин, мотивов, чувств и развития их характеров;</li> <li>• оценить предполагаемый эффект от выбора автором языка, стиля и композиции.</li> </ul>	<p>При чтении преимущественно сложных информационных текстов или онлайн-заданий учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• делать выводы о комплексной информации на разных веб-страницах и в частях текста, распознавать соответствующую информацию в списке и использовать доказательства в тексте для подтверждения своих идей;</li> <li>• интерпретировать и обобщать множество фрагментов различной информации в тексте и на веб-страницах для представления обзора идей в тексте, сравнения и объяснения;</li> <li>• оценивать текстовые, визуальные и интерактивные элементы для объяснения их назначения, определения точки зрения автора с предоставлением подтверждающих доказательств.</li> </ul>

<b>Высокий уровень</b>	
<b>Литературное чтение</b>	<b>Информационное чтение</b>
<p>При чтении средних и сложных художественных текстов учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• находить и идентифицировать значимые действия и детали, присутствующие в тексте;</li> <li>• делать выводы о взаимосвязях между намерениями, действиями, событиями и чувствами;</li> <li>• интерпретировать и обобщать сюжетные события для объяснения мотивов действий и чувств персонажей;</li> <li>• распознавать значение некоторых образных выражений (например, метафор).</li> </ul>	<p>При чтении информационных текстов или онлайн-заданий средней или высокой сложности учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• находить и идентифицировать соответствующую информацию в текстах, содержащих диаграммы и иллюстрации;</li> <li>• делать выводы для проведения сравнений, описаний, объяснений, прогнозов;</li> <li>• интерпретировать и обобщать текстовую и визуальную информацию в текстах и на веб-страницах, чтобы связать идеи, упорядочить события, определить характеристики и предоставить объяснения;</li> <li>• оценить содержание для обоснования позиции;</li> <li>• объяснять, как иллюстрации, диаграммы, фотографии и карты передают содержание и поддерживают его;</li> <li>• признавать значение выбора слов для передачи точки зрения автора.</li> </ul>
<b>Средний уровень</b>	
<b>Литературное чтение</b>	<b>Информационное чтение</b>
<p>При чтении художественных текстов легкой или средней сложности учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• находить, распознавать и воспроизводить явно выраженные действия, события и чувства;</li> <li>• делать прямые выводы о событиях и поступках персонажей;</li> <li>• интерпретировать причины чувств или действий персонажей и находить подтверждающие доказательства.</li> </ul>	<p>При чтении информационных текстов или онлайн-заданий легкой или средней сложности учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• находить, распознавать и воспроизводить явно изложенную в текстах информацию;</li> <li>• делать прямые выводы для проведения сравнений, описаний и объяснений;</li> <li>• интерпретировать и обобщать для предоставления информации о главных идеях и причинах действий, событий и результатов.</li> </ul>
<b>Низкий уровень</b>	
<b>Литературное чтение</b>	<b>Информационное чтение</b>
<p>Читая преимущественно легкие художественные тексты, учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• находить, извлекать и воспроизводить явно изложенную информацию, действия или идеи;</li> <li>• делать простые, понятные заключения о действиях персонажей.</li> </ul>	<p>При чтении преимущественно простых информационных текстов учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• находить, извлекать и воспроизводить явно изложенную информацию;</li> <li>• делать простые, понятные выводы для обоснования результата.</li> </ul>

Данные, приведенные в таблицах 1, 2 и 3, можно рассматривать как конструктор для проектирования адаптивных заданий, позволяющих не только оценивать уровень сформированности читательских умений учащихся, но и конструировать тренировочные задания для формирования читательских умений.

Опишем основные шаги конструирования тренировочных заданий для формирования читательских умений школьников.

Шаг 1. Подбираем текст (с опорой на таблицы 1 и 2).

Например, рассказ М. Пришвина «Сухостойное дерево» доступный, имеет четкую структуру, явное значение слов, простую структуру предложений, объем 513 слов.

Так как данный текст более легкого уровня трудности, сконструированные задания можно предложить школьникам с низким или средним уровнем учебных достижений по чтению.

Шаг 2. Конструируем задания (с опорой на таблицу 3):

- 1) с учетом вида текста: художественный или информационный;
- 2) с учетом уровневой классификации читательских умений.

Рассказ М. Пришвина художественный, следовательно, ориентируемся на левый столбец таблицы 3. Находим описание читательских умений для учащихся с низким и средним уровнем учебных достижений по чтению. Далее составляем задания на разные группы читательских умений для школьников с разным уровнем учебных достижений. Примеры заданий представлены в таблице 4.

Таблица 4

Конструирование заданий для развития читательских умений

Низкий уровень	Средний уровень
Находить, извлекать и воспроизводить явно изложенную информацию, действия или идеи.	Находить, распознавать и воспроизводить явно выраженные действия, события и чувства.
Какое дерево названо в тексте сухостойным? Отметьте один верный вариант ответа. <input type="checkbox"/> дерево с сухими листьями <input type="checkbox"/> дерево с червяками <input type="checkbox"/> засохшее дерево <input type="checkbox"/> уникальное дерево	О каких событиях в жизни дерева рассказывает автор? Отметьте все верные варианты ответа. <input type="checkbox"/> о росте дерева <input type="checkbox"/> о болезни дерева <input type="checkbox"/> о молнии, которая стукнула дерево <input type="checkbox"/> о плодах на дереве <input type="checkbox"/> о червяке, который точит дерево <input type="checkbox"/> о дятлах, которые долбят дерево
Делать простые, понятные заключения о действиях персонажей.	Делать прямые выводы о событиях и поступках персонажей.

<p>Кто же виноват в гибели прекрасного дерева? Прочитайте мнения школьников. С кем из ребят вы согласны?</p> <p><input type="checkbox"/> — Закорыш! — быстро сказал Вася.</p> <p><input type="checkbox"/> — Дятлы! — поглядев на Зину, поправился Вася.</p> <p><input type="checkbox"/> — Наверное, виноваты люди, — сказала Зиночка.</p> <p><input type="checkbox"/> ни с кем не согласен</p>	<p>О чем главным образом рассказывает автор в этом рассказе?</p> <p><input type="checkbox"/> о засохшем дереве</p> <p><input type="checkbox"/> об ответственности человека</p> <p><input type="checkbox"/> о животных леса</p> <p><input type="checkbox"/> о болезни дерева</p>
	<p>Интерпретировать причины чувств или действий персонажей и находить подтверждающие доказательства.</p> <p>Кого автор называет настоящим хозяином леса? Найдите доказательство в тексте.</p>

Для высокого уровня учащимся можно предложить задания на основе рассказа М. Пришвина «Лесной хозяин».

– Находить и идентифицировать значимые действия и детали, присутствующие в тексте.

Что автор предотвратил в лесу? Отметьте верный вариант ответа.

- дождь
- пожар
- молнию
- засуху

– Делать выводы о взаимосвязях между намерениями, действиями, событиями и чувствами.

Для чего мальчик поджег дерево?

– Интерпретировать и обобщать сюжетные события для объяснения мотивов действий и чувств персонажей.

К чему мог привести поступок мальчика?

– Распознавать значение некоторых образных выражений (например, метафор).

Опишите с опорой на текст значение слова «лапник».

Лапник — это \_\_\_\_\_

Для продвинутого уровня учащимся можно предложить задания на основе рассказа М. Пришвина «Лесной хозяин».

– Интерпретировать и обобщать сюжетные события и действия персонажей для описания причин, мотивов, чувств и развития их характеров.

Охарактеризуйте героев рассказа. Заполните таблицу.

	Вася	Зина
поступки		
речь		
мое отношение		

Что бы ты сказал мальчику, чтобы удержать его от неправильного поступка?

---

– Оценить предполагаемый эффект от выбора автором языка, стиля и композиции.

Какое событие рассказа помогает понять, кто является лесным хозяином?

---

Шаг 3. Оцениваем уровень сформированности читательских умений учащихся (с опорой на таблицу 3).

Такое конструирование заданий по формированию читательской грамотности обеспечивает оценку учащихся с разными способностями, повышает объективность измерений за счет обеспечения лучшего соответствия трудности теста и способности тестируемых выполнить данный тест. При этом нужно соблюдать определенные требования к построению заданий, адаптированных к различным читательским возможностям учащихся:

- построение заданий на основе текстов разного уровня трудности;
- построение заданий для школьников с разным уровнем развития читательских умений;
- построение заданий на основе текстов разных видов: литературных и информационных;
- построение заданий на основе сплошных и несплошных текстов;
- построение заданий, соответствующих назначению, идее и содержанию текста;
- построение заданий, раскрывающих все группы читательских умений.

В качестве образцов методисты и учителя начальных классов также могут использовать примеры тестовых заданий, размещенных на сайте Института стратегии развития образования Российской академии образования [5; 6].

**Выводы.** Таким образом, в данной статье мы отметили особенности международного исследования PIRLS 2021: переход к цифровой форме проведения тестирования, сбора и обработки материалов, разработка заданий на основе группового адаптивного дизайна, учитывающего различный уровень подготовки учащихся в разных странах. Анализ результатов показывает, что российские школьники одинаково хорошо работают как с художественными, так и с информационными текстами. Ряд изменений в международном исследовании PIRLS 2021 делает необходимым конкретизацию читательских умений в соответствии с каждым из выделенных международных уровней. Поэтому в статье сделан акцент на важности комбинирования уровней трудности текста и уровней когнитивной сложности читательских умений для построения заданий, адаптированных к различным читательским возможностям учащихся.

#### Список источников

1. *Виноградова Н. Ф.* Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
2. *Забарова О. П.* PIRLS — исследование читательской грамотности у школьников [Электронный ресурс]. URL: <https://solncesvet.ru/blog/olimpiady-i-konkursy/pirls-issledovaniya/?ysclid=loyjtgkwwgq494275363> (дата обращения: 20.11.2023).
3. *Кузнецова М. И., Сидорова Г. А.* Трудности российских младших школьников при выполнении заданий компьютерной версии международного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 7–26 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-7-26> (дата обращения: 20.11.2023).
4. Международное исследование качества чтения и понимания текста PIRLS 2021 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ocmko.ru/phocadownload/MICO/PIRLS/pirls-2021\\_broshura.pdf](http://www.ocmko.ru/phocadownload/MICO/PIRLS/pirls-2021_broshura.pdf) (дата обращения: 20.22.2023).
5. Международное исследование «Изучение качества чтения и понимания текста» / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru/share/i/13/3798705.pdf?ysclid=lp9e3uki8e351268949> (дата обращения: 21.11.2023).
6. Международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: [http://centeroko.ru/pirls21/pirls2021\\_info.html](http://centeroko.ru/pirls21/pirls2021_info.html) (дата обращения: 21.11.2023).
7. *Сметаникова Н. Н.* Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотекведение. 2017. Т. 66, № 1. С. 41–48.
8. *Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., et al.* PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://pirls2021.org/results/> (дата обращения: 21.11.2023).

#### References

1. *Vinogradova N. F.* Funkcional'naja gramotnost' mladshogo shkol'nika: kniga dlja uchitelja / N. F. Vinogradova, E. Je. Kochurova, M. I. Kuznecova i dr. M.: Rossijskij uchebnik: Ventana-Graf, 2018. 288 s. [In Rus].

2. *Zabarova O. P.* PIRLS—issledovanija chitatel'skoj gramotnosti u shkol'nikov [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://solncesvet.ru/blog/olimpiady-i-konkursy/pirls-issledovaniya/?ysclid=loyjtgkwwq494275363> (data obrashhenija: 20.11.2023). [In Rus].
3. *Kuznecova M. I., Sidorova G. A.* Trudnosti rossijskih mladshih shkol'nikov pri vypolnenii zadanij komp'juternoj versii mezhdunarodnogo issledovanija osoznannosti chtenija PIRLS-2021 // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 2. S. 7–26 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org.10.24412/2224-0772-2022-83-7-26> (data obrashhenija: 20.11.2023). [In Rus].
4. Mezhdunarodnoe issledovanie kachestva chtenija i ponimaniya teksta PIRLS 2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: [http://www.ocmko.ru/phocadownload/MICO/PIRLS/pirls-2021\\_broshura.pdf](http://www.ocmko.ru/phocadownload/MICO/PIRLS/pirls-2021_broshura.pdf) (data obrashhenija: 20.22.2023). [In Rus].
5. Mezhdunarodnoe issledovanie «Izuchenie kachestva chtenija i ponimaniya teksta» / FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija», Centr ocenki kachestva obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.kp.ru/share/i/13/3798705.pdf?ysclid=lp9e3uki8e351268949> (data obrashhenija: 21.11.2023). [In Rus].
6. Mezhdunarodnyj proekt «Izuchenie kachestva chtenija i ponimaniya teksta» / FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija», Centr ocenki kachestva obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: [http://centeroko.ru/pirls21/pirls2021\\_info.html](http://centeroko.ru/pirls21/pirls2021_info.html) (data obrashhenija: 21.11.2023). [In Rus].
7. *Smetannikova N. N.* Chtenie, gramotnost', chitatel'skaja kompetentnost': strategija razvitija // Bibliotekovedenie. 2017. T. 66, № 1. S. 41–48. [In Rus].
8. *Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., et al.* PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. 2023 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://pirls2021.org/results/> (data obrashhenija: 21.11.2023).

### Информация об авторах

М. А. Костенко — и. о. директора, кандидат социологических наук, доцент

Н. А. Ладилова — начальник управления профессионального развития педагогических работников Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

### Information about the authors

M. A. Kostenko — Acting Director, PhD (Sociology), Associate Professor

N. A. Ladilova — Head of the Department of Teachers' Professional Development of the Institute for the Implementation of State Policy and Teachers' Professional Development of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "State University of Education"

Статья поступила в редакцию 12.02.2024; одобрена после рецензирования 26.02.2024; принята к публикации 05.03.2024.  
The article was submitted 12.02.2024; approved after reviewing 26.02.2024; accepted for publication 05.03.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 173–185.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 173–185.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-173-185

## ТЕХНОЛОГИЯ РАСПРЕДЕЛЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ



В. А. Разумовский

Владислав Андреевич Разумовский  
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,  
Москва, Россия, v-razumovskij@yandex.ru, SPIN-код:  
4787-9949, <https://orcid.org/0009-0009-8871-5409>

**Аннотация.** Общенациональным приоритетом Российской Федерации является воспитание детей и молодежи, в первую очередь направленное на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Стратегическими и нормативно-правовыми документами определен приоритет взаимодействия социальных институтов в вопросах воспитания подрастающего поколения, в них же ставится задача формирования условий для эффективного осуществления подобного взаимодействия. Целью данной статьи является рассмотрение ценностно ориентированного проектирования в образовании как возможного условия для межинституционального взаимодействия в области воспитания детей и молодежи, технологическим решением для осуществления которого является создание и функционирование соответствующей цифровой среды. В представленном исследовании использовались методы анализа и обобщения нормативной базы по вопросам воспитания детей и молодежи, результатов научно-педагогических исследований в области проектирования, осуществления распределенной деятельности, создания

цифровой среды. В ходе исследования определено ценностно ориентированное проектирование в образовании. Представлены особенности управления проектами в условиях деятельности распределенного управленческого коллектива, состоящего из иерархически независимых представителей различных социальных институтов. Описан состав и принципы функционирования цифровой среды распределенного проектирования в образовании. Представлена блочная структура информационного портала поддержки распределенного проектирования. Результаты исследования могут являться основанием для дальнейшей практической реализации распределенного ценностно ориентированного проектирования в образовании.

**Ключевые слова:** традиционные российские духовно-нравственные ценности, ценностно ориентированное проектирование в образовании, распределенный управленческий коллектив, цифровая среда, информационный портал

**Для цитирования:** Разумовский В. А. Технология распределенного проектирования в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 173–185. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-173-185

Original article

### DISTRIBUTED ENGINEERING TECHNOLOGY IN EDUCATION

Vladislav A. Razumovskij

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, v-razumovskij@yandex.ru, SPIN-код: 4787-9949, <https://orcid.org/0009-0009-8871-5409>

**Abstract.** The national priority of the Russian Federation is the education of children and youth, primarily aimed at preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values. Strategic and regulatory documents define the priority of interaction between social institutions in matters of educating the younger generation, and they also set the task of creating conditions for the effective implementation of such interaction. The purpose of this article is to consider value-oriented design in education as a possible condition for inter-institutional interaction in the field of education of children and youth, which technological solution is the creation and operation of an appropriate digital environment. The author uses methods of analysis and generalization of the regulatory framework on the issues of raising children and youth, the results of scientific and pedagogical research in the field of design, implementation of distributed activities, and creation of a digital environment. The study identifies value-based design in education. The paper presents the features of project management in the context of the activities of a distributed management team consisting of hierarchically independent representatives of

various social institutions. The composition and principles of functioning of the digital environment of distributed design in education are described. The block structure of the information portal for supporting distributed design is presented. The results of the study can be the basis for further practical implementation of distributed value-based design in education.

**Keywords:** traditional Russian spiritual and moral values, value-based design in education, distributed management team, digital environment, informational portal

**For citation:** Razumovskij V. A. Distributed engineering technology in education. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2):173–185. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–173–185

**Введение.** В условиях противодействия социокультурным угрозам национальной безопасности особое внимание в Российской Федерации сегодня уделяется сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранению культурного и исторического наследия народа России. Основы государственной политики по сохранению и укреплению базовых непреходящих ценностей реализуются в области образования и воспитания, работы с молодежью, культуры, науки, межнациональных и межрелигиозных отношений, средств массовой информации и массовых коммуникаций, международного сотрудничества [20; 21]. При этом особый приоритет в вопросе укрепления национальной безопасности — воспитание детей и молодежи [14; 21; 22].

Как стратегический общенациональный приоритет воспитание предполагает создание условий для консолидации усилий социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения [15], среди которых (по Мудрику А. В. [10]) — семья, образовательные учреждения, общественные, политические и религиозные организации, неформальные сообщества, средства массовой информации, культуры.

Очевидно, что консолидация социальных институтов воспитания может происходить сегодня только в условиях информационного общества глобальной массовой коммуникации, развитие которого обеспечило технологические решения для информационного взаимодействия на основе цифровых технологий [16], но при этом сформировало ряд угроз, связанных в том числе с информационной безопасностью личности участников взаимодействия [6].

**Цель статьи.** Рассмотрение особенностей ценностно ориентированного проектирования в образовании как условия для межинституцио-

нального взаимодействия в области воспитания детей и молодежи, направленного на реализацию государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также описание технологического решения для реализации ценностно ориентированного проектирования в образовании.

**Методы исследования.** В ходе исследования применялись следующие методы: анализ стратегических и нормативно-правовых документов Российской Федерации, определяющих приоритеты и целевые ориентиры государственной политики в области воспитания детей и молодежи, сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей, укрепления национальной безопасности; анализ и обобщение имеющихся научных исследований по вопросам проектирования в образовании, в том числе его социокультурного, педагогического и социального аспектов; обоснование технологического решения для реализации ценностно ориентированного проектирования в образовании на основе теоретических и технологических подходов к осуществлению распределенной деятельности в условиях информационного сетевого взаимодействия.

**Результаты исследования.** Вопросы организации межведомственного, межинституционального, межсферного взаимодействия являются предметом научных исследований в области педагогики, социологии и ряда других наук. Предметом исследований, как правило, выступают процессы организации учебно-воспитательного процесса, социальной защиты детства, решения иных актуальных социально-педагогических проблем на уровне отдельного муниципалитета, региона или страны [8; 17; 18; 23]. В целом данные работы представляют собой развитие идей сетевого взаимодействия как системы связей различных субъектов социально направленного (в том числе образовательного) процесса для достижения поставленных целей в процессе совместной деятельности.

По мнению Л. Н. Глебовой объединению воспитательного потенциала различных социальных институтов, в том числе образования, здравоохранения, охраны правопорядка и т.д., способствует социально-педагогическое проектирование, представляющее собой деятельность по поиску и внедрению инновационных подходов и способов решения актуальных социально-педагогических проблем микросоциума [2].

Разнообразие представлений о проектировании в образовании, в том числе его социокультурном, педагогическом и социальном аспектах [1;

4; 7; 11; 24; 25], объединяет общее понимание о цели проектирования, которая призвана «положить начало изменениям в окружающей человека искусственной среде» [3].

Далее под *ценностно ориентированным проектированием в образовании* будем понимать специальным образом организованную совместную деятельность представителей различных институтов воспитания детей и молодежи, продуктом которой становятся проекты, содействующие сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

На примере сферы образования можно установить, что взаимодействие в области воспитания детей и молодежи носит характер информационного сетевого взаимодействия. Так, согласно И. В. Роберт, «информационное взаимодействие между организаторами учебно-воспитательного процесса и сотрудниками образовательной организации — это процесс передачи-приема информации на базе реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий, представленной в любом виде (символы, графика, анимация, аудио-, видеоинформация), ориентированный на взаимодействие между руководителями региональных, областных, районных, федеральных органов образования, директорами, организаторами методической и учебно-воспитательной работы, учителями-предметниками (преподавателями), сотрудниками библиотек, медицинскими работниками, школьными психологами и другими специалистами, работающими в образовательной организации, основанный на функционировании информационных потоков, как в процессе профессиональной деятельности работников сферы образования, так и при их общении с обучающимися (школьниками, студентами), их родителями и иными заинтересованными специалистами и лицами» [5, с. 54].

Следствием информационного сетевого взаимодействия социальных институтов при воспитании подрастающего поколения является формирование на срочной или постоянной основе образовательной системы, имеющей гетерогенный характер и обладающей следующими характеристиками: добровольная кооперация и иерархическая независимость участников взаимодействия; разнородность состава участников; сетевая структура, реализованная в условиях применения цифровых технологий (возникновение лишь временной иерархии в условиях сетевого информационного взаимодействия); проектный характер взаимодействия [13].

Реализация ценностно ориентированных проектов в условиях гетерогенной образовательной системы имеет свою специфику: управление последними требует сохранения самостоятельности всех взаимодействующих представителей иерархически независимых организаций, объединений, сообществ. Например, как в случае формирования управленческо-педагогической команды для управления сетью образовательных организаций [18] или создания цифрового образовательного контента территориально распределенными коллективами [9].

Для реализации ценностно ориентированных проектов в условиях гетерогенной образовательной системы при сохранении относительной самостоятельности каждого из ее участников необходим специальный управленческий центр, функционал которого реализуется *распределенным управленческим коллективом* (далее — РУК), где каждый из участников, имея относительно автономный функционал, выполняет его в условиях информационного взаимодействия без участия коллег.

Основываясь на представленных выше особенностях ценностно ориентированного проектирования в образовании, с опорой на работы И. В. Роберт по созданию «информационно-образовательной среды (цифровой информационно-образовательной среды)» [5, с. 48], определим *цифровую среду распределенного проектирования в образовании* как совокупность научно-методических и организационно-технологических условий, обеспечивающих информационное взаимодействие между участниками распределенного управленческого коллектива, на основе реализации возможностей цифровых технологий и способствующих осуществлению проектов по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Цифровая среда распределенного проектирования в образовании включает: технологии информационного сетевого взаимодействия представителей социальных институтов по вопросам воспитания подрастающего поколения; средства и технологии информационной деятельности, осуществляемой при подготовке и реализации проектов; организационное и учебно-методическое обеспечение функционирования процесса распределенного ценностно ориентированного проектирования, в том числе для оценки готовности членов распределенного управленческого коллектива к проектной деятельности; методические средства сохранения физического и психического здоровья и обеспечения информационной безопасности личности субъектов сетевого информационного

взаимодействия; информационный портал поддержки распределенного ценностно ориентированного проектирования.

Функционирование цифровой среды распределенного проектирования в образовании определяется факторами, выявленными в [12], а именно: реализация гуманистических ценностей в деятельности, основанной на применении цифровых технологий; применение цифровых технологий для анализа, планирования, организации, контроля и регулирования процессов, направленных на реализацию ценностно ориентированных проектов; автоматизация задач принятия управленческих решений, основанных на качественных показателях, извлеченных из больших данных (при необходимости); осуществление информационного взаимодействия представителей различных институтов воспитания, использование потенциала цифровых технологий для профессионального развития сотрудников, учет мнения всех участников взаимодействия; содействие саморазвитию гетерогенной образовательной системы путем непрерывного взаимодействия и обмена информацией с окружающей средой, накопления и обработки информации о ее состоянии и вследствие этого предотвращения кризисных ситуаций различного происхождения и масштаба.

Цифровая среда распределенного проектирования в образовании предполагает функционирование *информационного портала поддержки*, имеющего модульную структуру (рис. 1).

*Модуль «Специалист»* позволяет формировать базу потенциально востребованных специалистов различных сфер деятельности (обучение и воспитание, социальная защита детей и подростков, информационная безопасность, управление, финансы и кредит, юриспруденция и т.д.), готовых самостоятельно или представляя (по согласованию) организацию/объединение принять участие в реализации проектов в области сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Формирование базы данных предполагает автоматизированную оценку готовности к реализации ценностно ориентированных проектов. Верификацию претендентов осуществляет держатель портала.

Каждый верифицированный специалист может инициировать свой ценностно-ориентированный проект. Заполненный инициатором паспорт проекта направляется на рассмотрение специалистам тех областей, которые указаны в паспорте как востребованные. Специалисты, получая на рассмотрение паспорта проектов, откликаются на те, в которых готовы

принять участие самостоятельно или представляя свою организацию/объединение.

**Модуль «Инициатор».** После заявления о желании инициировать проект специалисту становится доступен функционал данного модуля, который позволяет составить паспорт проекта (цель, задачи и ключевая идея, ресурсы для реализации), направить его на рассмотрение специалистам, сформировать распределенный управленческий коллектив из откликнувшихся востребованных специалистов.

Паспорт проекта с указанием состава РУК направляется на рассмотрение наставнику. Проект может быть направлен как одному, так и нескольким наставникам одновременно.

**Модуль «Наставник».** Реализация проекта предполагает закрепление наставника. База наставников формируется региональными органами исполнительной власти (РОИВ) или иными государственными структурами, заинтересованными в реализации ценностно ориентированных проектов, из наиболее авторитетных экспертов в области осуществления социально значимой деятельности в субъекте Российской Федерации. Верификацию наставников осуществляет держатель портала. База наставников доступна инициатору проекта.

Функционал модуля «Наставник» позволяет ознакомиться с паспортом проекта и составом РУК для его реализации, обеспечить обратную связь с членами РУК, принять одно из решений: поддержать или отклонить проект с комментариями. Отклоненные проекты повторно не рассматриваются.

Поддержанный проект переходит в статус исполнения.

По согласованию с членами РУК наставник может ходатайствовать перед РОИВ о вхождении представителя последнего в состав РУК (с привлечением ресурсов соответствующего органа власти).

**Модуль «Проект».** Для проекта, перешедшего в статус исполнения, функционал модуля «Проект» предоставляет доступ к информационной системе управления проектами. Данный функционал автоматизирует процесс управления, позволяя сопровождать проект на этапе планирования, проектирования и реализации, обеспечивая в том числе создание комплексной инфраструктуры мониторинга и аналитики, формирование состава исполнителей, коммуникации между всеми участниками проекта и др.

Управление проектом члены РУК могут осуществлять в синхронном и асинхронном режиме.

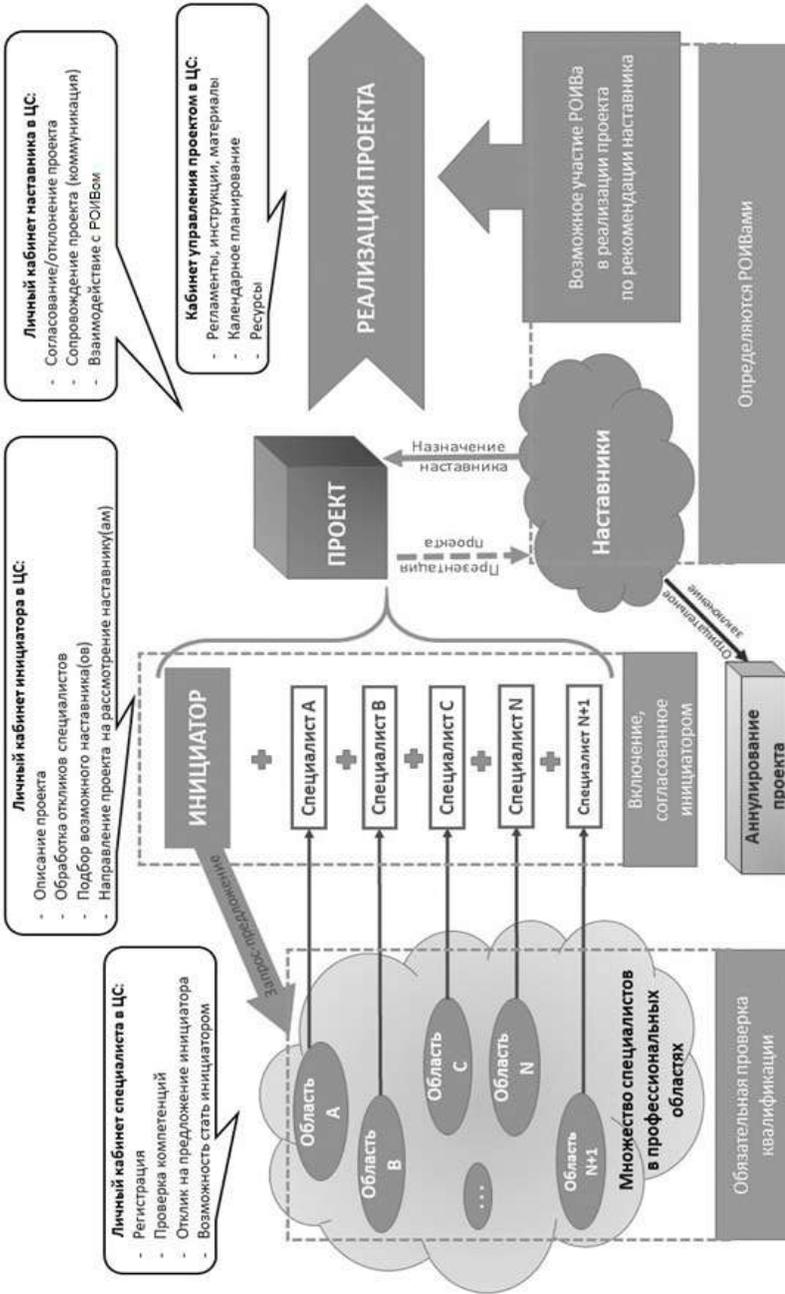


Рисунок 1. Схема информационного портала для реализации социально значимых проектов

**Заключение.** Таким образом, одним из условий реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей может являться взаимодействие социальных институтов воспитания детей и молодежи при реализации ценностно ориентированных проектов. Ценностно ориентированное проектирование в образовании предполагает создание и функционирование соответствующей цифровой среды. Входящий в цифровую среду информационный портал поддержки распределенного проектирования предоставляет возможность привлечения к реализации проектов представителей различных социальных институтов из числа родителей (законных представителей) обучающихся, специалистов образовательных учреждений, общественных, политических и религиозных организаций, представителей неформальных сообществ, средств массовой информации, культуры и др., территориально распределенных по субъектам Российской Федерации и за ее пределами.

### Список источников

1. Антонюк Г. А. Социальное проектирование: (Теорет.-методол. аспект): автореф. дис. ... докт. филос. наук: 09.00.01 / АН БССР. Ин-т философии и права. Минск, 1989. 39 с.
2. Глебова Л. Н. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования. Арзамас, 2009. 40 с.
3. Джонс Дж. К. Методы проектирования; пер. с англ. 2-е изд., доп. М.: Мир, 1986. 326 с.
4. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 1995. 35 с.
5. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата / Сост. И. В. Роберт, В. А. Кастирова. М.: Изд-во «АЭО», 2023. 182 с.
6. Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: моногр. / В. Г. Мартынов, И. В. Роберт, И. Г. Алехина. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, 2023. 254 с.
7. Каргина Е. М. Метод педагогического проектирования: история и современность: моногр. Пенза: ПГУАС, 2014. 212 с.
8. Магомедов К. О., Грязнова В. Н. Социальные особенности взаимодействия институтов государства и гражданского общества // Социология власти. 2010. № 8. С. 136–142.
9. Мерецков О. В. Педагогико-технологические подходы к созданию цифрового образовательного контента территориально распределенными коллективами: моногр. М.: Директ-Медиа, 2023. 156 с.
10. Мудрик А. В. Воспитание как социальный институт // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 3. С. 22–31.
11. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Санкт-Петербург. гос. техн. ун-т. СПб., 1996. 37 с.
12. Разумовский В. А. Актуализация теоретических представлений об управлении школой в контексте цифровой парадигмы образования // Педагогическая информатика. 2022. № 4. С. 76–85.
13. Разумовский В. А. Особенности проектирования гетерогенных образовательных систем

в условиях развития информационного общества // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 7 (180). С. 40–47.

14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Правительство России [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/93887/> (дата обращения: 15.12.2023).

15. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Информационно-правовой портал «ГАРАНТ.РУ» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 15.12.2023).

16. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3–16.

17. Рудоманов В. И. Система межсферного взаимодействия участников педагогического процесса защиты прав детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Соч. гос. ун-т туризма и курорт. дела. Сочи, 2010. 26 с.

18. Сартакова Е. Е. Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования: на материале Сибирского федерального округа: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Томск, 2014. 47 с.

19. Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001> (дата обращения: 15.12.2023).

20. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 15.12.2023).

21. Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2023 № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305170008> (дата обращения: 15.12.2023).

22. Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140025> (дата обращения: 15.12.2023).

23. Филиппова А. Г. Проблемы межинституциональных взаимодействий в области социальной защиты детства // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2012. № IV-2 (20). С. 55–60.

24. Blaikie N. Designing Social Research: the Logic of Anticipation. Blackwell Publishing Ltd., Polity Press, 2000. 338 p.

25. Knoll M. The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development // Journal of Industrial Teacher Education. 1997. Vol. 34, no. 3. P. 59–80.

## References

1. Antonjuk G. A. Social'noe proektirovanie: (Teoret.-metodol. aspekt): avtoref. dis. ... dokt. filos. nauk: 09.00.01 / AN BSSR. I-nt filosofii i prava. Minsk, 1989. 39 s. [In Rus].
2. Glebova L. N. Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie obrazovatel'noj politiki regiona: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. In-t teorii obrazovanija i pedagogiki Ros. akad. obrazovanija. Arzamas, 2009. 40 s. [In Rus].
3. Dzhons Dzh. K. Metody proektirovanija; per. s angl. 2-e izd., dop. M.: Mir, 1986. 326 s. [In Rus].
4. Zair-Bek E. S. Teoreticheskie osnovy obuchenija pedagogicheskomu proektirovaniju: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01 / Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena. SPb., 1995. 35 s. [In Rus].
5. Informatizacija obrazovanija: tolkovyj slovar' ponjatijnogo apparata / Sost. I. V. Robert, V. A. Kastornova. M.: Izd-vo «AJeO», 2023. 182 s. [In Rus].

6. Informacionnaja bezopasnost' lichnosti sub#ektov obrazovatel'nogo processa v sovremennom obshhestve: monogr. / V.G. Martynov, I.V. Robert, I.G. Alehina. M.: Izdatel'skij centr RGU nefti i gaza (NIU) im. I.M. Gubkina, 2023. 254 s. [In Rus].
7. *Kargina E.M.* Metod pedagogicheskogo proektirovanija: istorija i sovremennost': monogr. Penza: PGUAS, 2014. 212 s. [In Rus].
8. *Magomedov K.O., Grjaznova V.N.* Social'nye osobennosti vzaimodejstvija institutov gosudarstva i grazhdanskogo obshhestva // Sociologija vlasti. 2010. № 8. S. 136–142. [In Rus].
9. *Mereckov O.V.* Pedagogiko-tehnologicheskie podhody k sozdaniju cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta territorial'no raspredelemnymi kollektivami: monogr. M.: Direkt-Media, 2023. 156 s. [In Rus].
10. *Mudrik A.V.* Vospitanie kak social'nyj institut // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2004. № 3. S. 22–31. [In Rus].
11. *Radionov V.E.* Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovanija: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01 / Sankt-Peterburg. gos. tehn. un-t. SPb., 1996. 37 s. [In Rus].
12. *Razumovskij V.A.* Aktualizacija teoreticheskikh predstavlenij ob upravlenii shkoloj v kontekste cifrovoj paradigmy obrazovanija // Pedagogicheskaja informatika. 2022. № 4. S. 76–85. [In Rus].
13. *Razumovskij V.A.* Osobennosti proektirovanija geterogennyh obrazovatel'nyh sistem v uslovijah razvitiya informacionnogo obshhestva // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 7 (180). S. 40–47. [In Rus].
14. Rasporyzhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.11.2014 № 2403-r «Osnovy gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» // Pravitel'stvo Rossii [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/93887/> (data obrashhenija: 15.12.2023). [In Rus].
15. Rasporyzhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.05.2015 № 996-r «Strategija razvitiya vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» // Informacionno-pravovoj portal «GARANT.RU» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (data obrashhenija: 15.12.2023). [In Rus].
16. *Robert I.V.* Cifrovaja transformacija obrazovanija: vyzovy i vozmozhnosti sovershenstvovanija // Informatizacija obrazovanija i nauki. 2020. № 3 (47). S. 3–16. [In Rus].
17. *Rudomanov V.I.* Sistema mezhsfernogo vzaimodejstvija uchastnikov pedagogicheskogo processa zashhity prav detej: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Soch. gos. un-t turizma i kurort. dela. Sochi, 2010. 26 s. [In Rus].
18. *Sartakova E.E.* Setevoe vzaimodejstvie sel'skikh obrazovatel'nyh uchrezhdenij v uslovijah sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija: na materiale Sibirskogo federal'nogo okruga: dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. Tomsk, 2014. 47 s. [In Rus].
19. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 2 ijulja 2021 goda № 400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii» // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001> (data obrashhenija: 15.12.2023). [In Rus].
20. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhenii osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej» // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (data obrashhenija: 15.12.2023). [In Rus].
21. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 17.05.2023 № 358 «O Strategii kompleksnoj bezopasnosti detej v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305170008> (data obrashhenija: 15.12.2023). [In Rus].
22. Federal'nyj zakon ot 14.07.2022 № 261-FZ «O rossijskom dvizhenii detej i molodezhi» // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140025> (data obrashhenija: 15.12.2023). [In Rus].
23. *Filippova A.G.* Problemy mezhsistitucional'nyh vzaimodejstvij v oblasti social'noj zashhity detstva // Uchenye zapiski Komsomolskogo-na-Amure gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. 2012. № IV-2 (20). S. 55–60. [In Rus].
24. *Blaikie N.* Designing Social Research: the Logic of Anticipation. Blackwell Publishing Ltd., Polity Press, 2000. 338 p.
25. *Knoll M.* The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development // Journal of Industrial Teacher Education. 1997. Vol. 34, no. 3. P. 59–80.

**Информация об авторе**

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

**Information about the author**

V. A. Razumovskij — PhD (Education), Head of the Department of Scientific and Organizational Activities

Статья поступила в редакцию 18.12.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2024; принята к публикации 05.03.2024.

The article was submitted 18.12.2023; approved after reviewing 15.01.2024; accepted for publication 05.03.2024.



Х. Х. Этуев

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 186–203.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 186–203.

Научная статья  
УДК 378.14.015.62  
doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-186-203

## АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ ОЦЕНКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ



С. К. Соколова

Хажмухамед Харабиевич Этуев<sup>1</sup>, Светлана  
Константиновна Соколова<sup>2</sup>, Аркадий Владимирович  
Шупаев<sup>3</sup>, Михаил Алексеевич Осипов<sup>4</sup>  
АНО ВО «Университет Иннополис», Иннополис,  
Республика Татарстан, Россия

<sup>1</sup> k.etuev@innopolis.ru  
<sup>2</sup> s.sokolova@innopolis.ru  
<sup>3</sup> a.shupaev@innopolis.ru  
<sup>4</sup> m.osipov@innopolis.ru



А. В. Шупаев

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме разработки автоматизированной платформы для оценки уровней сформированности профессиональных компетенций. Актуальность указанной проблемы определяется быстрыми темпами цифровой трансформации общества и недостаточным количеством полноценных решений автоматизации аттестации обучающихся и ассесмента сотрудников. Целью статьи являются представление и популяризация опыта разработки автоматизированной платформы для оценки уровней сформированности профессиональных компетенций. Авторами проанализированы и обобщены научные сведения отечественных и зарубежных ученых по проблеме исследования; представлен сравнительный анализ существующих систем автоматизированной оценки компетенций в России и за рубежом; уточнено понятие «автоматизированная оценка компетенций». Статья содержит подробную информацию о сущности и структуре автоматизированной платформы

оценки уровней сформированности компетенций, разработанной Университетом Иннополис. Авторами представлены и описаны модель и функциональные возможности данной платформы, а также результаты ее апробирования. Результаты исследования были получены при использовании следующих методов: анализ, сравнение, обобщение, моделирование, эксперимент. Одной из особенностей исследования, представленной в статье, является сравнительный анализ результатов автоматизированной оценки компетенций на основе системы управления обучением Moodle и автоматизированной платформы, разработанной Университетом Иннополис. Представленные в статье результаты исследования базируются на диагностике 1670 студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». В данной публикации авторами доказана эффективность разработанной автоматизированной платформы для оценки профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** автоматизированная платформа, ассесмент, аттестация, компетенция, матрица компетенций, оценка, уровни сформированности

**Для цитирования:** Этүев Х. Х., Соколова С. К., Шупаев А. В., Осипов М. А. Автоматизированная оценка уровней сформированности профессиональных компетенций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 186–203. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-186-203



М. А. Осипов

Original article

#### **AUTOMATED ASSESSMENT OF THE FORMATION LEVELS OF PROFESSIONAL COMPETENCIES**

**Khazhmukhamed Kh. Etuev<sup>1</sup>, Svetlana K. Sokolova<sup>2</sup>,  
Arkady V. Shupaev<sup>3</sup>, Mikhail A. Osipov<sup>4</sup>**  
Autonomous noncommercial organization of higher education  
“Innopolis University”, Innopolis, Republic of Tatarstan,  
Russia

<sup>1</sup> k.etuev@innopolis.ru

<sup>2</sup> s.sokolova@innopolis.ru

<sup>3</sup> a.shupaev@innopolis.ru

<sup>4</sup> m.osipov@innopolis.ru

**Abstract.** This article is devoted to the problem of developing an automated platform for assessing the levels of formation of professional competencies. The relevance of this problem is determined by the rapid pace of digital transformation of society and the insufficient number of full-fledged solutions for automating the certification of students and the assessment of employees. The aim of the article is to present and popularize the experience of developing an automated platform for assessing the formation levels of professional competencies. The authors analyzed and summarized the scientific information of Russian and foreign scientists on the research problem; presented a comparative analysis of existing automated competency assessment systems in Russia and abroad; clarified the concept of “automated competency assessment”. The article contains detailed information on the essence and structure of the automated platform for assessing formation levels of competencies developed by Innopolis University. The authors also presented and described the model and functionality of this platform and the results of its testing. The results of the study were obtained using the following methods: analysis, comparison, generalization, modeling, experiment. One of the features of the study was a comparative analysis of the results of an automated competency assessment based on the Moodle learning management system and an automated platform developed by Innopolis University. The study results presented in the article were based on the diagnosis of 1,670 students of National Research University Higher School of Economics. The authors proved the effectiveness of the developed automated platform for assessing professional competencies.

**Keywords:** automated platform, assessment, certification, competence, competence matrix, assessment, formation levels

**For citation:** Etuev Kh. Kh., Sokolova S. K., Shupaev A. V., Osipov M. A. Automated assessment of the formation levels of professional competencies. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2): 186–203. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–186–203

**Введение.** В современных условиях цифровой трансформации общества, широкого распространения формата удаленной работы и дистанционных технологий обучения особое значение приобретает автоматизированная оценка компетенций. Существенными недостатками традиционного подхода к оценке компетенций являются достаточно высокие показатели временных затрат и привлечения человеческих ресурсов в рамках аттестации обучающихся и ассесмента (комплексной оценки потенциального и наблюдаемого уровня сформированности компетенций) сотрудников. Автоматизация данных процессов позволяет нивелировать указанные выше недостатки.

**Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме.** Проблеме автоматизации оценки компетенций посвящен ряд исследований, что свидетельствует о ее актуальности в научной сфере. В частности, вопросы автоматизированной оценки персонала нашли отражение в трудах Е. С. Берестневой [4], Н. Зуниной [8], А. В. Кудаква [12], Ю. С. Шевниной, В. В. Константинова [21], А. П. Андруника, С. И. Косякина [2], Н. Ю. Бухвалова [1], А. Г. Токарева [19], Н. С. Никитинского, А. Е. Нестеренко [16], А. В. Золотаревой, М. П. Петровой [7] и др. Однако представленная в данных работах автоматизированная оценка компетенций основана на тестировании и (или) анкетировании, которые способны выявить сформированность лишь когнитивных и личностно-психологических компонентов компетенций. При этом авторы оставляют открытым вопрос, каким образом определить уровень сформированности умений, навыков, способностей в целом. Подход к автоматизированной оценке профессиональных компетенций на основе исключительно тестирования и анкетирования представляется довольно ограниченным ввиду того, что он позволяет оценить только уровень знаний, но не компетенцию в целом.

Акцент на оценивании профессиональных умений ИТ-специалистов сделан компанией «Яндекс» в рамках реализации проекта «Диагностика технических навыков для разработчиков и аналитиков» [23]. Основу диагностики составляют тестовые задания, представляющие собой профессиональные задачи и технические собеседования, во время которых предлагается также решение профессиональных задач. Однако процедура оценивания в общей сложности составляет около двух недель. Кроме того, данную диагностику нельзя назвать полностью автоматизированной, поскольку техническое собеседование проводится сотрудниками «Яндекса» и ими же осуществляется оценка достижений испытуемого.

Отдельного внимания заслуживают исследования, посвященные оценке компетенций персонала на основе нейросетевого подхода (то есть на основе искусственного интеллекта, способного обрабатывать данные подобно человеческому мозгу). В связи с этим можно выделить труды Т. В. Зайцевой, С. В. Игруновой, Н. П. Путивцевой, О. П. Пусной, Е. В. Нестеровой [9], М. Л. Кричевского, С. В. Дмитриевой, Ю. А. Мартыновой [11], Е. В. Поповой, Н. И. Стрих и Е. В. Ширинкиной

[17], Н. Ю. Куликовой, О. А. Масловой, Ю. С. Пономаревой [13]. Однако представленные в данных работах результаты исследования позволяют утверждать, что искусственный интеллект на текущий момент пока не способен оценивать реальные профессиональные умения и навыки.

Относительно создания и использования автоматизированной системы оценки профессиональных компетенций в образовательной сфере следует отметить, что данной проблеме посвящено не много работ. В этой связи можно выделить диссертационные исследования И. Б. Елтуновой [6] и М. С. Тигиной [18]. Однако данные научные труды датированы 2015 годом, и, что важнее, под автоматизацией оценки в них понимается электронный мониторинг успеваемости обучающихся на основе текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестаций, а не сама процедура оценивания сформированности уровней компетенций. Такой же подход реализован А. А. Овчинниковым и М. Б. Гитман [15] при создании и описании автоматизированной системы оценки уровня сформированности компетенций студентов технического вуза.

Ряд педагогов рассматривает тестирование как способ оценивания уровня сформированности компетенции (Н. А. Богульская, М. М. Кучеров [5]; Р. М. Белалова [3]; Д. Р. Шарафутдинова [20]; Н. В. Лапикова, О. Р. Шефер, Т. Н. Лебедева, Л. С. Носова [22]; В. В. Мирошников, Д. Я. Антипин, Г. В. Ефимова, Е. А. Митрошенкова [14] и др.). Как уже отмечалось ранее относительно исследований по автоматизированной оценке компетенций персонала, электронное (автоматизированное) тестирование не способно определить уровень сформированности профессиональной компетенции в целом.

Таким образом, недостаточная теоретическая проработанность вопросов автоматизированной оценки уровней сформированности профессиональных компетенций и отсутствие разработок в области автоматизации оценки компетенций, соответствующих научному пониманию сущности компетенции, определили актуальность и проблему нашего исследования.

*Проблема исследования* обусловлена противоречием между объективно существующей потребностью профессионального образования и бизнеса в комплексной<sup>1</sup> автоматизированной оценке профессиональных компетенций и отсутствием полноценных<sup>2</sup> разработок в этой области, способных опосредованно, без создания натуральных<sup>3</sup> про-

изводственных условий для испытуемого (аттестуемого) выявлять его уровни сформированности компетенций.

Цель статьи — представить результаты анализа и обобщения опыта разработки автоматизированной системы оценки уровней сформированности профессиональных компетенций.

**Методология и методы исследования.** Методологическая база нашего исследования обусловлена его логикой и включает в себя анализ и обобщение теоретического материала по проблеме исследования; сравнительный анализ автоматизированной и традиционной оценки профессиональных компетенций; моделирование системы автоматизированной оценки уровней сформированности профессиональных компетенций; экспериментальное апробирование системы автоматизированной оценки уровней сформированности профессиональных компетенций; анализ, обобщение и систематизацию результатов исследования.

**Результаты исследования, обсуждение.** Анализ справочной и научной литературы позволяет утверждать, что в сфере ассесмента и образования отсутствует четкое и однозначное понимание словосочетания «автоматизированная оценка компетенций». Учитывая данное обстоятельство, мы уточнили содержание данного понятия. Под *автоматизированной оценкой компетенций нами понимается диагностическая процедура установления соответствия между фактическими способностями аттестуемого (испытуемого) и нормативно определенными уровнями сформированности компетенций на основе программных и аппаратно-технических средств, имитирующих условия реальной производственной среды и позволяющих получить, обработать, интерпретировать и представить результаты диагностики без участия эксперта или преподавателя.*

Максимально приближенными к нашему пониманию автоматизированной оценки профессиональных компетенций является ряд зарубежных исследований. В связи с этим интересен опыт группы европейских ученых Davide Manca, Salman Nazir, Simone Colombo, Annette Kluge [27], разработавших симулятор производственной среды по изготовлению полимеров, который на основе принципа иммерсивности (эффекта присутствия, погруженности в виртуальную среду) способен регистрировать выполняемые действия оператора и определять их правильность, давая соответствующую оценку сформированности

профессиональных навыков. Автоматизированная система оценивает работу испытуемого с помощью двух модулей, которые работают последовательно. Первый регистрирует события, происходящие в симуляторе; второй — получает в качестве входных данных эти события и оценивает работу обучаемого.

Следует отметить, что автоматизированная оценка профессиональных навыков на основе реализации принципа практикоориентированности получила наибольшее распространение в сфере информационных технологий, а также в области подготовки медицинских сотрудников.

Научный труд западноевропейских ученых Michael Striewe, Constantin Houy, Jana-Rebecca Rehse, Meike Ullrich, Peter Fettke, Niclas Schaper, Andreas Oberweis [29], посвященный автоматизированной оценке компетенций в области графического моделирования, раскрывает сущность оценивания компетенций по проектированию и пониманию графических моделей. Авторы рассматривают образовательные результаты на двух наиболее актуальных уровнях, отражающих реальную практику моделирования: «оценивать» и «создавать». Исходя из этого, ученые предлагают два типа автоматизированных задач:

- 1) задачи на понимание модели, представляющие собой тестовые задания;
- 2) задачи на создание модели, являющиеся кейсами.

Процедура оценивания и обработка результатов выполненных студентами заданий осуществляется на основе специального программного обеспечения.

Особого внимания заслуживает международный научный проект “Assessment and Teaching of Twenty-first Century Skills (ATC21S TM) project” [25], целью которого является разработка новых подходов к оценке цифровых навыков. Сущность автоматизированной оценки в соответствии с данным проектом заключается в следующем. Обучающиеся должны выполнить серию автоматизированных задач, при этом взаимодействуя друг с другом в интернете. Данное взаимодействие фиксируется посредством программного обеспечения. Отслеживаемые «действия», то есть то, что обучающиеся делали при выполнении задания, например инициирование интерактивного разговора с другим обучающимся в другой точке доступа, могут затем интерпретироваться и «оцениваться» компьютерной системой. Эти

оценки затем триангулируются с аналогичными элементами в других задачах и агрегируются, чтобы определить уровень сформированности не только цифровых навыков, но и навыков совместного решения проблем в цифровом пространстве [24].

Полностью автоматизированная система оценки навыков программирования (APAS), предложенная хорватскими учеными [28], способна без непосредственного участия эксперта определить правильность написания программного кода. Однако если в данном исследовании акцент сделан именно на проверке программного кода, то в похожей разработке группы германских ученых Johannes Krugel, Peter Hubwieser, Michael Goedicke, Michael Striewe, Mike Talbot, Christoph Olbricht, Melanie Schypula, Simon Zettler [26] реализован принцип автоматизированной оценки ИТ-компетенций.

На основе учета зарубежного опыта нами создана автоматизированная платформа оценки компетенций. Ниже представлено подробное описание данной платформы.

Платформенное решение для оценки пользователей — это самописная система, состоящая из нескольких модулей, интегрированных между собой. Архитектура такой системы состоит из пяти модулей (рис. 1).

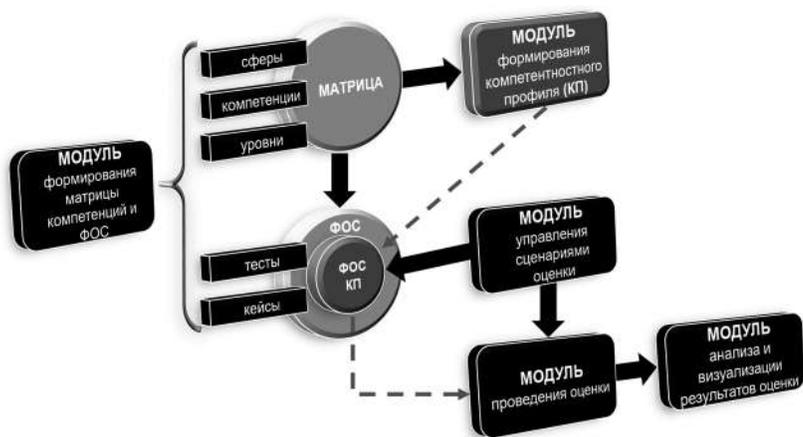


Рисунок 1. Модель автоматизированной платформы оценки сформированности профессиональных компетенций

Модуль формирования матрицы компетенций и связанных с ними инструментов оценки представляет собой структурный компонент

автоматизированной платформы оценивания, который позволяет загружать на платформу матрицу компетенций, разработанную в соответствии с Концепцией формирования модели матрицы компетенций, актуальных для цифровой экономики АНО ВО «Университет Иннополис» [10], а также фонд оценочных средств, разработанный в соответствии с данной матрицей.

Матрица компетенций в общем виде — это представленная в табличной форме система сведений о перечне сфер, входящих в них группах компетенций и уровнях сформированности каждой компетенции. Возможности автоматизированной платформы позволяют оценить не только компетенцию целиком, но и по согласованию со стейкхолдером (в рамках ассесмента) отдельную ее часть, которая представлена в качестве критерия (табл. 1).

Сфера компетенций — узкая область применения компетенций внутри конкретной профессиональной сферы. Например, прикладные программные комплексы и системы внутри ИТ-сферы. Таким образом, в матрице компетенций профессиональная сфера представлена в дискретном виде. Это позволяет учесть все аспекты профессиональной деятельности в рамках ассесмента или аттестационных мероприятий.

**Таблица 1****Матрица компетенций**

Сферы компетенций	Наименование компетенций	Критерии	Уровни сформированности компетенций		
			1	2	3
			Индикаторы	Индикаторы	Индикаторы
			Знать, уметь	Знать, уметь, владеть	Знать, уметь, владеть

Каждой сфере ставится в соответствие ряд компетенций, объединенных в одну группу. Взаимосвязь сферы компетенций и соответствующей ей группы обусловлена конъюнкцией, то есть сфера компетенций является сформированной только при наличии (сформированности) всех компетенций (и первой, и второй, и энной), входящих в группу.

Каждая компетенция, входящая в группу, соответствующую отдельной сфере компетенций, имеет свои признаки проявления — дескрипторы, которые в матрице компетенций представлены тремя уровнями и их индикаторами:

- первый уровень — компетенция проявляется в незначительной степени, с посторонней помощью и по заданным шаблонам;
- второй уровень — компетенция проявляется самостоятельно на практике в стандартных профессиональных условиях;
- третий уровень — компетенция проявляется самостоятельно на практике в сложных профессиональных условиях с возможностью передачи знаний другим.

Индикаторы конкретизируют сущность проявления компетенции на каждом уровне и детализируются в знаниях, умениях и владениях.

На основе матрицы компетенций разрабатывается фонд оценочных средств. Для обеспечения релевантности и вариативности оценки уровня сформированности компетенции по каждой компетенции формируется набор оценочного комплекса в количестве 15 заданий: 12 тестовых заданий (по 4 задания на каждый уровень сформированности компетенции) и 3 кейсовых задания.

Одной из особенностей автоматизированной платформы является то, что она способна не только оценить уровень сформированности компетенции в целом, но и определить соответствие способностей аттестуемого конкурентному изначально заданному уровню компетенции, то есть уточнить, сформирован ли именно данный уровень компетенции. В этом случае задания выдаются платформой в соответствии с конкретным (запрашиваемым) уровнем сформированности компетенции.

На основе тестовых заданий выявляются знания аттестуемых. Кейсовые задания являются средством оценивания умений и навыков.

*Модуль формирования компетентностного профиля* для проведения оценки — это модуль, который позволяет сформировать профиль компетенций оцениваемого пользователя из перечня имеющихся на платформе с указанием целевого уровня развития конкретной компетенции. Рекомендуется создавать компетентностный профиль для категории сотрудников: это позволит унифицировать требования к сотрудникам, выполняющим одинаковые трудовые функции, и повысит эффективность оценки.

*Модуль управления сценариями оценки* — модуль, который позволяет создавать и настраивать различные сценарии оценки пользователей: задавать время проведения оценки, определять формат выдачи вопросов (по одному или списком), определять категории, по которым будет проводиться оценка, настраивать количество предъявляемых вопросов и их тип, настраивать математическую модель подсчета результатов, назначение прокторинга и т.д.

*Модуль проведения оценки* — это модуль, который позволяет оцениваемым пользователям быстро и удобно присоединиться к платформе. Начать оценку и завершить ее в отведенное для этого время, а после этого ознакомиться с полученными результатами. Модуль позволяет как оценивать работников по заданным критериям, так и в целом определять рейтинг сотрудников и оценивать текущий прогресс в их развитии.

*Модуль анализа и визуализации результатов оценки* — это модуль, который автоматически, в соответствии с заданной математической моделью, производит подсчет результата проведенной оценки в соответствии с соотношением правильных и неправильных ответов. Впоследствии происходит автоматическая текстовая интерпретация результатов, а также строится диаграмма компетентностного профиля. Для заказчика оценки доступна визуализация и интерпретация результатов как по конкретному оцениваемому, так и по группе.

Платформенное решение АНО ВО «Университет Иннополис» для оценки компетенций отличается от существующих платформ-аналогов своими функциональными возможностями, пользовательским интерфейсом и использованием новейших технологий, в том числе системы прокторинга (процедуры контроля хода экзамена или ассесмента, обеспечивающей честное и самостоятельное выполнение заданий испытуемыми). Архитектура рассматриваемой платформы обеспечивает полную автоматизацию процедуры оценки.

Использование системы прокторинга позволяет фиксировать личность пользователя и условия, в которых проводится оценка, что, в свою очередь, позволяет сделать результаты оценки более валидными и быть уверенным в том, что при прохождении оценки пользователь обращался только к своему опыту и не использовал сторонние источники для улучшения результатов оценки.

Возможности решения для оценки компетенций включают в себя несколько видов инструментов. Каждый инструмент предназначен для анализа работы пользователя в реальных трудовых условиях и помогает дать широкое представление о компетенциях каждого пользователя или группы пользователей, выполняющих схожие трудовые функции в целом.

Следует отметить, что важной особенностью платформы является ее гибкость. Способность настраивать различные сценарии оценки пользователей — задавать время проведения оценки, определять формат выдачи вопросов (по одному или списком), определять категории, по которым будет проводиться оценка, настраивать количество предъявляемых вопросов и их тип, настраивать математическую модель подсчета результатов, назначение прокторинга и т.д. — определяет способность автоматизированной платформы удовлетворить широкий перечень запросов.

В 2022 году началось апробирование автоматизированной платформы оценки уровня сформированности компетенций в рамках реализации проекта «Цифровые кафедры». На текущий момент аттестацию на автоматизированной платформе АНО ВО «Университет Иннополис» прошли 190520 студентов из 114 вузов.

С целью получения более объективных результатов апробирования автоматизированной платформы организовывалось сотрудничество с Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (ВШЭ). В рамках данного сотрудничества была проведена оценка компетенций 1670 студентов на автоматизированных платформах двух вузов (АНО ВО «Университет Иннополис» и ВШЭ). Предметом оценивания являлись общие компетенции из ИТ-сферы. Оценочные мероприятия со стороны ВШЭ осуществлялись на основе платформы Moodle (Smart LMS). В качестве оценочных средств ВШЭ использовали тесты для оценивания знаний, а также кейсы и задачи с решением в виде работающего кода по уровням сложности — для оценивания умений и навыков.

Существенные различия двух вузов наблюдались и в подходах к оцениванию компетенций. Как уже ранее отмечалось, наша система оценивания основана на трехуровневом подходе, в то время как ВШЭ предлагает оценивание сформированности компетенций по десятибалльной шкале. Однако в ходе совместно организованного исследова-

## Автоматизированная оценка уровней сформированности... |

ния серьезных противоречий не возникло, поскольку десятибалльная шкала оказалась сопоставима с тремя уровнями сформированности компетенций:

- от 10 до 8 баллов — высокий (продвинутый) уровень сформированности;
- от 7 до 6 баллов — средний (базовый) уровень сформированности;
- от 5 до 4 баллов — начальный уровень сформированности;
- менее 3 баллов — компетенция не сформирована.

Из трех оценок за тестирование АНО ВО «Университет Иннополис» от 0 до 1 выводится средняя — тоже от 0 до 1, затем полученный балл округляется до целого и переводится в 10-балльную шкалу, где 1 = 10, 0,5 = 5, 0,3 = 3. Результаты диагностики, проводимой на двух разных автоматизированных платформах, представлены на рисунке 2.

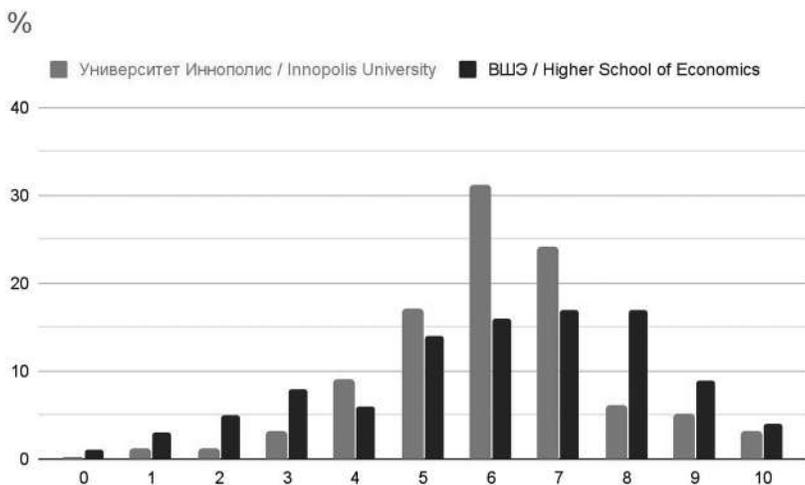


Рисунок 2. Результаты автоматизированной оценки сформированности компетенций

На диаграмме по оси абсцисс представлена десятибалльная шкала, по оси ординат — доля студентов, которые набрали соответствующее количество баллов. Достаточно серьезные расхождения между результатами автоматизированной оценки двух вузов наблюдаются в диапазоне от трех до восьми баллов. Причиной данного дисбаланса является разная сложность оценочных средств. Несмотря на это, разработанная

АНО ВО «Университет Иннополис» автоматизированная платформа оценки уровней сформированности компетенций продемонстрировала функциональную состоятельность в соответствии с поставленной перед ней целями наряду с популярной LMS-системой Moodle.

**Заключение.** На сегодняшний день продолжается апробация автоматизированной платформы оценки уровней сформированности компетенций. Дальнейшее развитие платформы обусловлено планами расширения матрицы профессиональных компетенций за счет интеграции soft-, digital-, meta-навыков, а также модернизации оценочных средств на основе совершенствования уже созданных и внедрения нового вида заданий «Дерево вопросов», позволяющего диагностировать когнитивные умения в профессиональной сфере.

#### Комментарии

1. Комплексная оценка предполагает учет всех компонентов компетенции (ЗУН, опыта, когнитивных способностей и др.) в рамках единой автоматизированной оценки уровней сформированности компетенций.
2. Существующие отечественные автоматизированные системы оценки компетенций способны выявлять только когнитивные параметры компетенции.
3. То есть без включения испытуемого в реальный производственный процесс, но с интеграцией его в искусственно воссозданную производственную среду на основе программного обеспечения и кейс-технологий.

#### Список источников

1. Андруник А. П., Косякин С. И., Бухвалов Н. Ю. Автоматизация процесса диагностики компетенций персонала саморазвивающихся, самоорганизующихся систем // Научное обозрение. Экономические науки. 2015. № 1. С. 46–46 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-economy.ru/article/view?id=478> (дата обращения: 15.03.2023).
2. Андруник А. П., Косякин С. И. Диагностика компетенций персонала с применением технологии искусственного интеллекта // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2015. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-kompetentsiy-personala-s-primeneniem-tehnologii-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 15.03.2023).
3. Белалов Р. М. Тестирование как метод контроля и оценки сформированности компетенций // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23, № 1. С. 18–23. <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-1-18-23>.
4. Берстнева Е. С. Автоматизация оценки персонала / Производственные технологии будущего: от создания к внедрению: Материалы международной научно-практической конференции, Комсомольск-на-Амуре, 5–6 сентября 2018 года; отв. ред. С. И. Сухоруков. Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет, 2018. С. 42–44.
5. Богуйская Н. А., Кучеров М. М. Автоматизированное тестирование как способ оценивания уровня сформированности компетенций студентов на основе исследования действием // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2019. № 2 (48). <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-48-2-125>.
6. Елтунова И. Б. Модель автоматизированного оценивания уровня освоения профессиональных компетенций студентов колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2015. 180 с.

## Автоматизированная оценка уровней сформированности... |

7. Золотарева А. В., Петрова М. П. Цифровые оценочные инструменты исследования профессиональных компетентностей педагогов дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-30-41>.
8. Зунина Н. Автоматизированная оценка персонала как способ снизить риски в управлении кадрами // Директор по персоналу [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hr-director.ru/article/67497-avtomatizirovannaya-otsenka-personala-kak-sposob-snizit-riski-v-upravlenii-kadrami> (дата обращения: 11.10.2023).
9. Использование нейросетевого подхода для оценивания профессиональных компетенций / Т. В. Зайцева, С. В. Игрунова, Н. П. Путивцева и др. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Экономика. Информатика. 2014. № 15 (186). С. 139–146.
10. Концепция формирования модели матрицы компетенций, актуальных для цифровой экономики. М.: РИОР, 2023. 43 с. <https://doi.org/10.29039/02113-2>. ISBN978-5-369-02113-2.
11. Кричевский М. Л., Дмитриева С. В., Мартынова Ю. А. Нейросетевая оценка компетенций персонала // Экономика труда. 2018. Т. 5, № 4. С. 1101–1118. <https://doi.org/10.18334/et.5.4.39488>.
12. Кудаков А. В. Система мониторинга компетентности персонала предприятия // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 4 (46). <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.46.094>.
13. Куликова Н. Ю. Модель использования систем искусственного интеллекта для оценки качества формирования компетенций студентов вуза / Н. Ю. Куликова, О. А. Маслова, Ю. С. Пономарева // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 5.
14. Мирошников В. В., Антипин Д. Я., Ефимова Г. В. и др. Автоматизированная система мониторинга уровня освоения компетенций студентами в процессе получения профессионального образования // Вестник Брянского государственного технического университета. 2018. № 12. С. 79–86. DOI: [https://doi.org/10.30987/article\\_5c0f809684a204.54521534](https://doi.org/10.30987/article_5c0f809684a204.54521534)
15. Овчинников А. А., Гитман М. Б. Автоматизированная система оценки уровня сформированности заявленных компетенций студента технического вуза // Вестник Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова. 2016. № 1. С. 65–68.
16. Патент RU2624 546 С1 Российская Федерация, G06F 3/048 (2013.01). Способ автоматической оценки квалификации и компетенции сотрудников: № 2016124144: заявл. 17.06.2016: опубл. 04.07.2017 Бюл. № 19 / Никитинский Никита Сергеевич, Нестеренко Алексей Евгеньевич; заявитель Общество с ограниченной ответственностью «Центр разработки». 18 с.
17. Попова Е. В., Стрих Н. И., Ширинкина Е. В. Нейросетевое моделирование для оценки цифровых компетенций сотрудников. Материалы конференции AIP. 2022. <https://doi.org/10.1063/5.0106836>.
18. Тигина М. С. Автоматизированная система оценки уровня сформированности компетенций у студентов на протяжении всего обучения: дис. ... канд. техн. наук. М., 2015. 148 с.
19. Токарев А. Г. Методика цифровой оценки управленческих компетенций, как фактор оптимизации управленческих процессов / Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования: материалы III Международной конференции (Екатеринбург, 11–12 ноября 2020 года). Sedčany: Ústav personalistiky, 2020. С. 142–152.
20. Шарафутдинова Д. Р. Автоматизация процесса оценки профессиональных компетенций педагога по профессиональному стандарту // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2020. № 1 (31). <https://doi.org/10.17122/2541-8904-2020-1-31-124-130>.
21. Шевнина Ю. С. Автоматизация оценки профессиональных качеств и компетенций сотрудников предприятия / Ю. С. Шевнина, В. В. Константинов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2021. № 2 (72). С. 7–14. <https://doi.org/10.24143/1812-9498-2021-2-7-14>.
22. Электронная модель количественной оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования: монография / Н. В. Лапкина, О. Р. Шефер, Т. Н. Лебедева и др. Челябинск: Край Ра, 2016. 216 с.
23. Яндекс / Диагностика технических навыков для разработчиков и аналитиков [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/jobs/skill-diagnostic/> (дата обращения: 11.10.2023).
24. Cheah H. M., Laura L. L. Teaching and learning in an ict-enhanced environment: automating the assessment of 21st century skills // Advances in the Scholarship of Teaching and Learning. 2015. Vol. 2, no. 1.

25. *Griffin P., Care E.* The ATC21S method. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approaches*. Dordrecht: Springer. 2015.

26. *Krugel J.* Automated Measurement of Competencies and Generation of Feedback in Object-Oriented Programming Courses, 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Porto, Portugal. 2020. P. 329–338. DOI: 10.1109/EDUCON45650.2020.9125323.

27. *Manca D., Nazir S., Colombo S., et al.* Procedure for Automated Assessment of Industrial Operators. *Chemical Engineering Transactions*. 2014. No. 36. P. 391–396. DOI: 10.3303/CET1436066.

28. *Mekterovic L., Brkic L., Horvat M.* Scaling Automated Programming Assessment Systems. *Electronics*. 2023. 12. 942. DOI: 10.3390/electronics12040942.

29. *Striwe M., Houy C., Rehse J.-R., et al.* Towards an Automated Assessment of Graphical (Business Process) Modelling Competences. In: Reussner R. H., Koziol A., Heinrich R. (Hrsg.), *INFORMATIK 2020*. Gesellschaft für Informatik, Bonn. 2021. P. 665–670. DOI: 10.18420/inf2020\_59.

## References

1. *Andrunik A. P., Kosjakin S. I., Buhvalov N. Ju.* Avtomatizacija processa diagnostiki kompetencij personala samorazvivajushhijhsja, samoorganizujushhijhsja sistem // *Nauchnoe obozrenie. Jekonomicheskie nauki*. 2015. № 1. S. 46–46 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://science-economy.ru/ru/article/view?id=478> (data obrashhenija: 15.03.2023). [In Rus].
2. *Andrunik A. P., Kosjakin S. I.* Diagnostika kompetencij personala s primeneniem tehnologii iskusstvennogo intellekta // *Vestnik PNIPU. Social'no-jekonomicheskie nauki*. 2015. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-kompetentsiy-personala-s-primeneniem-tehnologii-iskusstvennogo-intellekta> (data obrashhenija: 15.03.2023). [In Rus].
3. *Belalov R. M.* Testirovanie kak metod kontrolja i ocenki sformirovannosti kompetencij // *Obrazovatel'nyj vestnik «Soznanie»*. 2021. T. 23, № 1. S. 18–23. <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-1-18-23>. [In Rus].
4. *Berestneva E. S.* Avtomatizacija ocenki personala / *Proizvodstvennye tehnologii budushhego: ot sozdanija k vnedreniju: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Komsomol'sk-na-Amure, 5–6 sentjabrja 2018 goda; otv. red. S. I. Suhorukov. Komsomol'sk-na-Amure: Komsomol'skij-na-Amure gosudarstvennyj tehničeskij universitet*, 2018. S. 42–44. [In Rus].
5. *Bogul'skaja N. A., Kucherov M. M.* Avtomatizirovanoe testirovanie kak sposob ocenivanija urovnja sformirovannosti kompetencij studentov na osnove issledovanija dejstvij // *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva*. 2019. № 2 (48). <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-48-2-125>. [In Rus].
6. *Eltunova I. B.* Model' avtomatizirovannogo ocenivanija urovnja osvoenija professional'nyh kompetencij studentov kolledža: dis. ... kand. ped. nauk. Ulan-Udje, 2015. 180 s. [In Rus].
7. *Zolotareva A. V., Petrova M. P.* Cifrovye ocenocnyje instrumenty issledovanija professional'nyh kompetentnostej pedagogov dopolnitel'nogo obrazovanija // *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*. 2022. № 4 (127). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-30-41>. [In Rus].
8. *Zunina N.* Avtomatizirovannaja ocenka personala kak sposob snizit' riski v upravlenii kadrami // *Direktor po personalu [Elektronnyj resurs]*. URL: <https://www.hr-director.ru/article/67497-avtomatizirovannaja-otsenka-personala-kak-sposob-snizit-riski-v-upravlenii-kadrami> (data obrashhenija: 11.10.2023). [In Rus].
9. *Ispol'zovanie nejrosetevogo podhoda dlja ocenivanija professional'nyh kompetencij / T. V. Zajceva, S. V. Igrunova, N. P. Puticeva i dr.* // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Jekonomika. Informatika*. 2014. № 15 (186). S. 139–146. [In Rus].
10. *Koncepcija formirovanija modeli matricy kompetencij, aktual'nyh dlja cifrovoj jekonomiki. M.: RIOR*, 2023. 43 s. <https://doi.org/10.29039/02113-2>. ISBN 978-5-369-02113-2. [In Rus].
11. *Kričevskij M. L., Dmitrieva S. V., Martynova Ju. A.* Nejrosetevaja ocenka kompetencij personala // *Jekonomika truda*. 2018. T. 5, № 4. S. 1101–1118. <https://doi.org/10.18334/et.5.4.39488>. [In Rus].
12. *Kudakov A. V.* Sistema monitoringa kompetentnosti personala predprijatija // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij žurnal*. 2016. № 4 (46). <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.46.094>. [In Rus].
13. *Kulikova N. Ju.* Model' ispol'zovanija sistem iskusstvennogo intellekta dlja ocenki kachestva formirovanija kompetencij studentov vuza / N. Ju. Kulikova, O. A. Maslova, Ju. S. Ponomareva // *Mir nauki. Pedagogika i psihologija*. 2021. T. 9. № 5. [In Rus].

## Автоматизированная оценка уровней сформированности... |

14. *Miroshnikov V. V., Antipin D. Ja., Efimova G. V.* i dr. Avtomatizirovannaja sistema monitoringa urovnja osvoenija kompetencij studentami v processe poluchenija professional'nogo obrazovanija // Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. 2018. № 12. S. 79–86. DOI: [https://doi.org/10.30987/article\\_5c0f809684a204.54521534](https://doi.org/10.30987/article_5c0f809684a204.54521534). [In Rus].
15. *Ovchinnikov A. A., Gitman M. B.* Avtomatizirovannaja sistema ocenki urovnja sformirovannosti zavjavennyh kompetencij studenta tehničeskogo vuza // Vestnik Izhevskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta imeni M. T. Kalashnikova. 2016. № 1. S. 65–68. [In Rus].
16. Patent RU2624 546 C1 Rossijskaja Federacija, G06F 3/048 (2013.01). Sposob avtomatičeskoj ocenki kvalifikacii i kompetencii sotrudnikov: № 2016124144: zajavl. 17.06.2016: opubl. 04.07.2017 Bjul. № 19 / Nikitinskij Nikita Sergeevich, Nesterenko Aleksej Evgeničevič; zajavitel' Obshestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Centr razrabotki». 18 s. [In Rus].
17. *Popova E. V., Strih N. I., Shirinkina E. V.* Nejrosetevoe modelirovanie dlja ocenki cifrovych kompetencij sotrudnikov. Materialy konferencii AIP. 2022. <https://doi.org/10.1063/5.0106836>. [In Rus].
18. *Tigina M. S.* Avtomatizirovannaja sistema ocenki urovnja sformirovannosti kompetencij u studentov na protjazhenii vsego obuchenija: dis. ... kand. tehn. nauk. M., 2015. 148 s. [In Rus].
19. *Tokarev A. G.* Metodika cifrovoj ocenki upravlenčeskich kompetencij, kak faktor optimizacii upravlenčeskich processov / Cifrovaja transformacija obshhestva, jekonomiki, menedzhmenta i obrazovanija: materialy III Mezhdunarodnoj konferencii (Ekaterinburg, 11–12 nojabrja 2020 goda). Sedlčany: Ūstav personalistiki, 2020. S. 142–152. [In Rus].
20. *Sharafutdinova D. R.* Avtomatizacija processa ocenki professional'nyh kompetencij pedagoga po professional'nomu standartu // Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, jekonomika. Serija: Jekonomika. 2020. № 1 (31). <https://doi.org/10.17122/2541-8904-2020-1-31-124-130>. [In Rus].
21. *Shevnina Ju. S.* Avtomatizacija ocenki professional'nyh kachestv i kompetencij sotrudnikov predprijatija / Ju. S. Shevnina, V. V. Konstantinov // Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. 2021. № 2 (72). S. 7–14. <https://doi.org/10.24143/1812-9498-2021-2-7-14>. [In Rus].
22. Jelektronnaja model' kolichestvennoj ocenki urovnja sformirovannosti kompetencij bakalavrov pedagogičeskogo obrazovanija: monografija / N. V. Lapikova, O. R. Shefer, T. N. Lebedeva i dr. Cheljabinsk: Kraj Ra, 2016. 216 s. [In Rus].
23. Jandeks / Diagnostika tehničeskich navykov dlja razrabotčikov i analitikov [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://yandex.ru/jobs/skill-diagnostic/> (data obrashhenija: 11.10.2023). [In Rus].
24. *Cheah H. M., Laura L. L.* Teaching and learning in an ict-enhanced environment: automating the assessment of 21st century skills // Advances in the Scholarship of Teaching and Learning. 2015. Vol. 2, no. 1.
25. *Griffin P., Care E.* The ATC21S method. In P. Griffin & E. Care (Eds.), Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approaches. Dordrecht: Springer. 2015.
26. *Krugel J.* Automated Measurement of Competencies and Generation of Feedback in Object-Oriented Programming Courses, 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Porto, Portugal. 2020. P. 329–338. DOI: 10.1109/EDUCON45650.2020.9125323.
27. *Manca D., Nazir S., Colombo S., et al.* Procedure for Automated Assessment of Industrial Operators. Chemical Engineering Transactions. 2014. No. 36. P. 391–396. DOI: 10.3303/CET1436066.
28. *Mekterovic I., Brkic L., Horvat M.* Scaling Automated Programming Assessment Systems. Electronics. 2023. 12. 942. DOI: 10.3390/electronics12040942.
29. *Striewe M., Houy C., Rehse J.-R., et al.* Towards an Automated Assessment of Graphical (Business Process) Modelling Competences. In: Reussner R. H., Koziolok A., Heinrich R. (Hrsg.), INFORMATIK 2020. Gesellschaft für Informatik, Bonn. 2021. P. 665–670. DOI: 10.18420/inf2020\_59.

### Информация об авторах

*Х. Х. Этуев* — руководитель сектора, Методический сектор / Ассесмент-центр / Институт дополнительного образования  
*С. К. Соколова* — заместитель руководителя, Ассесмент-центр / Институт дополнительного образования  
*А. В. Шупаев* — кандидат педагогических наук, младший методолог, Методический сектор / Ассесмент-центр / Институт дополнительного образования  
*М. А. Осипов* — эксперт, Методический сектор / Ассесмент-центр / Институт дополнительного образования

**Information about the authors**

Kh. Kh. Etuev — Head of the sector, Methodological sector / Assessment center / Institute of Additional Education

S. K. Sokolova — Deputy Head of the Assessment Center / Institute of Additional Education

A. V. Shupaev — PhD (Education), Junior methodologist, Methodological sector / Assessment Center / Institute of Additional Education

M. A. Osipov — Expert, Methodological sector / Assessment Center / Institute of Additional Education

Статья поступила в редакцию 22.11.2023; одобрена после рецензирования 12.12.2023; принята к публикации 05.03.2024.

The article was submitted 22.11.2023; approved after reviewing 12.12.2023; accepted for publication 05.03.2024.



О. А. Береговая

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 204–217.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 204–217.

Научная статья

УДК 370+

doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-204-217

## КОНЦЕПЦИЯ УБУНТУ КАК ОТВЕТ АФРИКАНСКОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ



А. К. Ерохин

Оксана Александровна Береговая<sup>1</sup>, Алексей  
Константинович Ерохин<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС,  
Новосибирск, Россия

<sup>2</sup> Дальневосточный юридический институт (филиал)  
Университета прокуратуры Российской Федерации,  
Владивосток, Россия

<sup>1</sup> zaroza@mail.ru

<sup>2</sup> alker@list.ru

**Аннотация.** В статье представлен взгляд на кризисные явления глобализации образования, затронувшие страны Африканского континента, и предложены пути выхода из них. Авторы обратились к анализу концепции африканской философии *убунту* в контексте процессов глобализации и интеграции, оказывающих влияние на образование и культуру народов Африки. Цель статьи — рассмотреть проблемы в сфере образования на Африканском континенте и выявить роль концепции *убунту* в преодолении кризисных явлений в образовании, вызванных глобализацией.

**Методология и методы исследования.** В качестве основных подходов используются системный и социокультурный. Процессы, происходящие в образовании в условиях глобализирующегося мира, рассматриваются во всеобщей (диалектической) взаимосвязи явлений. Социокультурный

подход позволяет рассматривать образование, включенное в качестве подсистемы в культурные и социальные отношения (включая экономические). Результаты исследования. Понятие *убунту* означает человеческое существо, обладающее такими важными человеческими добродетелями, как гуманизм, сострадание и человечность, взаимосвязь людей, окружающей среды, богов и предков. Концепция *убунту* подчеркивает ценность коллективного существования в сообществе в противоположность индивидуальной ценности. В ней заключено коллективное африканское мировоззрение, основанное на солидарности (коммунитаризме), которое имеет центральное значение для выживания и оптимальной организации жизни африканских сообществ.

Авторы считают, что применение концепции *убунту* будет способствовать более гармоничному встраиванию Африканского континента в современные процессы глобальных изменений.

**Ключевые слова:** *убунту*, африканская философия образования, глобализация, традиционализм, постколониальные исследования, образование, компаративистика

**Для цитирования:** Береговая О. А., Ерохин А. К. Концепция *убунту* как ответ африканской философии образования на вызовы глобальных изменений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 204–217. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-204-217

Original article

#### THE CONCEPT OF UBUNTU AS THE ANSWER OF THE AFRICAN PHILOSOPHY OF EDUCATION TO THE CHALLENGES OF GLOBAL CHANGES

Oksana A. Beregovaya<sup>1</sup>, Aleksey K. Erohin<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Siberian Institute of Management — a branch of the RANEP, Novosibirsk, Russia

<sup>2</sup> Far Eastern Law Institute, branch of the University of the Prosecutor's Office of the Russian Federation, Vladivostok, Russia

<sup>1</sup> zaroza@mail.ru

<sup>2</sup> alker@list.ru

**Abstract.** The article presents a view on the crisis phenomena of globalization of education that have affected the countries of the African continent, and the search for a way of the out of it. The authors turned to the analysis of the concept of African philosophy *ubuntu* in the context of understanding the impact of global processes on the education and African peoples culture.

**Purpose of the article.** The purpose of the article is to show the harmonizing role of the concept of *ubuntu* on African society and education. **Research Methods.** Systemic and socio-cultural approaches are used as the main ap-

proaches. The processes taking place in education in a globalizing world are considered in the universal (dialectical) interrelation of phenomena, the systemic representation of education in its diversity and integrity. The socio-cultural approach allows us to consider education included as a subsystem in cultural and social relations (including economic) correlated as equally influential. Results. The concept of *ubuntu* symbolizes a human being who possesses such important human virtues as humanism, compassion and humanity, the relationship of people in the environment, God and ancestors. The concept of *ubuntu* emphasizes the value of collective existence in a community as opposed to individual value. It contains a collective African worldview based on solidarity (communitarianism), which is of central importance for the survival and optimal organization of the life of African communities.

The authors came to the conclusion that, if successfully used, *ubuntu* can become the basis for understanding the experience of diversity and modernization and even contribute to the integration of the African continent into the process of globalization, and education can give a worthy answer to its challenges.

**Keywords:** ubuntu, african philosophy of education, globalization, traditionalism, postcolonial studies, education, comparative studies

**For citation:** Beregovaya O. A., Erohin A. K. The concept of ubuntu as the answer of the african philosophy of education to the challenges of global changes. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2):204–217. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–204–217

**Введение.** В условиях глобализации в африканской философии образования на первый план вышли проблемы поиска баланса между традиционализмом и западными ценностями. Их суть заключается в поиске оптимальных стратегий «встраивания» африканского образования в процессы интернационализации и интеграции в глобальном масштабе. Со второй половины XX века философы образования и педагоги континента большие надежды возлагают на фундаментальную концепцию африканского общества — *убунту*. Актуальность обращения к данной концепции состоит в том, что она находит реальное практическое воплощение в жизни африканских общин на протяжении многих столетий. Особенно ее популярность возросла на волне борьбы с апартеидом, в период так называемого Африканского ренессанса на рубеже XX–XXI веков. В настоящее время следует отметить высокую востребованность и применимость концепции *убунту* не только в обыденном опыте африканцев, но и в бизнесе, образовании, управлении.

*Убунту* — одна из ведущих философских концепций в африканской

мысли (преимущественно южноафриканской), в основе которой лежит глубокая вера в универсальную связь всего человечества. М. Рамосе утверждает, что *убунту* является корнем африканской философии и источником онтологических и эпистемологических оснований африканской философии [23, с. 21–23]. Предметом пристального изучения на континенте и за рубежом философия *убунту* стала недавно. Ее основные принципы раскрываются в работах К. А. Аппиа [4], Ю. Вахида [29], М. Летсеки [11, 12], Ф. Хиггса [9], Э. Вентер [28], К. Хорстхемке [10] и др.

Впервые понятие *убунту* было задокументировано в 1800-х годах в Южной Африке. Как считают многие исследователи, например, ученые из Зимбабве Дж. Мугумбате и А. Ньянгуре, южноафриканские исследователи М. Мньяка и М. Моллхаби, слово *убунту* происходит от лингвистической группы нгуни [15]. Эквивалентными понятиями являются бото или хунху [10]. По всей Африке к югу от Сахары, например, *bumuntu* в Танзании, *bomoto* в Конго, *gimuntu* в Анголе, *umundu* в Кении, *umuntu* в Уганде, *umunthu* в Малави, *vumuntu* в Мозамбике и т.д., можно встретить аналоги данного понятия. Также слово *убунту* используется несколькими языками банту — зулу, Xhosa, Ndebele; *botho* — эквивалент Sotho и *hunhu* на языке Shona [2, с. 22].

Независимо от языковых оттенков, слово *убунту* символизирует человеческое существо, обладающее такими важными человеческими добродетелями, как гуманизм, сострадание и человечность, взаимосвязь людей в окружающей среде, бога и предков. К. Хорстхемке проводит некоторые параллели между *убунту* и древнеегипетскими представлениями о справедливости, законе и миропорядке, воплощенными в культе богини Маат [10]. Дж. Мокгоро замечает, что из-за языковых ограничений африканская концепция *убунту* не может быть адекватно переведена, а значит, не может быть объяснена в точном ее смысле [17, с. 15]. Трудность перевода можно продемонстрировать разницей определений, даваемых словарями. Например, в словаре английского языка Коллинза, понятие *убунту* переводится как «гуманность или чувство товарищества» [6]. В Оксфордском словаре перевод *убунту* представлен как «деятельность, проявляющаяся сочувствием, вниманием к другим, состраданием или доброжелательностью» [22].

Также следует отметить, что *убунту* концептуально связано с принципом *укама* (*ukama*). Он означает взаимосвязь людей, окружающей среды, бога и предков. Также *убунту* связывают с принципом *umuntu*

ngumuntu ngabantu, то есть «человек является человеком через других людей» [25, с. 46]. Это может быть интерпретировано как правило поведения. Основная идея заключается в том, что индивид и его благополучие в значительной степени зависят от сообщества, понимаемого здесь как «сеть отношений» [26]. Философия *убунту* утверждает, что существуют общие связи или понимание между всеми людьми и другими формами творения [20].

Таким образом, концепция *убунту* подчеркивает ценность коллективного существования в сообществе в противоположность индивидуальной ценности. Принципы *убунту* перекликаются с универсальными ценностями уважения личности человека и его достоинства. В нем нашли отражение такие общие для этнического взаимодействия ценности, как мир, доверие, холизм, коммунитаризм, спиритуализм и ряд других. Ценности *убунту* контрастируют с декартовским высказыванием «Я мыслю, следовательно, я существую» (*Cogito ergo sum*), которое продвигает индивидуальное чувство свободы воли и морали, тогда как философия *убунту* — это коллективная свобода воли и мораль [13]. Дискурс этого знания представляет собой альтернативу доминирующей картезианской эпистемологии в европейской культуре и технорационалистическому мышлению XX–XXI веков.

Согласно Летсеке, *убунту* есть форма человеческой вовлеченности, критическое мышление, отсутствие доминирования и оптимальное развитие человеческих отношений [11], означающее, что гуманность каждого человека выражается в отношениях с другими. *Убунту* можно рассматривать как коллективное африканское мировоззрение, в котором чрезвычайно сильна коллективная солидарность (коммунитаризм), которая имеет центральное значение для выживания и оптимальной организации жизни африканских сообществ. Широкая трактовка понятия *убунту* приводит к тому, что его используют в различных сферах социальной, политической и культурной жизни в качестве основ права, государственной политики, конституционной демократии, гражданского воспитания и образования и т.д.

**Цель статьи.** Африканские философы образования предлагают концепцию *убунту* как альтернативу западным подходам в осмыслении глобальных и локальных политических, социальных, культурных и этических проблем континента. Литература, посвященная данной философской концепции, часто противоречива и характеризуется рядом

конкурирующих интерпретаций. Исследование не является попыткой заново изобрести *убунту*. Цель статьи — рассмотреть проблемы в сфере образования на Африканском континенте и выявить роль концепции *убунту* в преодолении кризисных явлений в образовании, вызванных глобализацией.

**Методология и методы исследования.** В качестве основных подходов используются системный и социокультурный. Первый связан с тем, что образование рассматривается в качестве сложной многоуровневой системы, имеющей глобальный, национальный и локальный уровень. Процессы, происходящие в образовании в условиях глобализирующегося мира, рассматриваются во всеобщей (диалектической) взаимосвязи явлений. Социокультурный подход позволяет рассматривать образование, входящее в качестве подсистемы в культурные и социальные отношения (включая экономические).

**Результаты исследования. Проблемы образования на Африканском континенте в условиях глобальных изменений**

Традиционное образование в Африке готовило детей к жизни в обществе путем передачи из поколения в поколения веры, обычаев, культурных норм, запретов и образа жизни.

Для этой цели использовался фольклор, сохраняемый и передаваемый пожилыми членами общины молодежи, а также танцы. Г. В. Волков называет такой способ получения образования педагогической культурой народа, которая, как пишет Г. В. Волков, «проявляется в колыбельных и игровых песнях, игрушках и детской одежде, в подвижных играх, детских орудиях труда, в детском питании и правилах кормления детей, в детском фольклоре, традиционных детских праздниках и во многих других элементах народной жизни» [1, с. 16]. Таким образом поддерживается связь процесса обучения с жизнью.

Целью традиционного образования было не только обучение практическим навыкам, но и воспитание индивида, обладающего такими качествами, как честность, уважение к старшим и предкам, подчинение принятым социальным нормам. Воспитанным считался человек, который может своим поведением создавать своей семье положительную репутацию.

С началом колониального периода традиционное образование подверглось разрушению и влиянию европейского, привнесенного на континент миссионерами, а создание образовательных учреждений носило

децентрализованный характер. Начавшийся в 1960-е годы период постколониализма показал, что те представители африканской элиты, которые получили образование на Западе, предпочли принять западные концепции. Их выбор не был основан на критическом анализе. Позднее началось осознание того, что влияние западных форм образования может привести к столкновению культур, разрушению традиций африканской жизни, отчуждению современной образованной молодежи от своего африканского наследия.

Так, проблема школьного и высшего образования в регионе суб-Сахары связана с деконструкцией унаследованного колониального образования, где доминируют академические институты, созданные на основе европейской или американской моделей. В системе образования недооценивается локальный культурный контекст. Например, когда под эгидой ЮНЕСКО во многих африканских странах создавались школы для ликвидации безграмотности, «значительные трудности возникли в обучении африканских детей арифметике. За основу были взяты аналогичные учебники для школ США и некоторых европейских стран. И дети не могли усвоить поначалу такие теоретические понятия, как *мера*, *число* или *количество*. Однако, помогая родителям при сборе урожая или в торговле на рынке, очень успешно решали все задачи, связанные с мерой, числом или количеством, когда они были представлены наглядно: две корзины сорго можно обменять на кувшин молока или количество воды надо измерять ведрами» [3, с. 92–93].

Необходимо отметить, что на Африканском континенте сосредоточен огромный человеческий капитал. Интенсивный демографический рост является самым высоким на планете. Так, к 2050 году в общемировом приросте населения в 2 млрд человек 1,5 млрд человек придется на долю стран к югу от Сахары. Половину от общей численности населения уже в настоящее время составляет молодежь студенческого возраста [27, с. 1, 6]. И, согласно данным, которые приводит Msengana Nontobeko в своем диссертационном исследовании, к 2063 году охват высшим образованием населения Африки должен достигнуть 50%, притом что доля населения, имеющего высшее образование, в настоящее время составляет всего 1% [19].

При резком росте численности молодежи наблюдается всплеск интереса к высшему образованию, на фоне которого отмечается устойчиво высокий уровень неграмотности. Создается противоречивая ситуация.

С одной стороны, рекомендации Всемирного банка нацеливают африканские страны на предоставление доступа среднего и начального образования населению. С другой стороны, несмотря на то что высшее образование недоступно для многих молодых африканцев, желание его получить не ослабевает.

Кроме демографической проблемы, в образовании существуют и другие, связанные с отсутствием оборудования и инфраструктуры (транспорт, электроснабжение и жилье для студентов), библиотек и доступа в интернет, гигиенических удобств (туалетов) и классных комнат. К ним добавляются не менее важные, культурные проблемы сохранения местных языков, традиций, включение «африканского компонента» в учебные планы и программы на разных уровнях образования.

В системах образования разных стран континента распространено явление трайбализма, используемое, в частности, при наборе нового персонала. В приоритете — родственные отношения между работниками. Например, в Университете Камеруна при назначении докторантов и ассистентов преподавателей во внимание берутся родственные отношения [24, с. 512].

Экономические проблемы некоторых стран Африки стали причиной массовой «утечки мозгов». Она выразилась в переезде сотрудников университетов в более богатые страны Глобального Севера и частично в пределах Африки (сначала в Нигерию, затем в Южную Африку).

Также существует проблема выезда студентов за пределы Африки на учебу в другие страны. Большая часть мобильных студентов приходится на ЮАР, в 2017 году их численность составила 45 тыс. [8]. Ускорил «утечку мозгов» и тот факт, что в школах преподавание ведется на европейских языках (английском, французском, португальском).

Африканские политики предпринимают попытки приостановить потери высокообразованных национальных кадров. В январе 2016 года Африканский союз принял Континентальную образовательную стратегию на 2016–2053 годы. Она заложила основные принципы развития высшего образования на Африканском континенте, в частности реализацию «межафриканской мобильности и академической интеграции посредством региональной кооперации» [7]. В то же время Ф. Хиггс отмечает ограниченные возможности международной мобильности из-за региональных приоритетов и африканизации образовательных программ. В настоящее время, полагает он, основная проблема в афри-

канском образовании заключается в противоречии между глобализацией высшего образования и игнорированием локального компонента [9].

Несмотря на уход колониализма, актуальными вопросами в сфере образования остаются сохранение самобытной африканской культуры, аутентичность воспитания, воспроизводство идентичности, сохранение традиций и языков.

### **Концепция *убунту* в африканском образовании — ответ на глобализацию**

Практика философии *убунту* открывает возможности африканской культуры в интересах построения и сохранения сообществ, основанных на справедливости и общности. При успешном использовании *убунту* может стать основой для интерпретации опыта разнообразия и модернизации и даже способствовать большей способности Африканского континента выйти из тени, занять свое место в процессах глобализации [19, с. 83]. А. Шатт [25] и Дж. Брудрик [5] утверждают, что *убунту* следует экспортировать в остальной мир как уникальный дар Африки человечеству. *Убунту* способствует аутентичному человеческому существованию.

Южноафриканский исследователь М. В. Макгоба показывает две стороны понимания философии *убунту*: уникальность и универсальность [16]. Первая заключается в ее духовности, возможности примирить разные культуры, невидимой силе объединения разных народов Африки. Второе, универсальное значение можно связать с тем, что *убунту* можно отнести к общечеловеческим принципам и ценностям, направленным на решение проблем глобального масштаба, поразивших многие национальные системы образования: отход от воспитания, отсутствие духовности. В этом смысле принцип *убунту* противостоит излишней рационализации, технократизму, прагматизму и индивидуализму в образовании.

Ученые из ЮАР считают, что приходится пересматривать систему ценностей с учетом политических, социальных и экономических проблем, с которыми жители африканских стран сталкиваются в современном мире из-за воздействия вестернизации. Предметы, преподаваемые в школе, должны иметь отношение к реальным жизненным вопросам и соответствовать контексту общества учащихся. С другой стороны, образование также должно соответствовать мировым тенденциям в экономике и современных технологиях. Важную роль в этом движении играют передовые технологии, разработанные на Западе. Но, используя

их, Африка находится в мучительном процессе переосмысления культурного потенциала западных практик обучения и образования. Так, Ю. Вахид считает, что применение концепции *убунту* к разработке целей развития приведет университеты к таким действиям, как «социальная ответственность, гражданственность и внимание к инаковости» [29, с. 300]. *Убунту* именно та философия образования, которая «может направлять его практику (включая стратегии) в отношении национального развития и глобальной конкурентоспособности» [29, с. 303].

Исследователь Рамосе задается вопросами: готовы ли народы, говорящие на языке банту, к диалогу и заменить «смертоносную догму экономического фундаментализма» логикой многовековой практики коллективизма, которая ставит во главу угла сохранение человеческой жизни? Справедливо поставить вопрос: может ли *ubuntu philopraxis* быть одним из ответов на современный экономический фундаментализм в форме глобализации? [23] Рамосе делает попытку ответить на них: «Народы, говорящие на языке банту, должны оставаться открытыми для сотрудничества со всеми людьми во всем мире, которые полны решимости заменить смертоносную догму экономического фундаментализма живительной логикой, ставя во главу угла сохранение человеческой жизни» [23]. Мкабела и Лутули отмечают, что воспитание для жизни в обществе будет корениться в заботе о благосостоянии, приоритете сообщества и уважении к личности [14, с. 18]. Забота включает в себя обмен информацией с людьми и оказание им помощи.

Разрешение противоречия между коллективным и индивидуальным, глобальным и локальным африканские философы видят в создании так называемой прогрессивной модели образования, охватывающей общинность как основной принцип культурных ценностей многих африканских народов и стандарты глобального образования. Когда обе противоположности будут включены в модель прогрессивного образования, они позволят школам и вузам обучать граждан социальной справедливости примирить интересы африканских народов с глобализацией и в конечном счете гарантировать социальные и политические изменения, когда это необходимо.

**Заключение.** Единого определения *убунту* в литературе не выработано, но есть общее представление о принципах данного понятия, включающих общность, взаимоуважение, взаимопомощь. Включение этих принципов в систему образования дает основание африканским

философам претендовать на создание уникальной, самобытной философии образования и практики обучения, способной адаптироваться к процессам глобализации и при этом сохранить жизненно важные социальные и моральные ценности африканских обществ. Ее сторонники используют данную концепцию как уникальную в качестве контраста западному индивидуализму, заранее предполагая, что западные идеалы эгоистичны и не связаны с благом других. Но и они вынуждены признать, что глобальная экономика ставит перед Африкой новые проблемы и вызовы, с которыми традиционные способы мышления не всегда могут справиться.

Что дает концепция *убунту* всему человечеству? Ее универсальное значение состоит в том, что она несет принципы заботы, сопереживания, гуманного отношения ко всему и показывает условия коллективного выживания. Африканская философия образования предлагает опираться на уникальный мировоззренческий принцип *убунту*, способный противостоять крайнему индивидуализму, конкуренции. В условиях интеграции систем высшего образования африканских стран в мировое сообщество подчеркивается необходимость связи процесса обучения с жизнью, поддержания в нем баланса местных, национальных и глобальных интересов.

### Список источников

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
2. Колесников А. С. Африканская философия в поисках идентичности // Хора. 2008. № 2. С. 4–29.
3. Сулейманян А. Г. Возможна ли культурно-историческая парадигма в психологии образования при глобализации? (Опыт Африки) // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 92–96.
4. Appiah K. A. African ethical systems. Routledge Encyclopedia of Philosophy. Ed. E. Craig. London, Routledge, 1998. 8680 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/ethical-systems-african/v-1> (дата обращения: 05.08.2023).
5. Broodryk J. Ubuntu: Life lessons from Africa. Pretoria: Ubuntu School of Philosophy, 2002. 180 p.
6. Collins' English dictionary. Glasgow, Harper Collins, 2000. 1785 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/ubuntu> (дата обращения: 28.08.2023).
7. Continental education strategy for Africa 2016–2025 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.au.int> (дата обращения: 22.08.2023).
8. Education at a Glance 2020: OECD indicators. Paris: OECD Publishing [Электронный ресурс]. URL: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en#page233](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page233) (дата обращения: 22.08.2023).
9. Higgs P. African philosophy and the transformation of educational discourse in South Africa // South African Journal of Education. 2003. Vol. 30 (1). P. 5–22.
10. Horsthemke K. African philosophy and education // The Palgrave Handbook of African

Philosophy. Ed. A. Afolayan, T. Falola. Palgrave Macmillan, 2017. P. 683–701.

11. *Letseka M.* In defence of Ubuntu // *Studies in Philosophy and Education*. 2012. Vol. 31 (1). P. 47–60. doi: 10.1007/s11217–011–9267–2.
12. *Letseka M.* Educating for Ubuntu // *Open Journal of Philosophy*. 2013. Vol. 3 (2). P. 337–344.
13. *Mbigi L.* Ubuntu, The African dream in management. Randburg, Knowledge Resources, 1997. 125 p.
14. *Mkabela N. Q., Luthuli P. C.* Towards an African philosophy of education. Pretoria, Kagiso Publishers, 1997. 69 p.
15. *Mnyaka M., Motlhabi M.* The African concept of ubuntu/botho and its socio-moral significance // *Black Theology*. 2005. Vol. 3 (2). P. 215–237.
16. *Makgoba M. W.* Mokoko: the Makgoba affair — a reflection on transformation. Florida: Vivilia, 1997. 243 p.
17. *Mokgoro Y.* Ubuntu and the law in South Africa // *Buffalo Human Rights Law Review*. 1998. Vol. 4 (15). P. 15–23.
18. Monitor. Africa's pressing need for targeted skills training. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://monitor.icfc.com/2019/07/africas-pressing-need-for-targeted-skillstraining/> (дата обращения: 22.01.2023).
19. Msengana Nontobeko Winnie. The significance of the concept «ubuntu» for educational management and leadership during democratic transformation in South Africa. Dissertation presented for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Stellenbosch, 2006. 216 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/37319167.pdf> (дата обращения: 05.08.2023).
20. *Mubangizi J. C., Kaya H. A.* African indigenous knowledge systems and human rights: implications for higher education, based on the south african experience // *International Journal of African Renaissance Studies — Multi- Inter- and Transdisciplinarity*. 2015. Vol. 10 (2). P. 125–142.
21. *Murithi T.* Practical Peacemaking. Wisdom from Africa: Reflections on Ubuntu // *Journal of Pan African Studies*. 2006. Vol. 1 (4). P. 25–34.
22. Oxford advanced learner's dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ubuntu?q=ubuntu> (дата обращения: 28.08.2023).
23. *Ramose M. B.* African philosophy through ubuntu. Harare, Mond Books Publishers, 2002. 208 p.
24. *Schamp E. W.* The nonmetropolitan university's regional engagement in the African context: the case of Cameroon. *Geographies of University / Eds. by P. Meusbürger, M. Heffernan, L. Suarsana // Knowledge and Space*. 2018. Vol. 12. P. 511–540.
25. *Shutte A.* Ubuntu: an ethic for a new South Africa. Pietermaritzburg, Cluster Publications, 2001. 228 p.
26. *Sitoto T., More M. P.* African ethics. Handbook for the code of professional ethics. The Unilever Ethics Centre University of Natal, 2002. 159 p.
27. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division *World Population Prospects 2019: Highlights*. ST/ESA/SER.A/423. 2019. P. 7. [Электронный ресурс]. URL: [https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019\\_Highlights.pdf](https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf) (дата обращения: 22.08.2023).
28. *Venter E.* The notion of ubuntu and communalism in African educational discourse // *Studies in Philosophy and Education*. 2004. Vol. 23 (2–3). P. 149–160.
29. *Waghid Y.* Towards an ubuntu philosophy of higher education in Africa // *Studies in Philosophy and Education*. 2020. Vol. 39 (3). P. 299–308. doi:10.1007/s11217–020–09709–w.

## References

1. *Volkov G. N.* *Jetnopedagogika. Uchebnik dlja studentov srednih i vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 1999. 168 s. [In Rus].
2. *Kolesnikov A. S.* Afrikan'skaja filosofija v poiskah identichnosti // *Hora*. 2008. № 2. S. 4–29. [In Rus].
3. *Sulejmanjan A. G.* Vozmozhna li kul'turno-istoricheskaja paradigma v psihologii obrazovanija pri globalizacii? (Opyt Afriki) // *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija*. 2018. T. 8, № 1. S. 92–96. [In Rus].

## Концепция убунту как ответ африканской философии образования... |

4. *Appiah K. A.* African ethical systems. Routledge Encyclopedia of Philosophy. Ed. E. Craig. London, Routledge, 1998. 8680 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/ethical-systems-african/v-1> (дата обращения: 05.08.2023).
5. *Broodryk J.* Ubuntu: Life lessons from Africa. Pretoria: Ubuntu School of Philosophy, 2002. 180 p.
6. Collins' English dictionary. Glasgow, Harper Collins, 2000. 1785 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/ubuntu> (дата обращения: 28.08.2023).
7. Continental education strategy for Africa 2016–2025 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.au.int> (дата обращения: 22.08.2023).
8. Education at a Glance 2020: OECD indicators. Paris: OECD Publishing [Электронный ресурс]. URL: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en#page233](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page233) (дата обращения: 22.08.2023).
9. *Higgs P.* African philosophy and the transformation of educational discourse in South Africa // South African Journal of Education. 2003. Vol. 30 (1). P. 5–22.
10. *Horsthemke K.* African philosophy and education // The Palgrave Handbook of African Philosophy. Ed. A. Afolayan, T. Falola. Palgrave Macmillan, 2017. P. 683–701.
11. *Letseka M.* In defence of Ubuntu // Studies in Philosophy and Education. 2012. Vol. 31 (1). P. 47–60. doi: 10.1007/s11217-011-9267-2.
12. *Letseka M.* Educating for Ubuntu // Open Journal of Philosophy. 2013. Vol. 3 (2). P. 337–344.
13. *Mbigi L.* Ubuntu, The African dream in management. Randburg, Knowledge Resources, 1997. 125 p.
14. *Mkabela N. Q., Luthuli P. C.* Towards an African philosophy of education. Pretoria, Kagiso Publishers, 1997. 69 p.
15. *Mnyaka M., Motlhabi M.* The African concept of ubuntu/botho and its socio-moral significance // Black Theology. 2005. Vol. 3 (2). P. 215–237.
16. *Makgoba M. W.* Mokoko: the Makgoba affair — a reflection on transformation. Florida: Vivilia, 1997. 243 p.
17. *Mokgoro Y.* Ubuntu and the law in South Africa // Buffalo Human Rights Law Review. 1998. Vol. 4 (15). P. 15–23.
18. Monitor. Africa's pressing need for targeted skills training, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://monitor.icef.com/2019/07/africas-pressing-need-for-targeted-skillstraining/> (дата обращения: 22.01.2023).
19. Msengana Nontobeko Winnie. The significance of the concept «ubuntu» for educational management and leadership during democratic transformation in South Africa. Dissertation presented for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Stellenbosch, 2006. 216 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/37319167.pdf> (дата обращения: 05.08.2023).
20. *Mubangizi J. C., Kaya H. A.* African indigenous knowledge systems and human rights: implications for higher education, based on the south african experience // International Journal of African Renaissance Studies — Multi- Inter- and Transdisciplinarity. 2015. Vol. 10 (2). P. 125–142.
21. *Murithi T.* Practical Peacemaking. Wisdom from Africa: Reflections on Ubuntu // Journal of Pan African Studies. 2006. Vol. 1 (4). P. 25–34.
22. Oxford advanced learner's dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ubuntu?q=ubuntu> (дата обращения: 28.08.2023).
23. *Ramose M. B.* African philosophy through ubuntu. Harare, Mond Books Publishers, 2002. 208 p.
24. *Schamp E. W.* The nonmetropolitan university's regional engagement in the African context: the case of Cameroon. Geographies of University / Eds. by P. Meusbarger, M. Heffernan, L. Suarsana // Knowledge and Space. 2018. Vol. 12. P. 511–540.
25. *Shutte A.* Ubuntu: an ethic for a new South Africa. Pietermaritzburg, Cluster Publications, 2001. 228 p.
26. *Sitoto T., More M. P.* African ethics. Handbook for the code of professional ethics. The Unilever Ethics Centre University of Natal, 2002. 159 p.
27. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division World Population Prospects 2019: Highlights. ST/ESA/SER.A/423. 2019. P. 7. [Электронный ресурс]. URL: [https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019\\_Highlights.pdf](https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf) (дата обращения: 22.08.2023).
28. *Venter E.* The notion of ubuntu and communalism in African educational discourse // Studies in Philosophy and Education. 2004. Vol. 23 (2–3). P. 149–160.
29. *Waghid Y.* Towards an ubuntu philosophy of higher education in Africa // Studies in Philosophy and Education. 2020. Vol. 39 (3). P. 299–308. doi:10.1007/s11217-020-09709-w.

**Информация об авторах**

О. А. Береговая — доктор философских наук, профессор кафедры международных отношений и гуманитарного сотрудничества

А. К. Ерохин — кандидат философских наук, заведующий кафедрой общегуманитарных и социально-экономических дисциплин

**Information about the authors**

O. A. Beregovaya — Dr. Sc. (Philosophy), Professor of the Chair of International Relations and Humanitarian Cooperation

A. K. Erohin — PhD (Philosophy), Head of the Chair of Humanitarian and Socio-economic Subjects

Статья поступила в редакцию 05.09.2023; одобрена после рецензирования 02.10.2023; принята к публикации 05.03.2024.

The article was submitted 05.09.2023; approved after reviewing 02.10.2023; accepted for publication 05.03.2024.



П. С. Симонова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 218–229.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 218–229.

Научная статья

УДК 373.3

doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-218-229

## **РОЛЬ Ф. И. БУСЛАЕВА И К. Д. УШИНСКОГО В СТАНОВЛЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ**

**Полина Сергеевна Симонова**

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,  
Москва, Россия, polina.sergeevna1208@mail.ru, SPIN-код  
6105-2795, <http://orcid.org/0000-0002-9566-8876>

**Аннотация.** В статье проанализирован вклад в становление отечественной методики обучения чтению двух выдающихся педагогов XIX века — Ф. И. Буслаева и К. Д. Ушинского. При этом в начале статьи дается краткая характеристика сложившихся к XIX веку подходов к обучению чтению. С появлением на Руси письменности возникла потребность в обучении чтению, шел поиск способов обучения взрослых и детей азам грамотности, при этом долгое время основными текстами для чтения оставались религиозные тексты и переводные тексты, и только к концу XVIII века в качестве текстов для отработки чтения стали использоваться произведения русской литературы. В середине XIX века важную роль в развитии отечественной методики обучения чтению сыграл Ф. И. Буслаев, который выступал против недостаточно осознанного чтения и предлагал пути повышения осознанности чтения. Большое внимание Ф. И. Буслаев уделял анализу литературных текстов, выбору произведений, а также способам взаимодействия учителя с учениками во время урока чтения. Огромный вклад в развитие отечественной теории и прак-

тики формирования читательской деятельности внес К. Д. Ушинский. Ему принадлежат не только идеи совершенствования обучения детей механизму чтения, но и принципиальная постановка вопроса о необходимости продолжать развивать чтение после освоения основ грамоты. В статье проанализированы и представлены принципиальные положения метода К. Д. Ушинского, приведены конкретные виды упражнений с текстом для развития читательской деятельности.

**Ключевые слова:** подходы к обучению чтению, Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, осознанность чтения, механизм чтения

**Для цитирования:** Симонова П. С. Роль Ф. И. Буслаева и К. Д. Ушинского в становлении отечественных подходов к обучению чтению // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 218–229. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-218-229

Original article

**THE ROLE OF F. I. BUSLAEV AND K. D. USHINSKY IN THE FORMATION OF NATIONAL APPROACHES TO TEACHING READING**

**Polina S. Simonova**

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, polina.sergeevna1208@mail.ru, SPIN-код 6105-2795, ORCID0000-0002-9566-8876

**Abstract.** The article analyzes the contribution to the formation of the Russian methodology of teaching reading by two outstanding teachers of the XIX century — F. I. Buslaev and K. D. Ushinsky. In this case, at the beginning of the article a brief characterization of the approaches to teaching reading that were formed by the XIX century is given. With the appearance of written language in Russia there was a need for teaching reading, there was a search for ways to teach adults and children the basics of literacy, and for a long time the main texts for reading remained religious texts and translated texts, and only by the end of the XVIII century as texts for practicing reading began to be used works of Russian literature. In the middle of the XIX century, an important role in the development of Russian methods of teaching reading was played by F. I. Buslaev, who opposed insufficiently conscious reading and suggested ways to increase the consciousness of reading. F. I. Buslaev paid great attention to the analysis of literary texts, the choice of works, as well as ways of interaction between teacher and students during the reading lesson. K. D. Ushinsky made a huge contribution to the development of domestic theory and practice of reading activity formation. He has not only the ideas of improving children's learning of reading mechanism, but also the fundamental statement of the question of the necessity to continue to develop reading after

mastering the basics of literacy. The article analyzes and presents the principle provisions of K. D. Ushinsky's method, gives specific types of exercises with text for the development of reading activity.

**Keywords:** approaches to teaching reading, F. I. Buslaev, K. D. Ushinsky, reading awareness, reading mechanism

**For citation:** Simonova P. S. The role of F. I. Buslaev and K. D. Ushinsky in the formation of national approaches to teaching reading. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(2):218–229. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–218–229

XIX век является важным в развитии отечественной методики обучения чтению, поскольку именно к этому времени была четко осознана необходимость системной работы над содержанием читаемых текстов. Наибольший вклад в развитие отечественных подходов к обучению чтению и совершенствование методики в XIX веке внесли Ф. И. Буслаев и К. Д. Ушинский. При этом важно проанализировать, как в России исторически складывались подходы к формированию навыка чтения у детей. Безусловно, вопросы обучения чтению всегда были и будут связаны с общими историческими процессами и развитием педагогической мысли, на что указывали многие исследователи [1; 2; 5; 7; 8; 13]. Как только появляется письменность, возникает потребность обучения чтению письменных текстов, а значит, актуализируется вопрос о способе обучения чтению. Рукописные книги стали известны в Древней Руси с X–XI веков, с этого времени появляется особое отношение к книге как к источнику знаний и к вопросам обучения чтению как пути к постижению книжного знания. Одним из самых выдающихся произведений древнерусской литературы является созданное в начале XII века «Поучение князя Владимира Мономаха детям». Этот текст является одновременно и одним из самых оригинальных педагогических памятников в истории страны. В нем говорится о ценностях воспитания детей того времени: уметь защищать свою Родину, быть справедливым к людям. «Потомки князя Владимира постоянно занимались устройством обучения грамоте. Постепенно это стала делать по преимуществу церковь. В Новгороде, как гласит летопись 1028 г., учились книгам до 300 детей. <...> При обучении чтению придерживались определенного темпа, правила трехкратного повторения» [6, с. 22–23]. С возникновением запроса на обучение в XI–XIII веках на Руси при многих княжеских дворах, церквях и монастырях были открыты школы учения книжного. Главная цель

занятий в этих школах — это «освоение книжной мудрости». Вслед за первичным обучением навыку чтения необходимо было предложить определенные тексты для чтения. Возникал вопрос, что, кроме молитв и книг, связанных с православием, можно было предложить. «Настольной книгой для домашнего самостоятельного чтения на Руси стал перевод византийского сборника сентенций «Пчела», составленный на основе изречений античных и христианских авторов. Книга была переведена на русский язык с греческого в конце XII в.» [4, с. 70].

С конца XII века на Руси стали появляться мастера грамоты. В это время обучение чтению с привлечением мастеров грамоты получает значительное распространение. «О том, чему и как учили мастера грамоты, косвенно свидетельствуют берестяные грамоты новгородского мальчика (XIII в.). Подросток владел 26-буквенным алфавитом, достаточным для записи речи, ведения торговых и деловых документов» [6, с. 23]. Мастера существовали до XV века. В XIII–XIV веках развитие культуры и образования находилось на грани остановки из-за феодальной раздробленности и монгольского нашествия. Но при этом новгородские земли не были сильно разорены. Найденные берестяные грамоты с личной и деловой перепиской жителей Новгорода свидетельствуют о высоком уровне грамотности населения.

В XV веке большое распространение получила практика семейного обучения, когда в богатых семьях детям преподавали священники. Целью занятий было привитие любви к православию, нравственное воспитание, обучение чтению. Дети из бедных семей, как правило, получали первичные навыки чтения параллельно с обучением ремеслу. Таким образом, в Средние века специалистами по обучению чтению выступали как монахи и священники, так и светские лица. Сначала заучивалось наименование букв в азбучной последовательности, а затем обучающиеся тренировались в их написании. В качестве учебного пособия использовались деревянные дощечки с нанесенным на них воском, на котором ученики и писали. Следующим этапом было обучение чтению по слогам и словами. Затем следовало чтение и переписывание молитв и текстов Псалтыри. Также в учебном процессе использовалась и другая книга религиозного содержания — часослов.

Постепенно расширяется спектр иных способов приобретения навыка чтения. С момента появления первых школ складывается учительство как особая социально-профессиональная группа. К XVII веку обучение

грамоте становится распространенным ремеслом. Создается множество рукописных и печатных книг-азбуковников, в которых, кроме упражнений для освоения механизма чтения и текстов для закрепления навыка чтения, помещались еще и сведения по грамматике, арифметике и религиозно-нравственные поучения. Часто в качестве текстов для чтения предлагались молитвы, часословы, фрагменты Псалтыри. «Освоив азбуку (позднее букварь), все, кто далее обучался грамоте, учились по часовнику (с середины XVII в. — часослову), а затем — по псалтыри. Методика была начетнической, сводившейся к многократному повторению учебного задания. При обучении чтению использовался буквослагательный метод. По азбуке заучивали буквы (трехкратное повторение букв алфавита должно было помочь их прочному усвоению), усваивали двух- и трехбуквенные слоги, слова и отдельные фразы. Далее читали тексты часослова и псалтыри» [6, с. 41–42].

Значительным событием в истории страны стало появление печатных книг и учебников. Первая печатная «Азбука» Ивана Федорова появилась в 1574 году. Тексты, которые автор поместил в азбуку, были созданы для закрепления навыка чтения. Также Иван Федоров дал рекомендации по обучению детей грамоте. И была предложена улучшенная система обучения, но при этом обучение грамоте продолжало основываться на буквослагательной системе обучения. В 1578 году Иван Федоров издает вторую азбуку (Острожская азбука), принципы построения которой совпадают с первой, отличие заключается в добавлении в качестве текста для отработки навыка чтения замечательного памятника славянской литературы, созданного в IX веке.

Значительный вклад в развитие учебных книг, используемых для обучения чтению, внес Карион Истомина — выдающийся поэт, педагог и переводчик XVII века. В нарушение сложившейся до него традиции, но следуя при этом принципам наглядного обучения Я. А. Каменского, в 1694 году К. Истомина создал букварь, привлекавший внимание читателей. Каждой букве отводилась отдельная страница с изображением животных, птиц, орудий труда, предметов быта и т.д. Через два года, в 1696 году, К. Истомина издает новый букварь, получивший в истории название «Большой букварь», отличительной особенностью которого стало включение в него прозаических отрывков из сочинений Иоанна Златоуста, Василия Великого, Григория Богослова и поэтических произведений самого Кариона Истомина. Этот букварь, называемый еще

и литературным букварем, представляет большую ценность для истории русской литературы XVII века, показывает развитие отечественной поэзии. К. Истомин отстаивал передовые педагогические взгляды, стремясь к распространению просвещения. Букварь предназначался не только для мальчиков, но и для девочек, что тоже свидетельствовало о прогрессивности автора.

Отметим, что достаточно долгое время основными текстами для чтения оставались религиозные и переводные тексты [14, с. 77].

Выдающимся педагогом XIX века, внесшим существенный вклад в решение проблемы обучения осознанному чтению, является Ф. И. Буслаев. Интерес представляют суждения Ф. И. Буслаева о первоначальном обучении чтению. По его мнению, перед тем как приступить к чтению в классе, учитель должен кратко сообщить детям, чему посвящен текст, а затем приступить к разбору по предложениям. Впоследствии, когда дети разберут всю статью и смогут понять ее, им станет ясно, в чем заключается главное содержание статьи. Для первичного обучения чтению Ф. И. Буслаев предлагал выбирать очень короткие, но понятные и увлекательные тексты, чтобы пробудить в начинающих читателях способность к суждению.

Особое внимание Ф. И. Буслаев обращал на сложность проблемы проведения обсуждения прочитанного текста, предостерегая, с одной стороны, от поверхностного прочтения, с другой стороны, от чрезмерного увлечения анализом содержания текста. Также Ф. И. Буслаев выступал против сведения анализа текста лишь к эмоциональным комментариям и «сентиментальным вздохам» по поводу литературного произведения. Не отрицая в целом анализа и детального разбора текста, Ф. И. Буслаев предлагал обращать внимание на содержание такого анализа. По мнению ученого, важно, чтобы анализ не лишал читателей возможности эстетического восприятия текста. Ученый предлагал обращать внимание на работу с незнакомыми словами. Для того чтобы убедиться, что дети понимают прочитанное, Ф. И. Буслаев считал полезным предлагать детям повторять прочитанный фрагмент текста другими словами. По мнению Ф. И. Буслаева, все эти упражнения, объединяясь с другими навыками, формируют мыслительную силу детей и вместе с этим способствуют правильному чтению, тем самым раскрывая дар слова.

При обсуждении прочитанного произведения Ф. И. Буслаев рекомендовал педагогам всегда находиться в диалоге с учениками, а не ограничи-

ваться только собственным объяснением смысла прочитанного. «Только основательная вдуманность в каждое слово и предложение и в связь предложений ведет учащегося к чтению с толком. Величайшая ошибка заставлять учеников читать ораторски то, что они не совсем понимают, это влечет к манерности и портит чувство обманом. Увлекательное театральное чтение лежит вне обязанности гимназической, во-первых, уж потому, что из самих учителей немного хороших чтецов; во-вторых, драматическое чтение, не имея до сих пор положительных законов, не может быть предметом строгой науки» [3, с. 82].

С точки зрения исследователя и одновременно практикующего учителя, Ф. И. Буслаев считал необходимым строго относиться к выбору произведений для чтения. При оценке воспитательных возможностей литературных произведений он не мог не учитывать нравственное воздействие произведения на читателя, при этом он отдавал предпочтение произведениям с высокой художественной ценностью. На уроках в классе он рекомендовал педагогам использовать классические произведения, а произведения современной литературы, по мнению Ф. И. Буслаева, учащиеся могут прочитать вне учебного заведения. «Нужно выбирать для чтения легкие и образцовые произведения, например, из сказок Крылова, из произведений Пушкина, Жуковского и Карамзина, а также из писем Карамзина» [3, с. 152].

Огромный вклад в развитие отечественной теории и практики формирования читательской деятельности внес К. Д. Ушинский. Ему принадлежат не только идеи совершенствования обучения детей механизму чтения, но и принципиальная постановка вопроса о необходимости продолжать развивать чтение после освоения основ грамоты. Можно утверждать, что К. Д. Ушинский одним из первых поставил вопрос о формировании не только основ чтения как перекодирования видимого текста в звучащий, но и формировании читательской деятельности на протяжении всего обучения. При этом он утверждал, что подходы к построению работы на разных этапах должны отличаться. Для того чтобы научить ученика плавному слоговому чтению, педагогу необходимо сначала рассказать содержание выбранного текста, а затем попросить ребенка прочитать этот текст вслух. Объяснение значения слов, которые могут быть непонятны начинающему читателю, необходимо дать до того, как обучающийся начнет читать, что позволит ему сосредоточиться на самом процессе чтения. «Для плавного чтения я бы советовал преподавателю

сначала рассказать содержание избранной статьи, потом самому прочесть эту статью вслух, и уже тогда заставлять ученика несколько раз читать вслух рассказанное и прочитанное. Что касается до объяснения непонятных слов и выражения главной мысли, то как то, так и другое следует делать прежде чтения; так чтобы ученик, приступая к чтению, мог заботиться только о правильности произношения слов, плавности и выразительности речи» [11, с. 246].

Когда механизм чтения освоен, на первый план выходит задача обучения целостному пониманию читаемого текста, поэтому К. Д. Ушинский считал основной целью заданий и упражнений при работе с текстом всецелое усвоение содержания текста. При этом он не предлагал полностью отказать от беседы до начала чтения текста. При работе с текстом К. Д. Ушинский считал необходимым придерживаться особого порядка, главная цель которого заключается в понимании читаемого. В процессе подготовки к чтению необходимо использовать вопросы, которые ранее обсуждались на занятиях. Их цель — актуализация знаний детей по теме и проговаривание слов, которые встретятся во время чтения. У учителя должна появиться привычка использовать такие беседы перед прочтением текста со своими учениками. Эти беседы могут быть посвящены явлениям, преобладающим в местности учеников, для того чтобы эти разговоры детям были привычны и понятны. На начальном этапе обучение должно начинаться с близко находящегося к ученикам пространства. Необходимо проводить беседы с учениками о тех предметах, которые они ежедневно видят перед собой. Для того чтобы приучить учеников останавливать внимание на тех предметах и явлениях, которых они до этого не замечали, можно начинать работу с короткими тематическими текстами с предварительной беседы и проработки вопросов разного уровня для разных учеников.

К. Д. Ушинский обращал особое внимание на поддержание интереса к содержанию читаемых текстов: «от учителя зависит оживить серьезный рассказ... разнообразием и живостью вопросов, извлекая из каждого ученика отдельно и из целого класса вместе содержание всего того, что было прочитано и просмотрено» [11, с. 242]. После оживления имеющихся у учащихся знаний К. Д. Ушинский предлагал переходить к прочтению текста, а затем к ответам на вопросы по нему. Чтобы маленькие читатели легко усваивали логику предложенного текста, первые вопросы должны быть такими, чтобы учащимся было легко дать ответы на них.

Например: «О ком или о чем говорится?», «Что говорят?», «Какие свойства у предмета, о котором ты прочитал?» и т.д. При этом сложность вопроса к читаемому тексту должна увеличиться вместе с развитием у учеников механизма чтения: вопросы должны меняться так, чтобы поиск ответов на них становился все сложнее и сложнее. Изначально ответом на вопрос могут быть отдельные слова, а со временем — предложения, при этом объем предложений в ответе также постепенно увеличивается. Большое значение К. Д. Ушинский уделял этапу подведения итога работы с текстом: «После беседы и чтения должно точными, определенными вопросами вызвать в ответах учеников все содержание прочитанного, пополнить его тем, что может быть извлечено из беседы, и, в заключение, сделать из этих вопросов и ответов письменные упражнения» [12, с. 314].

По мнению К. Д. Ушинского работа с текстом, безусловно, способствует развитию дара слова. Великий педагог рассматривал творческую работу на основе текста как часть работы по формированию читательской грамотности. «Дар слова есть сила, врожденная душе человека, и, как всякая сила, телесная и душевная, крепнет и развивается не иначе как от упражнения» [11, с. 152]. Только глубокое знание грамматики может привести к развитию дара слова. Однако ничего не получится, если этот навык не был натренирован и подготовлен в должной мере. При этом К. Д. Ушинский обозначал обязательные условия работы над даром слова, предлагая определить, для каких целей предназначены упражнения дара слова: они не должны быть слишком простыми, а должны нести действительную нагрузку для ума и речи. «Если дитя с помощью учителя поймет мысль, выраженную писателем, и усвоит форму, в которой эта мысль выразилась, то это еще не значит, что оно упражняет свой дар слова: оно обогащает только свой ум, но собственная его способность дара слова может остаться совершенно неразвитой» [11, с. 252].

Также Ушинский выступал против механического заучивания наизусть без понимания ребенком смысла и считал, что это не является обогащением ума, а лишь отягощает память учащихся. К. Д. Ушинский не считал полезным и такое задание, как пересказывание прочитанного своими словами. «Здесь ребенок борется с развитой формой мысли и языка, которые гораздо выше его собственного развития, и достигает только того, что пропусками, недомолвками, нелогическим переставливанием мысли искажает и мысль, и речь писателя» [11, с. 252].

Одним из первых К. Д. Ушинский поднимает проблему мотивации как составляющей читательской деятельности. Он рекомендовал стараться

заинтересовать читателя на уроке, задавая ему наводящие вопросы, это помогает почувствовать глубокий смысл прочитанного и развить внимание.

Подводя итог проведенному анализу становления отечественных подходов к обучению чтению и разработанных Ф. И. Буслаевым и К. Д. Ушинским в XIX веке методик обучения чтению, во многом не утративших актуальности до сегодняшнего дня, важно отметить, что потребовались столетия на то, чтобы среди обучающихся прочно утвердилось понимание, что процесс обучения чтению не завершается после усвоения букв и первичного закрепления механизма чтения, а требует дальнейшей длительной кропотливой работы педагога по развитию у обучающихся осознанности чтения. Знаковым событием для распространения грамотности на Руси стало издание Иваном Федоровым в 1574 году первой печатной азбуки, долго служившей образцом для создания всех последующих азбук. К XIX веку была осознана необходимость совершенствования методики обучения чтению в послебукварный период. Несомненно, ключевой фигурой в решении данного вопроса стал К. Д. Ушинский. Совсем недавно праздновалось двухсотлетие со дня рождения этого великого русского педагога, а предложенные им подходы не утратили своей актуальности по сей день и используются на уроках литературного чтения. Важно подчеркнуть и роль Ф. И. Буслаева в привлечении внимания педагогов к методике проведения обсуждения содержания прочитанных текстов. Анализ позволил еще раз подчеркнуть значимость тщательного отбора текстов для чтения. Все это подтверждает, что в обучении осознанному чтению не стоит останавливаться на формировании у обучающихся лишь механизма чтения, принципиальное значение имеет совершенствование методики осознанного чтения.

#### Список источников

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв.; сост., биогр. очерки, коммент.: С. Д. Бабишина, Б. Н. Митюрлова; вступ. ст.: Д. С. Лихачев, Г. М. Прохоров. М.: Педагогика, 1985. 367 с.
2. *Бабишин С. Б.* История школы и народных педагогических воззрений в свете фольклорных, этнографических и археологических материалов. М., 1989.
3. *Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. М.: Издательство Юрайт, 2023. 266 с.
4. *Гончаров М. А.* Православно-педагогические идеи в образовании и воспитании России накануне XVII века (по материалам устного творчества и древнерусских произведений) // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология 2016. Вып. 2 (41). С. 63–75.

## Роль Ф. И. Буслаева и К. Д. Ушинского в становлении... |

5. Громов М. Н. Памятники древнерусской литературы как источник изучения раннего этапа отечественной педагогики // Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси. М., 1983. С. 41–42.
6. Джурицкий А. Н. История российской педагогики: учебное пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. 231 с.
7. Джурицкий А. Н. История педагогики и образования: учеб. для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика». М.: ВЛАДОС, 2010. 400 с.
8. Джурицкий А. Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», «Соц. педагогика», «Педагогика». М.: ВЛАДОС-пресс, 2003. 400 с.
9. От азбуки Ивана Федорова до современного букваря; ред.: А. И. Маркушевич; авт. текста: В. Г. Горещкий, Г. В. Карпюк. М.: Просвещение, 1974. 238 с.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. М., 1989.
11. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1974. 584 с.
12. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952 (М.: Образцовая тип.). 10 т. Т. 6: Родное слово. Т. 6: Книга для детей год 1–2-й. Родное слово. Книга для учащихся. 1949. 445 с.
13. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (До Великой Окт. соц. революции): [для пед. ин-тов] / сост. и авт. введ. очерков С. Ф. Егоров. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1986. 431 с.
14. Чертов В. Ф. Становление курса литературы в российской школе // Педагогика. 1997. № 3. С. 77–85.

### References

1. Antologija pedagogičeskoj mysli Drevnej Rusi i Russkogo gosudarstva XIV–XVII vv.; sost., biogr. ocherki, komment.: S. D. Babishina, B. N. Mitjurova; vstup. st.: D. S. Lihachev, G. M. Prohorov. М.: Pedagogika, 1985. 367 s. [In Rus].
2. Babishin S. B. Istorija shkoly i narodnyh pedagogičeskikh vozzrenij v svete fol'klornyh, jetnograficheskikh i arheologičeskikh materialov. М., 1989. [In Rus].
3. Buslaev F. I. O prepodavanii otechestvennogo jazyka. М.: Izdatel'stvo Jurajt, 2023. 266 s. [In Rus].
4. Goncharov M. A. Pravoslavno-pedagogičeskie idej v obrazovanii i vospitanii Rossii nakanune XVII veka (po materialam ustnogo tvorčestva i drevnerusskikh proizvedenij) // Vestnik PSTGU. Serija IV: Pedagogika. Psihologija 2016. Vyp. 2 (41). S. 63–75. [In Rus].
5. Gromov M. N. Pamjatniki drevnerusskoj literatury kak istočnik izučeniya rannego jetapa otechestvennoj pedagogiki // Prosvshhenie i pedagogičeskaja mysl' Drevnej Rusi. М., 1983. S. 41–42. [In Rus].
6. Dzhurinskij A. N. Istorija rossijskoj pedagogiki: uchebnoe posobie. Juzhno-Sahalinsk: SahGU, 2010. 231 s. [In Rus].
7. Dzhurinskij A. N. Istorija pedagogiki i obrazovanija: ucheb. dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obučajushihhsja po special'nostjam: «Pedagogika i psihologija», «Social'naja pedagogika», «Pedagogika». М.: VLADOS, 2010. 400 s. [In Rus].
8. Dzhurinskij A. N. Istorija obrazovanija i pedagogičeskoj mysli: ucheb. dlja studentov vuzov, obučajushihhsja po special'nosti «Pedagogika i psihologija», «Soc. pedagogika», «Pedagogika». М.: VLADOS-press, 2003. 400 s. [In Rus].
9. Ot azbuki Ivana Fedorova do sovremennogo bukvarja; red.: A. I. Markushevich; avt. teksta: V. G. Goreckij, G. V. Karpjuk. М.: Prosvshhenie, 1974. 238 s. [In Rus].
10. Ocherki istorii shkoly i pedagogičeskoj mysli narodov SSSR s drevnejshih vremen do konca XVII v. М., 1989. [In Rus].
11. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija: v 2 t. Т. 2. М.: Pedagogika, 1974. 584 s. [In Rus].

12. *Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij*. M.; L.: Akad. ped. nauk RSFSR, 1948–1952 (M.: Obrazcovaja tip.). 10 t. T. 6: Rodnoe slovo. T. 6: Kniga dlja detej god 1–2-j. Rodnoe slovo. Kniga dlja uchashhihsja. 1949. 445 s. [In Rus].
13. Hrestomatija po istorii shkoly i pedagogiki v Rossii (Do Velikoj Okt. soc. revoljucii): [dlja ped. in-tov] /sost. i avt. vvod. ocherkov S.F. Egorov. 2-e izd., pererab. M.: Prosveshhenie, 1986. 431 s. [In Rus].
14. *Chertov V.F. Stanovlenie kursa literatury v rossijskoj shkole* // Pedagogika. 1997. № 3. S. 77–85. [In Rus].

### **Информация об авторе**

П. С. Симонова — аспирант, учитель ГБОУ «Школа № 1208 им. Героя Советского Союза М. С. Шумилова»

### **Information about the author**

P.S. Simonova — Graduate student, a teacher of primary school

Статья поступила в редакцию 28.12.2023; одобрена после рецензирования 25.01.2024; принята к публикации 05.03.2024.  
The article was submitted 28.12.2023; approved after reviewing 25.01.2024; accepted for publication 05.03.2024.



О. Г. Липская

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 230–242.  
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). P. 230–242.

Научная статья  
УДК 37.034(476)  
doi: 10.24412/2224–0772–2024–98–230–242

## ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Ф. А. КУДРИНСКОГО

Ольга Геннадьевна Липская  
Мозырский государственный педагогический  
университет имени И. П. Шамякина, Мозырь,  
Республика Беларусь, [himmel.01@mail.ru](mailto:himmel.01@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2419-0876>

**Аннотация.** Статья посвящена осмыслению проблемы нравственного воспитания личности в творчестве отечественного просветителя Ф. А. Кудринского. В качестве основных материалов исследования использованы его статьи, публиковавшиеся в журнале «Народное образование в Виленском учебном округе» в период с 1909 по 1914 год. Проанализированы основные взгляды педагога-просветителя, касающиеся целей воспитания и его содержания. Установлено, что в понятии «цель воспитания» педагог выделял две стороны: реальную, суть которой заключается в определении индивидуального призвания ребенка и подготовке его к будущей деятельности, и идеальную, которая предполагает гармоническое развитие личности, воспитание «цельного» человека. Отмечается, что важную роль в деле нравственного воспитания просветитель отводил воспитанию патриотических чувств у учащихся, готовности и решимости принести пользу родной стране, формированию чувства собственного достоинства, толерантности, сдержанности, дисциплинированности. Обращается

внимание на то, что Ф. А. Кудринский выступал за воспитание детей на «национальной почве», признавал огромное воспитательное значение родного языка. Рассмотрены такие принципы воспитания детей, разрабатываемые педагогом, как принцип природосообразности, принцип народности воспитания, индивидуального подхода в воспитании, гуманного отношения учителя к воспитанникам. Изложены взгляды педагога, касающиеся наиболее эффективных методов нравственного воспитания. Показана воспитательная сила личности учителя в деле нравственного совершенствования учеников.

**Ключевые слова:** воспитание, нравственное воспитание, методы нравственного воспитания, обучение, патриотизм, принципы воспитания

**Для цитирования:** Липская О. Г. Проблема нравственного воспитания в педагогическом наследии Ф. А. Кудринского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 230–242. doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-230-242

Original article

#### THE PROBLEM OF MORAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN THE WORKS OF F. A. KUDRINSKY

Olga G. Lipskaya

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Mozyr,  
Republic of Belarus, himmel.01@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2419-0876>

**Abstract.** The article is devoted to understanding the problem of moral education of the individual in the work of the Belarusian educator F. A. Kudrinsky. His articles published in the journal “Public Education in the Vilna School District” in the period from 1909 to 1914 were used as the main materials of the study. The main views of the teacher regarding the purpose of education and its content are analyzed. It is established that in the concept of “the purpose of education”, the teacher distinguished two sides — the real one, the essence of which is to determine the individual vocation of the child and prepare him for future activities, and the ideal one, which involves the harmonious development of personality, the upbringing of a “whole” person. It is noted that the educator assigned an important importance in moral education to the education of patriotic feelings among students, readiness and determination to benefit their native country, the formation of self-esteem, tolerance, restraint, discipline. Attention is drawn to the fact that F. A. Kudrinsky advocated the upbringing of children on “national soil”, recognized the enormous educational importance of the native language. Such principles of upbringing of children, developed by a teacher, as the principle of naturalness, the principle of the nationality of education, an individual approach to education, the humane attitude of the teacher to the pupils are considered. The views of the teacher

concerning the most effective methods of moral education are presented. The educational power of the teacher's personality in the moral improvement of students is shown.

**Keywords:** education, moral education, methods of moral education, training, patriotism, principles of education

**For citation:** Lipskaya O. G. The problem of moral education of the individual in the works of F. A. Kudrinsky. Domestic and Foreign Pedagogy. 2024;1(2):230–242. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-98-230-242

**Введение.** Нравственное воспитание личности в современном белорусском обществе является одной из приоритетных задач действующей системы образования. В «Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг.», утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 312 от 31.12.2020, определено, что духовно-нравственное воспитание является одним из основных направлений воспитания и нацелено на приобщение обучающихся к общечеловеческим и национальным ценностям, на формирование нравственной культуры личности [9]. Для решения современных задач нравственного воспитания, на наш взгляд, может быть использовано наследие отечественной педагогической мысли, поскольку накопленный предыдущими поколениями опыт обладает огромным дидактическим и воспитательным потенциалом. Современный ученый В. С. Болбас справедливо отмечает, что все ценное, приобретенное многовековым воспитательным опытом народа, достижения отдельных деятелей педагогической и общественной мысли должны не только бережно сохраняться, но и активно использоваться педагогической наукой и практикой, а духовные ценности, составляющие ментальную характеристику народа, должны выполнять роль мобилизующего начала в совершенствовании современного общества. «От этого,— пишет В. С. Болбас,— зависит будущее государства, его стабильность и развитие, экономическое и социальное благополучие белорусского народа» [2, с. 4].

В развитие отечественной педагогической мысли существенный вклад внес педагог-исследователь, публицист, этнограф, активный участник общественно-педагогического движения в Беларуси в начале XX века Федот Андреевич Кудринский. Просветитель рассматривал педагогику как науку, которая, живя идеалами будущего, развивается на основе достижений великих педагогов прошлого. «Прошедшее уяс-

няет будущее, и только с точки зрения исторической неразрывности возможно правильное понимание настоящего» [15, с. 35], — отмечал педагог. Однако при этом он не только интересовался новейшими достижениями педагогики и психологии, но и выступал за необходимость их практического использования учителями в учебно-воспитательном процессе. Ф. А. Кудринский оставил после себя богатое педагогическое наследие, в числе которого работы по истории народного просвещения и педагогики, по вопросам обучения и воспитания, подготовки народных учителей, статьи, посвященные педагогической деятельности К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, В. Я. Стоюнина и др. В периодической печати появлялись его очерки, художественные повести, рассказы, фельетоны на нравственно-бытовые и правовые темы, труды по этнографии [1].

**Цель статьи.** Анализ научной и педагогической деятельности Ф. А. Кудринского встречается в работах таких исследователей, как А. А. Семенович, В. М. Казберук, Г. Г. Сенькевич, А. В. Трухан, В. Н. Лухверчик, И. И. Садовская, С. В. Снапковская, Г. В. Болбас и др. Большей частью в данных работах затрагивались вопросы, касающиеся жизненного пути педагога, его общественной, литературной и педагогической деятельности [5; 11], рассматривались его основные педагогические идеи [19], взгляды просветителя, касающиеся проблемы подготовки учителей начальных школ [8], мастерства учителя [10], национального воспитания [12], природосообразного воспитания [3]. Взгляды просветителя, касающиеся нравственного воспитания, затрагивались лишь косвенно, поэтому цель статьи — системно изложить взгляды представителя педагогической мысли начала XX века Ф. А. Кудринского, непосредственно затрагивающие вопросы нравственного воспитания личности.

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу исследования составили культурологический подход, который позволяет рассматривать педагогические феномены как отражение культуры определенного времени и места, как явления, развивающиеся в историческом контексте; антропологический подход, предполагающий исследование не только естественной и общественной природы человека, но и его духовный аспект; герменевтический подход, основанный на анализе первоисточников на уровне текста и социального контекста и выработке личностных смыслов. В ходе исследования

реализованы методы системно-комплексного анализа, теоретический анализ литературных источников, интерпретация, а также логические методы исследования. Материалами для написания статьи послужили статьи Ф. А. Кудринского, опубликованные в журнале «Народное образование в Виленском учебном округе» в период с 1909 по 1914 год (статьи публиковались как под настоящей фамилией просветителя, так и под литературным псевдонимом Богдан Степанец), а также аналитические статьи современных исследователей.

**Основная часть.** Федот Андреевич Кудринский в своих педагогических трудах много внимания уделял вопросам обучения и воспитания. Обучение, по мнению педагога, должно «направить ум на приобретение необходимых фактических знаний» [16, с. 272]. Однако, разделяя точку зрения многих известных педагогов, он признавал, что умственное развитие без нравственной основы будет бессмысленным. Ведущую роль в формировании личности педагог-просветитель отводил воспитанию, которое в содержательном плане им, как и большинством современных ему педагогов теоретиков и практиков, понималось как нравственное воспитание. Так, педагог-практик В. Н. Тычинин, отмечал: «Воспитание в подлинном значении этого слова... совершенно тождественно с нравственностью» [20, с. 499].

Целью воспитания Ф. А. Кудринский считал формирование «цельного человека», его развитие в целом. В гармоническом развитии личности, которое подразумевало ее совершенствование в нравственном, умственном и эстетическом направлениях, педагог-просветитель видел идеальную цель воспитания. Воспитывать ребенка, по мнению педагога, — это «значит давать ему возможность исполнить со временем наилучшим образом свое назначение в жизни» [17, с. 201]. Однако понятие «цель воспитания», по мнению просветителя, помимо идеальной стороны, включает и реальную, которая предполагает не просто определение индивидуальных дарований детей, их внутреннего призвания, но и подготовку воспитанников к будущей деятельности.

Важное место в деле нравственного воспитания подрастающего поколения Ф. А. Кудринский отводил его патриотической составляющей. Основанием для развития патриотических чувств выступает, с его точки зрения, естественное чувство привязанности и любви ребенка к своим родителям, дому, той окружающей среде, к которой он привык с детства. Благодаря же воспитанию и обучению эта привя-

занность распространяется на всю страну и переходит в национальный патриотизм [13, с. 204]. В дальнейшем же развитые патриотические чувства позволяют осознать всю ценность тех благ, которые дает человеку родина и поддерживают его решимость послужить и на ее благо. «Развитие и поддержание этого естественного и здорового чувства в детях представляет могущественное средство нравственного воспитания» [13, с. 204],— был уверен Ф. А. Кудринский. Определяя содержание нравственного воспитания, педагог выделил ряд личностных качеств, которые характеризуют отношение человека к родной земле, другим людям и самому себе. В их число он включил готовность и решимость служить благу родной страны, умение сохранять чувство собственного достоинства при уважении к другим, дабы «ребенок под влиянием воспитания... не привык смотреть на себя, как на единственную и конечную цель всего окружающего» [13, с. 205], толерантность, поскольку воспитанник, «любя все лучшее свое, должен питать уважение к другим, их нравам и развивать в себе способность к широкому пониманию чужих настроений» [13, с. 205]. Таким образом, настаивая на необходимости формирования патриотических чувств у учащихся, Ф. А. Кудринский в то же время предостерегал от возможности воспитания «эгоиста на национальной подкладке». Просветитель акцентировал внимание на том, что в детях требуется воспитывать не только чувства сопричастности и любви к родной стране, но и уважительное отношение к представителям других национальностей.

Важную роль в разработке содержания нравственного воспитания Ф. А. Кудринский отводил принципу народности воспитания. Данный принцип был одной из основополагающих идей в педагогической теории известного русского педагога К. Д. Ушинского, который писал: «Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми склонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний» [21, с. 252]. Сам Ф. А. Кудринский отмечал,

что без национальности нет человека и именно поэтому «воспитание должно быть национально» [13, с. 203]. Воспитание детей на национальной почве — это залог жизни народа, а также основа формирования патриотизма. Под патриотизмом просветитель понимал осознание человеком его тесной связи не только со своим народом, но и языком народа. Разделяя точку зрения К. Д. Ушинского, который писал, что «в языке одухотворяется весь народ и вся его родина», что родной язык «не только выражает собой жизненность народа, но есть именно сама эта жизнь» [22, с. 52–53], Ф. А. Кудринский заключал: «Отечественный язык — это сердце народа, охраняющее и приводящее в движение весь его организм» [13, с. 204].

Анализ педагогических работ Ф. А. Кудринского дает основания полагать, что ученый-педагог много внимания уделял разработке и обоснованию таких принципов воспитания, как принцип природосообразности, индивидуального подхода в воспитании, гуманного отношения к воспитанникам. Так, в процессе воспитания личности просветитель акцентировал внимание на необходимости его согласования с законами окружающего мира, а также законами внутренней природы личности. Определяя реальную цель воспитания, педагог между тем указывал на то, что воспитание должно помочь ребенку адаптироваться к окружающему миру и социальной среде. Социальную и психологическую адаптацию личности к миру, по мнению педагога-просветителя, должно обеспечить развитие личностных качеств ребенка, воспитание его отдельной самостоятельной единицей, развитие его собственной личности, оставляя в стороне личные интересы родителей или учителей, формирование у него душевной устойчивости и способности управлять самим собой. «Человек должен быть воспитан так, — отмечал Ф. А. Кудринский, — чтобы с нравственным сознанием своего достоинства мог смело взглянуть в серьезное лицо жизни и не потеряться ни при какой житейской обстановке» [17, с. 206]. Таким образом, признавая, что целью воспитания должен быть ребенок сам по себе и его внутренний мир, педагог необходимым качеством учителя считал искусство отыскать индивидуальный подход к своим ученикам. «Нельзя от всех требовать одного» [6, с. 18], — уверенно заключал он. Ф. А. Кудринский был уверен, что у каждого человека есть свое призвание и природные дарования. Определить природные способности ребенка и приложить усилия к их развитию — важнейшая задача учи-

теля, от успешности выполнения которой зависит будущее ребенка: «Следует представить себе жизнь человека, вынужденного все время заниматься нелюбимым делом. Это не жизнь, а нравственная смерть» [17, с. 207]. В связи с этим просветитель отмечал, что учитель не должен пренебрегать слабыми учениками, а обязан поддерживать их, обращать на них должное внимание, тем самым вселяя в них веру в себя и свои силы.

Рассматривая характер взаимоотношений, которые складываются в учебно-воспитательном процессе между учителем и учениками, Ф. А. Кудринский настаивал на реализации принципа гуманного отношения педагога к своим воспитанникам. Лучшие качества человека могут быть сформированы, по его мнению, только в атмосфере доброжелательности. «Особенность педагогов заключается в том, — писал педагог-просветитель, — что они, смотря по своим настроениям, способны превратить класс в ад или рай» [7, с. 654]. Поэтому учитель должен входить в класс в хорошем настроении, уметь владеть собой в разных ситуациях и при любых обстоятельствах быть доброжелательным к ученикам. Дети, по образному замечанию Ф. А. Кудринского, «подвижны — как ртуть, отзывчивы — как эхо и впечатлительны — как струны» [14, с. 13]. Исходя из этого, учитель должен использовать свой педагогический талант, чтобы направить их в сторону приобретения полезных знаний, воспитывающих правильные убеждения, приучать учеников быть дисциплинированными и сдержанными. Таким образом, в полной мере реализовать свое мастерство в деле нравственного воспитания детей, по мнению просветителя, сможет учитель, который умеет владеть собой, идет на каждый урок в хорошем настроении, обладает педагогическим тактом, способен рассмотреть природные дарования каждого своего ученика.

В качестве главного условия успешности нравственного воспитания Ф. А. Кудринский рассматривал личностное влияние учителя на учеников. Он был уверен, что личный пример учителя — это один из самых действенных методов нравственного воспитания. В деле закрепления нравственных качеств личности, отмечал педагог, «нужен образ, живой наглядный пример, который действует лучше всяких рассуждений, и который всегда заразителен» [14, с. 15]. С позиции, что детская природа не любит рассуждений, просветитель посмотрел на такой распространенный метод нравственного воспитания, как нра-

воучение, и пришел к выводу, что действенным этот метод будет, если использовать его ненадоедливо и кратко, воздействуя на душу ребенка. Решая вопрос о средствах и методах развития патриотических чувств у учащихся, педагог утверждал, что «теоретическое преподавание» в этом деле «имеет самое последнее значение», решающее же влияние оказывает личность учителя, его собственный пример и образ жизни. «Нет лучшего образца для развития чувства привязанности и любви к родине, — отмечал просветитель, — как сын родины, воплощающий в своем образе эту любовь...» [13, с. 206].

В качестве воспитательных мер Ф. А. Кудринский рассматривал поощрения, наказания, внушение. Советуя избегать искусственных наград, лучшим видом поощрения педагог считал одобрение, выражение доверия и другое подобное педагогическое воздействие, рассчитанное на стимулирование положительных эмоций воспитанника. К наказанию же, по мнению педагога-просветителя, следует прибегать только в исключительных случаях и только после того, как испробованы все другие меры воздействия. Ф. А. Кудринский высказывал уверенность в том, что учитель, который сумел пробудить в детях любовь и уважение к своей персоне, не будет иметь надобности прибегать к наказаниям, поскольку для детей «огорчение такого учителя по поводу какого-нибудь проступка будет служить уже наказанием» [18, с. 398]. Большое значение как воспитательной мере Ф. А. Кудринский отводил также внушению. Педагог предполагал, что внушение при наличии у учителя авторитета в глазах учеников может заменить собой всю систему наказаний. Искусство внушения, считал педагог-просветитель, — это один из главных методов воспитания, по сути, это искусство изменить человека лишь путем убеждения его в том, что он есть или может быть лучше, чем он есть на самом деле. Таким образом, педагог акцентировал внимание на огромной воспитательной силе и значении истинной доброты учителя, его любви к детям, которую они, несомненно, видят и чувствуют.

Особое внимание Ф. А. Кудринский уделял воспитательной роли обучения, поскольку верил в огромную воспитательную силу знаний. В этом вопросе он разделял точку зрения известного немецкого педагога И. Ф. Гербарта, утверждающего, что нет воспитания без обучения: «Обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование (или образование характера) без обуче-

ния есть цель, лишенная средств» [4, с. 199]. Сам же Ф. А. Кудринский был уверен, что обучение, сколь правильным бы оно ни было, может дать нежелательные результаты, если в учебном процессе отсутствуют нравственные основы. Педагог-просветитель отмечал, что важен, в сущности, не сам факт получения знаний, а то, как ими в дальнейшем будут пользоваться, поэтому учитель всегда должен иметь в виду практическое применение сообщаемого ученикам знания и приложить все усилия для того, чтобы полученные знания дети использовали только в нравственных целях. Таким образом, направить детей в сторону приобретения знаний, которые бы они использовали в нравственном направлении, приучать их к дисциплине и тем самым воспитывать в них сдержанность, стремление к порядку — «значит осуществлять в действительности лучшее, что может сделать для народа учитель» [14, с. 13].

Ф. А. Кудринский анализировал проблему реализации обучающей и воспитывающей роли балльной оценки знаний учащихся. Значительная часть педагогов и родителей того времени высказывалась за ее отмену, так как, по их мнению, она приносит учебно-воспитательному процессу больше вреда, чем пользы. Ф. А. Кудринский не был сторонником полной отмены балльной оценки знаний учащихся, но замечал: дабы поддержать слабых учеников, их можно совершенно освободить на некоторое время от постановки баллов, так как плохие отметки отбивают у детей желание учиться. Помимо этого, по мнению педагога, балльную оценку знаний эффективно можно применять и в воспитательных целях. «Конечно, мало мальски сносный ответ робкого, неуверенного ученика можно поддержать, поставить ему повышенный балл и тем поднять его самочувствие. Слишком самоуверенного не грех иногда и «осадить», нарочно понизить ему балл, чтобы у него не развивалось самомнение и крайнее самолюбие» [6, с. 13], — был уверен педагог.

Таким образом, Ф. А. Кудринский признавал «всемогущее», «беспредельное» влияние воспитания на формирование личности. Цель воспитания педагог видел во всестороннем гармоничном развитии личности, которое позволит ей найти свое место в мире и осуществить свое предназначение. Будучи уверенным, что нет человека, полностью обделенного природой, Ф. А. Кудринский считал наиважнейшей задачей учителя рассмотреть этот дар в ребенке, помочь ему адаптировать-

ся к окружающей физической и социальной среде, найти свое призвание в жизни. Процесс нравственного воспитания педагог советовал строить на принципах природосообразности, народности, гуманного отношения к детям, учета их индивидуальных особенностей. Педагог развивал идею воспитывающего обучения, подчеркивал ведущую роль личного примера учителя в процессе воспитания, акцентировал внимание на воспитывающей роли балльной оценки знаний учащихся. Многие педагогические идеи Ф. А. Кудринского сохранили свою актуальность и в наше время и могут быть использованы современными педагогами в их практической деятельности.

**Список источников**

1. Асвета і педагогічная думка ў Беларусі / М.М. Абраменка і інш. Мн.: Народная асвета, 1985. 462 с.
2. *Болбас В.С.* Гістарычныя асновы канцэпцыі маральнага выхавання ў Рэспубліцы Беларусь // Праблемы выхавання. 2010. № 6. С. 3–8.
3. *Болбас Г.В.* Идеи природосообразного воспитания в наследии белорусского педагога Ф. А. Кудринского / Вацькаўшчына: зборнік матэрыялаў VIII Міжнароднай краязнаўчай канферэнцыі / рэд.кал.: Н.С. Шатраўка (гал. рэд.) [і інш.]. Горкі: БДСГА, 2023. С. 172–175.
4. *Герbart И. Ф.* Главнейшие педагогические сочинения Иог. Гербарта в систематическом извлечении: С очерком жизни и деятельности Гербарта; пер. с нем. А.В. Адольфа. М.: Издание К. Тихомирова, 1906. VII, XV. 365 с.
5. *Казбярук У.* Новае пра Кудрынскага // Літаратура і мастацтва. 6 лютага 1960. № 11 (1430).
6. *Кудринский Ф.* Педагогические разговоры // Народное образование в Виленском учебном округе. 1914. № 1. С. 9–19.
7. *Кудринский Ф.* Педагогические разговоры // Народное образование в Виленском учебном округе. 1913. № 12. С. 653–660.
8. *Лухверчик В. Н.* Проблемы подготовки учителей начальных школ в трудах ученых, педагогов, деятелей культуры Беларуси второй половины XIX — начала XX века // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2004. № 5. С. 52–56.
9. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/images/2023/vosp/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf> (дата обращения: 25.09.2023).
10. *Садовская И. И.* Профессиональное мастерство учителя в теории и практике среднего образования в Беларуси: первая треть XX века; под науч. ред. С.В. Снапковской. Мн.: Зорны Верасок; М.: Изд-во «Скрипторий 2003», 2011. 128 с.
11. *Семяновіч А.* Настаўнік народнага паэта // Палымя. № 6. С. 147–150.
12. *Снапковская С. В.* Развитие педагогической журналистики в Беларуси в начале XX века // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 10. С. 65–74.
13. *Степанец Б.* Вопросы воспитания и обучения // Народное образование в Виленском учебном округе. 1909. № 5. С. 203–206.
14. *Степанец Б.* Каким должен быть народный учитель по завету русской истории // Народное образование в Виленском учебном округе. 1910. № 1. С. 4–15.
15. *Степанец Б. Н. И.* Пирогов — как личность и как педагог // Народное образование в Виленском учебном округе. 1910. № 6. С. 35–57.
16. *Степанец Б.* О воспитании и обучении // Народное образование в Виленском учебном округе. 1911. № 4. С. 268–287.
17. *Степанец Б.* О воспитании и обучении // Народное образование в Виленском учебном округе. 1911. № 3. С. 201–211.

18. Степанец Б. О воспитании и обучении // Народное образование в Виленском учебном округе. 1911. № 6. С. 391–407.
19. Трухан А. В., Сянькевич Г. Р. Педагогические взгляды Ф. Кудрынского // Народная асвета. 1978. № 7. С. 89–93.
20. Тычинин В. О воспитании // Народное образование в Виленском учебном округе. 1914. № 10. С. 498–510.
21. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т.; сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. Т. 1. 416 с.
22. Ушинский К. Д. Родное слово / Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в.; сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика. С. 52–59.

### References

1. Asveta i pedagogichnaja dumka Ź Belarusi / M. M. Abramenska i insh. Mn.: Narodnaja asveta, 1985. 462 s.
2. Bolbas V. S. Gistarychnyja asnovy kancypcyi maraľnaga vyhavannja Ź Rjespublicy Belarus Ź Prablemy vyhavannja. 2010. № 6. S. 3–8.
3. Bolbas G. V. Idei prirodosoobraznogo vospitanija v nasledii belorusskogo pedagoga F. A. Kudrinskogo / Вац'каўшчына: zbornik materyjalaŹ VIII Mizhnarodnaj krajaznaŹchaj kanferencyi / rjedkal.: N. S. ShatraŹka (gal. rjed.) [i insh.]. Gorki: BDSGA, 2023. S. 172–175.
4. Gerbart I. F. Glavnejšie pedagogicheskie sochinenija Iog. Gerbart'a v sistematičeskom izvlečenii: S očerkom zhizni i dejatel'nosti Gerbart'a; per. s nem. A. V. Adol'fa. M.: Izdanie K. Tihomirova, 1906. VII, XV. 365 s.
5. Kazbjaruk U. Novae pra Kudrynskaga // Litaratura i mastactva. 6 ljutaga 1960. № 11 (1430).
6. Kudrinskij F. Pedagogicheskie razgovory // Narodnoe obrazovanie v Vilenskom uchebnom okruge. 1914. № 1. S. 9–19.
7. Kudrinskij F. Pedagogicheskie razgovory // Narodnoe obrazovanie v Vilenskom uchebnom okruge. 1913. № 12. S. 653–660.
8. Luhverchik V. N. Problemy podgotovki uchitelej nachal'nyh shkol v trudah učennyh, pedagogov, dejatelej kul'tury Belarusi vtoroj poloviny XIX — nachala HH veka // Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Serija E. Pedagogicheskie nauki. 2004. № 5. S. 52–56.
9. Programma nepreryvnogo vospitanija detej i uchashhejsja molodezhi na 2021–2025 gg. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://adu.by/images/2023/vosp/programma-vospitaniya-2021–2025.pdf> (data obrashhenija: 25.09.2023).
10. Sadovskaja I. I. Professional'noe masterstvo uchitelja v teorii i praktike srednego obrazovanija v Belarusi: pervaja tret' HH veka; pod nauch. red. S. V. Snapkovskoj. Mn.: Zorny Verasok; M.: Izd-vo «Skriptorij 2003», 2011. 128 s.
11. Semjanovich A. Nastajnik narodnoga pajeta // Polymja. № 6. S. 147–150.
12. Snapkovskaja S. V. Razvitie pedagogicheskoj zhurnalistiki v Belarusi v nachale HH veka // Izvestija Južnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2010. № 10. S. 65–74.
13. Stepanec B. Voprosy vospitanija i obuchenija // Narodnoe obrazovanie v Vilenskom uchebnom okruge. 1909. № 5. S. 203–206.
14. Stepanec B. Kakim dolžen byt' narodnyj uchitel' po zavetu russkoj istorii // Narodnoe obrazovanie v Vilenskom uchebnom okruge. 1910. № 1. S. 4–15.
15. Stepanec B. N. I. Pirogov — kak lichnost' i kak pedagog // Narodnoe obrazovanie v Vilenskom uchebnom okruge. 1910. № 6. S. 35–57.
16. Stepanec B. O vospitanii i obuchenii // Narodnoe obrazovanie v Vilenskom uchebnom okruge. 1911. № 4. S. 268–287.
17. Stepanec B. O vospitanii i obuchenii // Narodnoe obrazovanie v Vilenskom uchebnom okruge. 1911. № 3. S. 201–211.
18. Stepanec B. O vospitanii i obuchenii // Narodnoe obrazovanie v Vilenskom uchebnom okruge. 1911. № 6. S. 391–407.
19. Truhan A. V., Sjan'kevich G. R. Pedagogichnyja pogljady F. Kudrynskaga // Narodnaja asveta. 1978. № 7. S. 89–93.

## Проблема нравственного воспитания личности в педагогическом... |

20. *Tychinin V.* О vospitanii // Narodnoe obrazovanie v Vilenskom uchebnoe okruge. 1914. № 10. S. 498–510.
21. *Ushinskij K. D.* Pedagogicheskie sochinenija. V 6 t.; sost. S. F. Egorov. M.: Pedagogika, 1990. T. 1. 416 s. [In Rus].
22. *Ushinskij K. D.* Rodnoe slovo / Antologija pedagogicheskoj mysli Rossii vtoroj poloviny XIX — nachala HH v.; sost. P. A. Lebedev. M.: Pedagogika. S. 52–59. [In Rus].

### Информация об авторе

О. Г. Липская — аспирант кафедры педагогики и психологии факультета дошкольного и начального образования

### Information about the author

O. G. Lipskaya — Graduate student at the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Preschool and Primary Education

Статья поступила в редакцию 13.10.2023; одобрена после рецензирования 03.11.2023; принята к публикации 05.03.2024.  
The article was submitted 13.10.2023; approved after reviewing 03.11.2023; accepted for publication 05.03.2024.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застывший список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в PDF-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета (grayscale)**. Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

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)

### **Информация по формам (видам) подготовки в 2024 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (математика и информатика, уровни начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального и высшего образования) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

### **Для подготовки кандидатской диссертации:**

#### **АСПИРАНТУРА**

Формы обучения	Очная бюджетная (7 мест) Очная платная (6 мест)
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	04.09.2024–27.09.2024 в соответствии с графиком приема документов
Срок проведения вступительных испытаний	01.10.2024–17.10.2024 в соответствии с графиком вступительных испытаний

#### **ПРИКРЕПЛЕНИЕ**

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре  
Прикрепление на платной основе.

Сроки приема заявлений и документов на прикрепление:  
01.04.2024–30.04.2024;  
15.09.2024–15.10.2024.

Срок прикрепления: 3 года.

**Для подготовки докторской диссертации:**

**ДОКТОРАНТУРА**

Прикрепление на платной основе.

Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приема документов на конкурс:

01.04.2024–30.04.2024;

15.09.2024–15.10.2024.

**Для консультаций по проведению научных исследований:**

**НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА**

Сроки стажировки: от 18 часов (1,5 месяца) до 144 часов (1 год).

Программа стажировки реализуется в очной и очно-заочной форме.

Срок приема заявлений и документов на оформление  
для научной стажировки:

1 сентября — 30 апреля.

**Подробная информация представлена  
на сайте Института в разделах:**

Научная деятельность (докторантура):

<https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/>

Прикрепление: <https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/>

Научная стажировка: <https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/>

Образовательный процесс (аспирантура):

<https://instrao.ru/abitur/aspirant/>

Телефон: +7 (495) 625-33-74.



Для заметок