

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ **4** (100) том 1
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ЮБИЛЕЙНЫЙ НОМЕР

Вступительное слово	5
---------------------------	---

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Б. Ю. Борисов</i>	Педагогические традиции Александра Ивановича Макаровского: к 135-летию со дня рождения	12
<i>В. П. Сорокин</i>	Политико-правовые аспекты развития земской системы культурно-просветительской деятельности (1861–1917).....	24

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>О. П. Чигишева</i>	Виды функциональной грамотности исследователя и их основные характеристики ...	37
<i>Е. О. Черкашин, Е. В. Титов, В. А. Щерба</i>	Социально значимая активность студентов в сфере экологии как условие техносферной безопасности	54
<i>ЛуЦзя</i>	Подготовка будущих учителей к применению педагогического диалога.....	68
<i>В. П. Жуковский, С. В. Жуковский</i>	Профессиональная готовность офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях	85

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

<i>Я. И. Джалю</i>	Исследование особенностей состояния нравственной самооценки учащихся младших классов общеобразовательной школы	96
--------------------	--	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

<i>Н. А. Киселева, К. А. Михайлов, О. Н. Чернилевская, С. С. Ольшанская, Н. С. Очаковская</i>	Зарубежный опыт формирования ученических научных обществ	109
---	--	-----

<i>О. И. Долгая</i>	Профильное обучение в зарубежной школе: опыт организации	124
<i>И. Г. Сухин</i>	Структура и содержание профильного обучения и предпрофильной подготовки в Республике Казахстан.....	139
<i>А. С. Родоманченко, К. А. Токарева</i>	Единство противоположностей: сравнительный анализ профессиональных стандартов педагога в образовательных системах России и США	155

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

<i>Е. Г. Савченко</i>	Мультипликация и мультипликационные фильмы как средство формирования самосознания дошкольников	172
-----------------------	--	-----

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

<i>П. В. Степанов</i>	Научная школа академика Л. И. Новиковой: современные исследования и разработки в области воспитания.....	185
Требования к оформлению статьи		198
Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру.....		199

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

Формат 60x90/16. Подписано в печать 22.07.2024.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 200 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», 2024

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

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

Сериков В. В., академик 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)

Anatoliy 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)

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

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

Vladislav V. Serikov, Academician 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)

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

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

Tamara Sh. Shikhnabieva, Dr. Sc. (Education), Associate Professor

ЧТО ДЛЯ МЕНЯ ЗНАЧИТ ЖУРНАЛ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»?



С. В. Иванова, академик РАО, инициатор издания и главный редактор с 2011 года:

«Незаметно пролетели годы: и вот выходит сотый номер журнала «Отечественная и зарубежная педагогика»! Что для нас наш журнал? Каким он стал? Состоялись ли наши планы, все ли задачи решены?

По всей видимости, по результатам — ДА! Наукометрические показатели год от года растут, много лет журнал в Перечне ВАК, но главное — ширится известность среди исследователей, преподавателей университетов, всех читателей, кто интересуется современными научными исследованиями в области педагогики.

Журнал был задуман в ФГБНУ «Институт теории и истории педагогики Российской академии образования» в 2009 году (при директоре Института, академике РАО В. А. Мясникове и заместителе директора, члене-корреспонденте РАО А. В. Овчинникове журнал был зарегистрирован как СМИ), однако начал свое существование позже: первый номер вышел в 2011 году. Несмотря на обстоятельства реорганизации Института-учредителя, финансовые и технические сложности, журнал выходит регулярно.

Постоянно увеличивается число и география авторов, с течением времени актуализируется проблематика, но практически неизменным (за исключением объективных причин) остается состав редколлегии журнала.

Спасибо моим коллегам за подвижнический труд во славу журнала, за пристальное внимание к качеству публикаций, за радость творческого,

| Вступительное слово

высоконаучного и товарищеского общения на заседаниях редакционной коллегии!

Журнал — мое детище, моя гордость и средство моего развития рядом с моими товарищами — замечательными учеными и принципиальными рецензентами!»

А. В. Овчинников, член-корреспондент РАО:

«В 2007 году группа сотрудников Института теории и истории педагогики РАО предложила выпускать журнал, дав ему название «Вестник ИТИП РАО».

Бывший тогда директором института В. А. Мясников поддержал идею и организовал выпуск издания. Желание ученых опубликоваться в издании родного института было огромным. Поэтому вскоре была высказана мысль о создании на базе «Вестника» более солидного журнала, получившего название «Отечественная и зарубежная педагогика».

С 2011 года благодаря целенаправленным усилиям директора института С. В. Ивановой и активной работе создаваемой ею команды идея журнала получила реальное воплощение.

Издание первого номера стало знаковым событием не только в жизни института, но и научно-педагогической жизни всей России.

Особенность журнала, позволяющая быть ему одним из ведущих педагогических изданий страны, — научная строгость и принципиальность в сочетании с открытостью и демократизмом издательской политики. Ни одна статья, приходящая в журнал, не отвергается голословно. Главное правило редакционной деятельности — найти в любом материале хорошее, позитивное и, естественно, научно и методически обоснованное. А еще — помочь автору обоснованно и эффектно представить результаты своего исследования.

Перед заседанием редакционной коллегии всем ее членам рассылаются статьи, поэтому на заседаниях идет неформальное обсуждение каждой из них. Ибо это не только политика журнала. Это этика настоящего научного поведения, переданная каждому из нас в качестве эстафеты нашими великими наставниками.

В наши дни очень хочется верить в сохранение и мудрое приумно-



жение традиций, долгую и позитивную дальнейшую историю журнала, существование которого направлено на благо отечественной школы и педагогической науки».

Н. Л. Селиванова, академик РАО:

«Я была свидетелем момента создания журнала. С первых дней своего существования он был ориентирован на публикацию исследований, имеющих значение для развития педагогической науки. Конечно, для меня, как и для многих других, журнал ценен возможностью публикации результатов исследования.

Ценность представляет и выпуск тематических номеров, посвященных рассмотрению какой-либо проблемы. В них удается представить решение данной проблемы более целостно, объемно.

Для практиков важны и специальные номера, посвященные опыту работы отдельного региона.

Следует отметить ту поддержку, которую оказывает журнал начинающим исследователям, при этом важен не только сам факт публикации, но и процесс рецензирования, который проходит статья.

Для меня значим и демократичный, открытый характер обсуждений статей, представленных для публикаций. Нередко такие обсуждения превращаются в теоретические мини-семинары, что, безусловно, интересно.

Хочу пожелать журналу дальнейшего развития, интересных авторов, рассмотрения насущных проблем педагогической науки и практики».

В. В. Сериков, академик РАО:

«О нашем журнале мог бы говорить бесконечно...

Во-первых, о его названии. В названиях современных журналов много «модных», «современных», «рекламных» слов. Мы по-прежнему называемся педагогикой, то есть представляем ту область науки и культуры, которая адресована педагогам — всем тем, кто ведет подрастающее поколение, создает образовательный процесс.

Во-вторых, о его интернациональной безграницной ориентации. В настоящей педагогике нет вражды, поскольку истинная педагогика всех стран сосредоточена на человеке, на ребенке, его будущем. И это объединяет педагогов всего мира, несмотря на все попытки враждебных человеку сил разорвать нас всевозможными антикультурными санкциями. Вспоминаются слова великого педагога и писателя Льва

| Вступительное слово

Толстого: «Добро есть все то, что объединяет людей...» Наш журнал — это педагогика добра.

В-третьих, о том, что журнал — рупор нашего института (Института теории и истории педагогики, общей педагогики, стратегии развития образования и др.). Названия менялись, но сохранялась память о выдающихся творцах российского образования, которые работали в этом Институте.

В механизме создания единого образовательного пространства нашей страны много важных «узлов». Наш журнал — один из них. Помнится, как президент РАО О. Ю. Васильева в интервью главному редактору журнала С. В. Ивановой сказала: «Для нас очень важно единство образовательного пространства... Нам всем нужно понять, кого мы воспитываем, обучаем, для кого, для каких целей мы все это делаем, с кем мы это делаем...»

Продолжим мысль Ольги Юрьевны: наш журнал объединяет всех, кто делает это святое дело!..»

И. Г. Сухин, кандидат педагогических наук:

«В начале было Слово...» Время летит быстро... Кажется, совсем недавно был 2011 год, когда увидел свет первый номер журнала — и вот уже юбилейный, сотый! За эти годы на обложке журнала не раз менялся логотип нашего научного Института, но неизменным оставался высокий уровень публикуемых материалов. Очень важно отметить, что на сайте ИСРО (на страничке журнала) оперативно выкладываются не только аннотации, но и полные тексты публикаций. Читатели получают своевременный доступ к самой актуальной информации. Так пусть же Слово журнала еще многие годы будет радовать широкий круг ученых-исследователей!»

О. М. Александрова, кандидат педагогических наук:

«Что значит для меня наш журнал? Наверное, не буду оригинальна, если скажу, что для меня, как и для тысяч моих коллег, журнал — это прежде всего источник научной информации по широкому спектру фундаментальных и прикладных проблем образования, педагогических и дидактических, вопросов методики обучения и воспитания. Поэтому журнал объединяет ученых и практикующих педагогов различных специальностей. И в этом его уникальность. Журнал — это и дискуссионная площадка, где обсуждаются актуальные и значимые вопросы отечественного образования и зарубежной педагогики. Для меня важно

и то, что журнал еще раз подтверждает высокий научный статус нашего института. Быть членом редколлегии столь значимого научного издания — для меня большая честь и большая ответственность».

И. М. Елкина, кандидат педагогических наук:

«Прежде всего это интересное чтение и возможность обсуждения на заседаниях редколлегии того, что заинтересовало в той или иной статье, подготовленной к публикации в следующем номере.

Для меня важно, что журнал — это не только статьи. Это слаженный коллектив очень увлеченных, очень творческих, очень внимательных ко всем деталям людей.

Журнал — это процесс и результат. Это тихое вычитывание текстов и переписка с авторами, а бывает, азартные споры при поиске и подборе цитат, фотографий и иллюстраций. Это и новый номер, который ты держишь в руках и все еще с волнением открываешь первые страницы.

Думаю, каждый, кто делает наш журнал, скажет: «Это мои усилия, моя работа, мой вклад». Ради чего? Чтобы была возможность мыслить и творить науку».

Ж. Н. Критарова, кандидат педагогических наук:

«Журнал за годы своего существования стал по-настоящему серьезной опорой для научного и педагогического сообщества. Журнал — это флагман в области современной педагогики, на его страницах можно знакомиться со статьями, которые содержат фундаментальные исследования в области гуманитарных наук, со статьями, которые носят прикладной характер. Востребованность каждого номера журнала обусловлена актуальностью публикуемых материалов, свежим взглядом авторов на важнейшие вопросы педагогики. О журнале с полным правом можно сказать, что это наша настольная книга. Успехов ему и процветания!»

Ю. Г. Куровская, доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО:

«Это значимое событие отражает солидный и славный путь, пройденный научным изданием по прекрасной и благородной дороге служения педагогике и образованию, путь, требующий высокого профессионализма, научной самоотверженности и безграничной преданности делу.

Деятельность журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» неотделима от развития педагогической науки и образовательной практики,

от жизни Института стратегии развития образования и страны. На его страницах освещаются как научные разработки выдающихся ученых, широко известных в России и за рубежом, так и изыскания перспективных молодых исследователей, ищущих свой путь в науке. Достоинство издания — в развитии единого образовательного пространства страны и отстаивании великих традиций научных школ нашего института.

Отрадно видеть, что журналу неизменно удастся соединять глубину изучения фундаментальных научно-педагогических проблем и масштаб освещения государственной образовательной политики. Это заслуга творческого коллектива журнала: его основателя, вдохновителя и главного редактора академика РАО, заслуженного деятеля науки РФ Светланы Вениаминовны Ивановой, выпускающего редактора Ольги Олеговны Петрашко и членов редакционной коллегии, в состав которой входят известные ученые страны.

Уверена, впереди у «Отечественной и зарубежной педагогики» большие свершения! Желаю нашему журналу сохранения и укрепления своего авторитета, дальнейшей яркой творческой судьбы, а его команде — вдохновения, энтузиазма и успехов в создании замечательного издания, приумножающего научное достояние страны и являющегося ориентиром для многих поколений ученых!»

Е. Е. Никитина, кандидат педагогических наук:

«Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» начал издаваться в Институте теории и истории педагогики РАО в 2011 году. У истоков журнала стояли лучшие ученые института. Для каждого человека, который на тот момент был привлечен к работе над журналом, это был очень интересный не только редакционно-издательский, но и научный проект, ориентировавший на разные исследовательские направления и позволявший одновременно выстраивать и индивидуальную траекторию развития, и траекторию развития издания, соответствующую современным требованиям ВАК и международным научным показателям».

Т. Ю. Ломакина, доктор педагогических наук:

«Наш журнал не только средство представления общественности наших научных результатов, но и возможность узнать и оценить результаты других исследователей, провести на страницах журнала диалог о развитии перспективных исследований в области системы образования».

И. В. Ускова, кандидат педагогических наук:

«Журнал для меня был и остается образцом, знаком качества, к которому необходимо стремиться. Он всегда про смыслы, про новые идеи, интересных людей. Он всегда про науку. Он дает возможность творить. Его ждешь и любишь, как любят и ждут школьники учителя, на уроке у которого интересно».

О. О. Петрашко, выпускающий редактор журнала:

«Журнал для меня как выпускающего редактора — это прежде всего люди: вдохновитель и создатель журнала — главный редактор, академик РАО Светлана Вениаминовна Иванова; высокопрофессиональная команда единомышленников, работающих с полной отдачей и творческим подходом; уникальный состав членов редакционной коллегии со своей четкой научной позицией и в то же время всегда прислушивающихся к мнению других — именно так формируется результат обсуждения каждой статьи; общение и работа с авторами, от аспирантов до уважаемых академиков, из всех регионов нашей страны. Хочу пожелать нам всем дальнейших юбилейных выпусков!»



Б. Ю. Борисов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 12–23.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 12–23.

Научная статья

УДК 37.017.93

doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–12–23

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ АЛЕКСАНДРА ИВАНОВИЧА МАКАРОВСКОГО: К 135-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Борис Юрьевич Борисов
Псковский государственный университет, Псков, Россия,
borrisov@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается жизненный путь и деятельность выдающегося педагога, историка, богослова и общественного деятеля Александра Ивановича Макаровского, со дня рождения которого в минувшем 2023 году исполнилось 135 лет. Цель исследования — изучение деятельности А. И. Макаровского по созданию средней общеобразовательной школы на новых демократических основаниях, с самым широким привлечением общественности к этому процессу, равно как и к широкой культурно-просветительской деятельности в Изборске. Методы исследования — выявление и анализ архивных документов; изучение и интерпретация мемуарных источников. В результате проведенного исследования удалось выявить, что А. И. Макаровский произвел подробный анализ развития образования в Изборске и его окрестностях, выявил его недостающее звено — среднее общеобразовательное заведение, которое на тот момент отсутствовало. Исходя из новых реалий в виде широкого привлечения жителей к местному самоуправлению и насущной необходимости создания устойчивого центра самобытной рус-

ской культуры в Изборской волости, А. И. Макаровский, опираясь на родительское сообщество, создал среднюю школу, ставшую одной из лучших в уезде. Изучение истории родного края А. И. Макаровский прививал не только своим ученикам, но и всем землякам, щедро делясь с ними своими поистине энциклопедическими знаниями. Тем самым была заложена прочная традиция, которую продолжили его ученики, создав исторический кружок, положивший начало государственному музею Изборска.

Ключевые слова: культурно-просветительское общество, среднее образование, воспитание, экскурсионная деятельность, русская культура, выставка работ учащихся, педагогические традиции

Для цитирования: Борисов Б. Ю. Педагогические традиции Александра Ивановича Макаровского: к 135-летию со дня рождения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С.12–23. doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-12-23

Original article

**PEDAGOGICAL TRADITIONS OF ALEXANDER IVANOVICH MAKAROVSKY:
ON THE 135TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH**

Boris Yu. Borisov

Pskov State University, Pskov, Russia, borrisov@yandex.ru

Abstract. The article examines the life and work of the outstanding teacher, historian, theologian and public figure Alexander Ivanovich Makarovsky, whose birthday in 2023 turned 135 years old. The purpose of the study is to study the activities of A. I. Makarovsky in creating a secondary school on new democratic grounds, with the widest possible involvement of the public in this process, as well as in broad cultural and educational activities in Izborsk. Research methods — identification and analysis of archival documents; study and interpretation of memoir sources. As a result of the conducted research, it was revealed that A. I. Makarovsky made a detailed analysis of the development of education in Izborsk and its surroundings, identified its missing link — a secondary educational institution, which was absent at that time. Based on the new realities, in the form of widespread involvement of residents in local government and the urgent need to create a sustainable center of original Russian culture in the Izborsky parish, A. I. Makarovsky, relying on the parent community, created a secondary school that has become one of the best in the county. A. I. Makarovsky instilled the study of the history of his native land not only to his students, but also to all his fellow countrymen, generously sharing with them his truly encyclopedic knowledge. Thus, a strong tradition was laid, which was continued by his students, creating a historical circle, which marked the beginning of the Izborsk State Museum.

Keywords: cultural and educational society, secondary education, upbringing, sightseeing activities, Russian culture, exhibition of students' works, pedagogical traditions

For citation: Borisov B. Yu. Pedagogical traditions of Alexander Ivanovich Makarovsky: on the 135th anniversary of his birth. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):12–23. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–12–23

Введение. Совершенно очевидно, что для полноценного возрождения воспитательной работы в школе необходимо проведение новых историко-педагогических исследований с целью выявления, изучения и популяризации опыта тех отечественных педагогов, жизненным кредо которых стало подлинное служение отечественной истории и русской культуре, оставивших глубокий след на данном поприще, продолженном и их учениками. В этой связи пример Александра Ивановича Макаровского как никогда актуален и востребован.

Мы предполагаем, что обращение к педагогическим традициям, заложенным Александром Ивановичем Макаровским при организации им школьного дела, а именно: опора на мнение родительского сообщества по ключевым вопросам жизни школы как важного фактора гражданской инициативы в управлении образованием и признание, таким образом, востребованного ныне авторитета семьи, изучение и популяризация истории родного края среди местного населения, активизация местного сообщества в плане организации культурно-досуговой деятельности, привитие подлинного чувства истории своим ученикам, поможет решить стоящие перед нами задачи духовно-нравственного воспитания учащихся и оздоровления общества.

Цель исследования. Изучение педагогической и общественной деятельности Александра Ивановича Макаровского как подлинного русского интеллигента, с которого могут брать пример как современные педагоги, так и учащаяся молодежь.

Методы исследования. Выявление и анализ архивных документов, изучение и интерпретация мемуарных источников.

Результаты исследования. В минувшем 2023 году исполнилось 135 лет со дня рождения подлинного подвижника педагогического труда, видного общественного деятеля поселка Старый Изборск, археолога, интереснейшего экскурсовода и настоящего гражданина своей малой Родины Александра Ивановича Макаровского.

Как и многие представители интеллигенции дореволюционной

поры, Александр Иванович, родившийся в 1888 году, происходил из семьи священнослужителя, дьякона Свято-Троицкого кафедрального собора Пскова отца Иоанна Макаровского [1, с. 33]. Подобно многим отпрыскам, происходившим из семей лиц духовного звания, Александр Макаровский после губернской мужской гимназии поступил в Псковскую духовную семинарию, по окончании которой продолжил свое обучение в Петроградской духовной академии, где в 1913 году им была защищена кандидатская диссертация, посвященная учению немецкого классика философии Иммануила Канта об этике. После получения ученой степени Макаровский преподавал педагогику и логику в своей родной Псковской духовной семинарии, вел историю и литературу в женских гимназиях города, а также в Сергиевском реальном училище.

В 1919 году Александр Иванович оказался в Изборске, где к тому времени его отец служил священником в Никольском соборе. Там Макаровский стал учителем местной школы, а вскоре ее и возглавил в это непростое время. Встав во главе школы и вникая в историю распространения грамотности в этой местности, Александр Иванович обнаружил явное противоречие, заключавшееся в том, что Изборск, это поистине «родовое гнездо» русской цивилизации с его глубокой древней историей, оказался вместе с тем местом весьма «скудного народного просвещения» [3, с. 215]. Застав живых учеников еще крепостной школы, Александр Иванович, обладая историчностью мышления, отдал дань памяти своим предшественникам-педагогам, некогда снимавшим временное помещение для своей «странствующей» школы, которая вызывала нарекания со стороны инспекторов своей теснотой и слабым развитием учеников, особенно в чтении и арифметике. Впрочем, помимо земской школы, были в поселке и две церковно-приходские, но и они за недостатком места вынуждены были порой отказывать в приеме детей родителям.

Сменив статус земской школы на шестиклассное училище, с приходом большевиков заведение в новом статусе заработало уже при новых «хозяевах», поскольку с 26 февраля 1918 года Изборск был оккупирован немцами, которые ввели курсы немецкого языка, учителями которых были лица из числа их офицеров. Но уже в конце ноября 1918 года немцы оставили Изборск, уступив его снова большевикам. Стоит отметить, что частая смена власти в те беспокойные годы не лучшим образом сказывалась на деле образования, когда занятия периодически приходилось прекращать, в том числе ввиду близости театра военных действий.

Александр Иванович Макаровский был назначен директором Изборской школы в то время, когда поселок находился уже под властью эстонцев, занявших стремительным броском Изборск 24 мая 1919 года. Власть последних длилась 20 лет и была вызвана к жизни фактом создания Эстонской республики 24 февраля 1918 года, которая возникла ровно на следующий день после знаменитых боев Красной армии, родившейся «под Псковом и Нарвой».

Помещение Изборской школы, которую возглавил Александр Иванович, было относительно удобным и просторным, но зимой было достаточно прохладно, несмотря на обильный дым из печи. Замерзание учеников в школе, а учителей и дома вынудило последних обратиться с меморандумом в Совет Изборской волости, который был составлен заведующим Макаровским» [3, с. 218]. В документе отмечалось, что и население «совсем забыло о своих школах» и их не любит (вероятно, в силу неважной постановки школьного дела), и Изборское волостное правление ко всем голосам о нуждах школы было глухо, ссылаясь на более важные дела и оставляя учебное заведение без финансирования. Более того, равнодушно относившееся к делу развития народного просвещения волостное правление само подобные взгляды прививало местному населению, поэтому школы Изборской волости не имели ни рачительного хозяина над собой, ни ходатая о своих нуждах, «ни просто участливых попечителей о себе» [3, с. 218]. В итоге скудный школьный инвентарь, отсутствие поступления новых пособий и полного оклада содержания учителей самым неблагоприятным образом сказывались на постановке школьного дела в волости и требовали решительных мер по исправлению сложившегося положения.

В конечном счете волостной совет внял просьбам, удовлетворив ходатайство об отпуске дров, а родительское собрание, в свою очередь, приняло постановление, обязывающее родителей к бесплатной доставке их и в школу, и домой учителям.

Уже тогда, как для привлечения недостающих средств на необходимые учебные принадлежности, так и для всеобщего просвещения, популяризации знаний и донесения до масс актуальности дела развития образования, заведующий 1-й Изборской школой Александр Макаровский осуществляет постановку литературно-музыкального вечера силами учащихся, состоявшегося 5 марта 1920 года. Игра на сцене и пение были осуществлены силами учеников и вызвали необычайный

интерес у публики.

Благодаря устроенному силами учащихся концерту Попечительскому совету школы удалось выручить на нужды учебного заведения 2499 рублей.

После концерта, организованного силами учащихся, родительское сообщество всерьез озаботилось идеей о необходимости полноценного среднего учебного заведения в Изборске. Эту устремленность родителей поддержал и Макаровский, организовавший 21 апреля 1920 года родительское собрание учащихся школ Изборской волости. На этом мероприятии Александр Иванович выступил с докладом, в котором обозначил основания для дальнейшего устройства школьного дела. Он отметил, что переживаемое всеми революционное время выдвинуло на повестку дня демократическое основание государственной жизни, когда решение любых вопросов будет решаться самим народом, который должен быть образованным, причем не в начальной школе, дающей лишь элементарную грамотность, а в средней школе. Для этого должно произойти изменение сознания граждан, с тем чтобы они считали образование жизненной необходимостью, а не роскошью. Канувшая в Лету сословная система организации прежней социальной жизни, в том числе и образования, для своего подлинного обновления должна была самым активным образом вовлечь крестьянских детей в общее образование. Поскольку прежняя система, давая крестьянским детям лишь начальное образование, оставляла их вне пределов образования и воспитания в самый критически важный момент их жизни, который без преувеличения можно назвать переломным, когда требуется закрепление навыков знания, деятельности и умений.

«Положение русского населения, из которого сплошь состоит Изборская волость, в демократической Эстонской республике, признающей за национальными меньшинствами право на свободное культурное развитие, обязывает озаботиться созданием устойчивого центра самобытной русской культуры в Изборской волости, а таким центром лучше всего может служить среднее учебное заведение», — отмечал в своем докладе Александр Иванович [3, с. 220]. Учитывая, что в округе имелось 12 начальных школ, которые могли ежегодно поставлять необходимое количество учащихся, открытие в центре волости среднего учебного заведения было более чем обоснованным.

В итоге родительское собрание приняло резолюцию, в которой особо

было отмечено, что крестьянство, получившее в новых условиях доступ к широкому самоуправлению, как никогда остро нуждается в общем среднем образовании. Создание же в Изборске среднего учебного заведения стало бы важным шагом на пути строительства в новой демократической стране подлинно народного образования. В связи с чем было принято решение о ходатайстве перед правительством об открытии в Изборской волости среднего учебного заведения. Также на собрании для консолидации усилий в данном деле было принято решение о создании «Русского комитета по поднятию народного просвещения в Изборской волости», в который вместе с А. И. Макаровским вошло 12 человек.

Помимо необходимости создания в Изборске средней школы, данный комитет, при условии наличия средств, призывал к учреждению при ней профессиональных курсов по агрономии. Сама же школа должна была быть обеспечена всеми необходимыми учебниками и учебными пособиями, картами, спортивным инвентарем, средствами для военной и строевой подготовки, а также для музыки, лепки, уроков труда, пения и музыки. Для усиления наглядности необходимо было приобретение кинематографа, а для общего культурного развития полезно было открыть школьный театр.

Попечительский совет отмечал, что при строительстве здания для новой школы, могущей вместить в себя до 500 человек, нужно было учитывать возможность устройства актового зала для организации концертов, спектаклей и творческих вечеров. Необходимо было иметь при школе и десятину пахотной земли с целью устройства опытного огорода и распространения необходимых на селе агрономических знаний.

Для создания необходимой при школе библиотеки был объявлен «книжный сбор», когда силами учеников, обходивших окрестные села, собирались пожертвованные ей гражданами книги.

Печорское уездное правление поинтересовалось у родителей на предмет необходимости изучения учениками Закона Божия, на что родители (все, кроме одного) ответили, что считают его необходимым и обязательным, в том числе считали желательным научение чтению детей на церковнославянском языке с целью лучшего понимания как богослужения, так и книг, содержащих в себе вероучительные истины. Стоит отметить, что как учитель, обладающий к тому же еще и богословским образованием, Александр Иванович Макаровский на протяжении ряда лет преподавал Закон Божий, причем совершенно безвозмездно,

пока на эту должность не был приглашен местный священник Павел Жемчужин.

По вопросу о дисциплине было признано необходимым тесное сотрудничество между родителями и учащими, которые должны были как можно чаще оповещать родителей о состоянии таковой и поведении детей.

Сложно велась работа по возведению нового здания для Изборской средней школы. Обстоятельства ее строительства напоминают нам об имеющихся и сейчас место быть долгостроях. Подрядчик никак не укладывался в сроки, в дождливое время школа долго простаивала без крыши, возведение которой было осуществлено только с первым снегом зимы 1923 года. Ожидаемое введение здания в строй к 1 февраля 1924 года растянулось по факту до 1 октября того же года. Хотя официальная приемка его состоялась 24 мая 1924 года, в ходе которой замеченные А. И. Макаровским недостатки в плане внутренней отделки были занесены в соответствующий акт с требованием скорейшего их исправления.

Несмотря на эти неприятности, Александр Иванович сделал все возможное для того, чтобы новая школа была оснащена всем необходимым. Печорское уездное правление выделило библиотеку для учеников, в новую школу поступил физико-химический кабинет Мейзера и Мертинга [4, с. 194].

А еще ранее, в течение 1–3 июня 1923 года, прошла первая в Изборской волости выставка работ учеников, которым было доверено самим осуществлять размещение экспонатов. Мероприятие прошло с успехом, его посетило свыше 600 учащихся волости, а также порядка 500 их родителей. Проведение подобных выставок, на которых были представлены изделия ручного труда, рисунки и предметы минералогии, стало делом регулярным, проводимым ежегодно.

Достаточно быстро Изборская школа вышла на передовые позиции и стала своеобразной методической базой для учителей всего Печорского уезда. Благо, что и имевшая первоначально место нехватка учебников подвигла Макаровского к написанию и изданию в 1934 году собственного учебника по истории для учеников 4-го класса, а двумя годами позже, в 1936 году, им был издан учебник по истории для учащихся 6-х классов. Учебники Макаровского по истории пользовались популярностью как у учителей, так и у учеников. Иллюстрации к этим учебникам были выполнены братом Александра Ивановича — Николаем Ивановичем Макаровским. Создание данных учебников логично вытекало из всей

деятельности Александра Ивановича по изучению и популяризации истории родного края, когда им регулярно устраивались для учащихся историко-археологические экскурсии, знакомившие учеников с древностями Изборска. Министерство просвещения Эстонии разработало план обязательных экскурсий, в программу которых обязательно входило посещение Изборска, где учащимся предстояло услышать увлекательный рассказ Александра Ивановича о поселке и окрестностях, который приезжали послушать и взрослые, и дети со всей территории республики.

Запомнился Александр Иванович Макаровский и организацией регулярных школьных праздников, на которых учащиеся занимались декламацией и пением. Мероприятия проходили в здании театра Изборского культурно-просветительского общества, руководителем которого с 1920 года был Макаровский. О возникновении и деятельности данного общества стоит сказать отдельно.

Общество появилось одним из первых в Печорском крае, когда 28 октября 1917 года было проведено его первое организационное собрание, на котором была поставлена цель стать отделением Печорского культурно-просветительского общества в Изборске. В Уставе общества была обозначена его основная цель — принятие самых неотложных мер для «поднятия данной местности в культурно-просветительном отношении».

В июне 1920 года председателем общества избрали А. И. Макаровского. Энтузиазм участников общества к культурной жизни был столь высок, что артисты его драматического отдела находили время для изучения ролей даже во время изнурительных сельскохозяйственных работ. Отсюда была высокая посещаемость театральных постановок, а интерес к культуре среди молодежи повышался с каждым днем.

Изборским культурно-просветительским обществом была развернута активная работа по организации научно-популярных курсов для взрослых, а певческий отдел общества давал не менее двух концертов в месяц. Следом за этим в Изборск пришел кинематограф, который был не только средством досуга, но и активным научно-образовательным средством. Выпускалась силами общества и собственная рукописная газета «Фонарь». Кроме этого, обществом были организованы курсы домоводства, кройки и шитья, а также кулинарные курсы.

Помимо всего прочего, благодаря стараниям общества в Изборске был создан Великорусский оркестр струнных народных инструментов, давший 7 апреля 1930 года в Изборской школе концерт духовной музы-

ки, вырученные средства от которого были направлены на постройку часовни Корсунской иконы Божией Матери.

В рамках работы общества Александр Иванович регулярно выступал перед изборянами с докладами, посвященными истории Пскова, Изборска, Печор. Помимо него, другими учителями организовывались научно-популярные курсы для взрослых с лекциями по арифметике, геометрии, географии и гигиене.

Такая целенаправленная поступательная культурно-просветительская работа была нарушена катаклизмами, связанными как с вхождением Эстонии в СССР, так и, разумеется, трагическими событиями Великой Отечественной войны, после окончания которой Макаровского, пережившего оккупацию, сместили со всех должностей, незаслуженно обвинив в связях с оккупационными властями.

Семья Александра Ивановича оказалась в трудном материальном положении, поэтому он в 1949 году принял предложение преподавать в Ленинградской духовной академии, став доцентом кафедры церковной истории. Работая там, Александр Иванович занимал активную позицию, которая способствовала усилению преподавательского состава кафедры, но порой вступала в противоречие с волей уполномоченного по делам религий. В итоге в 1953 году Макаровский был осужден по типичной для тех времен «антисоветской» статье на 10 лет, но благодаря заступничеству митрополита Григория (Чуйкова) отпущен, проведя под арестом несколько месяцев, которые и подорвали его здоровье [6, с. 156].

В годы работы в академии у Александра Ивановича среди учеников были многие впоследствии выдающиеся деятели Русской православной церкви, среди которых Патриарх Московский и всея Руси Алексий II и митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Владимир (Котляров), написавший под руководством Макаровского свою кандидатскую работу. Был среди учеников Макаровского и очень почитаемый в Санкт-Петербурге и далеко за его пределами священник — отец Василий Ермаков [5, с. 25].

Спустя несколько лет после заключения, в 1958 году, Александр Иванович скончался в Ленинграде и был похоронен согласно завещанию в Старом Изборске — в том месте, где на протяжении четверти века им было воспитано несколько поколений изборян. Именно ученики Александра Ивановича стали инициаторами создания кружка «Историческая пятница» при Изборской библиотеке, из которого и вырос

в 1964 году музей-заповедник по инициативе местных жителей. Первым его директором стал ученик Макаровского Сергей Алексеевич Щербаков, являвшийся неутомимым краеведом, пошедшим по стопам своего учителя. С 1971 года в Изборске начались регулярные археологические исследования под руководством академика Валентина Васильевича Седова, результаты которых стали основой собрания фондов музея.

Ныне Изборский государственный историко-архитектурный и природный музей-заповедник — это динамично развивающееся культурное пространство, бережно хранящее память о нашем прошлом и передающее ее новым поколениям, во многом благодаря подвижническим трудам достойнейшего педагога Александра Ивановича Макаровского [2, с. 1].

Вклад А. И. Макаровского как практика образования в его развитие состоял в том, что, став директором Изборской школы, свои планы по ее дальнейшему развитию он выстраивал с учетом истории распространения грамотности в округе и с опорой на мнение родительского сообщества.

Школа, созданная А. И. Макаровским, стала методической базой для всего учительства Печорского уезда. Учебники по истории для 4-го и 6-го класса, написанные Александром Ивановичем на основе материалов родного края, пользовались успехом и популярностью как у учителей, так и у учеников. Также А. И. Макаровский стал автором образовательных экскурсий по родному краю, рекомендованных Министерством просвещения Эстонии для всех учащихся республики, тем самым внося свой вклад в построение в новой стране принципиально нового народного образования с опорой на историю и традиции русского народа.

Список источников

1. ГАПО (Государственный архив Псковской области), ф. 39 (Псковская духовная консистория), оп. 1, д. 6734, л. 33.
2. История музея-заповедника «Изборск» [Электронный ресурс]. URL: <https://museum-izborsk.ru/history/> (дата обращения: 20.01.2024).
3. Макаровский А. И. Дневники. Хроника Изборской школы // Псков. 2008. № 28. С. 214–228.
4. Макаровский А. И. Дневники. Хроника Изборской школы // Псков. 2008. № 29. С. 190–203.
5. Мысли о России. Материалы к духовному наследию протоиерея Василия Ермака / сост.: И. К. Конилова. СПб.: Политех-Пресс, 2019. 320 с.
6. Сорокин В., протоиерей. Синодик Санкт-Петербургской епархии. СПб., 2002. 243 с.

References

1. GAPO (Gosudarstvennyj arhiv Pskovskoj oblasti), f. 39 (Pskovskaja duhovnaja konsistorija), op. 1, d. 6734, l. 33. [In Rus].
2. Istorija muzeja-zapovednika «Izborsk» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://museum-izborsk.ru/history/> (data obrashhenija: 20.01.2024). [In Rus].

3. *Makarovskij A. I. Dnevnik. Hronika Izborskoj shkoly // Pskov. 2008. № 28. S. 214–228. [In Rus].*
4. *Makarovskij A. I. Dnevnik. Hronika Izborskoj shkoly // Pskov. 2008. № 29. S. 190–203. [In Rus].*
5. *Mysli o Rossii. Materialy k duhovnomu naslediju protoiereja Vasilija Ermaka / sost.: I. K. Konilova. SPb.: Politeh-Press, 2019. 320 s. [In Rus].*
6. *Sorokin V., protoierej. Sinodik Sankt-Peterburgskoj eparhii. SPb., 2002. 243 s. [In Rus].*

Информация об авторе

Б. Ю. Борисов — кандидат педагогических наук, доцент кафедры среднего общего образования и социального проектирования, докторант Института стратегии развития образования

Information about the author

B. Yu. Borisov — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Secondary General Education and Social Design, Doctoral student of the Institute of Education Development Strategy

Статья поступила в редакцию 15.02.2024; одобрена после рецензирования 07.03.2024; принята к публикации 25.06.2024.
The article was submitted 15.02.2024; approved after reviewing 07.03.2024; accepted for publication 25.06.2024.



В. П. Сорокин

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 24–36.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 24–36.

Научная статья

УДК 37.032

doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–24–36

ПОЛИТИКО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЗЕМСКОЙ СИСТЕМЫ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (1861–1917)

Владислав Петрович Сорокин

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской
Федерации», Москва, Россия, Sor.vladislav2013@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию политико-правовых аспектов развития земской системы культурно-просветительской деятельности в исторический период от эпохи Великих реформ 60–70-х годов XIX века до 1917 года.

Представлена характеристика становления, развития и трансформации земской системы культурно-просветительской деятельности. Рассмотрены и проанализированы ведущие тенденции реализации государственной политики в сфере развития местного самоуправления на губернском, уездном и волостном уровнях. Охарактеризованы типы земских культурно-просветительских учреждений. Рельефно представлены основные направления работы муниципальных властей в контексте повышения общего уровня грамотности населения Российской империи. Определено, что просветительская деятельность земских учреждений планомерно развивалась с участием государства и частной инициативы. Делается вывод о том, что за время своей активной работы деятели земского движения внесли особый вклад в дело социокультурной модернизации страны.

Ключевые слова: земская реформа, земская система культурно-просветительской деятельности, муниципализация образования и культуры, пореформенная Россия, политико-правовой аспект

Для цитирования: Сорокин В. П. Политико-правовые аспекты развития земской системы культурно-просветительской деятельности (1861–1917) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 24–36. doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–24–36

Original article

**POLITICAL AND LEGAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE ZEMSTVO SYSTEM
OF CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES (1861–1917)**

Vladislav P. Sorokin

Higher School of Jurisprudence Department of the Faculty of Public and Municipal Administration of the Russian Presidential Academy, Moscow, Russia, Sor.vladislav2013@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the political and legal aspects of the development of the zemstvo system of cultural and educational activities in the historical period from the era of the Great Reforms of the 60–70 years of the XIX century to 1917. The characteristic of the formation, development and transformation of the zemstvo system of cultural and educational activities is presented. The leading trends in the implementation of state policy in the field of local government development at the provincial, county and volost levels are considered and analyzed. The types of zemstvo cultural and educational institutions are characterized. The main directions of the work of municipal authorities in the context of increasing the general literacy level of the population of the Russian Empire are presented in relief. It is determined that the educational activities of zemstvo institutions have been systematically developed with the participation of the state and private initiative. It is concluded that during their active work, the leaders of the zemstvo movement made a special contribution to the socio-cultural modernization of the country.

Keywords: zemstvo reform, zemstvo system of cultural and enlightenment activities, municipalization of education and culture, post-reform Russia, political and legal aspect

For citation: Sorokin V. P. Political and legal aspects of the development of the zemstvo system of cultural and educational activities (1861–1917). Domestic and Foreign Pedagogy. 2024;1(4):24–36. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–24–36

Отечественная система просвещения является исторически и культурно сложившимся форматом «духовного обмена между различными поколениями» [3, с. 267]. В настоящее время перед исследователем стоит задача не только выявлять ведущие тенденции развития системы культурно-просветительской деятельности, но и изучать ее отдельные сегменты, в том числе и вопросы эволюции муниципальных образовательных систем. Модернизация системы местного самоуправления и развитие муниципального сектора социокультурной сферы в Российской Федерации осуществляются в сложный период системной трансформации государства и общества. Поэтому чрезвычайно важно проанализировать опыт местного самоуправления в имперской России не только для реконструкции и понимания исторических событий, но и для объяснения особенностей развития механизмов муниципализации системы общего образования. Это позволит создать базу для использования в современных условиях позитивного опыта организации и практических принципов работы губернских, уездных и волостных земских учреждений культурно-образовательного профиля.

Царское правительство в исторический период Русского Просвещения (вторая половина XVIII века) не смогло выстроить вертикаль органов управления культурно-образовательной сферой и создать «целостную систему народного образования в России» [2, с. 87]. Таким образом, перед руководством страны в начале XIX века были поставлены задачи по формированию общеимперской системы образования и централизованной структуры по управлению ею. Императора Александра I Благословенного (1801–1825) «манила мечта о роли благодетельного диктатора, а приходилось с первых же шагов правления усваивать теорию и практику приспособления всех проектов и мероприятий к интересам и настроениям господствующего общественного класса» [12, с. 171].

В процессе формирования системы общего образования и научной педагогики XIX век играет исключительную роль. Активное развитие общественного движения и складывание зрелого гражданского общества отмечены в этот исторический период. Императорское правительство на всем протяжении XIX столетия прилагало усилия, чтобы уравнивать «всех граждан в образовании, благосостоянии и правах» [5, с. 78]. На данном этапе существования российской государственности произошел творческий синтез богатейшей отечественной культурно-просветительской традиции и научно-образовательных ценностей европейского типа. Это

обстоятельство стало одной из характерных черт развития политико-правового процесса в системе народного образования данной эпохи [10].

При создании Министерства народного просвещения (1802) был осуществлен комплекс мероприятий, направленный на структурирование системы общего образования, ее законодательное обеспечение и выстраивание перспективной стратегии развития культурно-просветительской работы в масштабах всей страны. Учреждение центрального органа исполнительной власти в области народного просвещения стало «для России замечательным нововведением, богатым по своим важным и полезным последствиям» [14, с. 227]. В связи с этим в первой половине XIX века активизировался многомерный процесс взаимодействия власти и общества, который протекал достаточно сложно и противоречиво, но был масштабен и продуктивен.

К началу правления императора Александра II Освободителя (1855–1881) рельефно проявились «две антагонистические силы — авторитарная индигенизация (в виде генетически близкого самодержавию традиционно-консервативного наследия) и западноевропейский цивилизационный прозелитизм (представленный как модернизационная стратегия вестернизаторского типа)» [11, с. 8]. Цикл Великих реформ Александровского царствования, спроектированный и реализованный государем и его ближайшими соратниками, стал поворотным пунктом для истории тысячелетней российской государственности и точкой роста для последующего модернизационного процесса в позднеимперский и советский периоды. Так или иначе, но правящая элита была вынуждена начать содержательный поиск оптимальной конфигурации «отношений власти и общества, учитывать возможную реакцию общественности на каждый следующий политический шаг» [7, с. 19].

Социокультурная модернизация, осуществляемая в эпоху Великих реформ, становится «многомерной и глубокой, несмотря на яростное сопротивление традиции и колебания в политике правительства» [8, с. 56]. Идея о создании особых органов местного самоуправления — земств — возникла одновременно с подготовкой комплекса реформаторских мер по освобождению крестьян от крепостной зависимости в период царствования Александра II. С конца 50-х годов XIX века сложились подходящие условия для формирования модернизационных трендов, стратегий и «направлений, которые вели к концептуальным изменениям» [4, с. 14]. Местное самоуправление рассматривалось не как нечто

особое, противостоящее общему управлению страной, а как часть общей системы, государственной власти на местах, в основе которой лежало выборное начало. Цикл реформационных мероприятий осуществлялся исключительно «сверху», что объяснялось здравым расчетом правящей верхушки и «не только необходимостью переустроить Россию, но и стремлением к самосохранению» [9, с. 10].

При разработке положения о земских учреждениях, которое получило силу закона 1 января 1864 года и было введено в действие на территории только европейской части России в 34 губерниях и 359 уездах, а позднее и городского положения, которое было принято в 1870 году (только для трех городов — Санкт-Петербурга, Москвы и Одессы). Предполагалось, что имперская власть признает для себя невозможным управлять из центра всеми общественными нуждами и интересами на всем протяжении государства. Начиная с 1864 года в 34 губерниях европейской части России были избраны органы местного самоуправления: уездные и губернские, одной из главных обязанностей которых было развитие народного образования. К началу 1860-х годов в России отмечалась низкая грамотность населения, особенно в сельской местности. Причин, обусловивших это явление, было несколько, в том числе недостаток начальных школ и при этом их низкие образовательные результаты.

Необходимо отметить, что первоначально в проект Положения о земских учреждениях вопрос о народном образовании на уровне местного самоуправления вообще не был включен. Однако в Положение от 1 января 1864 года было определено, что земства участвуют преимущественно в хозяйственном обеспечении учреждений народного образования: аренда помещений для школ, содержание педагогического состава и иные сопутствующие расходы. Таким образом, были разделены хозяйственная и педагогическая стороны жизни земской школы. Земства в соответствии с теми или иными локальными условиями стали заниматься вопросами организации начальных школ в губерниях. Однако работа была осложнена тем, что в сфере народного образования земство не получило от дореформенной системы образования сколько-нибудь значимого содержательно-педагогического и материально-финансового наследства.

Устройство сельских школ в регионах началось в основном с конца 60-х годов XIX века и относилось к компетенции уездных властей, в то время как губернское земство стало заниматься подготовкой учительского персонала. Позднее губернское земство стало принимать участие во всех

вопросах народного образования как детей, так и взрослых. По сути, народная школа обязана своим существованием учреждениям местного самоуправления и набирающему обороты земскому либеральному движению. Наряду с задачей образования детей, перед органами местного самоуправления стоял вопрос о необходимости создания специальных учреждений, целью которых было просвещение взрослых. Оно заключалось в удовлетворении культурных и профессиональных потребностей взрослого населения, как обучавшихся в различных учебных заведениях (в основном начальных), так и по тем или иным причинам оставшихся за порогом школьного образования в детско-юношеском возрасте.

Используя законодательно закрепленные полномочия, общественные деятели и «земские управы активно занимались народным просвещением» [13, с. 55]. В основу системы организации земского образования была положена достаточно здравая идея о том, что индивид может удовлетворить культурно-образовательные потребности собственными силами (через самообучение), а от общества и государства в этом случае требуется лишь создание соответствующих организационно-правовых и педагогических условий. Для удовлетворения иных потребностей и развития личности требуется помощь, которая может оказываться различными общественными организациями в виде частной инициативы. И наконец, существуют потребности личности, удовлетворение которых признавалось обязанностью органов местного самоуправления (уездных и губернских земств) и государства.

Постепенно в обществе сформировалось мнение, что идея распространения знаний является не частным делом отдельного человека, а обязанностью всего общества, которая должна осуществляться органами местного самоуправления и центральной властью. При этом необходимо было учитывать, что учреждения внешкольного образования предназначались в основном для взрослого населения из числа низших сословий. В конце XIX века царским правительством было дозволено «городским и земским органам самоуправления, общественным объединениям учреждать частные учебные заведения, включая профессиональные школы, курсы, классы» [6, с. 125].

Рассмотрим общие принципы организации внешкольного образования в Российской империи, которые сложились в результате более чем полувекового периода существования системы местного самоуправления в 34 губерниях и 359 уездах европейской части страны (вплоть

до 1917 года). К началу XX века сформировалась система учреждений земской сферы образования. Совокупность подобного рода учреждений и образовывала систему культурно-образовательной деятельности, ставя на первое место просветительскую деятельность земств. Земская социокультурная сфера представляла собой совокупность достаточно сложных и разнообразных вопросов, в решении которых принимало участие все общество. Центральное место в данной структуре принадлежало, безусловно, личности с ее интеллектуальными, образовательными, культурно-эстетическими и отчасти профессиональными потребностями, удовлетворение которых и составляло функционал земской системы обучения и воспитания.

В столичную губернию входили восемь земств: Петербургское, Царскосельское, Петергофское, Шлиссельбургское, Новоладожское, Лужское, Гдовское и Ябургское. Организация культурно-просветительской работы до 90-х годов XIX века была одной из наиболее слабых мест деятельности Санкт-Петербургского губернского земства. И только начиная со второй половины 90-х годов вопросы организации культурно-образовательной деятельности стали достаточно детально рассматриваться уездными и губернскими земствами.

Особое место в культурно-просветительской деятельности земских учреждений занимала организация народных чтений. Так, народные чтения в Санкт-Петербургской губернии прочно вошли в систему культурно-просветительской деятельности уже в 1872 году после учреждения Постоянной комиссии по устройству народных чтений в Санкт-Петербурге и его окрестностях. Чтения устраивались в Екатерингофе, Парголове, Павловске, Гатчине, Красном Селе и других населенных пунктах столичного региона, однако посещение их было платное. Несовершенство действующего законодательства зачастую мешало развитию земского внешкольного образования. Так, например, только с 1894 года было разрешено организовывать народные чтения на волостном уровне.

Однако ограничение в организации чтений (закон четко определял перечень разрешенных книг для чтений) не смогло помешать земствам Санкт-Петербургской губернии интенсивно развивать этот вид просвещения и образования взрослых. И уже в 1895/96 учебном году народные чтения были организованы земствами в 136 школах (что составляло 26% от их общего числа), в том числе в 81 земской. А в 1911/12 учебном году

уже в 351, в том числе в 116 земских. Начиная с 1912 года губернские земства стали оказывать существенную помощь уездным и волостным земствам в деле организации народных чтений. Кроме организации народных чтений, многие земства организовывали достаточно компактные, но систематические учебные циклы по общеобразовательным дисциплинам, и прежде всего по естествознанию. Проводились различного рода чтения прикладного и специального характера, которые устраивались профессионалами своего дела — врачами, агрономами, ветеринарами, учителями, техниками и т.д.

Санкт-Петербургское уездное земство в 1879 году приняло правила для устройства вечерних занятий для взрослых, и первые такие занятия были организованы при Вартемякской школе. В 90-х годах XIX века земство финансирует открытие воскресных вечерних курсов, а затем последовательно в 1900–1904 годах открывает три воскресные школы. Органы местного самоуправления организуют, методически и материально поддерживают специальные классы для обучения черчению и рисованию подростков из семей фабричных рабочих. С 1914 года столичное губернское земство субсидирует уездное самоуправление на повсеместное открытие и работу воскресных школ, повторительных занятий и т.д.

Рассматривая тенденции развития земской системы культурно-просветительской деятельности, необходимо остановиться на открытии народных университетов и народных домов. Интенсивное развитие хозяйственно-экономической деятельности в начале XX века обусловило необходимость в решении земствами вопроса о создании крупных просветительских учреждений — народных университетов. Эти учреждения в первую очередь должны были:

- удовлетворять потребности населения в разнообразных общеобразовательных и профессиональных курсах;
- организовывать общеобразовательные и специальные систематические курсы для земских служащих: служащих управления, народных учителей, фельдшеров, волостных и сельских писарей, школьной и больничной прислуги, служащих земских учреждений и др.

Безусловно, народные университеты становились центрами всестороннего изучения своей малой родины и разработки различных мероприятий, напрямую связанных с деятельностью земства и муниципальной системой хозяйствования. Организацией народных университетов

централизованно занимались губернские земства. Народные дома как важные культурно-просветительские учреждения стали организовываться только после Первой российской революции (1905–1907) при тесном взаимодействии земств с частной инициативой. Первым встал вопрос о размещении народных домов и выделении помещений для них. Многие земства решили построить специально предназначенные для этого здания и стали выделять ссуды на постройку народных домов. Народные дома должны были стать земскими учреждениями, которые занимались просветительской деятельностью в самом широком смысле этого слова, то есть играть видную роль в деле по распространению полезных знаний, практических сведений, необходимых в быту, реальной жизни и для профессиональной деятельности.

В начале XX века земства для распространения знаний среди взрослого населения стали производить бесплатную или удешевленную раздачу книг населению. Существовали различные форматы проведения данного мероприятия, которые преследовали следующие цели:

- первоначальная пропаганда образования и культуры среди неграмотного населения;
- вознаграждение земским корреспондентам, которые собирали различные сведения по земству;
- пропаганда специальных знаний через раздачу специальных книг и брошюр, например, по медицинским, ветеринарным или агрономическим вопросам;
- удовлетворение потребностей населения в социально-экономической информации и др.

Распространение книг обусловило необходимость создания земствами собственных типографий, книжных складов и развития земской книжной торгово-распределительной сети. Организация книжной торговли позволила земствам заниматься не только культурно-просветительской деятельностью, но и получать экономическую выгоду для земств. Целью создания книжных складов была забота земств об улучшении и регулировании снабжения народных школ учебно-методической литературой.

Решающую роль при создании книжных складов играли открываемые земствами типографии, которые удовлетворяли текущие нужды земств, а также выполняли частные заказы. Типографии брали на себя работу по выпуску школьных тетрадей, таблиц и пособий, а также карточек и бланков для библиотек, кроме того, они занимались переплетом учеб-

ников и книг, которыми пользовались в земских школах и библиотеках. Предполагалось, что земские типографии будут работать не только на муниципальные нужды, но и обеспечивать местный книжный рынок и удовлетворять читательские запросы. В столичной губернии книжные склады для организации продажи и бесплатной раздачи книг населению были созданы лишь в 1907 году.

Земства организовывали музеи и специальные выставки, которые стали одним из важных звеньев муниципальной культурно-просветительской работы. Музеи были школьные и городские, тематика их деятельности была различная. Например, естественно-исторические, сельскохозяйственные, народных промыслов и др. Одной из задач музеев было изучение и охрана исторических памятников (включая архивы и библиотеки старых помещичьих усадеб, которые представляли значительный научный интерес). Требовали внимательного изучения и сохранения архивы волостных управлений, народных школ, церквей, земств и т.д. Земства решали вопросы сохранения памятников природы и предполагали создавать «местные земские парки», как «национальные парки» в США, в соответствии с научными требованиями того времени. Одним из направлений земской культурно-просветительской деятельности было проведение различных выставок при поддержке того или иного ведомства.

В начале XX века начала развиваться еще одна из форм муниципальной культурно-образовательной работы — организация общественных зрелищно-развлекательных учреждений, и, в частности, народных театров. Первые шаги в этом направлении были сделаны в рамках развития сети народных школ. Земства организовывали школьные новогодние и рождественские праздники, школьные спектакли, школьные вечера, на которых присутствовали дети и взрослые. Кроме того, в народных домах проводились театрализованные представления.

В 1909 году было издано Положение о воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних. Эти учреждения были предназначены не только для несовершеннолетних преступников, но и для несовершеннолетних бродяг, нищих, беспризорных (бесприютных), а также «отбившихся от рук» детей и подростков, принимаемых для исправления по просьбам их родителей. Создавались и содержались учреждения исправительного воспитания непосредственно земствами и городскими властями при содействии общественных благотворителей

и частных филантропов. Также земские учреждения занимались начальным обучением солдат, так как более 60% из них вообще не имели первичной общеобразовательной подготовки. Для обучения арестантов, содержащихся в земских арестантских домах, и в арестантских комнатах при волостных правлениях были открыты специальные библиотеки. Также создавались библиотечные комнаты в земских больницах для удовлетворения потребности в чтении больных и выздоравливающих. Однако такие библиотеки были далеко не во всех земствах. Расходы земств на нужды образования в общем земском бюджете составляли в 1906 году в среднем около 20%, на нужды внешкольного образования — 2,5%. Вместе с тем губернские земства тратили на народное образование меньше, чем уездные, вплоть до 1890-х годов. С начала XX века расходы земств на данную статью муниципального бюджета стали приблизительно равными. Даже известное заявление императора Николая II (1894–1917) о неких людях, «увлекавшихся бессмысленными мечтаниями об участии представителей земств в делах внутреннего управления» [1, с. 31], кардинально не изменило ситуации.

Таким образом, процесс становления и развития земской системы культурно-просветительской деятельности был тесно связан с проведением социально-экономических, образовательных, политических и административных реформ в годы правления царей Александра II, Александра III и Николая II (1855–1917). Созданию земских структур на губернском, уездном и волостном уровнях способствовали значительный рост общественного движения, появление зрелого гражданского общества и формирование социального заказа на муниципализацию социокультурной сферы. Шел процесс поступательного развития культурного, просветительского и образовательного статуса земств, наблюдался определенный рост политического влияния муниципальных структур в общеимперской властной вертикали. Роль земств в просвещении народных масс трудно переоценить: создавались народные и воскресные школы, кружки по борьбе с неграмотностью, библиотеки, избы-читальни, музеи, проводились массовые народные чтения, организовывались образовательные курсы по подготовке к востребованным профессиям. Несмотря на сложности функционирования системы культурно-просветительской деятельности, земские учреждения постепенно наращивали расходы на ее поддержку. Плановмерно развивались земские просветительские проекты при поддержке государства и частной инициативы.

За годы своей активной деятельности подвижники-земцы и органы местного самоуправления значительно подняли уровень «образования и народного здравоохранения, улучшили дорожную сеть и увеличили агрономическую поддержку крестьянам» [15, с. 134].

Список источников

1. Глебова И. И. Осень самодержавия // Россия и современный мир. 2024. № 1 (122). С. 25–50. doi:10.31249/rsm/2024.01.02.
2. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Т. I. Политическая история российского образования. М.: Мариос, 2011. 648 с.
3. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.
4. Ильин А. А. Революция и реформа: соотношение понятий в первые годы Великих реформ // Философия. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. II, № 2. С. 13–32.
5. Ковалевский П. И. Русский национализм и национальное воспитание в России. М.: Книжный мир, 2006. 259 с.
6. Кодрле С. В. Периодизация социокультурного генезиса российского частного школьного образования (XI век — 20-е годы XXI века) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 2. С. 121–129. doi: 10.30853/ped20240016.
7. Леонтьева О. Б. Два века императора: Александр II в зеркале исторических биографий // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24, № 3. С. 15–21. doi: 10.18287/2542-0445-2018-24-3-15-21.
8. Миронов Б. Н. Модернизация имперская и советская // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2018. Т. 63, вып. 1. С. 54–82.
9. Немытина М. В. Реформы второй половины XIX в. в России: опыт модернизации государственно-правового порядка // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Юридические науки. 2012. № 4. С. 8–15.
10. Овчинников А. В. Политико-правовой процесс в отечественном образовании 1801–1917 гг.: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. М.: ИТИП РАО, 2010. 336 с.
11. Половецкий С. Д., Овчинников А. В., Милованов К. Ю. Реализация идеологии Великих реформ в народном просвещении России // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. 2021. № 2. С. 7–17.
12. Пресняков А. Е. Российские самодержцы. М.: Книга, 1990. 464 с.
13. Химич Т. М. Земская реформа 1864 г.: причины проведения и итоги // Аграрное и земельное право. 2019. № 11 (179). С. 54–55.
14. Чарторижский А. Мемуары. М.: Терра — Книжный клуб, 1998. 304 с.
15. Чашиников М. А. Земская и городская реформы Александра II // Вестник науки. 2021. № 1. Т. 4. С. 132–138.

References

1. Glebova I. I. Osen' samoderzhavija // Rossiya i sovremennyy mir. 2024. № 1 (122). S. 25–50. doi:10.31249/rsm/2024.01.02. [In Rus].
2. Dneprov Ye. D. Rossijskoe obrazovanie v XIX — nachale XX veka. T. I. Politicheskaja istorija rossijskogo obrazovanija. M.: Marios, 2011. 648 s. [In Rus].
3. Zapesockij A. S. Obrazovanie: filosofija, kul'turologija, politika. M.: Nauka, 2002. 456 s. [In Rus].
4. Il'in A. A. Revolucija i reforma: sootnoshenie ponjatij v pervye gody Velikih reform // Filosofija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. 2018. T. II, № 2. S. 13–32. [In Rus].
5. Kovalevskij P. I. Russkij nacionalizm i nacional'noe vospitanie v Rossii. M.: Knizhnyj mir, 2006. 259 s. [In Rus].
6. Kodrle S. V. Periodizacija sociokul'turnogo genезisa rossijskogo chastnogo shkol'nogo obrazovanija

- (XI vek — 20-e gody XXI veka) // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2024. T. 9, № 2. S. 121–129. doi: 10.30853/ped20240016. [In Rus].
7. *Leont'eva O. B.* Dva veka imperatora: Aleksandr II v zerkale istoricheskikh biografij // Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija. 2018. T. 24, № 3. S. 15–21. doi: 10.18287/2542–0445–2018–24–3–15–21. [In Rus].
 8. *Mironov B. N.* Modernizacija imperskaja i sovetskaja // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istorija. 2018. T. 63, vyp. 1. S. 54–82. [In Rus].
 9. *Nemytina M. V.* Reformy vtoroj poloviny XIX v. v Rossii: opyt modernizacii gosudarstvenno-pravovogo porjadka // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Ser.: Juridicheskie nauki. 2012. № 4. S. 8–15. [In Rus].
 10. *Ovchinnikov A. V.* Politiko-pravovoj process v otechestvennom obrazovanii 1801–1917 gg.: dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. M.: ITIP RAO, 2010. 336 s. [In Rus].
 11. *Poloveckij S. D., Ovchinnikov A. V., Milovanov K. Ju.* Realizacija ideologii Velikih reform v narodnom prosveshhenii Rossii // Vestnik Rjazanskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S. A. Esenina. 2021. № 2. S. 7–17. [In Rus].
 12. *Presnjakov A. E.* Rossijskie samodержcy. M.: Kniga, 1990. 464 s. [In Rus].
 13. *Himich T. M.* Zemskaja reforma 1864 g.: prichiny provedenija i itogi // Agrarnoe i zemel'noe pravo. 2019. № 11 (179). S. 54–55. [In Rus].
 14. *Chartorizhskij A.* Memuary. M.: Terra — Knizhnyj klub, 1998. 304 s. [In Rus].
 15. *Chashnikov M. A.* Zemskaja i gorodskaja reformy Aleksandra II // Vestnik nauki. 2021. № 1. T. 4. S. 132–138. [In Rus].

Информация об авторе

В. П. Сорокин — кандидат юридических наук, доцент кафедры правового обеспечения рыночной экономики отделения «Высшая школа правоведения» факультета государственного и муниципального управления

Information about the author

V. P. Sorokin — PhD (Law), Associate Professor of the Department of Legal Support of Market Economics of the Higher School of Jurisprudence Department of the Faculty of Public and Municipal Administration of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Статья поступила в редакцию 28.05.2024; одобрена после рецензирования 18.06.2024; принята к публикации 25.06.2024.
The article was submitted 28.05.2024; approved after reviewing 18.06.2024; accepted for publication 25.06.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 37–53.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 37–53.

Научная статья
УДК 378.225
doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–37–53



О. П. Чигишева

ВИДЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ И ИХ ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Оксана Павловна Чигишева
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, chigisheva@instrao.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3358-2898>

Аннотация. В статье представлена авторская классификация и интерпретация функциональной грамотности исследователя и ее видов. Дана подробная характеристика научно-исследовательской грамотности исследователя (включающей методологическую, проектную, этическую, критическую, цифровую грамотность исследователя), академической грамотности исследователя (включающей языковую, иноязычную, публикационную, социально-коммуникативную грамотность исследователя) и карьерной грамотности исследователя. Содержание выделенных видов функциональной грамотности исследователя конкретизируется посредством детальной характеристики функционально-знаниевого, функционально-деятельностного и рефлексивно-мотивационного компонентов, составляющих их структуру. В статье показано, что владение функциональной грамотностью исследователя на достаточно высоком уровне влияет на уровень функциональности, квалификации и компетентности исследователя в дальнейшем. В результате сделан вывод о важности формирования функциональной грамотности исследователя в части ее видов при подготовке начинающих ис-

следователей в научных и образовательных организациях.

Ключевые слова: функциональная грамотность исследователя, научно-исследовательская грамотность исследователя, карьерная грамотность исследователя, академическая грамотность исследователя, квалифицированный исследователь, компетентный исследователь

Для цитирования: Чигишева О. П. Виды функциональной грамотности исследователя и их основные характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 37–53. doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-37-53

Original article

THE TYPES OF FUNCTIONAL LITERACY OF A RESEARCHER AND THEIR MAIN CHARACTERISTICS

Oksana P. Chigisheva

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, chigisheva@instrao.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3358-2898>

Abstract. The article provides the author's classification and interpretation of the functional literacy of a researcher and its types. A detailed description of the research literacy of a researcher (including methodological literacy of a researcher, project literacy of a researcher, ethical literacy of a researcher, critical literacy of a researcher, digital literacy of a researcher), academic literacy of a researcher (including language literacy of a researcher, foreign language literacy of a researcher, publishing literacy of a researcher, social and communicative literacy of a researcher) and career literacy of a researcher is given. The content of the identified types of the functional literacy of a researcher is specified through the detailed description of the functional-knowledge, functional-activity and reflexive-motivational components that make up their structure. The article shows that possessing the functional literacy of a researcher at a sufficiently high level affects the level of functionality, qualification and competence of a researcher in the future. As a result, concluding remarks were made about the importance of developing the functional literacy of a researcher in terms of its types when training early career researchers in scientific and educational organizations.

Keywords: functional literacy of a researcher, research literacy of a researcher, career literacy of a researcher, academic literacy of a researcher, qualified researcher, competent researcher

For citation: Chigisheva O. P. The types of functional literacy of a researcher and their main characteristics. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):37–53. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-37-53

Введение

Научная деятельность комплексна и многогранна, это позволяет рассматривать ее в совершенно разных аспектах, что, соответственно, приводит к появлению множества видов (научно-исследовательская, научно-техническая, инновационная, научно-экспертная, научно-педагогическая и пр.) такой деятельности и в конечном счете обеспечивает вариативность тех ролей (инноватор, исследователь, преподаватель-исследователь, эксперт и т.д.), в которых может себя проявить человек, занимающийся научной деятельностью, в зависимости от конкретных целей и задач. Поэтому нельзя не согласиться с мнением Э. В. Островского, который предлагает воспринимать научную деятельность как специфическую форму социальной активности человека [10, с. 41].

Нам представляется важным рассматривать функциональную грамотность исследователя в привязке преимущественно к научно-исследовательскому, карьерному и академическому аспектам его деятельности, так как именно они являются ключевыми и в некотором смысле достаточными для его полноценного функционирования в современных наднациональных и национальных научных, академических и социальных контекстах.

Такой подход позволяет представить многообразные виды функциональной грамотности исследователя, подробно их охарактеризовать, в том числе и с точки зрения их содержания, принимая во внимание тот факт, что содержательное наполнение каждого вида функциональной грамотности исследователя органично транслируется в содержательное наполнение трех структурных компонентов функциональной грамотности исследователя, выделенных нами, а именно: 1) знания и понимание их функциональной ценности; 2) прикладные умения и навыки; 3) передаваемые прикладные умения и навыки.

Методологическая рамка исследования

Цель исследования — выявить основные виды функциональной грамотности исследователя, охарактеризовать их содержательные особенности и показать важность формирования функциональной грамотности исследователя (на уровне ее видов) в процессе обучения для становления квалифицированного и компетентного исследователя в будущем.

Для этого были поставлены и решены следующие задачи:

1. Дать определение понятия «функциональная грамотность исследователя».

дователя», выделить и представить ее виды.

2. Охарактеризовать каждый из видов функциональной грамотности исследователя и определить их содержание в части знаний и понимания их функциональной ценности, прикладных умений и навыков, передаваемых прикладных умений и навыков.
3. Обозначить роль формирования функциональной грамотности исследователя в учебном процессе в становлении квалифицированного и компетентного исследователя.

При проведении исследования были использованы преимущественно теоретические *методы*, такие как анализ документов, синтез, абстрагирование, интерпретация, генерализация.

Результаты исследования и их обсуждение

Функциональная грамотность исследователя — это ситуационная способность исследователя к инструментализации получаемых знаний, формируемая в результате обучения, детерминированная актуальными требованиями к его квалификации и осуществлению профессиональной деятельности, внутренними потребностями к профессиональной самореализации, личностному и карьерному росту, влияющая на его научно-исследовательскую результативность [17]. Функциональная грамотность представлена множеством видов, визуализированных на рисунке 1, которые далее будут охарактеризованы более подробно.

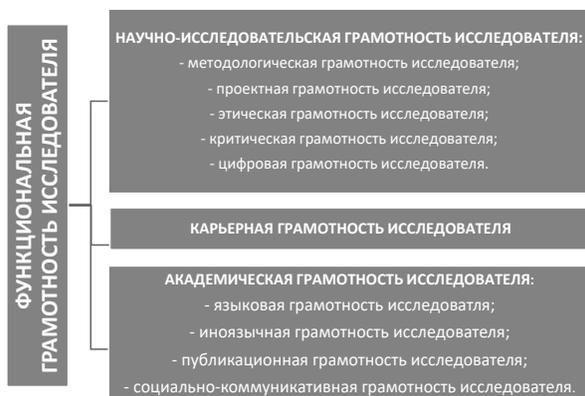


Рисунок 1. Виды функциональной грамотности исследователя
Источник: составлено автором.

Научно-исследовательская грамотность исследователя — это способность исследователя проектировать, критически анализировать и осуществлять методологически и этически корректные исследования и исследовательские проекты, в том числе с использованием современных цифровых инструментов и технологий [18; 22].

Методологическая грамотность исследователя — это способность исследователя максимально грамотно и эффективно осуществлять собственный научный поиск в избранной научной области с опорой на общепринятые научно обоснованные представления об организационно-методологическом обеспечении исследовательского процесса [4; 30].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

- организации и методологии проведения монодисциплинарных, мультидисциплинарных и междисциплинарных исследований;
- современных источников научной информации, включая библиотечные фонды, библиотечно-справочные системы, информационные и информационно-справочные системы, наукометрические базы данных;
- способов оценки перспективности исследовательской тематики, эффектов и рисков практического использования исследовательских результатов [14; 15].

Прикладные умения и навыки в отношении:

- поиска и обработки научной информации, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- проектирования и осуществления комплексных монодисциплинарных, мультидисциплинарных и междисциплинарных исследований;
- владения понятийным аппаратом науки, методологией, теоретическими и эмпирическими, количественными и качественными методами проведения исследований в избранной научной области;
- корректного анализа данных, полученных в ходе исследования, и интерпретации исследовательских результатов [14; 15].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

- осуществления методологической рефлексии на основе целостного системного научного мировоззрения;
- грамотной организации исследовательского процесса, корректного распределения временных и иных ресурсов, их оптимального и эффективного использования [5].

Этическая грамотность исследователя — это способность исследователя неукоснительно соблюдать нормы и принципы научной

этики при проведении исследований в избранной научной области, диссеминации полученных исследовательских результатов, общении в профессиональном сообществе [4; 34].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

– гражданско-правовых мер защиты авторских прав на использование результатов научно-исследовательской деятельности на национальном и международном уровне;

– этических кодексов и правил, действующих в научной среде на национальном и международном уровне;

– издательской этики [4; 21].

Прикладные умения и навыки в отношении:

– следования этическим нормам и принципам при проведении научных исследований;

– оформления авторских прав на результаты интеллектуального труда в виде патентов, баз данных, программ для электронных вычислительных машин, полезных моделей, промышленных образцов и т.д.;

– соблюдения этики научных публикаций (отказ от недобросовестного проведения исследований, плагиата, одновременной подачи статей, двойных и многократных публикаций, публикации фрагментированных результатов) [4; 15; 21].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

– конфликта интересов и способов его предотвращения;

– этического поведения исследователя, формирования и сохранения безупречной научной репутации в процессе выполнения им профессиональной деятельности [4; 14; 21].

Проектная грамотность исследователя — это способность исследователя планировать, оперативно и эффективно управлять реализацией научных проектов регионального, национального и международного уровня, в том числе междисциплинарными, в своей исследовательской области с учетом временных ограничений и имеющихся ресурсов, требований к качеству исследовательских результатов и необходимости их практической применимости по завершении работы над научным проектом [3; 32].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

– теории управления проектами, теории контрактов;

– актуального нормативно-правового обеспечения научной деятельности на национальном и международном уровне;

– современных подходов, механизмов и технологий управления научным проектом (жизненный цикл проекта, основные результаты), мониторинга его реализации и результативности, в том числе при помощи цифровых инструментов [2; 32].

Прикладные умения и навыки в отношении:

– соблюдения нормативно-правовых требований при выполнении научного проекта, в том числе международного и междисциплинарного;

– применения подходов, механизмов и технологий для оперативного управления научным проектом на уровне его планирования, разработки, реализации и достижения намеченных результатов, научных, научно-технических, экономических и социальных эффектов;

– владения инструментами и средствами автоматизации управления и реализации научных проектов (Agile, Scrum, Kanban и др.) [3; 32].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

– командообразования и эффективного межличностного взаимодействия с участниками научного проекта и проектным окружением;

– принятия личной и (или) разделенной ответственности за результаты работы в научном проекте;

– своевременного управления проектными рисками;

– мотивирования и стимулирования исполнителей научных проектов к эффективной и результативной деятельности [2; 3].

Цифровая грамотность исследователя — это способность исследователя безопасно и ответственно использовать цифровые технологии и инструменты при выполнении научно-исследовательской деятельности и осуществлении профессионального взаимодействия в рамках организации научного сотрудничества на национальном и международном уровне в цифровой научно-образовательной среде [19; 20].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

– современных цифровых инструментов и специализированных сервисов, используемых для работы с научно-исследовательской информацией и данными, в том числе находящимися в открытом доступе, грантовыми заявками;

– программ для статистической обработки первичных и вторичных исследовательских данных (SPSS Statistica, RapidMiner, PSP, R и др.);

– способов диссеминации исследовательских результатов в условиях открытой и гражданской науки (цифровые репозитории, экосистема EOSC, открытые платформы, публикации в открытом доступе и др.);

Виды функциональной грамотности исследователя ... |

- профессионально ориентированного онлайн-взаимодействия с исследователями разных стран [26].

Прикладные умения и навыки в отношении:

- корректного использования программ для статистической обработки первичных и вторичных исследовательских данных (SPSS Statistica, RapidMiner, PSPP, R и др.);

- работы с открытым программным обеспечением с учетом открытой методологии и открытой оценки проводимых исследований;

- управления открытыми данными на основе FAIR-принципов, гарантирующих проведение добросовестного, этически корректного и осмысленного исследования [25; 26].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

- поиска, извлечения, обработки, анализа, визуализации и представления исследовательской информации в цифровой научно-образовательной среде;

- обмена информацией и сетевого взаимодействия на национальном и международном уровне в профессионально ориентированной онлайн-среде (открытые платформы Arxiv, Figshare и др.) [25; 26].

Критическая грамотность исследователя – это способность исследователя к целенаправленному, логическому, рефлексивному, критико-аналитическому осмыслению и оценке научной информации и принятию на этой основе обоснованных решений для достижения широкого спектра теоретических и практических исследовательских задач, целей профессионального развития [6; 12].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

- аналитического, критического и рационального мышления, критического анализа, критической рефлексии и саморефлексии, в том числе профессиональной;

- алгоритмов использования дивергентного и конвергентного мышления при выработке решений [12; 28].

Прикладные умения и навыки в отношении:

- осуществления критического анализа и грамотной рефлексивной оценки получаемой информации, в том числе цифровой и графической, позволяющих достичь максимальной рациональности при генерировании новых научных идей, включая междисциплинарные;

- демонстрации аккуратности, четкости, последовательности, рациональности в действиях при принятии взвешенных решений в процессе

определения темы исследования, его планирования и проведения с целью достижения намеченных исследовательских результатов [14].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

– грамотной аргументации собственной точки зрения и достаточной объективности и гибкости в восприятии других точек зрения, основывающихся на глубоком критическом осмыслении информации, установлении логических и причинно-следственных связей;

– более быстрой адаптации к изменяющимся условиям благодаря четкому анализу ситуации в профессиональной среде [12; 31].

Академическая грамотность исследователя — это способность исследователя эффективно участвовать в письменном и устном профессионально ориентированном дискурсе, не только в академическом, но и в других социальных контекстах, в онлайн- и офлайн-формате на родном и (или) иностранном языке [8; 23].

Языковая грамотность исследователя — это способность исследователя как носителя определенного языка демонстрировать высокий уровень практического владения устной и письменной речью на этом языке в различных функциональных стилях речи с учетом существующих языковых норм, традиций и правил профессионально ориентированного общения [11; 13; 16].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

– языковых норм (орфоэпических (фонетических), лексико-фразеологических, словообразовательных, морфологических, синтаксических, стилистических) современного родного языка, обеспечивающих правильность профессионально ориентированной речи и полноту ее восприятия;

– научного, официально-делового, публицистического стилей речи родного языка;

– этических аспектов культуры речи на родном языке [11; 16].

Прикладные умения и навыки в отношении:

– владения профессионально ориентированной устной и письменной речью на родном языке с соблюдением соответствующих языковых норм;

– использования научного, официально-делового, публицистического стилей речи родного языка в различных речевых формах, видах и стилях;

– соблюдения норм речевого этикета при устном и письменном профессиональном общении на родном языке [11; 13; 16].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

Виды функциональной грамотности исследователя ... |

- традиций и правил употребления единиц родного языка в части стилистики построения высказываний и формулирования суждений;
- соблюдения правил речевого поведения и корректного использования стиливых и речевых формул общения на родном языке [11].

Иноязычная грамотность исследователя — это способность исследователя демонстрировать высокий уровень практического владения устной и письменной речью на одном или нескольких иностранных языках с учетом существующих языковых норм, традиций и правил с целью осуществления научного диалога в рамках межкультурной коммуникации [9; 11; 16].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

- языковых норм (орфоэпических (фонетических), лексико-фразеологических, словообразовательных, морфологических, синтаксических, стилистических) иностранного языка, обеспечивающих правильность профессионально ориентированной речи и полноту ее восприятия;
- научного, официально-делового, публицистического стилей речи иностранного языка;
- этических аспектов культуры речи на иностранном языке [9; 24].

Прикладные умения и навыки в отношении:

- владения профессионально ориентированной устной и письменной речью на иностранном языке с соблюдением соответствующих языковых норм;
- использования научного, официально-делового, публицистического стилей речи иностранного языка в различных речевых формах, видах и стилях;
- соблюдения норм речевого этикета при устном и письменном профессиональном общении на иностранном языке [14; 15; 24].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

- традиций и правил употребления единиц иностранного языка в части стилистики построения высказываний и формулирования суждений;
- соблюдения правил речевого поведения и корректного использования стиливых и речевых формул общения на иностранном языке [9; 24].

Публикационная грамотность исследователя — это способность исследователя создавать, оформлять в соответствии с требованиями и представлять результаты проведенных исследований в офлайн- и онлайн-формате в виде кратких научных сообщений, статей, научных обзоров, аналитических докладов и глав в различных научных рецензируемых

периодических и непериодических изданиях, индексируемых в национальных и международных наукометрических базах данных [21; 27].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

- существующих национальных и международных издателей научной литературы и научных журналов, наукометрических баз данных, открытых научных платформ и предоставляемых ими сервисов для широкой диссеминации полученных в ходе исследования научных результатов;
- возможностей и правил публикации основных научных результатов проводимых исследований, в том числе диссертационных, в рецензируемых научных изданиях национального и международного уровня;
- роли, которую играют показатели публикационной активности при оценке эффективности и результативности, выполняемой исследователем научной деятельности [15; 29].

Прикладные умения и навыки в отношении:

- разнообразных возможностей информирования широкой общественности о проводимых исследованиях и их результатах, в том числе в условиях открытой науки;
- участия в реализации издательских проектов различной сложности и уровня, включая международный;
- оптимизации подходов и способов повышения публикационной активности исследователя на национальном и международном уровне;
- работы с различными аналитическими системами на базе национальных и международных наукометрических баз данных, предназначенных для анализа публикационной активности в части визуализации научно-исследовательских результатов в определенном научном направлении, сравнения достижений и оценки потенциальных возможностей для научного сотрудничества на основе анализа публикаций и цитирований [7; 14; 15].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

- проявления активности и инициативности в вопросах, связанных с диссеминацией профессиональных знаний и научных достижений посредством научных публикаций;
- эффективной самопрезентации исследователя и результатов его работы сквозь призму эффективных практик публикационного взаимодействия с мировым научным сообществом и широкой общественностью [21; 29].

Социально-коммуникативная грамотность исследователя — это способность исследователя к эффективному общению в устной и письмен-

ной форме с соблюдением действующих норм профессиональной коммуникации в различных коммуникативных ситуациях профессионального характера и в разнообразных социальных и культурных контекстах [9; 13].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

- теории научной коммуникации, видов, форм и стратегий научной коммуникации;

- приемов, средств и методов эффективной научной устной и письменной онлайн- и офлайн-коммуникации, современных методов и технологий ее осуществления на государственном и иностранном языках;

- норм и правил коммуникативного поведения исследователя и национального коммуникативного поведения, коммуникативной культуры личности [9; 13].

Прикладные умения и навыки в отношении:

- осуществления эффективной научной устной и письменной онлайн- и офлайн-коммуникации на государственном и иностранном языках;

- демонстрации исследователем адекватного нормативного коммуникативного поведения в процессе профессионального и социально ориентированного взаимодействия;

- плодотворного взаимодействия с представителями отечественного и зарубежного академического и неакадемического сообщества [13–15].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

- создания комфортного психологического климата для продуктивного и качественного социально-коммуникативного взаимодействия;

- владения культурой речи — безошибочным и выразительным речевым оформлением мысли;

- осуществления эффективной межличностной и межкультурной коммуникации, кросс-функционального взаимодействия [13–16].

Карьерная грамотность исследователя — это способность исследователя к грамотному и успешному выстраиванию карьеры в выбранном научном направлении на национальном и (или) международном уровне, позволяющая ему достичь максимальной самореализации в профессии [1; 33].

Знания и понимание их функциональной ценности в области:

- вариантов уровневой стратификации исследовательской карьеры, существующей на национальном и международном уровне, в условиях открытой науки и цифровой трансформации науки и образования;

- актуальных квалификационных требований, предъявляемых к ис-

следователю на национальном и международном уровне;

– оценки собственного профессионального уровня и планирования дальнейшего личностного и профессионального развития и совершенствования на всем протяжении исследовательской карьеры [1; 31].

Прикладные умения и навыки в отношении:

– самостоятельного управления собственным карьерным ростом, расширяющего и повышающего возможности для успешного и выгодного трудоустройства в академическом и неакадемическом секторе национального и глобального рынков труда;

– выстраивания и реализации исследователем индивидуального плана непрерывного профессионального становления и развития с учетом существующих квалификационных требований и быстроизменяющейся национальной и международной специфики в избранной профессиональной области;

– участия в дополнительных к основному (научно-исследовательскому) видах деятельности, таких как преподавание, наставничество, менторство, за счет усложнения и расширения спектра профессиональных задач на различных этапах карьеры исследователя [1; 31; 33].

Передаваемые прикладные умения и навыки в области:

– демонстрации личностной эффективности в части самоуправления, управления рисками и профессиональной коммуникации;

– проявления гибкости и адаптивности, инициативности и лидерства, стремления к достижению высоких результатов и признания в выполняемой профессиональной (научной) деятельности [1; 33].

Заключение

Все представленные и охарактеризованные виды функциональной грамотности исследователя, с одной стороны, автономны и могут быть рассмотрены сами по себе, но, с другой стороны, полностью раскрываются лишь тогда, когда взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга, позволяя исследователю в полной мере продемонстрировать уровень его функциональности. На наш взгляд, становление квалифицированного и компетентного исследователя неразрывно связано с формированием, овладением, а затем и непрерывным развитием функциональной грамотности исследователя, которая является функциональной основой множества компетенций (на уровне ее видов), формируемых уже в процессе обучения, и позволяет добиться функционально грамотного

использования соответствующих функциональных профессиональных умений и навыков универсального характера, необходимых для решения постоянно возникающих в профессиональной (научной) деятельности исследователя сложных научно-образовательных задач.

Таким образом, формирование функциональной грамотности исследователя на уровне ее различных видов происходит у начинающих исследователей при обучении в аспирантуре (например, в России) или докторантуре (например, в европейских странах). Квалифицированный исследователь — это исследователь, находящийся в состоянии готовности к выполнению научной деятельности на уровне стойкой функциональной активности, владения функциональной грамотностью исследователя и необходимыми компетенциями, что официально подтверждено документами (дипломами, сертификатами и т.д.), выдаваемыми по окончании соответствующей программы обучения и (или) присвоения соответствующей квалификации или степени. Компетентный исследователь — это исследователь, который в полной мере демонстрирует владение необходимыми компетенциями, активно использует имеющиеся знания, умения, навыки и опыт в профессиональной деятельности на уровне функциональной грамотности исследователя, что является залогом быстроты, успешности и эффективности решения, поставленных перед ним реальных профессиональных задач, в том числе в условиях неопределенности, обеспечивает его конкурентоспособность на национальном и международном рынках труда.

Список источников

1. Батрова О. Ф., Блинов В. И., Волошина И. А. и др. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: рекомендации. М.: Федеральный институт развития образования, 2008. 14 с.
2. Боронина Л. Н., Сенук З. В. Основы управления проектами: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2015. 112 с.
3. Бурков В. Н., Новиков Д. А. Как управлять проектами. М.: Синтез, 1997. 188 с.
4. Иванова С. В. Организационно-методологические основы подготовки диссертации: учебно-методическое пособие. М.: ИНФРА-М, 2023. 92 с.
5. Иванова С. В., Логвинова И. М., Победоносцева М. Г. и др. Методические рекомендации по организации подготовки кандидатской диссертации для обучающихся и их научных руководителей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 5 (54). С. 13–23.
6. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. д.п.н. И. Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.
7. Использование аналитики SciVal в подготовке и мониторинге результатов научной деятельности ученого. Март, 2021 [Электронный ресурс]. URL: http://biblio.surgu.ru/media/files/Surgut%20State%20Univ_SciVal_Mar%202021.pdf (дата обращения: 01.03.2024).
8. Короткина И. Б. Академическая грамотность и система оценки в парадигме образования // Ценности и смыслы. 2017. № 5 (15). С. 20–31.

9. Миньяр-Белоручева О. П. Научная коммуникация как разновидность межкультурной коммуникации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2019. Т. 16. № 4. С. 22–26.
10. Островский Э. В. История и философия науки: учебное пособие для студентов высших учебных заведений всех направлений подготовки. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. 326 с.
11. Пишеничная Н. Б. Языковая грамотность и культура речи в профессиональной деятельности: Словарь терминов. Иркутск: ИРГУПС МК ЖТ, 2017. 18 с.
12. Сорина Г. В. Критическое мышление и метод экспертных групп // Эпистемология & философия науки. 2005. Т. III. № 1. С. 194–209.
13. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. 252 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Подготовка кадров высшей квалификации. Направление подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. № 902, с изменениями и дополнениями от 30 апреля 2015 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoaspism/440601.pdf> (дата обращения: 01.03.2024).
15. Федеральные государственные требования к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов). Утверждены приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20 октября 2021 г. № 951 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/403100330/53f89421b1bda741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 01.03.2024).
16. Фесенко О. П. Языковая грамотность и языковая компетенция в рамках вузовской дисциплины «Культура речи» // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Сборник материалов V Международной научно-методической конференции. Военная академия материально-технического обеспечения имени А. В. Хрулева 24 мая 2019 года. Омск: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2019. С. 112–115.
17. Чигишева О. П. Обоснование процесса формирования функциональной грамотности исследователя с педагогических и междисциплинарных позиций // Ценности и смыслы. 2023. № 4 (86). С. 72.
18. Чигишева О. П. Роль исследовательской грамотности в профессиональной деятельности ученого // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 319–322.
19. Чигишева О. П. Цифровая грамотность исследователя в условиях открытой науки // АНИ: психология и педагогика. 2017. № 4. С. 242–244.
20. Чигишева О. П., Дмитрива А. В. Осмысление процесса формирования цифровой грамотности начинающих исследователей сквозь призму зарубежных теорий обучения: кейс Университета Хельсинки // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 127–145.
21. Этические принципы при проведении научно-исследовательских работ и публикации результатов. Амстердам: Elsevier, 2014. 24 с.
22. Beaudry J. S., Miller L. Research literacy: a primer for understanding and using research. New York: The Guilford Press, 2016. 380 p.
23. Beekman L., Dube C., Potgieter H., et al. Academic literacy. Cape Town: Juta and Company (Pty) Ltd, 2016. 142 p.
24. Chigisheva O., Soltovets E., Bondarenko A. Functional foreign language literacy for global research career development: Analysis of standardized open-ended interview responses // XLinguae. 2017. 10 (4). P. 138–153.
25. Digital skills for FAIR and Open Science. Report from the EOSC Executive Board Skills and Training Working Group. Brussels: European Commission, 2021. 71 p.
26. Evaluation of Research Careers fully acknowledging Open Science Practices. Rewards, incentives and/or recognition for researchers practicing Open Science. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 32 p.
27. Koepsell D. Scientific integrity and research ethics: An Approach from the ethos of Science Dordrecht: Springer International Publishing AG, 2017. 115 p.
28. Luke A. Critical literacy: Foundational notes // Theory into Practice. 2012. No. 51 (1). P. 4–11.
29. Mikki S., Cutler I. Publishing Literacy for Researchers // Nordic Journal of Information Literacy

in Higher Education. 2011. 3 (1). Art. 17.

30. *Steinerová J.* Methodological Literacy of Doctoral Students: An Emerging Model. In: Kurbanoglu S., Grassian E., Mizrachi D., et al. Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. ECIL 2013 // Communications in Computer and Information Science. Springer, Cham, 2013. Vol. 397. P. 148–154.

31. Towards European Framework for Research Careers. Brussels: European Commission, 2011. 11 p.

32. *Vincenzi M., Shore B.* Managing membership in Large-Scale International Science Projects // Technology in Society. November 2019. Vol. 59. Art. 101129.

33. VITAE Researcher Development Framework. Cambridge: Vitae, 2011. 22 p.

34. *Whitmarsh J.* Developing ethical literacy in postgraduate research // The International Journal of Learning: Annual Review. 2009. 16 (3). P. 207–218.

References

1. *Batrova O. F., Blinov V. I., Voloshina I. A. i dr.* Nacional'naja ramka kvalifikacij Rossijskoj Federacii: rekomendacii. M.: Federal'nyj institut razvitiya obrazovanija, 2008. 14 s. [In Rus].
2. *Boronina L. N., Senuk Z. V.* Osnovy upravlenija proektami: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. Un-ta, 2015. 112 s. [In Rus].
3. *Burkov V. N., Novikov D. A.* Kak upravljat' proektami. M.: Sinteg, 1997. 188 s. [In Rus].
4. *Ivanova S. V.* Organizacionno-metodologicheskie osnovy podgotovki dissertacii: uchebno-metodicheskoje posobie. M.: INFRA-M, 2023. 92 s. [In Rus].
5. *Ivanova S. V., Logvinova I. M., Pobedonosceva M. G. i dr.* Metodicheskie rekomendacii po organizacii podgotovki kandidatskoj dissertacii dlja obuchajushhihsja i ih nauchnyh rukovoditelej // Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika. 2018. T. 1. № 5 (54). S. 13–23. [In Rus].
6. Izmerenie i ocenka sformirovannosti universal'nyh kompetencij obuchajushhihsja pri osvoenii obrazovatel'nyh programm bakalavriata, magistratury, specialiteta: kollektivnaja monografija / pod nauch. red.d.p.n. I. Ju. Tarhanovoj. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2018. 383 s. [In Rus].
7. Ispol'zovanie analitiki SciVal v podgotovke i monitoringe rezul'tatov nauchnoj dejatel'nosti učenogo. Mart, 2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://biblio.surgu.ru/media/files/Surgu%20State%20Univ_SciVal_Mar%202021.pdf (data obrashhenija: 01.03.2024). [In Rus].
8. *Korotkina I. B.* Akademicheskaja gramotnost' i sistema ocenki v paradigme obrazovanija // Cennosti i smysly. 2017. № 5 (15). S. 20–31. [In Rus].
9. *Min'jar-Beloručeva O. P.* Nauchnaja kommunikacija kak raznovidnost' mezhhkul'turnoj kommunikasi-cii // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika. 2019. T. 16. № 4. C. 22–26. [In Rus].
10. *Ostrovskij Je. V.* Istorija i filosofija nauki: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij vseh napravlenij podgotovki. M.: Vuzovskij uchebnik: INFRA-M, 2013. 326 s. [In Rus].
11. *Pshenichnaja N. B.* Jazykovaja gramotnost' i kul'tura rechi v professional'noj dejatel'nosti: Slovar' terminov. Irkutsk: IrGUPS MK ZhT, 2017. 18 s. [In Rus].
12. *Sorina G. V.* Kriticheskoe myshlenie i metod jekspertnyh grupp // Jepistemologija & filosofija nauki. 2005. T. III. № 1. C. 194–209. [In Rus].
13. *Sternin I. A.* Vvedenie v rechevoe vozdejstvie. Voronezh, 2001. 252 s. [In Rus].
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija. Uroven' vysshego obrazovanija. Podgotovka kadrov vysshej kvalifikacii. Napravlenie podgotovki 44.06.01 «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki» (utv. prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 30 ijulja 2014 g. № 902, s izmenenijami i dopolnenijami ot 30 aprelja 2015 g.) [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://fgos-vo.ru/uploadfiles/fgosvoaspm/440601.pdf> (data obrashhenija: 01.03.2024). [In Rus].
15. Federal'nye gosudarstvennye trebovanija k strukture programm podgotovki nauchnyh i nauchno-pedagogicheskijh kadrov v aspiranture (ad#junktore), uslovijam ih realizacii, srokam osvoenija jetih programm s uchetom razlichnyh form obuchenija, obrazovatel'nyh tehnologij i osobennostej otdel'nyh kategorij aspirantov (ad#junktov). Utverzhdeny prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovanija Rossijskoj Federacii ot 20 oktjabrja 2021 g. № 951 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/403100330/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashhenija: 01.03.2024). [In Rus].
16. *Fesenko O. P.* Jazykovaja gramotnost' i jazykovaja kompetencija v ramkah vuzovskoj discipliny «Kul'tura rechi» // Problemy modernizacii sovremennogo vysshego obrazovanija: lingvisticheskie

- aspekty. Sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Voennaja akademija material'no-tehnicheskogo obespechenija imeni A. V. Hruleva 24 maja 2019 goda. Omsk: Omskij avtobronetankovij inzhenernyj institut, 2019. S. 112–115. [In Rus].
17. Chigisheva O. P. Obosnovanie processa formirovaniya funkcional'noj gramotnosti issledovatelja s pedagogicheskimi i mezhdisciplinarnymi pozicijami // Cennosti i smysly. 2023. № 4 (86). S. 72. [In Rus].
 18. Chigisheva O. P. Rol' issledovatel'skoj gramotnosti v professional'noj dejatel'nosti uchenogo // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2018. T. 7. № 3 (24). S. 319–322. [In Rus].
 19. Chigisheva O. P. Cifrovaja gramotnost' issledovatelja v uslovijah otkrytoj nauki // ANI: psihologija i pedagogika. 2017. № 4. C. 242–244. [In Rus].
 20. Chigisheva O. P., Dmitrova A. V. Osmyslenie processa formirovaniya cifrovoj gramotnosti nachinajushih issledovatelej skvoz' prizmu zarubezhnyh teorij obuchenija: kejs Universiteta Hel'sinki // Cennosti i smysly. 2022. № 2 (78). S. 127–145. [In Rus].
 21. Jeticcheskie principy pri provedenii nauchno-issledovatel'skikh rabot i publikacii rezul'tatov. Amsterdam: Elsevier, 2014. 24 s. Beaudry J. S., Miller L. Research literacy: a primer for understanding and using research. New York: The Guilford Press, 2016. 380 p. [In Rus].
 22. Beekman L., Dube C., Potgieter H., et al. Academic literacy. Cape Town: Juta and Company (Pty) Ltd, 2016. 142 p.
 23. Chigisheva O., Soltovets E., Bondarenko A. Functional foreign language literacy for global research career development: Analysis of standardized open-ended interview responses // XLinguae. 2017. 10 (4). P. 138–153.
 24. Digital skills for FAIR and Open Science. Report from the EOSC Executive Board Skills and Training Working Group. Brussels: European Commission, 2021. 71 p.
 25. Evaluation of Research Careers fully acknowledging Open Science Practices. Rewards, incentives and/or recognition for researchers practicing Open Science. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 32 p.
 26. Koepsell D. Scientific integrity and research ethics: An Approach from the ethos of Science Dordrecht: Springer International Publishing AG, 2017. 115 p.
 27. Luke A. Critical literacy: Foundational notes // Theory into Practice. 2012. No. 51 (1). P. 4–11.
 28. Mikki S., Cutler I. Publishing Literacy for Researchers // Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education. 2011. 3 (1). Art. 17.
 29. Steinerová J. Methodological Literacy of Doctoral Students: An Emerging Model. In: Kurbanoglu S., Grassian E., Mizrachi D., et al. Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. ECIL 2013 // Communications in Computer and Information Science. Springer, Cham, 2013. Vol. 397. P. 148–154.
 30. Towards European Framework for Research Careers. Brussels: European Commission, 2011. 11 p.
 31. Vincenzi M., Shore B. Managing membership in Large-Scale International Science Projects // Technology in Society. November 2019. Vol. 59. Art. 101129.
 32. VITAE Researcher Development Framework. Cambridge: Vitae, 2011. 22 p.
 33. Whitmarsh J. Developing ethical literacy in postgraduate research // The International Journal of Learning: Annual Review. 2009. 16 (3). P. 207–218.

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Статья поступила в редакцию 21.05.2024; одобрена после рецензирования 18.06.2024; принята к публикации 25.06.2024. The article was submitted 21.05.2024; approved after reviewing 18.06.2024; accepted for publication 25.06.2024.



Е. О. Черкашин

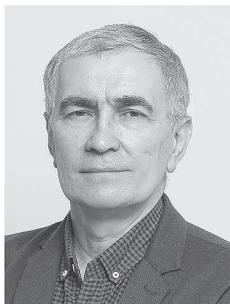
Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 54–67.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 54–67.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–54–67

СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ЭКОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ



Е. В. Титов

Евгений Олегович Черкашин¹, Евгений Викторович
Титов², Владимир Афанасьевич Щерба³

¹ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
ГАОУ ВО «Московский городской университет управления
Правительства Москвы», Москва, Россия

² Московский государственный технический универси-
тет им. Н. Э. Баумана, ГАОУ ВО «Московский городской
университет управления Правительства Москвы», Москва,
Россия

³ ФГБОУ ВО «Российский государственный геологический
университет имени Серго Орджоникидзе»,
Москва, Россия

¹ echerkashin@mail.ru, SPIN-код 4868–7445,
ORCID0000–0001–7904–9445

² tevgeni777@mail.ru, SPIN-код 4521–0455,
ORCID0000–0003–3001–5214

³ shcherba_va@mail.ru, SPIN-код 4873–2950,
ORCID0000–0002–5966–4085



В. А. Щерба

Аннотация. Будущий специалист должен стремиться к профессиональному развитию в области техносферной безопасности с опорой на экологические знания и на профессиональные знания о влиянии техники на окружающую среду. Мотивационной основой этого стремления выступает субъектная позиция в сфере экологии студентов технических университетов, формирование которой является актуальной задачей современного высшего образования. Показателем субъектной позиции студентов

в сфере экологии является их социально значимая познавательная, преобразовательная и коммуникативная активность природоохранного и экологического характера. Сфера экологии является многокомпонентным образованием, включающим социальную, природную, антропогенную и соматическую составляющие. Системообразующим компонентом сферы экологии как среды становления субъектной позиции является ее социальная составляющая. Одним из показателей сформированности субъектной позиции в сфере экологии студентов технических вузов является их активность природоохранного и экологического содержания. Анализ преобразовательной и коммуникативной активности студентов первого и четвертого курсов показал, что за время учебы в университете их интерес к сфере экологии сохранился, а к отдельным аспектам экологической проблематики повысился.

Ключевые слова: активность студентов в сфере экологии, техносферная безопасность, биосфера, техносфера, сфера экологии

Для цитирования: Черкашин Е. О., Титов Е. В., Щерба В. А. Социально значимая активность студентов в сфере экологии как условие техносферной безопасности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 54–67. doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-54-67

Original article

SOCIALLY SIGNIFICANT ACTIVITY OF STUDENTS IN THE FIELD OF ECOLOGY AS A CONDITION OF TECHNOSPHERE SAFETY

Evgeny O. Cherkashin¹, Evgeny V. Titov², Vladimir A. Shcherba³

¹ Institute for Strategy of Education Development, Moscow Metropolitan Governance University, Moscow, Russia

² Bauman Moscow State Technical University, Moscow Metropolitan Governance University, Moscow, Russia

³ Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting (MGRI), Moscow, Russia

Abstract. The future specialist should strive for professional development in the field of technosphere safety based on environmental knowledge and professional knowledge about the impact of technology on the environment. The motivational basis of this aspiration is the subject position in the field of ecology of students of technical universities, the formation of which is an urgent task of modern higher education. An indicator of the subjective position of students in the field of ecology is their socially significant cognitive, transformative and communicative activities of an environmental and environmental nature. The field of ecology is a multicomponent education, including social, natural, anthropogenic and somatic components. The system-forming

component of the sphere of ecology as an environment for the formation of a subject position is its social component. One of the indicators of the formation of the subjective position in the field of ecology of students of technical universities is their activity in environmental and environmental content. An analysis of the transformative and communicative activities of first- and fourth-year students showed that during their studies at the university, their interest in the field of ecology remained, and their interest in certain aspects of environmental issues increased.

Keywords: activity of students in the sphere of ecology, biosphere, technosphere, technosphere safety

For citation: Cherkashin E. O., Titov E. V., Shcherba V. A. Socially significant activity of students in the field of ecology as a condition of technosphere safety. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):54–67. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–54–67

Введение. Техносфера — преобразованная людьми при помощи техники поверхность нашей планеты — быстро расширяется, и в недалеком будущем ее границы будут совпадать с границами биосферы [2; 8]. Приблизительная масса этой новой, созданной людьми при помощи техники географической оболочки составляет около 30 трлн тонн [12]. Это изменило качественный и количественный состав атмосферы, гидросферы, верхних слоев литосферы, вызвав экологический кризис, который в недалеком будущем, возможно, обретет катастрофический характер.

Биосфера является глобальной экосистемой, устойчивое существование и развитие которой поддерживается за счет постоянного обмена веществом с атмосферой, гидросферой и верхними слоями литосферы [3]. Техносфера, как и биосфера, развивается и функционирует за счет планетарных ресурсов атмосферы (кислород, азот, неон, гелий, водород, углерод и др.), литосферы (рудные и нерудные полезные ископаемые), гидросферы (вода, растворенные минералы) и продуктов жизнедеятельности организмов (древесина, растительные масла и др.).

Переработка ресурсов в материалы для производства и функционирования технических устройств сопровождается, как правило, очевидным негативным воздействием на компоненты окружающей природной среды, значительным по масштабам и последствиям, которые в научной литературе называют экологической проблемой [9]. Воздействие техники на состав и свойства атмосферы, гидросферы и верхних слоев литосферы существенно влияет на природные циклы и биосферу в це-

лом, изменяя условия жизни и подвергая риску существование людей как биологического вида. Поэтому от современной техники зависит состояние биосферы и выживание человечества [1]. В свою очередь, биосфера и составляющие ее природные экосистемы не только являются источником сырья для развития техники, но и выполняют важнейшую функцию утилизации отходов производственной деятельности людей, которая обеспечивает развитие современной цивилизации за счет технических устройств и соответствующих технологий.

Производственная деятельность людей основана на преобразовании компонентов биосферы, литосферы, гидросферы и атмосферы в предметы и устройства, которые призваны обеспечить человечеству безопасные и комфортные условия существования и развития. При этом в окружающую среду выделяются ксенобиотики, а также другие вещества в количествах, превышающих фоновые значения, загрязняя биосферу и нарушая природные циклы.

Возможным выходом из данной ситуации является формирование у будущих специалистов устойчивой субъектной позиции в сфере экологии как основы экологического сознания и, соответственно, техносферной безопасности, которую можно охарактеризовать как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества, государства от внутренних и внешних угроз техногенного характера в производственной и природной сферах. Поэтому формирование устойчивой субъектной позиции в сфере экологии у студентов технических вузов является актуальной задачей современного высшего образования.

Сфера экологии охватывает все виды деятельности людей, непосредственно или опосредованно связанные с живой и неживой природой и направленные на познание и преобразование живого и окружающей среды, влияния производства на природу и связанных с природой социальных отношений. Сфера экологии может быть представлена в виде «совокупности *субъектных позиций*, которые отражают отношение людей к обществу и природным объектам и определяют их отношение к экологическим ситуациям» [11].

Согласно нашим представлениям, «субъектной позицией в сфере экологии следует считать устойчивую, ситуативно стабильную систему отношений» человека к природе и к проблемным ситуациям экологического содержания. Субъектная позиция в сфере экологии проявляется в поведении и поступках [11]. Сформированная субъектная позиция

в сфере экологии позволяет студентам выступать в дальнейшем в качестве субъектов личностного и профессионального развития в области техносферной безопасности. При этом студенты выступают как «субъекты социализации, которые направляют свою активность на усвоение профессиональных норм и освоение социальных ролей в сфере экологии» [4; 10].

Под формированием субъектной позиции в сфере экологии в контексте профессионального становления студентов технических вузов следует «понимать процесс развития непротиворечивой и относительно стабильной системы отношений будущих инженеров к Природе. Эта позиция основана на понимании и принятии универсальных (биосферных, экологических и общечеловеческих) ценностей» и обеспечивает умение находить баланс между этими ценностями и профессиональной деятельностью в техносфере [4; 5].

Целью статьи является освещение результатов исследования познавательной, преобразовательной и коммуникативной активности студенческой молодежи как проявления субъектной позиции в сфере экологии.

Методы исследования. В исследовании нами использовался комплекс теоретических (изучение и анализ литературы по теме) и эмпирических методов (анкетирование, беседа, письменный опрос).

Результаты исследования. В рамках исследования нами была собрана информация об активности в сфере экологии 265 студентов первых курсов (17–18 лет, 51,8%) и 246 студентов четвертых курсов (21–23 года, 49,3%) технических, естественно-научных и гуманитарных специальностей. Получаемое респондентами в московских вузах высшее образование прямого отношения к охране природы и природопользованию не имело. Обследование проводилось в 2022–2023 годах. «Для изучения активности студентов в сфере экологии использовали анкетирование и письменный опрос. Анкета включала закрытые вопросы, условно разделенные на два смысловых блока: а) преобразовательная активность студентов в сфере экологии; б) коммуникативная активность студентов в сфере экологии» [7]. Письменный опрос был направлен на сбор информации об осведомленности студентов о влиянии техники на окружающую среду и здоровье. Результаты, представленные на рисунках 1–4, были получены авторами статьи в рамках анкетирования и письменного опроса респондентов.

«Активность студентов в сфере экологии разделили на:

- познавательную, которая направлена на сбор и усвоение информации о состоянии окружающей среды и природы;
- преобразовательную, которая заключается в действиях, направленных на изменение состояния компонентов окружающей среды;
- коммуникативную, которая состоит в обмене информацией о содержании и ходе познавательной и преобразовательной активностей, а также в согласовании познавательной и преобразовательной активностей» [6; 11].

В качестве показателя преобразовательной активности студентов в сфере экологии были использованы сведения об их участии в экологических акциях (рис. 1).

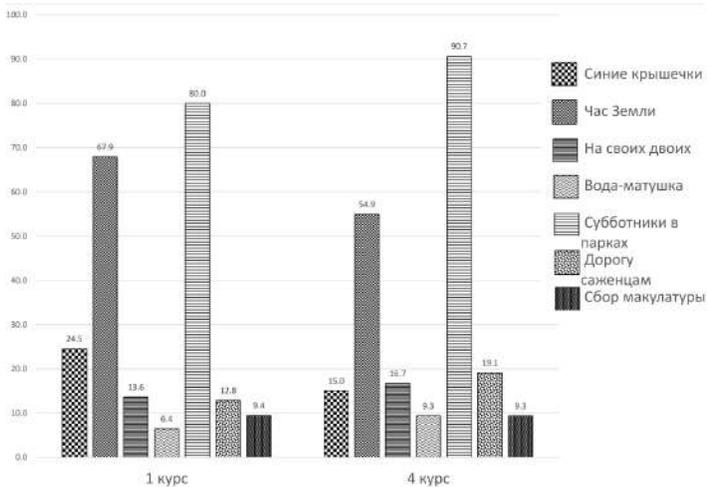


Рисунок 1. Участие студентов в экологических акциях (%)

Анализ активности студентов в сфере экологии показал, что наиболее популярной экологической акцией для первокурсников и четверокурсников было участие в весенних субботниках. Причем к четвертому курсу число студентов, участвовавших в субботниках и посадке саженцев, заметно увеличилось. По мнению старшекурсников, очистка природных территорий от мусора, как и посадка деревьев, является более полезным для природы, чем, например, сбор «синих крышечек». Кроме того, участие в субботниках — «хороший способ совместного активного времяпровождения на природе». К четвертому курсу заметно снизилось

число участников второй по популярности экологической акции — «Час Земли». Старшекурсники объяснили это отсутствием, по их мнению, реальной природоохранной пользы от кратковременного отключения электричества и даже риском аварийных ситуаций от скачков напряжения в электросети. Если первокурсники сбору «синих крышечек» отвели третье место, то у старшекурсников интерес к этому заметно снизился, что объяснимо школьной локализацией акции. Примечательно, что на участие в сборе макулатуры указали одинаково невысокое число респондентов обеих возрастных групп. В целом полученные данные свидетельствовали, что за время учебы в университете, несмотря на интенсивную учебную нагрузку, желание студентов посылно участвовать в природоохранных и здоровьесберегающих мероприятиях сохранилось.

В качестве источника информации об интересе студентов к различным аспектам экологической проблематики были использованы результаты проведенного нами опроса о коммуникационной активности студентов в социальных сетях (рис. 2). Обсуждаемые студентами в социальных сетях экологические проблемы условно разделили на: а) обусловленные работой техники; б) не связанные с техникой.

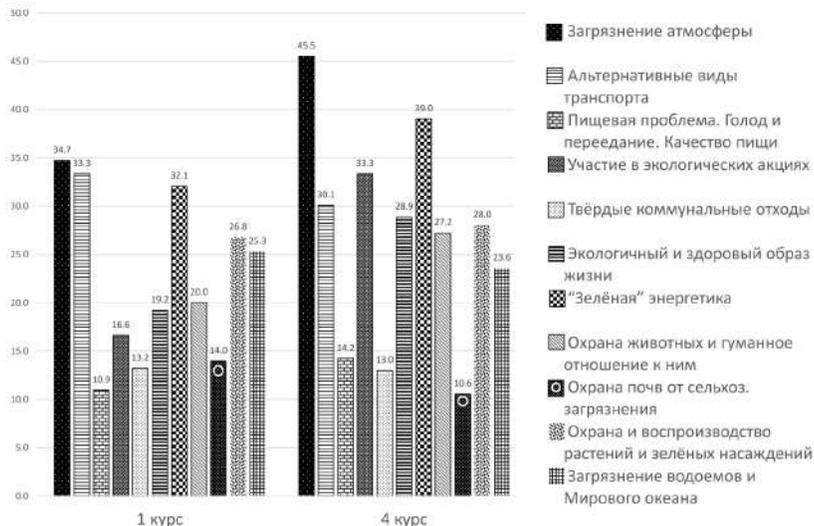


Рисунок 2. Экологические проблемы, обсуждаемые студентами в социальных сетях (%)

К первой группе проблем были отнесены загрязнение атмосферы; энергетика и «зеленая» энергетика; охрана почв от загрязнения; альтернативные виды транспорта, а также загрязнение водоемов и Мирового океана. Вторая группа объединила пищевую проблему, голод и переизбыток, экологичный и здоровый образ жизни, охрану животных и гуманное отношение к ним; охрану и воспроизводство растений и зеленых насаждений, участие в экологических акциях; твердые коммунальные отходы.

Наиболее популярными для обсуждения темами у студентов и первого, и четвертого курсов были загрязнение атмосферного воздуха и проблемы «зеленой» энергетики. Причем интерес студентов к этим темам к четвертому курсу усилился. Интерес к альтернативным видам городского транспорта, как и к загрязнению Мирового океана, сохранился на протяжении обучения в университете. Участие в экологических акциях студенты четвертого курса обсуждали в два раза чаще, чем первокурсники, что можно, в частности, объяснить позитивным опытом совместной деятельности, приобретенном за время учебы в университете, а также высокой коммуникационной активностью в молодежной среде университета. Это предположение подтверждается также результатами опроса об участии в экологических акциях. К четвертому курсу студенты начали проявлять больше внимания к здоровому образу жизни, проблеме переизбытка, голода и качества пищи, а также с возросшим интересом относиться к проблеме охраны животных и гуманного отношения к ним.

В целом за время учебы в университете интерес студентов к экологической проблематике сохраняется на прежнем уровне, а по отношению к некоторым аспектам проблемы охраны окружающей среды повысился. В пользу этого свидетельствует активность студентов в различных природоохранных акциях и неуклонно растущий интерес к экологической проблематике, который проявился в коммуникации в социальных сетях. Полученные результаты свидетельствуют о следовании принципу непрерывности в экологическом образовании, в соответствии с которым обучающиеся знакомятся с основами экологических знаний на всех ступенях общего образования, начиная с начального и заканчивая средним (полным) общим образованием, а затем, став студентами, продолжают это на университетской скамье.

Современный специалист в области инженерной деятельности должен уметь *«создавать и поддерживать... в профессиональной деятельности*

безопасные условия... для сохранения природной среды» (например, ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 13.03.01 «теплоэнергетика и теплотехника»), что требует знаний о влиянии техники на всех этапах ее жизненного цикла на компоненты окружающей среды и здоровье, основанных на представлениях техносферной безопасности. Поэтому студентам было предложено привести по пять примеров положительного и отрицательного влияния техники на окружающую среду и здоровье (рис. 3, 4).

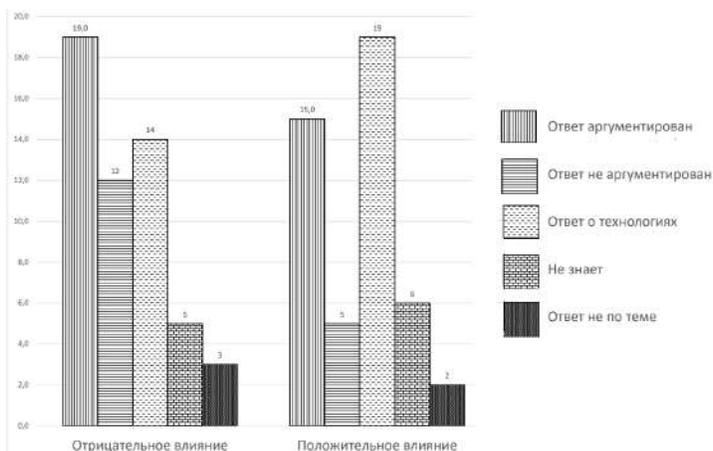


Рисунок 3. Ответы студентов первого курса с описанием примеров влияния техники на окружающую среду и здоровье (%)

В зависимости от полноты описания негативных и позитивных последствий влияния техники на окружающую среду и природу примеры разделили на группы. В группу «аргументированные ответы» были включены примеры с описанием результатов негативного и позитивного воздействия техники на компоненты окружающей среды (например, «загрязнение атмосферного воздуха») и причин (механизмов, источников) этих воздействий (например, «загрязнение атмосферного воздуха транспортными средствами» или «нарушение почвенного покрова сельскохозяйственной техникой»). Из общего массива описаний примеров (первый курс — 2650, четвертый курс — 2460) в группу «аргументированные ответы» вошли 34% описаний, составленных первокурсниками, и 54,5% описаний, составленных старшекурсниками. К завершению

обучения в высшей школе наблюдался прирост аргументированных примеров в 1,5 раза, что объяснимо результатом учебной деятельности.

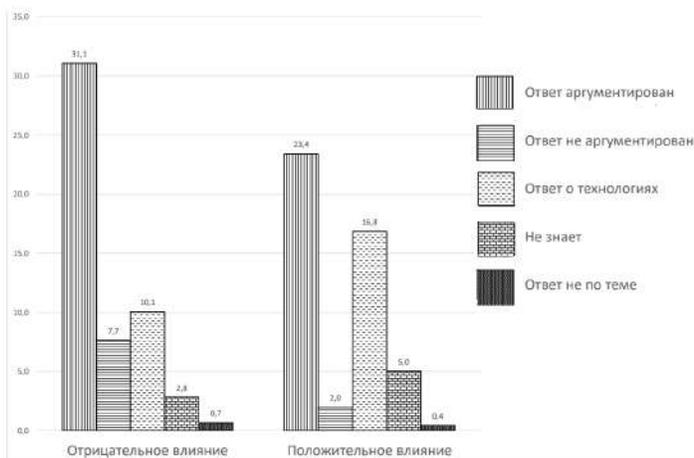


Рисунок 4. Ответы студентов четвертого курса с описанием примеров влияния техники на окружающую среду и здоровье (%)

Анализ аргументированных ответов показал отсутствие существенных отличий в описании причин, источников, механизмов техногенного воздействия, составленных студентами как первого, так и четвертого курса. То есть значительных изменений в представлении обучающихся о связи производства, эксплуатации и утилизации техники с окружающей средой за время обучения в техническом вузе выявлено не было. Из всего массива «аргументированных ответов» только несколько описаний примеров воздействия техники на окружающую среду было связано с содержанием получаемого технического образования. Все остальные описания, включенные в группу «аргументированные ответы», были сделаны студентами на основе их представлений об антропогенном воздействии на окружающую среду. Эти представления были получены ими в рамках общеобразовательных курсов экологии в средней и в высшей школе.

Примечательно, что во всем массиве результатов опроса отсутствуют примеры влияния на здоровье, хотя в задании к опросу сказано: «Приведите примеры влияния техники на окружающую среду и здоровье». Этот результат интересен тем, что студенты технических вузов слушают

курс «Безопасность жизнедеятельности», в рамках которого они изучают воздействие производственных факторов на здоровье, обусловленное преимущественно функционированием техники. Обращает внимание также заметное преобладание примеров негативных последствий влияния техники на окружающую среду по сравнению с позитивными последствиями. Это можно объяснить спецификой подачи информации об экологической проблематике во время обучения как в школе, так и в вузе. При этом, несмотря на назначение техники сделать жизнь людей более комфортной и безопасной, студенты не проявили осведомленности в вопросе, имеющем непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Второй по представленности в ответах и первого (33%), и четвертого (26,9%) курсов была группа «ответы о технологиях», которая включала описание примеров воздействия технологий на компоненты окружающей среды без связи с техникой как источником этого воздействия (например, чаще всего встречающееся в ответах «нарушение почв вследствие сельскохозяйственной обработки/применения удобрений»). Это, возможно, указывает на определенные особенности в усвоении содержания образования обучающимися. Однако число таких описаний к четвертому курсу заметно уменьшается: примеры отрицательного влияния — с 14 до 10,1%, примеры положительного влияния — с 19 до 16,8% соответственно.

В третью по представленности группу, «неаргументированные ответы» (первый курс — 17%, четвертый курс — 9,7%), были включены примеры с указанием результата воздействия на окружающую среду (например, «загрязнение атмосферного воздуха»), а также с указанием результата и источника без описания механизма воздействия на окружающую среду (например, чаще всего встречающееся в общем массиве «загрязнение атмосферы автотранспортом»). Тенденции в этой группе аналогичны выявленным в двух других рассмотренных: а) преобладание числа отрицательных (первый — 12%, четвертый — 7,7%) примеров над положительными (первый — 5%, четвертый — 2%); б) снижение к четвертому курсу числа неаргументированных примеров негативного и позитивного влияния на окружающую среду.

За время обучения в вузе сократилось: а) количество студентов, отказавшихся (группа «не знаю») от описания негативных (с 5 до 2,8%) и позитивных (с 6 до 5%) примеров влияния техники на окружающую

среду и здоровье; б) количество ответов, отнесенных к группе «ответ не по теме» (например, «строительство космических кораблей позволит людям заселить другие планеты», «спички являются причиной пожаров», «пчеловодство помогает опылять множество диких растений», «заповедники сохраняют территории в первоначальном виде»).

Заключение. Таким образом, от уровня развития техники зависит выживание человечества как биологического вида и функционирование природных экосистем, обеспечивающих утилизацию разнообразных отходов производственной деятельности. Техника воздействует на компоненты окружающей природной среды на всех этапах жизненного цикла (производство, эксплуатация, утилизация) и, следовательно, является предметом техносферной безопасности. Поэтому современный специалист должен постоянно стремиться к профессиональному развитию в области техносферной безопасности, опираясь при этом на профессиональные знания о влиянии современной техники на окружающую среду и Природу и на экологические знания, полученные в средней и высшей школе. Мотивационной основой такого стремления является устойчивая субъектная позиция в сфере экологии — система отношений человека к природе и проблемным ситуациям экологического содержания, которая проявляется в его повседневной и профессиональной деятельности. Поэтому актуальной задачей современного образования является формирование у студентов вузов устойчивой субъектной позиции в сфере экологии как основы экологического сознания и осознанного стремления к овладению знаниями в области техносферной безопасности.

Одним из показателей сформированности субъектной позиции в сфере экологии студентов вузов является их активность природоохранного и экологического содержания. Анализ преобразовательной активности студентов показал, что за время учебы в университете их интерес к сфере экологии сохранился. В то же время к отдельным аспектам экологической проблематики (здоровый образ жизни, проблема голода, гуманное отношение к животным, участие в экологических акциях) интерес усилился. Анализ представлений студентов первого и четвертого курсов о влиянии техники на окружающую среду как важного аспекта техносферной безопасности существенных различий в описании источников, причин и механизмов техногенного воздействия на природу и здоровье не выявил. Примеры влияния техники на окружающую среду, содержательно связанные с получаемым образованием,

были в ответах студентов единичными. Подавляющая часть примеров влияния техники на окружающую среду и здоровье была составлена студентами на основе представлений об антропогенном воздействии на окружающую среду, полученных в рамках общеобразовательных курсов экологии в высшей школе.

Список источников

1. Поликарпов Д. И., Цыганаш В. Н. Пределы «Человеческого» в техносфере // *Философия права*. 2016. № 3 (76). С. 94–98.
2. Попкова Н. В. Техносфера как область искусственного мира // *Вестник ИрГТУ*. 2005. № 3 (23). С. 11–17.
3. Снакин В. В. Экология, глобальные природные процессы и эволюция биосферы. М.: Издательство Московского университета, 2020. 419 с.
4. Титов Е. В., Черкашин Е. О., Махарева Т. В. Сфера экологии — среда социального становления / Сб. науч. трудов междунар. науч.-практ. конф. «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference «Education Environment for the Information Age») (EEIA-2018) / Под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». С. 719–728.
5. Титов Е. В. Готовность студентов к исследовательской деятельности в профессиональной сфере: монография. М.: Научный консультант, 2022. 72 с.
6. Титов Е. В., Черкашин Е. О. Сфера экологии как платформа взаимодействия студенческой молодежи в цифровой среде мегаполиса // *Современное педагогическое образование*. 2022. № 6. С. 288–293.
7. Черкашин Е. О., Титов Е. В., Щерба В. А. Субъектная позиция городской молодежи в сфере экологии как личностный результат взаимодействия в цифровой среде / Сб. науч. трудов VIII Междунар. форума по педагогическому образованию. Казань: Издательство Казанского университета, 2022. Ч. 1. С. 527–534.
8. Шаповалова И. С., Гоженко Г. И. Понятие техносферы: аналитический обзор формирования и изучения // *Научный результат. Социология и управление*. 2015. № 2. С. 7–19. doi: 10.18413/2408-9338-2015-1-2-51-57.
9. Шостка В. И. Современный техносциогенез в свете ноосферных взглядов В. И. Вернадского // *Вестник института развития ноосферы*. 2019. № 2 (4). С. 5–19.
10. Bulgakov A. B., Vashchuk S. P., Panshin R. A. Formation of Scientific Foundations of Technosphere Safety Among Students of the Direction of Training «Electric Power and Electrical Engineering» // *Journal of Physics: Conference Series*, Vol. 2096, International Conference on Automatics and Energy (ICAE2021) 7–8 October 2021, Vladivostok. doi:10.1088/1742-6596/2096/1/012093.
11. Cherkashin E., Titov E. The Field of Ecology as A Complex of Statuses and Subjective Positions / 7th icCSBs 2018 Annual International Conference on Cognitive-Social and Behavioral Sciences. 12–14 November 2018 // *Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education*. М. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.50.
12. Zalasiewicz J., Williams M., Waters C. N., et al. Scale and diversity of the physical technosphere: A geological perspective // *The Anthropocene Review*. 2017. 4 (1): P. 9–22. https://doi.org/10.1177/2053019616677743.

References

1. Polikarpov D. I., Cyganash V. N. Predely «Chelovecheskogo» v tehnosfere // *Filosofija prava*. 2016. № 3 (76). С. 94–98. [In Rus].
2. Popkova N. V. Tehnosfera kak oblast' iskusstvennogo mira // *Vestnik IrGTU*. 2005. № 3 (23). С. 11–17. [In Rus].

3. *Snakin V. V.* Jekologija, global'nye prirodnye processy i jevoljucija biosfery. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2020. 419 s. [In Rus].
4. *Titov E. V., Cherkashin E. O., Mahareva T. V.* Sfera jekologii — sreda social'nogo stanovlenija / Sb. nauch. trudov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju jepohu» (International conference «Education Environment for the Information Age») (EEIA-2018) / Pod red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO». S. 719–728. [In Rus].
5. *Titov E. V.* Gotovnost' studentov k issledovatel'skoj dejatel'nosti v professional'noj sfere: monografija. M.: Nauchnyj konsul'tant, 2022. 72 s. [In Rus].
6. *Titov E. V., Cherkashin E. O.* Sfera jekologii kak platforma vzaimodejstvija studencheskoj molodezhi v cifrovoj sfere megapolisa // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. № 6. S. 288–293. [In Rus].
7. *Cherkashin E. O., Titov E. V., Shherba V. A.* Sub#ektnaja pozicija gorodskoj molodezhi v sfere jekologii kak lichnostnyj rezul'tat vzaimodejstvija v cifrovoj sfere / Sb. nauch. trudov VIII Mezhdun. foruma po pedagogicheskomu obrazovaniju. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2022. Ch. I. S. 527–534. [In Rus].
8. *Shapovalova I. S., Gozhenko G. I.* Ponjatie tehnosfery: analiticheskij obzor formirovanija i izuchenija // *Nauchnyj rezul'tat. Sociologija i upravlenie*. 2015. № 2. S. 7–19. doi: 10.18413/2408–9338–2015–1–2–51–57. [In Rus].
9. *Shostka V. I.* Sovremennyy tehnosociogenez v svete noosfernih vzgljadov V. I. Vernadskogo // *Vestnik instituta razvitija noosfery*. 2019. № 2 (4). S. 5–19. [In Rus].
10. *Bulgakov A. B., Vashchuk S. P., Panshin R. A.* Formation of Scientific Foundations of Technosphere Safety Among Students of the Direction of Training «Electric Power and Electrical Engineering» // *Journal of Physics: Conference Series*, Vol. 2096, International Conference on Automatics and Energy (ICAE2021) 7–8 October 2021, Vladivostok. doi:10.1088/1742–6596/2096/1/012093.
11. *Cherkashin E., Titov E.* The Field of Ecology as A Complex of Statuses and Subjective Positions / 7th icCSBs 2018 Annual International Conference on Cognitive-Social and Behavioral Sciences. 12–14 November 2018 // Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. M. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.50.
12. *Zalasiewicz J., Williams M., Waters C. N., et al.* Scale and diversity of the physical technosphere: A geological perspective // *The Anthropocene Review*. 2017. 4 (1): P. 9–22. <https://doi.org/10.1177/2053019616677743>.

Информация об авторах

Е. О. Черкашин — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории развития личности в системе образования; доцент кафедры экономики городского хозяйства и жилищного права

Е. В. Титов — доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики городского хозяйства и жилищного права; профессор кафедры экологии и промышленной безопасности

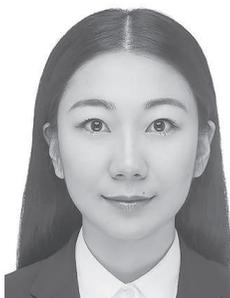
В. А. Щерба — кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры экологии и природопользования

Information about the authors

Cherkashin E. O. — PhD (Education), Senior Researcher of the Laboratory of Personality Development in the Education System
Titov E. V. — Dr. Sc. (Education), Professor of the Department of Urban Economics and Housing Law, Professor of the Department of Ecology and Industrial Safety

Shcherba V. A. — PhD (Geological and Mineralogical Sciences), Associate Professor of the Department of Ecology and Nature Management

Статья поступила в редакцию 04.06.2024; одобрена после рецензирования 20.06.2024; принята к публикации 25.06.2024.
The article was submitted 04.06.2024; approved after reviewing 20.06.2024; accepted for publication 25.06.2024.



Лу Цзя

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 68–84.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 68–84.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-68-84

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРИМЕНЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГА

Лу Цзя

Московский государственный университет им.

М. В. Ломоносова, Москва, Россия, ms.tszya@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях ориентации учебного процесса на развитие личности возрастает роль такого инструмента межсубъектного взаимодействия, как диалог. Диалог с его возможностями создавать атмосферу психологической защищенности и коммуникативного комфорта является важным инструментом воздействия на личность. В статье идет речь об условиях формирования коммуникативной культуры учителя, его готовности к использованию диалога как личностно развивающей педагогической технологии. В статье ставится вопрос относительно инструментальной базы, с помощью которой происходит формирование коммуникативной культуры как культуры педагогического общения, выявляются способы моделирования (игровой имитации) диалогических ситуаций, в которых будущие учителя обретают опыт влияния на ценностно-смысловую сферу воспитанников.

Целью статьи является исследование условий формирования готовности будущих учителей к педагогическому диалогу.

Методология и методы исследования. Автором

использованы методы моделирования, изучения передового опыта, опытно-экспериментальной работы.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: проанализированы современные подходы, применяемые в рамках исследования сущностного содержания педагогического диалога; рассмотрены вопросы, касающиеся лично-развивающих функций учебного диалога; показана роль игровых диалогических ситуаций в формировании коммуникативной культуры будущих учителей.

Результаты. Учебному диалогу отводится весьма значимая роль в обеспечении положительных результатов обучения и развития личности. Невзирая на растущий интерес к интерактивным формам педагогической деятельности, методика подготовки будущих учителей к диалогическому общению со школьниками разработана недостаточно. В статье предложены варианты коммуникативных ситуаций, развивающих у будущих учителей готовность к педагогическому диалогу.

Ключевые слова: педагогический диалог, ценности, лично-развивающие функции диалога, коммуникативные ситуации

Для цитирования: Лу Цзя. Подготовка будущих учителей к применению педагогического диалога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 68–84. doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-68-84

Original article

THE ROLE OF LEARNING DIALOGUE IN FORMING THE COMMUNICATION CULTURE OF STUDENTS

Lu Jia

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ms.tszya@mail.ru

Abstract. In conditions of orientation of the educational process towards the development of personality, the role of such an instrument of intersubjective interaction as dialogue increases. Dialogue, with its ability to create an atmosphere of psychological security and communicative comfort, is an important tool for influencing the individual. The article deals with the conditions for the formation of a teacher's communicative culture, his readiness to use dialogue as a personal developmental pedagogical technology. The article raises the question regarding the instrumental basis with the help of which the formation of communicative culture as a culture of pedagogical communication occurs, and identifies ways of modeling (game imitation) of dialogic situations in which future teachers gain experience influencing the value-semantic sphere of students.

The purpose of the article is to study the conditions for forming the readiness of future teachers for pedagogical dialogue.

Methodology and research methods. The author used methods of modeling, studying best practices, and experimental work. To achieve this goal, the following tasks were solved: modern approaches used in the framework of the study of the essential content of pedagogical dialogue were analyzed; issues related to the personal development functions of educational dialogue are considered; The role of game dialogic situations in the formation of the communicative culture of future teachers is shown.

Results. Educational dialogue plays a very significant role in ensuring positive learning outcomes and personal development. Despite the growing interest in interactive forms of pedagogical activity, the methodology for preparing future teachers for dialogical communication with schoolchildren has not been sufficiently developed. The article suggests options for communicative situations that develop future teachers' readiness for pedagogical dialogue.

Keywords: pedagogical dialogue, values, personal development functions of dialogue, communicative situations

For citation: Lu Jia. The role of learning dialogue in forming the communication culture of students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):69–85. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–68–84

Современные подходы к исследованию сущности педагогического диалога. При анализе подходов исследователей к характеристике сущности диалога обнаруживается отход от понимания его только как формы речевой коммуникации, обладающей определенной коммуникативно-функциональной направленностью. «Диалогическую компетентность педагога, работающего в пространстве гуманитарных смыслов, следует понимать как способность разрешать гуманитарные педагогические задачи диалогическим способом. Прежде всего это задача баланса между внутренней свободой личности, невмешательством во внутренний мир и влиянием на ее ценностно-смысловую сферу» [3]. Иными словами, смысловое содержание педагогического диалога описывается как разновидность коммуникации, участниками которой являются субъекты учебного процесса, и в процессе данной коммуникации осуществляются три базовые функции: информационная (речь идет об обмене информационными данными), лично-перцептивная (производимое впечатление, переживание) и интерактивная (в данной связи подразумевается воздействие субъектов друг на друга, обмен информацией, идеями и смыслами). В педагогическом диалоге акцент делается на передачу воспитаннику определенной идеи, установки, смысла, на побуждение его к социально значимым действиям. Условия

формирования у будущих педагогов готовности к такому диалогу — предмет нашего исследования.

При описании сущности учебного диалога Е. А. Зайцева и Л. Д. Потоскуева делают акцент на природе диалогической коммуникации, выступающей в качестве своеобразного «диалога культур». С позиций этой теории «смысл педагогической деятельности определяется необходимостью «открытия» ученика, поиском способа инициации его... обратного взаимодействия с взрослым» [22], кооперации с ним [9]. Л. Е. Левонюк обращает внимание на то, что суть педагогического диалога не ограничивается лишь коммуникативной составляющей, важно принимать во внимание, что актуализируемое у воспитанника во время общения с педагогом «диалогическое мышление» является одним из источников смыслообразования [4]. По замечанию данного автора, учебный диалог целесообразно рассматривать через призму восполнения взаимосвязи между такими процессами, как учение и преподавание, поскольку обеспечивается наивысшая совместность деятельности преподавателя и обучающегося.

Сущность учебного диалога описывается также в понятиях речевого взаимодействия и речевой (совместной) деятельности [14]. Л. В. Филиппова и Е. А. Жесткова, обращаясь к определению диалога, подчеркивают, что в контексте учебного диалога речь идет о субъект-субъектном взаимодействии, результатом которого является укрепление учебного сотрудничества, ориентированного на то, чтобы успешно решать образовательные задачи [28]. С. И. Беленцов и М. Н. Карашук раскрывают сущностные свойства учебного диалога посредством характеристики потенциала, которым он обладает. Авторы характеризуют этот потенциал, дифференцируя в его структуре три группы возможностей диалога: феноменологические (установление контакта), аксиологические (сопоставление ценностей), эвристические (познавательные функции, побуждение к открытию новых знаний и смыслов) [2]. Н. А. Песняева, уточняя определение понятия учебного диалога, считает целесообразным в соответствующей формулировке подчеркнуть его ключевую особенность: учебный диалог характеризуется особым жанром, который автор описывает как своеобразную форму сотрудничества. Результат диалога не является predetermined заблаговременно во всех нюансах [17]. Развивая эту мысль, мы полагаем, что диалог — это своего рода совместное создание некоего «диалогич-

ческого продукта» — идеи, смысла, принимаемого обоими партнерами взгляда на какой-то предмет, отношения к нему или даже правила их дальнейших взаимоотношений.

Развивая представления об учебном диалоге как об инструменте выстраивания учебного сотрудничества, Е. В. Пчелинцева и И. В. Овчинникова рассматривают его через призму партнерских взаимоотношений, ориентированных на то, чтобы достичь общих результатов [18]. И диалог в этом случае выступает как опыт таких отношений, что имеет непреходящее значение для развития личности.

Ряд исследователей при определении сущностных черт педагогического диалога пытаются выстроить некую его логическую структуру, своего рода алгоритм ведения диалога, то есть подразумевается определенная последовательность шагов его развития. Так, например, Г. А. Касумова и В. Л. Моложавенко в смысловом содержании учебного диалога видят выстраивание цепочек актов коммуникативного характера [11], обеспечивающих расширение или углубление диалога.

Также следует учитывать, что сущность учебного диалога раскрывается в контексте, через который исследователи позиционируют его как инструмент для чего-либо, как способ решения какой-то коммуникативной, познавательной, а в нашем случае педагогической задачи. Например, М. В. Веккесер исследует его как инструмент, благодаря которому формируются универсальные учебные действия (познавательного характера) [6]. Е. Ю. Толмачева подчеркивает значимость такого ключевого качества учебного диалога, как конструктивность и согласованность принимаемых решений [24]. Л. И. Редькина акцентирует внимание на позиционировании учебного диалога как организующего средства, ориентированного на формирование коммуникативного пространства [20]. А. А. Сомкин анализирует потенциал учебного диалога с позиции формирования знания, являющегося по своей природе личностно ориентированным, значимым для личности [21].

Исследователи проблем диалога отмечают, что «недостаток знания о сущности именно такой принципиально открытой диалогической ситуации как процесса самопознания личностью себя «через» Другого, а также неготовность педагогов к ее созданию являются причиной того, что диалог чаще всего лишь декларируется в педагогической действительности, но не становится массовой реальной практикой» [5]. Мастерство диалогического общения развивается у педагога благодаря

тому, что он не только изучает «теорию и методику педагогического диалога», но и накапливает и обобщает собственный опыт диалогических контактов, пережитых жизненных ситуаций, может быть, даже преодоления конфликтов и, имея этот опыт, уверенно строит различные варианты диалога со своими подопечными.

Наряду с трудами российских авторов имеются и зарубежные исследования диалога, и рассматриваемые контексты отчетливо прослеживаются и в работах зарубежных авторов. Так, М. Сахисну и Л. Бинг анализируют диалоговые системы непрерывного образования [30]. С. Бензи, А. Ротем, Г. Идо анализируют проблематику повышения профессионального внимания учителей к учебным диалогам [28]. Т. Ханхей, К. Силсет, Г. Кристиан Арнсет рассматривают перспективные направления исследования игр, диалогов в обучении [29].

Итак, к настоящему времени сформировалась достаточно полноценная, объемная и структурированная научная база относительно понимания сущностных характеристик педагогического диалога. Определяющая роль в данной связи отводится коммуникативно-функциональному и личностно развивающему подходам, вместе с тем важно принимать во внимание и системно-деятельностные, инструменталистские подходы, а также подходы, базирующиеся на обозначении образовательных функций того или иного диалога. Это позволяет поставить вопрос о путях формирования диалогической компетентности учителя, об условиях развития его готовности к педагогическому диалогу.

Готовность к диалогу в структуре коммуникативной культуры учителя. Для проектирования процесса подготовки современного учителя необходимо определение роли диалогической компетенции в коммуникативной культуре и в целом в обеспечении профессиональной эффективности учителя. «Диалогичность является одной из сущностных характеристик педагогического процесса, которую он приобретает в новой социальной ситуации, так как взаимодействие становится, во-первых, ценностно-смысловым взаимодействием через взаимопроникновение, во-вторых, диалог — оформление, источник личностного опыта ребенка в педагогическом процессе».

Так, Г. А. Касумова и В. Л. Моложавенко подчеркивают, что в педагогической практике учебным диалогам отводится роль формирующего инструмента образовательной и коммуникативной среды. В увязке с коммуникативной культурой учителя данные авторы анализируют,

каким образом обучающиеся посредством диалога с учителем, классом, автором текста достигают поставленных целей и решают сформулированные задачи, какова мотивация обучающихся в процессе учебного диалога [6, с. 582]. Ряд исследователей описывает опыт формирования у обучающихся коммуникативной культуры при использовании инструментария учебного диалога. Например, Е. В. Коновалова делает акцент на характеристике педагогических условий, содействующих развитию у обучающихся коммуникативной культуры с использованием учебного диалога. Речь идет о выстраивании сложной системы ценностных установок, которые сопряжены с творческим самовыражением; об организации в процессе учебного диалога пространства, которое по своей сути является проблемно-поисковым. Упор делается на следование принципам проблемности, вариативности в рамках построения моделей учебного диалога [12].

Некоторые исследователи рассматривают учебный диалог как средство развития толерантности. О. Н. Говядова, А. М. Прокопова обращают внимание на проблематику воспитания опыта толерантного общения обучающихся с помощью ознакомления с иноязычными культурами, традициями их носителей (на основе учебного диалога) [8]. Е. В. Вранчан, говоря о подготовке будущего учителя к педагогическому диалогу и анализируя значение учебного диалога в процессе развития коммуникативной культуры студентов педагогических специальностей, обращает внимание на следующие ключевые параметры: компетенции в сфере изучаемого предмета и знание истории возникавших в области данной науки проблемных (диалогических) ситуаций; способность к аргументации; умение и готовность выстраивать диалог; использование коммуникативных стратегий; умение создавать проблемные ситуации на своих занятиях средствами учебного диалога, являющиеся стимуляторами процессов мышления и смыслообразования. Последнее особенно характерно для изучения гуманитарных предметов [7].

Особый интерес представляет «проблемный аспект» учебного диалога — подготовка будущих педагогов к использованию диалога как средства создания и разрешения проблемных ситуаций. Упомянутый выше автор отмечает, что обсуждение проблем в рамках диалога должно переходить в рассуждения, поиск идей и решений (целевым ориентиром служит развитие конкретных навыков, а также достижение истины). При этом весьма важно, чтобы будущие педагоги дистанцировались от

рассуждений ради споров [7], так как этот путь не ведет к формированию готовности к педагогическому диалогу как элементу коммуникативной культуры педагога.

Можно назвать еще ряд исследований, в которых акцентируется внимание на способах организации учебного диалога, применяемых для наиболее эффективного формирования у будущих педагогов готовности к его применению. Например, в качестве таковых Н. С. Медведева, В. А. Ильичева выделяют тренинги в виде мультидиалогов и эвристических бесед при изучении различных дисциплин в период профессионального обучения [15]. В свою очередь, Е. А. Зайцева и Л. Д. Потоскуева подчеркивают значимость блиц-опросов, столкновений взглядов, а также формирования искусственных ситуаций, требующих диалогического способа их разрешения [9]. Действительно, выбор способов достаточно обширен; зачастую авторы научных публикаций при характеристике приоритетов ориентируются на собственный опыт из педагогической практики. Именно поэтому в разных трудах можно обнаружить весьма отличающиеся друг от друга критерии выбора приемов организации учебного диалога с целью формирования коммуникативной культуры — культуры педагогического общения. В ходе формирования готовности к диалогу пристальное внимание уделяется целеориентированному подходу. В трудах современных исследователей содержатся формулировки, касающиеся требований, предъявляемых к целям учебных диалогов. Как отмечает Н. А. Песняева, к самим этим целям можно предъявить следующие требования: конкретность, операциональность (достижение цели как алгоритм действий), измеряемость (речь идет о критериях, с помощью которых представляется возможным судить о том, достигнута ли цель либо нет) [17].

Таким образом, исследователи указывают различные пути и условия подготовки будущих педагогов к овладению культурой педагогического диалога: через обучение умениям целеполагания и продумывание хода диалога, через развитие у студентов определенных качеств — способности к позитивному восприятию ситуации, к вхождению в ситуацию диалога и поддержанию его, умение создавать и разрешать проблемные ситуации средствами диалога, опыт применения диалога как «технологии» создания лично развивающих ситуаций. Возможен и такой путь: выявление функции учебного диалога и имитационное моделирование ситуаций, в которых диалог будет применяться именно для выполнения

этой образовательной функции.

В диалогическом общении педагога и воспитанника выделяют несколько шагов: 1) установление взаимопонимания, согласия через доброжелательное обращение, безобидный юмор, поддержку высказанных суждений; 2) проявление интереса к подростку, подчеркивание особенности, оригинальности высказываний подростка («Это ты здорово придумал (отметил, сказал, сделал)»); просьба о детализации («Напомни, пожалуйста!»); фиксация эмоциональных совпадений («Мне тоже понравилось»); предоставление возможности для проявления воспитанником своей компетентности (обращение с вопросом, ответ на который наверняка подросток знает); невербальные приемы «присоединения» к состоянию воспитанника (жестами, мимикой, ритмом говорения, позой и т.д.); 3) принятие индивидуальных особенностей подростка: демонстрация воспитаннику своего положительного отношения к нему, отсутствие открытой критики его проявлений, прямых споров и возражений, терпеливое отношение к его неожиданным действиям и словам, доброжелательная поддержка критических замечаний подростка в собственный адрес — самокритики; 4) проявление осторожности при расспросах подростка о трудных ситуациях в его жизни, о его не очень хороших поступках, проявление к нему внимания, когда он рассказывает о своей жизни, о тех, с кем общается; 5) выяснение идеалов подростка, как он соотносит себя с другими людьми, как привлекательными, так и антипатичными, обсуждение с подростком темы значимости людей и их роли в событиях его жизни, помощь в анализе поступков и отношений, совместный анализ причин несовершенства подростком тех или иных поступков; поддержка добрых намерений подростка, желания увидеть себя со стороны, помощь ему в выработке правил и способов самоконтроля; 6) совместная с воспитанником выработка правил и способов действия в той или иной ситуации и в жизни в целом. Логика действий: от конкретных проблемных для подростка ситуаций к общей программе самовоспитания; обсуждение совместных дел педагога и школьника на основе общих интересов, учебная помощь педагога, возможного изменения круга общения подростка или позиции подростка в прежнем круге общения и т.д.

Функциональная и структурная характеристика педагогического диалога. При анализе содержания научных публикаций [1; 3; 5; 6] представляется возможным систематизировать представления о структуре

педагогического диалога и его воспитательных функциях. «В психолого-педагогической литературе сложилось представление о педагогическом общении как о гармоничном сочетании вербального и невербального поведения равноправных партнеров, понимающих, принимающих и уважающих друг друга» [16]. Выделяют четыре функции педагогического диалога: информационную, контактную, побудительную, эмотивную (ценностно-ориентационную) [26]. Интеграция этих компонентов обеспечивает воспитательную функцию диалога.

Педагогический диалог включает: сообщение и согласование темы; формулировку учебных задач; совместное обнаружение вариантов решений поставленных учебных задач (при этом определяющая роль отводится поддержанию обратной связи, восприятию различных мнений, позиций участников); принятие совместными усилиями результирующих решений; обобщение, рефлексия, доброжелательное завершение контакта.

Наиболее важную роль играет диалог при освоении ценностно-смыслового опыта, при решении воспитательных задач. Благодаря созданию атмосферы доверия и психологической защищенности в процессе учебного диалога ученик оказывается более восприимчивым к принятию раскрываемых учителем ценностей. При этом устанавливается баланс реактивного и инициативного содержания учебного диалога (Н. С. Медведева, В. А. Ильичева) [15]. При формировании ценностных ориентаций у воспитанников педагог проявляет свою коммуникативную культуру в том, что вовлекает обучающихся в продуктивную дискуссию, что сопровождается аргументированным подкреплением личных взглядов субъектов. На основе данного функционального содержания дифференцируются и сами функции учебного диалога: конкретно-познавательная, коммуникативно-развивающая, ценностно-ориентационная [9]. В рамках характеристики функционального содержания учебного диалога сами эти функции выступают в качестве критериев классификации данных диалогов [13].

Педагогические диалоги в соответствии с культурологической моделью обучения (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) целесообразно, на наш взгляд, разделить на: *понятийные*, функция которых — обеспечить понимание, усвоение понятий; *ориентировочно-инструктирующие*, направленные на формирование у обучающихся способов деятельности, умений и опыта их сознательного применения; *проблемные*, направленные на создание проблемных ситуаций и развитие элементов

творческого опыта; *ценностно-смысловые*, стимулирующие субъектную позицию школьника, принятие им ценностей, жизненных принципов, моральных установок.

Приведем примеры указанных диалогов:

1. *Понятийный педагогический диалог*. Приведем вначале элементарный пример. Педагог: «Что такое сила?» Ученик: «Сила — это способность выполнять работу». Педагог: «Да, но это только одно из определений. Еще есть определение силы как векторной величины, которая характеризует интенсивность воздействия на тело других тел».

В этом примере — понятийном педагогическом диалоге — педагог сначала задает вопрос, на который следует ответ ученика, часто базирующийся на его повседневном опыте или частичных научных знаниях и не являющийся исчерпывающим. Затем педагог дает более точное определение понятия, которое основывается на научном понимании этого явления.

2. *Ориентировочно-инструктивный педагогический диалог*. Это такой обмен вопросами, задачами и решениями, которые приводят к выработке правил выполнения каких-то действий, что в конечном счете способствует формированию у учащихся предметных и метапредметных умений.

3. *Проблемный диалог*, функция которого — формирование творческого опыта у обучаемых, опыта выдвижения гипотез и разрешения проблемных ситуаций. Учитель может, например, начать разговор издали: замечали ли вы, что все движущиеся по Земле средства передвижения двигаются, взаимодействуя с какой-то опорой, опираясь на нее или отталкиваясь от нее? Например, автомобиль отталкивается колесами от полотна дороги, поезд от рельсов. Ученики приводят свои примеры: винт катера отталкивает назад воду, пропеллер самолета гонит назад воздух...

И вдруг учитель задает вопрос: «А как можно двигаться в безвоздушном пространстве, где нет никакой опоры, например в космосе?» Кто может высказать предположение? На минуту в классе наступила тишина. Учитель повернулся к доске и сказал: «Запишите тему урока: «Закон сохранения импульса. Реактивное движение». В классе раздались возгласы и выкрики: «вспомнили», «конечно», «реактивный двигатель», «ракета», «истребитель», «космический корабль».

А потом начался разбор принципа реактивного движения. Урок продолжался...

Эвристический диалог как метод развития творческого мышления был «изобретен» еще в Древней Греции великим мыслителем Сократом, проводившим практику «сократических диалогов», в ходе которых создавались проблемные ситуации, выяснялась их суть, выдвигались и обосновывались гипотезы, словом, «рождалась истина». Это был прообраз современного частично-поискового (диалогического) метода обучения.

В естественно-научном обучении проблемная ситуация и выдвигаемая гипотеза завершаются построением решения, формулы, которую затем можно применять на практике [19]. При изучении гуманитарных проблем итогом диалога выступает выработка позиции, отношения, смысла какой-то идеи.

Ценностно-смысловой педагогический диалог — это не просто разговор о ценностях, а технология обучения, которая создает условия для того, чтобы ценность обрела смысл в сознании ученика. В таком педагогическом диалоге «учитель должен предстать перед учащимися в открытой позиции как человек... не спешащий с собственной истиной» [1]. При этом «преподаватель должен показать себя как равного субъекта, который также пребывает в дальнейшем поиске знаний, включен в совместную деятельность» [27].

Так, на уроке физики педагог вполне может задать и такой вопрос: «Зачем нам надо знать законы физики, устройство мироздания?» В самом деле, не все же будут «поступать на физмат», кому-то придется идти в комбайнеры, официанты, воспитатели детских садов, рабочие, служащие... Так ли уж там нужны глубокие знания по физике?

Нужно, чтобы учитель своими вопросами заставил учащихся задуматься над тем, только ли для практических и карьерных целей нужны знания? «А что ты ответишь своему ребенку, когда он задаст тебе вопрос о каком-нибудь явлении природы? А найдется ли у тебя сила воли для решения сложных жизненных задач, если ты сейчас пасуешь перед трудной задачей по физике на уроке?»

Важно, чтобы в этом диалоге учащиеся пришли к пониманию глубокого смысла знания, учения. Знания нужны человеку не только для того, чтобы поступить в вуз, но и чтобы быть культурным и образованным, служить своей Родине, воспитывать у своих детей любовь к познанию и творчеству!

Благодаря установлению между педагогом и воспитанниками диалогических отношений образовательные задачи, как показывает опыт,

могут быть решены на условиях согласия, добровольности, взаимного интереса. В диалоге возникающие проблемы разрешаются через их предварительную оценку, анализ, а сам учебный диалог преобразуется в проблемно-конструктивный, личностно развивающий, смыслообразующий [8, с. 45].

Подводя итоги, следует отметить, что функциональное и структурное содержание педагогического диалога, используемого в формировании знаний, мыслительных операций, творческого опыта, ценностных ориентаций обучающихся реализуется с учетом конкретной ситуации развития личности воспитанников. Диалог, особенно ценностно-смысловой, может возникнуть лишь в психологически комфортной обстановке на занятии, когда ученик чувствует свою «психологическую безопасность», уверенность в том, что его не накажут, если он будет высказывать мысли, не совпадающие с мнением учителя. А сам учитель должен быть настроен на то, что он будет преодолевать «несогласие» не административным, а вполне педагогическим путем — через убеждение, аргументацию, обоснование точки зрения.

При подготовке будущих педагогов к диалогу важно, чтобы они получили представление о многообразии функций педагогических диалогов и о классификации учебных диалогов, способов их актуализации, условиях эффективности.

Выводы. Нами были проанализированы современные подходы к исследованию сущностных характеристик и типологии педагогических диалогов на основе культурологического подхода. Правомерен вывод о том, что к сегодняшнему дню сформировалась достаточно полноценная, содержательная научная база касательно понимания возможностей, целей и методик реализации педагогического диалога. Ключевая роль в данной связи отводится личностно развивающей функции педагогического диалога, хотя диалог может быть применен при решении практически любых образовательных задач, главное — адекватно подобрать его содержание, форму, приемы организации и поддержания.

Автором сделан акцент на рассмотрении вопросов, связанных с развитием у будущих педагогов готовности к педагогическому диалогу как личностно развивающей образовательной технологии. В результате показано, что опыт диалогического взаимодействия представляется возможным проводить во множестве ракурсов: через привитие будущим учителям навыков определения целей диалогов, развитие у них

опыта построения конкретных типов диалогов в форме анализа понятий, разбора проблемных ситуаций, обсуждения моральных проблем и жизненных смыслов со школьниками.

Сделан вывод о том, что функциональное и структурное содержание моделей диалогических ситуаций, учебных игр, имитирующих диалог, помогает студентам — будущим педагогам овладеть педагогической коммуникативной культурой, ориентироваться в функциональном разнообразии учебно-воспитательных диалогов, решающих различные типы образовательных задач.

Список источников

1. Абакумова И. В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. М.: «КРЕДО», 2008, С. 200
2. Беленцов С. И. Учебный диалог в современном образовательном пространстве: реализация аксиологического потенциала / С. И. Беленцов, М. Н. Карашук // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 6 (72). С. 59.
3. Белова С. В., Краснокутская О. А., Хазыкова Т. С. Диалогическая компетентность будущих педагогов с позиции междисциплинарного знания // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–2.
4. Белова Е. В., Лукьяненко М. А. «Задачи на смысл»: диалоговые формы и условия использования в учебном процессе // Российский психологический журнал. 2014. № 3.
5. Белова С. В., Хазыкова Т. С., Алиева З. С. Диалогическая ситуация в гуманитарной модели педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–2. С. 35.
6. Веккесер М. В. Проблемный диалог как средство формирования познавательных универсальных учебных действий у обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–4. С. 40–43.
7. Вранчан Е. В. Роль учебного диалога в формировании коммуникативной культуры обучающихся // Universum: психология и образование. 2016. № 8 (26). С. 6.
8. Говядова О. Н. Воспитание толерантности средствами иностранного языка / О. Н. Говядова, А. М. Прокопова // Моя профессиональная карьера. 2022. Т. 1. № 35. С. 142–147.
9. Зайцева Е. А. Учебный диалог как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся / Е. А. Зайцева, Л. Д. Потоскуева // Теоретический и практический потенциал современной науки. Сб. науч. статей. М.: Перо, 2018. С. 52–56.
10. Захарова Т. В., Басалаева Н. В. Диалог как технология обучения: основные понятия и характеристики // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2 (ч. 2). С. 7.
11. Касумова Г. А. Учебный диалог как коммуникативная составляющая речевой культуры / Г. А. Касумова, В. Л. Моложавенко // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 12. С. 582–588.
12. Коновалова Е. В. Формирование коммуникативной культуры студентов в процессе организации учебного диалога // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 4–2. С. 134–139.
13. Кравченко О. А. Диалог при обучении РКИ. Классификации учебных диалогов // Молодой ученый. 2021. № 28 (370). С. 44–45.
14. Левонюк Л. Е. Учебный диалог и учебный текст как средства развития иноязычной компетенции студентов // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Минск: БГУ, 2018. С. 298–303.
15. Медведева Н. С. Учебный диалог как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / Н. С. Медведева, В. А. Ильичева

// Череповецкие научные чтения 2017. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Череповец: ЧГУ, 2018. С. 86–89.

16. Основные функции и структура педагогического общения [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.wikireading.ru/30444> (дата обращения: 26.01.2024).

17. *Песняева Н. А.* Особенности проектирования урока с учебным диалогом // Методист. 2017. № 8. С. 54–55.

18. *Пчелинцева Е. В.* Учебный диалог как средство формирования коммуникативной компетенции студентов медицинского вуза / Е. В. Пчелинцева, И. В. Овчинникова // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика. Сб. науч. трудов по мат. заочной межрегион. науч.-практ. конференции. Иваново: ИГМА, 2018. С. 149–152.

19. *Разумовский В. Г., Майер В. В.* Физика в школе. Научный метод познания и обучения. М.: Владос, 2004.

20. *Редькина Л. И.* Учебный диалог как организующий инструмент единого коммуникативного пространства системы развивающего обучения студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2. С. 309–312.

21. *Сомкин А. А.* Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монологизма к диалогической модели обучения // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 9–28.

22. Теория «диалога культур» В. С. Библера. Реферат 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=512960> (дата обращения: 26.01.2024).

23. Технология проблемного диалога [Электронный ресурс]. URL: http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/dialog.php (дата обращения: 26.01.2024).

24. *Толмачева Е. Ю.* Конструктивность как качество учебного диалога на занятиях РКИ в студенческой аудитории // Наука и школа. 2020. № 4. С. 103–108.

25. *Филиппова Л. В.* Учебный диалог как средство повышения учебной мотивации младших школьников / Л. В. Филиппова, Е. А. Жесткова // Начальная школа. 2018. № 7. С. 22–26.

26. Функции и структура педагогического общения [Электронный ресурс]. URL: <https://students-library.com/library/read/97170-funkcii-i-struktura-pedagogiceskogo-obsenia> (дата обращения: 26.01.2024).

27. *Шарана И. А., Агасиян А. А.* Смысловый диалог как технология инициации межличностных смыслов в учебном процессе вуза // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2019. № 2. С. 102.

28. *Benzi S.* Promoting teachers' professional noticing of collaborative learning dialogues / S. Benzi, A. Rotem, G. Ido [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/360699564_Promoting_teachers%27_professional_noticing_of_collaborative_learning_dialogues (дата обращения: 13.07.2023).

29. *Hanghuj T.* University of Oslo Games, Dialogue and Learning: Exploring Research Perspectives / T. Hanghuj, K. Silseth, H. Christian Arnseth [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/354757762_Games_Dialogue_and_Learning_Exploring_Research_Perspectives (дата обращения: 13.07.2023).

30. *Sahisnu M.* Lifelong and Continual Learning Dialogue Systems / M. Sahisnu, L. Bing [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/365372468_Lifelong_and_Continual_Learning_Dialogue_Systems (дата обращения: 13.07.2023).

References

1. *Abakumova I. V.* Smyslodidaktika. Uchebnik dlja magistrov pedagogiki i psihologii. M.: «KREDO», 2008, S. 200 [In Rus].
2. *Belencov S. I.* Uchebnyj dialog v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: realizacija aksiologiceskogo potenciala / S. I. Belencov, M. N. Karashhuk // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 1, № 6 (72). S. 59. [In Rus].
3. *Belova S. V., Krasnokutskaja O. A., Hazykova T. S.* Dialogicheskaja kompetentnost' budushhikh pedagogov s pozicii mezhdisciplinarnogo znanija // Problemy sovremenного pedagogiceskogo

- obrazovanija. 2019. № 62–2. [In Rus].
4. *Belova E. V., Luk'janenko M. A.* «Zadachi na smysl»: dialogovye formy i uslovija ispol'zovanija v uchebnom processe // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2014. № 3. [In Rus].
 5. *Belova S. V., Hazykova T. S., Alieva Z. S.* Dialogicheskaja situacija v gumanitarnoj modeli pedagogicheskogo obrazovanija // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 68–2. S. 35. [In Rus].
 6. *Vekkesser M. V.* Problemnyj dialog kak sredstvo formirovanija poznatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u obuchajushhihsja // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2019. № 64–4. S. 40–43. [In Rus].
 7. *Vrančan E. V.* Rol' uchebnogo dialoga v formirovanii kommunikativnoj kul'tury obuchajushhihsja // Universum: psihologija i obrazovanie. 2016. № 8 (26). S. 6. [In Rus].
 8. *Govjadova O. N.* Vospitanie tolerantnosti sredstvami inostrannogo jazyka / O. N. Govjadova, A. M. Prokopova // Moja professional'naja kar'era. 2022. T. 1. № 35. S. 142–147. [In Rus].
 9. *Zajceva E. A.* Uchebnyj dialog kak sredstvo formirovanija kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij obuchajushhihsja / E. A. Zajceva, L. D. Potoskueva // Teoreticheskij i prakticheskij potencial sovremennoj nauki. Sb. nauch. statej. M.: Pero, 2018. S. 52–56. [In Rus].
 10. *Zaharova T. V., Basalaeva N. V.* Dialog kak tehnologija obuchenija: osnovnye ponjatija i karakteristiki // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 2016. № 2 (ch. 2). S. 7. [In Rus].
 11. *Kasumova G. A.* Uchebnyj dialog kak kommunikativnaja sostavljajushhaja rechevoj kul'tury / G. A. Kasumova, V. L. Molozhavenko // Innovacii. Nauka. Obrazovanie. 2020. № 12. S. 582–588. [In Rus].
 12. *Konovalova E. V.* Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov v processe organizacii uchebnogo dialoga // Sovremennye issledovanija social'nyh problem (jelektronnyj nauchnyj zhurnal). 2017. T. 8. № 4–2. S. 134–139. [In Rus].
 13. *Kravchenko O. A.* Dialog pri obuchenii RKI. Klassifikacii uchebnyh dialogov // Molodoj učenij. 2021. № 28 (370). S. 44–45. [In Rus].
 14. *Levonjuk L. E.* Uchebnyj dialog i uchebnyj tekst kak sredstva razvitija inojazyčnoj kompetencii studentov // Jazykovaja lichnost' i jeffektivnaja kommunikacija v sovremenom polikul'turnom mire. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. Minsk: BGU, 2018. S. 298–303. [In Rus].
 15. *Medvedeva N. S.* Uchebnyj dialog kak sredstvo formirovanija kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov / N. S. Medvedeva, V. A. Il'icheva // Cherepoveckie nauchnye chtenija 2017. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii. Cherepovec: ChGU, 2018. S. 86–89. [In Rus].
 16. Osnovnye funkcii i struktura pedagogicheskogo obshhenija [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://psy.wikireading.ru/30444> (data obrashhenija: 26.01.2024). [In Rus].
 17. *Pesnjaeva N. A.* Osobennosti proektirovanija uroka s uchebnym dialogom // Metodist. 2017. № 8. S. 54–55. [In Rus].
 18. *Pchelinceva E. V.* Uchebnyj dialog kak sredstvo formirovanija kommunikativnoj kompetencii studentov medicinskogo vuza / E. V. Pchelinceva, I. V. Ovchinnikova // Vospitatel'nyj process v medicinskom vuze: teorija i praktika. Sb. nauch. trudov po mat. začnoj mezhhregion. nauch.-prakt. konferencii. Ivanovo: IGMA, 2018. S. 149–152. [In Rus].
 19. *Razumovskij V. G., Majer V. V.* Fizika v shkole. Nauchnyj metod poznaniya i obuchenija. M.: Vlados, 2004. [In Rus].
 20. *Red'kina L. I.* Uchebnyj dialog kak organizujushhij instrument edinogo kommunikativnogo prostranstva sistemy razvivajushhego obuchenija studentov vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 71–2. S. 309–312. [In Rus].
 21. *Somkin A. A.* Lichnostno orientirovannyj podhod v sisteme sovremennogo gumanitarnogo obrazovanija: ot monologizma k dialogicheskoi modeli obuchenija // Obrazovanie i nauka. 2019. T. 21. № 3. S. 9–28. [In Rus].
 22. Teorija «dialoga kul'tur» V. S. Biberla. Referat 2011 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=512960> (data obrashhenija: 26.01.2024). [In Rus].
 23. Tehnologija problemnogo dialoga [Jelektronnyj resurs]. URL: http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/dialog.php (data obrashhenija: 26.01.2024). [In Rus].
 24. *Tolmacheva E. Ju.* Konstruktivnost' kak kachestvo uchebnogo dialoga na zanjatijah RKI v

- studencheskoj auditorii // Nauka i shkola. 2020. № 4. S. 103–108. [In Rus].
25. *Filippova L. V.* Uchebnyj dialog kak sredstvo povyshenija uchebnoj motivacii mladshih shkol'nikov / L. V. Filippova, E. A. Zhestkova // Nachal'naja shkola. 2018. № 7. S. 22–26. [In Rus].
 26. Funkcii i struktura pedagogicheskogo obshhenija [Elektronnyj resurs]. URL: <https://students-library.com/library/read/97170-funkcii-i-struktura-pedagogiceskogo-obsenia> (data obrashhenija: 26.01.2024). [In Rus].
 27. *Sharapa I. A., Agasijan A. A.* Smyslovoj dialog kak tehnologija iniciacii mezhlichnostnyh smyslov v uchebnom processe vuza // Innovacionnaja nauka: Psihologija, Pedagogika, Defektologija. 2019. № 2. S. 102. [In Rus].
 28. *Benzi S.* Promoting teachers' professional noticing of collaborative learning dialogues / S. Benzi, A. Rotem, G. Ido [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/360699564_Promoting_teachers%27_professional_noticing_of_collaborative_learning_dialogues (дата обращения: 13.07.2023).
 29. *Hanghuuj T.* University of Oslo Games, Dialogue and Learning: Exploring Research Perspectives / T. Hanghuuj, K. Silseth, H. Christian Arnseth [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/354757762_Games_Dialogue_and_Learning_Exploring_Research_Perspectives (дата обращения: 13.07.2023).
 30. *Sahisnu M.* Lifelong and Continual Learning Dialogue Systems / M. Sahisnu, L. Bing [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/365372468_Lifelong_and_Continual_Learning_Dialogue_Systems (дата обращения: 13.07.2023).

Информация об авторе

Лу Цзя — аспирант кафедры истории педагогики и философии образования

Information about the author

Lu Jia — Postgraduate student of the Department of History of Pedagogy and Philosophy of Education

Статья поступила в редакцию 03.04.2024; одобрена после рецензирования 26.04.2024; принята к публикации 25.06.2024.
The article was submitted 03.04.2024; approved after reviewing 26.04.2024; accepted for publication 25.06.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 85–95.

Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 85–95.

Научная статья

УДК 377

doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-85-95

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ОФИЦЕРА К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Владимир Петрович Жуковский¹, Сергей Владимирович Жуковский²

¹ Академия труда и социальных отношений, Москва, Россия

² Войсковая часть 31508, Нижний Новгород, Россия

¹ vl0971@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5624-7596>

² svzhukovskiy@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4649-642X>

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы профессиональной готовности офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях. Актуальность проблемы обусловливается тенденциями развития сферы воинского труда, требующей от офицера профессиональной готовности к реализации служебных функций в условиях экстремальности. Анализируются труды отечественных исследователей, отражающие существенные и содержательные характеристики проблемы профессиональной готовности, на основе которых определяются смысловые доминанты данного феномена применительно к служебной деятельности офицера в экстремальных ситуациях. Приводится структура профессиональной готовности офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях, представленная адаптационным и развивающим блоками, включающими соответственно мотивационный, когнитивно-операционный, эмоционально-волевой и аутопсихологический, рефлексивный, поведенческий компоненты. По результатам исследования установлено, что профессиональная готовность офицера к служебной



В. П. Жуковский



С. В. Жуковский

деятельности в экстремальных ситуациях является важной личностно-профессиональной характеристикой военного специалиста, имеющей высокую личностную значимость и профессиональную востребованность, способствующей эффективности служебной деятельности офицера и решению возложенных на него задач. По итогам исследования предложено использовать его результаты в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации офицерских кадров, разработки методических рекомендаций для командования войсковых частей и воинских подразделений.

Ключевые слова: офицер, военный специалист, готовность, профессиональная готовность, служебная деятельность, экстремальность, экстремальная ситуация

Для цитирования: Жуковский В. П., Жуковский С. В. Профессиональная готовность офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 85–95. doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-85-95

Original article

PROFESSIONAL READINESS OF AN OFFICER TO OFFICE ACTIVITIES IN EXTREME SITUATIONS

Vladimir P. Zhukovsky¹, Sergey V. Zhukovsky²

¹ Academy of Labor and Social Relations, Moscow, Russia

² Military unit 31508, Nizhny Novgorod, Russia

¹ vl0971@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5624-7596>

² svzhukovskiy@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4649-642X>

Abstract. The article is devoted to the consideration of the problem of an officer's professional readiness for official activities in extreme situations. The relevance of the problem is determined by the development trends in the sphere of military labor, which requires the officer to be professionally prepared to carry out official functions in extreme conditions. The works of domestic researchers are analyzed, reflecting the essential and substantive characteristics of the problem of professional readiness, on the basis of which the semantic dominants of this phenomenon are determined in relation to the official activities of an officer in extreme situations. The structure of an officer's professional readiness for service activities in extreme situations is presented, represented by adaptation and developmental blocks, including motivational, cognitive-operational, emotional-volitional and autopsychological, reflexive, behavioral components, respectively. Based on the results of the study, it was established that the professional readiness of an officer for official activities in extreme situations is an important personal and professional characteristic of a military specialist, which has high personal significance and professional

relevance, contributing to the effectiveness of the officer's official activities and the solution of the tasks assigned to him. Based on the results of the study, it was proposed to use its results in the process of professional training and advanced training of officers, and the development of methodological recommendations for the command of military units and military units.

Keywords: officer, military specialist, readiness, professional readiness, official activity, extremity, extreme situation

For citation: Zhukovsky V. P., Zhukovsky S. V. Professional readiness of an officer for official activities in extreme situations. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):85–95. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–85–95

Введение. В современных военно-политических условиях кардинальной трансформации способов и средств ведения вооруженной борьбы, локализации вооруженных конфликтов, модификации условий реализации военными специалистами профессиональных функций, вариативности возникающих профессиональных ситуаций, носящих зачастую экстремальный характер и сопряженных с потенциальным риском для психического и физиологического здоровья военнослужащих, деятельность военных специалистов должна ориентироваться на демонстрацию поведенческих моделей, обеспечивающих решение поставленных служебных задач.

В связи с этим актуализируются научные приоритеты, связанные с исследованием вопросов профессиональной готовности офицеров к решению поставленных задач в различных ситуациях служебной деятельности, которая выступает условием сохранения психофизиологической константности военного специалиста, является ведущим фактором, обеспечивающим его профессиональную устойчивость и личностно-профессиональное развитие. Полагаем, что проблема обеспечения профессиональной готовности офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях фокусирует весь спектр личностно-профессиональных акторов военного специалиста, направленных на поиск и демонстрацию эффективных механизмов субъектного реагирования на факторы экстремальности.

С точки зрения М. Ш. Магомед-Эминова [7; 8], экстремальная ситуация возникает в результате ситуативно проявляющегося или многократно повторяющегося воздействия на человека ряда факторов в течение определенного периода времени, содержание и сила действия которых направлены на модификацию стандартных параметров жизни и деятель-

ности человека, характеризуются повышенным уровнем риска и психической напряженностью, потенциальной способностью к снижению личностно-профессиональной устойчивости человека и эффективности его деятельности.

Ю. Н. Чернов [15] отмечает тот факт, что экстремальная ситуация может сопровождаться снижением уровня поведенческой активности человека, дезориентацией в пространственно-временном континууме, что очевидно ведет к личностной разбалансировке субъекта деятельности и снижению качества самой деятельности и принимаемых решений.

Вместе с тем, как указывает Л. Р. Правдина [14], экстремальная ситуация на фоне ярко выраженного деструктивного характера имеет определенный положительный контент, проявляющийся в возможности личности раскрыть свой внутренний потенциал, активизировать свои когнитивные и эмоциональные ресурсы, осуществить запуск внутренних поведенческих регуляторов на фоне имеющихся в личностном арсенале человека компетентности, личностных и профессионально важных качеств, составляющих суть его готовности к адекватному реагированию на факторы экстремальной ситуации с целью минимизации их негативного влияния.

В научных исследованиях (А. Ф. Линенко [6], А. К. Маркова [9], Н. Д. Левитов [5], М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [2], В. Н. Карандашов [11], П. А. Корчемный [3] и др.) готовность рассматривается с точки зрения мобилизации всех психофизиологических ресурсов личности для обеспечения эффективности в организации и осуществлении деятельности.

В данном контексте, как указывает А. Ф. Линенко [6], готовность выступает в качестве интегративного, целостного образования, представляя мотивационную, когнитивную, эмоционально-волевою мобилизованность личности к деятельности в начальный период ее организации. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [2], акцентируя внимание на тесной взаимосвязи готовности и деятельности, трактуют готовность с позиций личностных и функциональных характеристик как качество личности, предопределяющее эффективность деятельности, систему личностных установок на ситуации, возникающие в деятельности, которые обеспечивают мобилизацию к ее осуществлению на основе мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных и поведенческих приоритетов и способствуют устойчивости личности и регуляции деятельности.

В работах В. А. Пономаренко [13] готовность рассматривается в проекции психофизиологической устойчивости человека к деятельности, в основе которой лежит качество профессиональной подготовки и уровень развития психологических свойств личности, к которым автор относит подготовленность к осуществлению действий, способность к актуализации личностных когнитивных и поведенческих механизмов с учетом наличия четко выраженной мотивации на достижение результата деятельности и обеспечение внутреннего психологического баланса самой личности.

На подобную связь психологической готовности и профессиональной подготовленности указывает в своих работах и Л. Н. Кузнецова [4]. Причем автор утверждает, что приоритет в этой диаде отводится профессиональной подготовленности, которая является основой готовности. Схожей позиции придерживается В. И. Варваров [1], согласно мнению которого психологическая готовность является частью подготовленности личности, поскольку актуализирует проявление психических состояний, в то время как подготовленность характеризуется системой компетенций и профессионально-личностных качеств, выступает своего рода базисом готовности и определяющим феноменом.

Анализируя изложенные подходы, отметим, что готовность рассматривается исследователями в проекции мобилизации психических состояний личности и поддержании их в фазе устойчивости на всем протяжении деятельности. Говоря о соотношении готовности и подготовленности личности, мы бы не были столь категоричны в оценке доминирующей роли подготовленности над готовностью, полагая, что подготовленность характеризует операциональную сферу человека, а готовность выступает ведущей личностной характеристикой, отражающей его психическое состояние как приоритетное личностное образование, детерминирующее деятельность. Поэтому мы считаем возможным говорить о диаде «готовность — подготовленность» как единой сбалансированной системе, компоненты которой в равной степени определяют эффективность деятельности.

Применительно к профессиональной деятельности, на наш взгляд, уместно вести речь о профессиональной готовности специалиста как более широком понятии, интегрирующем и готовность психики человека, и его профессиональную подготовленность. Иными словами, профессиональная готовность аккумулирует в своем содержательно-функ-

циональном пространстве осознание субъектом цели деятельности, спектра решаемых задач в процессе ее организации, состав личностных когнитивно-поведенческих моделей, необходимых для получения требуемого результата.

Целью исследования является обоснование содержательно-смысловых доминант понятия «профессиональная готовность офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях» и определение его структурной компоновки.

Методология исследования. В основу представлений о профессиональной готовности офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях положена концепция В. С. Мухиной [10], приоритетом которой выступает представление о личности с позиций ее социальной обусловленности, с одной стороны, и субъектной уникальности — с другой, а также взаимосвязи процессов идентификации и обособления личности в различных ситуациях социального бытия и профессиональной функциональности. В проекции исследуемого феномена профессиональной готовности идентификация офицера в данном контексте проявляется посредством интериоризации военным специалистом требований профессиональной ситуации, ее ключевых паттернов, что объективно способствует активизации механизмов обособления, актуализации офицером уникального личностно-профессионального потенциала, необходимого для интеграции в систему социально-профессиональных отношений, детерминируемых профессиональной ситуацией, в том числе экстремальной.

Исходя из этого, ведущими методологическими ориентирами исследования, наряду и в контексте концептуальных идей В. С. Мухиной, выступают научные исследования, посвященные проблеме развития личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. С. Басюк), научные представления о профессиональном развитии и саморазвитии личности (Э. Ф. Зеер, А. А. Деркач, А. К. Маркова, Е. А. Климов, Л. А. Петровская).

Результаты исследования. С учетом специфики деятельности военных специалистов профессиональная готовность офицера, по нашему мнению, представляет интегративное личностное состояние, аккумулирующее систему профессиональных компетенций и личностно-профессиональных качеств офицера, выступающих результатом их профессиональной подготовки, способностей офицера к их актуализации на фоне выражен-

ного развития мотивационных и когнитивно-регуляторных личностных механизмов, обеспечивающих активность офицера и его психологическую устойчивость, в том числе в ситуациях экстремального характера.

Полагаем, что профессиональная готовность офицера актуализируется в большинстве случаев в пиковых точках профессиональной деятельности, в случаях, когда необходима оперативная мобилизация всех функциональных систем организма, активизация мотивационных, когнитивных и эмоционально-волевых ресурсов личности. Очевидно, что к числу таких пиковых моментов объективно относятся и экстремальные ситуации, характеризующиеся, как указывалось выше, сложностью, противоречивостью, неординарностью и вариативностью происходящих событий в условиях временного и ресурсного дефицита.

Вместе с тем следует отметить, что профессиональная готовность является развивающимся феноменом и эволюционирует вместе с развитием самого офицера, профессиональной деятельности и входящих в ее орбиту экстремальных ситуаций, которые, в свою очередь, предъявляют новые требования к личности офицера в связи с трансформацией и повышением сложности внутриситуационных параметров. Здесь мы согласны с А. М. Подрейко [12], что профессиональная готовность военного специалиста в данном контексте обладает свойством развития, обусловленным развитием самой личности и трансформацией параметров внешней среды.

Развивая идеи А. М. Подрейко, полагаем, что применительно к понятию «профессиональная готовность офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях» правомерно вести речь о двух составляющих профессиональной готовности: адаптационной (мобилизующей) и развивающейся. Последняя, очевидно, выступает в качестве логического продолжения адаптационной составляющей готовности, особенно в условиях модификации самих экстремальных ситуаций, ведущей к трансформации содержательных характеристик адаптационной готовности в направлении их развития.

На основании приведенных теоретических рассуждений думается, что в архитектуре исследуемой профессиональной готовности можно выделить адаптационный блок, включающий мотивационный, когнитивно-операционный и эмоционально-волевой компоненты, и развивающий блок, интегрирующий аутопсихологический, рефлексивный и поведенческий компоненты (рис. 1). Приведенная на рисунке 1 архитектура и компо-

нентный состав профессиональной готовности офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях, на наш взгляд, носят релятивный характер ввиду взаимной связи и взаимной детерминированности представленных компонентов с акцентуацией на приоритет того или иного блока в определенной ситуации профессиональной деятельности.

Для оценки значимости компонентов, составляющих структуру профессиональной готовности офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях нами был проведен опрос офицеров войсковых частей (38 человек), которые были распределены по группам: первая группа — офицеры с опытом служебной деятельности до трех лет (17 человек), вторая группа — офицеры с опытом служебной деятельности свыше 5 лет (21 человек).

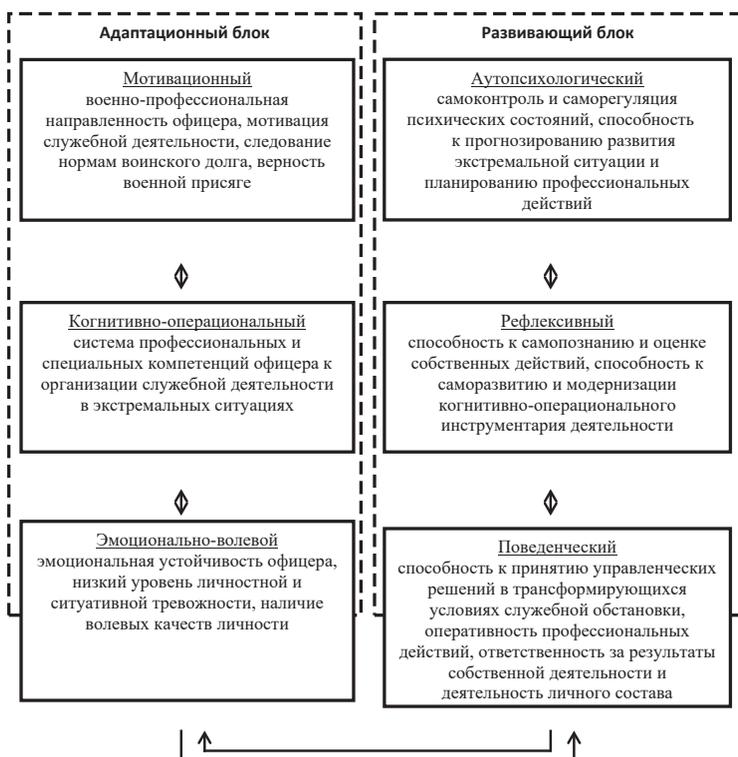


Рисунок 1. Структура профессиональной готовности офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях

Результаты опроса представлены на рисунке 2.

Заключение. Таким образом, содержание и структура профессиональной готовности офицера к служебной деятельности в экстремальных ситуациях были определены, исходя из требований служебной деятельности военных специалистов, их личностного и профессионального опыта, личностно-профессиональных качеств. Приведенная в исследовании структура профессиональной готовности, ее компонентный состав с учетом проведенного опроса представляется весьма полной.

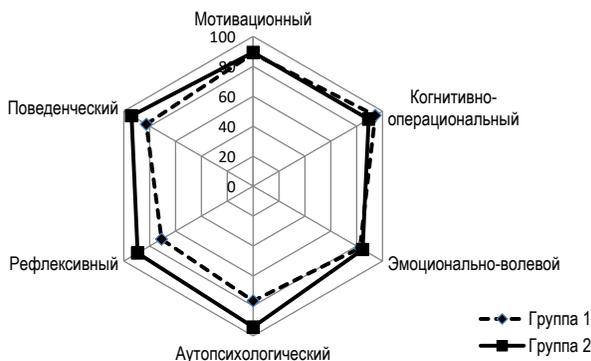


Рисунок 2. Результаты опроса офицеров по оценке значимости компонентов профессиональной готовности

Проведенное исследование и полученные результаты могут быть использованы в практике профессиональной подготовки и повышения квалификации военных специалистов, в процессе разработки методических рекомендаций для командиров войсковых частей по организации работы, направленной на обеспечение профессиональной готовности офицеров к служебной деятельности в условиях экстремальности.

Список источников

1. Варваров А. И. Психологическая готовность к бою // Коммунист Вооруженных Сил. 1981. № 6. С. 23–25.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к трудовой деятельности. Минск: Издательство БГУ, 1976. 175 с.
3. Корчемный П. А. Психологическая подготовка летного состава военно-воздушных сил к активным боевым действиям в условиях современной войны: дис. ... докт. психол. Наук. М.,

1990. С. 152.

4. *Кузнецов Л. Н.* Формирование состояния психологической готовности к боевым действиям у офицера-оператора в процессе боевого дежурства: дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 251 с.
5. *Левитов Н. Д.* Психология характера. М.: Просвещение, 1969. С. 68–90.
6. *Линенко А. Ф.* Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... докт. пед. наук. Киев, 1996. 378 с.
7. *Магомед-Эминов М. Ш.* Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности: дис. ... докт. психол. наук. М., 2009. 679 с.
8. *Магомед-Эминов М. Ш.* Феномен экстремальности. 2-е изд. М., 2008. 218 с.
9. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
10. *Мухина В. С.* Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты. 5-е изд., испр. и доп. М.: Национальный книжный центр, 2017. 1088 с.
11. Педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. В. Н. Карандашов. СПб.: Питер, 2006. С. 75.
12. *Подрейко А. М.* Дидактические условия становления и развития готовности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1996. 23 с.
13. *Пономаренко В. А.* Экстремальность и проблема отношения к профессиональной деятельности и в профессиональной жизни // Мир психологии. 2006. № 4 (48). С. 38–46.
14. *Правдина Л. Р.* Влияние экстремальной ситуации на динамику социально-психологических характеристик личности: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2004. 233 с.
15. *Чернов Ю. Н., Калинин С. В., Тюкин В. Г.* Особенности проявления профессиональных качеств сотрудников полиции в экстремальных ситуациях // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2012. № 1 (22). С. 149–151.

References

1. *Varvarov A. I.* Psihologicheskaia gotovnost' k boju // Kommunist Vooruzhennykh Sil. 1981. № 6. S. 23–25. [In Rus].
2. *D'jachenko M. I., Kandybovich L. A.* Psihologicheskie problemy gotovnosti k trudovoj dejatel'nosti. Minsk: Izdatel'stvo BGU, 1976. 175 s. [In Rus].
3. *Korchemnyj P. A.* Psihologicheskaja podgotovka letnogo sostava voenno-vozdushnykh sil k aktivnym boevym dejstvijam v uslovijah sovremennoj vojny: dis. ... dokt. psihol. Nauk. M., 1990. S. 152. [In Rus].
4. *Kuznecov L. N.* Formirovanie sostojanija psihologicheskoi gotovnosti k boevym dejstvijam u oficera-operatora v processe boevogo dezhurstva: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1989. 251 s. [In Rus].
5. *Levitov N. D.* Psihologija haraktera. M.: Prosveshhenie, 1969. S. 68–90. [In Rus].
6. *Linenko A. F.* Teorija i praktika formirovanija gotovnosti studentov pedagogicheskikh vuzov k professional'noj dejatel'nosti: dis. ... dokt. ped. nauk. Kiev, 1996. 378 s. [In Rus].
7. *Magomed-Jeminov M. Sh.* Dejatel'nostno-smyslovij podhod k psihologicheskoi transformacii lichnosti: dis. ... dokt. psihol. nauk. M., 2009. 679 s. [In Rus].
8. *Magomed-Jeminov M. Sh.* Fenomen jekstremal'nosti. 2-e izd. M., 2008. 218 s. [In Rus].
9. *Markova A. K.* Psihologija professionalizma. M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. 308 s. [In Rus].
10. *Muhina V. S.* Lichnost': Mify i real'nost' (Al'ternativnyj vzgljad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty. 5-e izd., ispr. i dop. M.: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2017. 1088 s. [In Rus].
11. Pedagogicheskaja psihologija: Hrestomatija / Sost. V. N. Karandashov. SPb.: Piter, 2006. S. 75. [In Rus].
12. *Podrejko A. M.* Didakticheskie uslovija stanovlenija i razvitija gotovnosti studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 1996. 23 s. [In Rus].
13. *Ponomarenko V. A.* Jekstremal'nost' i problema otnoshenija k professional'noj dejatel'nosti i v professional'noj zhizni // Mir psihologii. 2006. № 4 (48). S. 38–46. [In Rus].
14. *Pravdina L. R.* Vlijanie jekstremal'noj situacii na dinamiku social'no-psihologicheskikh karakter-

istik lichnosti: dis. ... kand. psihol. nauk. Rostov n/D, 2004. 233 s. [In Rus].

15. *Chernov Ju. N., Kalinin S. V., Tjukin V. G.* Osobennosti projavlenija professional'nyh kachestv sotrudnikov policii v jekstremal'nyh situacijah // Vestnik Barnaul'skogo juridicheskogo instituta MVD Rossii. 2012. № 1 (22). S. 149–151. [In Rus].

Информация об авторах

В. П. Жуковский — доктор педагогических наук, профессор, проректор

С. В. Жуковский — кандидат педагогических наук, преподаватель

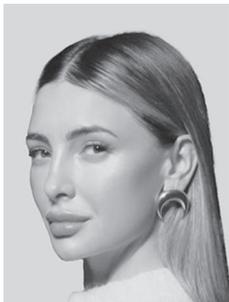
Information about the authors

V. P. Zhukovsky — Dr. Sc. (Education), Professor, Vice-Rector

S. V. Zhukovsky — PhD (Education), Teacher

Статья поступила в редакцию 22.01.2024; одобрена после рецензирования 12.02.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 22.01.2024; approved after reviewing 12.02.2024; accepted for publication 25.06.2024.



Я. И. Джалю

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 96–108.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 96–108.

Научная статья
УДК 373

doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-96-108

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОСТОЯНИЯ НРАВСТВЕННОЙ САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Яна Игоревна Джалю
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия, info@instrao.ru,
ORCID0009-0007-7280-9596

Аннотация. Введение. Статья посвящена актуальной проблеме нравственной самооценке учащихся младших классов в современных условиях. Автор исследует ее особенности в ситуациях, в которых она проявляется.

Цель статьи. Выявить особенности состояния нравственной самооценки учащихся 3-х классов.

Методология и методы исследования:

- целостный подход (В. А. Караковский, В. И. Новикова, Н. Л. Селиванова);
- деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, Л. К. Божович, Л. С. Выготский);
- гуманистический подход (Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский).

Методика Т. А. Фалькович «Диагностика нравственной самооценки учащегося».

Результаты исследования демонстрируют, что нравственная самооценка является сложным и многогранным процессом, требующим взаимодействия различных сторон образовательной среды. Подчеркнута важная роль примеров морально-эти-

ческой стороны поведения учителей и родителей в ходе нравственного воспитания младших школьников, поскольку именно от окружающих близких взрослых, демонстрирующих в повседневной жизни общепринятые ценности и нормы, зависит, насколько будут тверды основы нравственного воспитания у детей [1; 4; 8; 10; 11]. Полученные результаты диагностики нравственной самооценки могут служить важным инструментом для понимания нравственных чувств учащихся и определения направлений работы по их нравственному воспитанию, для успешности которой необходимо акцентировать внимание прежде всего на сильных сторонах развивающейся детской личности.

Заключение. Наше исследование выявило различные уровни нравственной самооценки среди младших школьников, что, вероятнее всего, указывает на неоднородность подходов к нравственному воспитанию в семьях и общеобразовательных организациях. Различия проявляются в способности к сочувствию, чувстве долга и ответственности перед окружающими.

Ключевые слова: младшие школьники, нравственные качества, нравственная самооценка, нравственное воспитание, адекватная самооценка, завышенная самооценка, заниженная самооценка

Финансирование: Данное исследование выполнено в рамках проекта РАО «Разработка педагогических условий формирования нравственных качеств младших школьников в семье и школе», утвержденного решением президиума РАО 26 октября 2023 года № 7/2. Исполнитель — инновационная площадка РАО «Благотворительный фонд «Путеводная звезда».

Для цитирования: Джалю Я.И. Исследование особенностей состояния нравственной самооценки учащихся младших классов общеобразовательной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 96–108. doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-96-108

Original article

STUDY OF THE CHARACTERISTICS OF THE STATE OF MORAL SELF-ESTEEM OF STUDENTS IN JUNIOR GRADES OF SECONDARY SCHOOLS

Yana I. Dzhalyu

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, info@instrao.ru,
ORCID0009-0007-7280-9596

Abstract. Introduction. The article is devoted to the current problem of moral self-esteem of primary school students in modern conditions. The author explores its features and situations in which it manifests itself.

Purpose of the article. To identify the features of the state of moral self-

esteem of 3rd grade students.

Methodology and research methods:

- holistic approach (V. A. Karakovsky, V. I. Novikova, N. L. Selivanova);
- activity approach (B. G. Ananyev, L. K. Bozhovich, L. S. Vygotsky);
- humanistic approach (Sh. A. Amonashvili, V. A. Sukhomlinsky).

Methodology T. A. Falkovich “Questionnaire for student moral self-esteem.”

The results of the study demonstrate that moral self-esteem is a complex and multifaceted process that requires the interaction of various aspects of the educational environment. The important role of examples of the moral and ethical side of the behavior of teachers and parents in the course of the moral education of junior schoolchildren is emphasized, since it is from the surrounding close adults who demonstrate generally accepted values and norms in everyday life that it depends on how solid the foundations of moral education in children will be [1; 4; 10; 11]. The obtained results of diagnosing moral self-esteem can serve as an important tool for understanding the moral feelings of students and determining directions for work on their moral education, for the success of which it is necessary to focus primarily on the strengths of the developing child's personality.

Conclusion. Our study revealed different levels of moral self-esteem among primary schoolchildren, which most likely indicates the heterogeneity of approaches to moral education in families and educational organizations. Differences are manifested in the ability to empathize, a sense of duty and responsibility to others.

Keywords: primary schoolchildren, moral qualities, moral self-esteem, moral education, adequate self-esteem, high self-esteem, low self-esteem

Funding: the research is carried out within the framework of the project of the Russian Academy of Education on the topic “Development of pedagogical conditions for the formation of moral qualities of junior schoolchildren in the family and school”, approved by decision of the Presidium of RAE on October 26, 2023 No. 7/2. The contractor is the innovation platform of the Russian Academy of Education “Charitable Foundation “Guiding Star”.

For citation: Dzhalyu Y. I. Study of the characteristics of the state of moral self-esteem of students in junior grades of secondary schools. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2024;1(4):97–109. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-97-109

Введение. Процесс формирования нравственных ценностей и качеств является важной составляющей общего развития личности ребенка и определяет его будущее социокультурное адаптирование [7; 14; 19]. Поскольку в современном образовательном контексте вопрос нравственного воспитания учащихся младших классов становится все

более актуальным и значимым, эта задача является одной из первостепенных для учителей начальных классов, прилагающих существенные усилия для ее реализации, не только обучая, но и воспитывая детей. Однако младшие школьники выступают не только в качестве объекта воспитательного воздействия со стороны педагогов, но и субъектов, активно участвующих в общении, коммуникации, сотрудничестве, что необходимо для условий формирования и развития их нравственных качеств. И в этом аспекте, по мнению ряда авторов (П. В. Степанов, 2019; В. В. Утемов, А. А. Климова, 2017), одним из основных педагогических факторов выступает нравственная самооценка, которая характеризуется определенными особенностями:

- содержанием объекта самооценки (поступки, отношения, позиции, ценности);
- реалистичной оценкой учеником своих поступков;
- совпадением (или несовпадением) представлений младшего школьника с нравственными ценностями общества;
- устойчивостью реагирования на похожие ситуации, выражаемые морально-этической проблематикой.

Непреходящее значение в этом процессе принадлежит востребованным педагогическим условиям: действия учителей по реалистичности и гармонизации самооценки, обогащению ее содержания; развитие рефлексивно-оценочных отношений школьников к своему поведению; сопоставление самооценки ученика с педагогической оценкой педагога по результату решения нравственной ситуации; создание психологически комфортной обстановки и ситуации успеха в ходе обучения и воспитания учащихся.

Процесс становления самооценки у ребенка отличается сложностью, уникальностью, непредсказуемостью, и впоследствии самооценка может искажаться и принять форму заниженной или завышенной. Проявляясь сначала в ходе обдумывания школьником своих поступков, у ребенка возникает прежде всего эмоциональный образ происходящего, анализируемый сначала на мотивационном уровне. Далее у ученика формируется моральная самооценка, которая проявляется в условиях учебной, познавательной, трудовой, игровой, коммуникативной деятельности. При этом устойчивость степени проявления в нравственной самооценке младшего школьника обусловлена оценкой учителей и родителей, ведь критерии, с помощью которых ребенок проверяет истинность своего

мнения о нравственном поступке, в значительной степени зависит от педагога и родителей. При стремлении учителей и родителей по отдельным поступкам и поведению школьника делать обобщенные негативные выводы о его личности в целом формируется заниженная самооценка ребенка. Если же при самом незначительном успехе школьника его родители превозносят его личность, то в таких случаях самооценка становится неоправданно завышенной.

Нравственная самооценка является важным аспектом развития личности учащегося. На основе предварительно проведенного нами теоретического анализа литературных психолого-педагогических источников мы пришли к выводу, что она представляет собой уникальное индивидуальное качество личности младшего школьника, складывающееся под воздействием различных факторов воспитания, таких как нравственные, патриотические, эстетические, культурные и трудовые аспекты, а также через самовоспитание и саморазвитие обучающихся. В данном контексте нравственная самооценка, являясь одним из важных компонентов нравственной воспитанности учащегося, предполагает осознанное следование общечеловеческим нормам поведения, социально одобряемым правилам окружающего общества [1; 2; 5; 10; 11; 13; 16].

Нравственное воспитание в начальной школе претерпело значительные изменения под воздействием современных вызовов общества, технологий и информационной среды. В связи с этим возникает необходимость в поиске эффективных подходов к разработке программ и методов работы, способствующих формированию у детей устойчивых нравственных основ и ценностных ориентиров, адекватной нравственной самооценки [3; 6; 7; 10].

Цель исследования заключалась в изучении состояния нравственной самооценки учащихся младших классов, что, очевидно, в будущем позволит сформулировать рекомендации по улучшению воспитательного процесса в целом и развития нравственной самооценки в частности, наметить и реализовать необходимые педагогические условия для ее совершенствования.

Наше исследование, в котором принимали участие 176 учащихся 3-х классов в возрасте 8–10 лет, в том числе 79 девочек и 97 мальчиков, проходило в сентябре — октябре 2023 года в общеобразовательных школах г. Наро-Фоминска Московской области и было направлено на выявление состояния у них нравственной самооценки.

Методология и методы исследования. Проводя исследовательскую работу, мы опирались на научные подходы, выраженные в классических трудах крупных ученых в области психологии и педагогики воспитания личности:

- целостный подход (В. А. Караковский, В. И. Новикова, Н. Л. Селиванова);
- деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, Л. К. Божович, Л. С. Выготский);
- гуманистический подход (Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский).

Для анализа состояния нравственной самооценки мы использовали методику Т. А. Фалькович «Диагностика нравственной самооценки учащегося» [15]. Ответы детей позволили выявить понимание учениками важных морально-этических норм общества во взаимосвязи с собственной оценкой сложившейся у них внутренней способности к соответствующим нравственным поступкам.

Результаты исследования. Данная методика предполагает при оценке результатов исследования ответы детей по опроснику систематизировать по уровням. Полученные результаты по методике Т. А. Фалькович позволили качественно и количественно оценить состояние нравственной самооценки у младших школьников, а также понять, насколько самооценка у них завышена/занижена или адекватна, а в дальнейшем способствовали разработке педагогических условий для ее развития, коррекции и совершенствования. В таблице 1 нами изложены результаты ответов обучающихся.

Таблица 1

**Показатели состояния ответов обучающихся 3-х классов
(методика Т. А. Фалькович)**

Утверждение	Ответы учащихся (проценты)
1. Я часто бываю добрым со сверстниками и взрослыми	
а) полностью согласен	39,3%
б) больше согласен, чем не согласен	49,4%
в) немного согласен	10,9%
г) совсем не согласен	0,4%
2. Мне важно помочь однокласснику, когда он попал в беду	
а) полностью согласен	52,4%
б) больше согласен, чем не согласен	31,7%

Исследование особенностей состояния нравственной самооценки учащихся ...

в) немного согласен	10,5%
г) совсем не согласен	5,4%
3. Я считаю, что можно быть несдержанным с некоторыми взрослыми	
а) полностью согласен	5,2%
б) больше согласен, чем не согласен	15,4%
в) немного согласен	8,8%
г) совсем не согласен	70,6%
4. Наверное, нет ничего страшного в том, чтобы наругать неприятному мне человеку	
а) полностью согласен	28,0%
б) больше согласен, чем не согласен	41,3%
в) немного согласен	24,0%
г) совсем не согласен	6,7%
5. Я считаю, что вежливость помогает мне хорошо себя чувствовать среди людей	
а) полностью согласен	33,1%
б) больше согласен, чем не согласен	36,1%
в) немного согласен	11,0%
г) совсем не согласен	19,8%

6. Я думаю, что можно выругаться на несправедливое замечание в мой адрес

а) полностью согласен	27,2%
б) больше согласен, чем не согласен	31,4%
в) немного согласен	30,9%
г) совсем не согласен	10,5%
7. Если кого-то в классе дразнят, то я его тоже дразню	
а) полностью согласен	2,2%
б) больше согласен, чем не согласен	1,3%
в) немного согласен	19,0%
г) совсем не согласен	77,5%
8. Мне приятно доставлять людям радость	
а) полностью согласен	39,3%
б) больше согласен, чем не согласен	36,7%
в) немного согласен	28,9%
г) совсем не согласен	5,1%
9. Мне кажется, что нужно уметь прощать людям их отрицательные поступки	
а) полностью согласен	39,3%
б) больше согласен, чем не согласен	31,3%
в) немного согласен	8,9%
г) совсем не согласен	20,5%
10. Я думаю, что важно понимать других людей, даже если они неправы	

а) полностью согласен	21,4%
б) больше согласен, чем не согласен	41,3%
в) немного согласен	18,9%
г) совсем не согласен	18,4%

В полученных результатах есть ответы, которые обусловлены стремлением младших школьников выразить не свое собственное, а социально одобряемое мнение, чтобы казаться лучше, что, на их взгляд, является предпочтительным в глазах учителей и других детей. Это приводит к завышенному отражению положительных качеств и заниженному — отрицательных, создавая значительные проблемы в исследованиях, основанных на опросниках и интервью. Неоправданно завышенная оценка при выборе вариантов ответов у младших школьников вполне соответствует их возрасту, обусловлена еще не оформившейся личностью и объясняется прежде всего нестабильностью мышления, неустойчивостью мнения, неуверенностью в себе и детской попыткой спрятаться от сложной задачи, уйти от ответственности за решение нравственных проблем. В используемой нами диагностике это вопросы 3, 4, 6, 7.

Интерпретация результатов исследования по данному опроснику о нравственной самооценке учащихся 3-х классов позволила выявить следующее. Около 64,5% учащихся показали положительные (средние 41,5%, выше среднего — 23,0%) результаты. Анализируя ответы «полностью согласен» и «больше согласен, чем не согласен» на вопросы, содержащие социально одобряемые понятия (вопросы 1, 2, 5, 8–10) мы выяснили, что:

- многие учащиеся (39,4%) считают, что обладают ярко выраженной способностью адекватно оценивать свои поступки и поведение с точки зрения общепринятых нравственных норм (вопрос 1). Они уверены, что правильно осознают свои достоинства и недостатки, понимают, что стремятся к самосовершенствованию. Однако их поведение, по мнению учителей, зачастую расходится с их самооценкой. Такие учащиеся показали завышенную самооценку;

- отдельные обучающиеся (36,1%) показывают, что способны достаточно критически оценивать свои поступки, поскольку они считают, что умеют отличать правильные и неправильные действия, и это помогает им объективно анализировать свое поведение и поведение окружающих (вопрос 5). Ответы и их отношение к нравственным ситуациям в школе,

по наблюдениям учителей и по результатам бесед и интервью с ними, указывают на адекватную самооценку этих учащихся;

– большая часть детей (52,4%) указывает на понимание ими ответственности за свои действия (вопрос 2). Они пишут, что, как правило, понимают, что нужно контролировать свое поведение, что нельзя допускать проявления агрессии или неуважения к людям, — такой результат свидетельствует о том, что дети обладают соответствующей рефлексией, основами самокритики, мотивацией к саморазвитию, что указывает на положительную оценку системы воспитания адекватной самооценки у них;

– более двух третей (77,3%) учеников выделили факт наличия у них умения сочувствовать, при этом они отвечают, что не всегда выражают готовность прийти на помощь (вопросы 5, 7 — ответы «скорее согласен»). Тем не менее они полагают, что способны понимать переживания и мотивы окружающих;

– отдельные учащиеся (26,3%) на такие же вопросы нравственного содержания демонстрируют ответы «немного не согласен» (15,4%) и «совсем не согласен» (10,9%), что может свидетельствовать о психологических протестах, трудностях общения, непослушании, нежелании, непринятии правил нахождения в общественных местах, низкой активности в делах класса, школы и т.п. Оценки школьников явно занижены, поскольку учителя положительно высказываются о детях из этой подгруппы, поэтому их заниженная самооценка может быть скорректирована в сторону улучшения путем создания соответствующих педагогических условий.

«Неодобряемые» ответы на вопросы 3 (70,6%), 7 (77,5%) дали самые большие проценты в случае выбора варианта «совсем не согласен», что означало, что дети старались ответами на эти вопросы показать свою достойную социальную позицию. Вместе с тем в сочетании с характеристиками поведения детей в таких ситуациях, данными учителями, было понятно, что дети приукрашивают нравственную самооценку отношения к этим ситуациям. Ответы на вопросы 4 и 6 (правдивые варианты «больше согласен» и «немного согласен») свидетельствуют о том, что школьники во взаимодействии с окружающими пытаются строить свои отношения на основе справедливости, не осознавая пока возрастной или официальной дистанции, которую в обществе принято соблюдать неукоснительно.

Наше исследование выявило различные уровни нравственной само-

оценки среди младших школьников, что, вероятнее всего, указывает на неоднородность подходов к нравственному воспитанию в семьях и общеобразовательных организациях. Различия проявляются в способности к сочувствию, чувстве долга и ответственности перед окружающими. Такая разница в самооценке учащихся и оценкой учителей, видимо, связана с тем, что:

- в своем большинстве дети не всегда хорошо понимают смысл тех нравственных ценностей и принципов, которые служат руководством в поведении и принятии решений, что затрудняет их самонастрой на верный выбор;

- школьники часто испытывают трудности в адекватной оценке своих поступков с позиций общепринятых нравственных стандартов. Судя по ответам и отзывам о них учителей, им может быть сложно осознать недостатки своего поведения, из-за чего периодически возникают проблемы в общении;

- у детей наблюдается недостаточная критичность по отношению к собственным поступкам, что ведет к повторению ошибок и неправильного поведения без попыток исправления (вопросы 3, 7);

- часть учеников не чувствуют ответственности за свои действия, что может выражаться в импульсивности, неспособности сдерживать агрессию, нежелании учиться на собственных ошибках (вопросы 4, 6);

- при попытке проявлять эмпатию отдельные ученики испытывают сложности с пониманием и сочувствием к чувствам других, что может приводить к конфликтам и недопониманию в коллективе или семье (вопросы 1, 2, 5);

- в ответах и поведении прослеживается недостаточное понимание или игнорирование нравственных ценностей и принципов, что ограничивает способность к правильному различению морально положительных и отрицательных действий (вопросы 9, 10).

В то же время, на наш взгляд, содержание воспитания нравственных качеств младших школьников не должно ограничиваться только формированием представлений о морально-этических нормах, тут требуется целенаправленная и специально организованная педагогическая деятельность по формированию нравственной самооценки в разных ситуациях социально-педагогического характера.

Чтобы младший школьник научился понимать, почему результаты его деятельности оцениваются так или иначе, следует создавать ситуации,

которые ставили бы его перед необходимостью реалистически оценивать свои умения и результаты. Младшим школьникам для осознания цели самооценки постоянно нужно внешнее оценивание, поэтому в начале работы должна превалировать оценка педагога, а также взаимооценка. Для этого процесса необходимо создавать такие педагогические условия, которые способствовали бы формированию и оптимизации нравственной самооценки учащихся.

Список источников

1. Асмолов А. Г., Пастернак Н. А. Ребенок в культуре взрослых. М.: Юрайт, 2023. 150 с. (Открытая наука). ISBN978–5–534–09629–3 // Образовательная платформа Юрайт [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/515928> (дата обращения: 25.03.2024).
2. Джалю Я. И. Нравственное воспитание обучающихся начальной школы в семье / Юбилейный форум с международным участием «Формирование единого образовательного пространства: задачи, решения, перспективы». 16 ноября 2023 г.: сборник научных трудов / под ред. С. В. Ивановой, И. М. Логвиновой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. С. 509–517.
3. Джалю Я. И. Проблема формирования нравственных качеств учащихся младшего школьного возраста (аналитический обзор научной литературы) // Ценности и смыслы. 2023. № 6 (88) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-nravstvennyh-kachestv-uchaschihsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta-analiticheskiy-obzor-nauchnoy-literatury> (дата обращения: 25.03.2024).
4. Иванова С. В. Антропология vs Педагогическая антропология Ушинского / С. В. Иванова, И. М. Елкина // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № S2 (92). С. 51–58. doi: 10.24412/2224–0772–2023–92–51–58. — EDN ASCYJL.
5. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н. Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2000. 155 с.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: [https://eduportal44.ru/pavino/rmk/SiteAssets/DocLib31/Нормативные%20документы/Концепция%20духовно%20нравственного%20развития%20и%20воспитания%20личности%20\(1\).pdf](https://eduportal44.ru/pavino/rmk/SiteAssets/DocLib31/Нормативные%20документы/Концепция%20духовно%20нравственного%20развития%20и%20воспитания%20личности%20(1).pdf).
7. Новикова В. И. Теоретические основы нравственного воспитания младших школьников в современной социокультурной ситуации. Таганрог: ИПЦ Таганрогского гос. пед. ин-та, 2004. 151 с.
8. Письмо Министерства просвещения РФ от 18 июля 2022 г. № АБ-1951/06 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания».
9. Развитие основных компонентов образовательной организации как организации воспитывающей: проблемы и возможные решения / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, И. В. Степанова и др. // Образовательное пространство в информационную эпоху — 2019: Сб. науч. трудов. Мат. Межд. науч.-практ. конф., Москва, 4–6 июня 2019 года / Под редакцией С. В. Ивановой. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. С. 292–303.
10. Селиванова Н. Л. Подготовка будущих педагогов к классному руководству в условиях школьной цифровой среды // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сб. науч. трудов Межд. науч.-практ. конф., Москва, 6–7 июня 2023 года. М.: Институт стратегии развития образования, 2023. С. 601–607.
11. Селиванова Н. Л. Научно-методическое обеспечение процесса воспитания в школе / Н. Л. Селиванова, И. С. Парфенова // Education and Self Development. 2021. Vol. 16, no. 3. P. 238–248. doi: 10.26907/esd.16.3.20/ [Электронный ресурс]. URL: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2021/11/ESD-163–corrected.pdf> (дата обращения: 25.03.2024).

12. Степанов П. В. Педагог воспитывающий: проблемы профессиональной подготовки и государственной поддержки профессиональной деятельности / П. В. Степанов, И. В. Степанова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2019. № 2. С. 74–79.

13. Утемов В. В., Климова А. А. Формирование нравственных ценностей у младших школьников // Концепт. 2017. Т. 29. С. 180–184 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770836.htm> (дата обращения: 25.05.2024).

14. Ушинский К. Д. Три элемента школы. Записки русского педагога. Серия «Кто мы?» М.: Родина, 2023. 368 с.

15. Фалькович Т. А. Диагностика нравственной самооценки учащегося [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/diagnostika-nravstvennoy-samoocenki-metodika-t-a-falkovich-2869803.html?ysclid=lui18zvXu1252007657> (дата обращения: 25.03.2024).

16. Jones K. Interactive Learning Events: a Guide for Facilitators / London: Kogan Page; New York: Nickolas Publishing, 1988. 185 p.

17. Head G. Hi There, High School! How to make a success of your teen years / New York; Toronto: London: SBS Scholastic Book Services, 1969. 92 p.

18. How different, how similar? Comparing key organizational qualities of American public and private secondary schools: statistical Analyses Report, October 1996 / National Center for Education Statistics. Washington, D C: U. S. Department of Education, 1996. 88 p.

19. Gegekoğlu Ş. Evaluation of address-based school enrollment policy in the context of equal opportunity // Political Economy and Management of Education. 2023. Vol. 4, no. 1. P. 23–41. Seldin, McGrath: Montessori For Every Family: Dorling Kindersley, 2021. 196 p.

References

1. Asmolov A. G., Pasternak N. A. Rebenok v kul'ture vzroslykh. M.: Yurajt, 2023. 150 s. (Otkrytaya nauka). ISBN978–5–534–09629–3 // Obrazovatel'naya platforma Yurajt [Elektronnyj resurs]. URL: <https://urait.ru/bcode/515928> (data obrashcheniya: 25.03.2024). [In Rus].
2. Dzhalyu Ya. I. Nравственное воспитание obchayushchihya nachal'noj shkoly v sem'e / Yubilejnyj forum s mezhdunarodnym uchastiem «Formirovanie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva: zadachi, resheniya, perspektivy». 16 noyabrya 2023 g.: sbornik nauchnykh trudov / pod red. S. V. Ivanovoj, I. M. Logvinovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023. S. 509–517. [In Rus].
3. Dzhalyu Ya. I. Problema formirovaniya nравstvennykh kachestv uchashchihsya mladshego shkolf'nogo vozrasta (analiticheskij obzor nauchnoj literatury) // Cennosti i smysly. 2023. № 6 (88) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-nравstvennykh-kachestv-uchashchihsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta-analiticheskij-obzor-nauchnoy-literatury> (data obrashcheniya: 25.03.2024). [In Rus].
4. Ivanova S. V. Antropologiya vs Pedagogicheskaya antropologiya Ushinskogo / S. V. Ivanova, I. M. Elkina // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2023. T. 2, № S2 (92). S. 51–58. doi: 10.24412/2224–0772–2023–92–51–58. — EDN ASCYJI. [In Rus].
5. Karakovskij V. A., Novikova L. I., Selivanova N. L. Vospitanie? Vospitanie! Teoriya i praktika shkolf'nykh vospitatel'nykh sistem / Pod red. N. L. Selivanovoj. Izd. 2-e, dop. i pererab. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 155 s. [In Rus].
6. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: [https://eduportal44.ru/pavino/rmk/SiteAssets/DocLib31/Normativnye%20dokumenty/Koncepciya%20duhovno%20nравstvennogo%20razvitiya%20i%20vospitaniya%20lichnosti%20\(1\).pdf](https://eduportal44.ru/pavino/rmk/SiteAssets/DocLib31/Normativnye%20dokumenty/Koncepciya%20duhovno%20nравstvennogo%20razvitiya%20i%20vospitaniya%20lichnosti%20(1).pdf). [In Rus].
7. Novikova V. I. Teoreticheskie osnovy nравstvennogo vospitaniya mladshih shkolf'nikov v sovremennoj sociokul'turnoj situacii. Taganrog: IPC Taganrogskogo gos. ped. in-ta, 2004. 151 s. [In Rus].
8. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 18 iyulya 2022 g. № AB-1951/06 «Ob aktualizacii primer-noj rabochej programmy vospitaniya». [In Rus].
9. Razvitie osnovnykh komponentov obrazovatel'noj organizacii kak organizacii vospityvayushchej: problemy i vozmozhnye resheniya / P. V. Stepanov, N. L. Selivanova, I. V. Stepanova i dr. // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu — 2019: Sb. nauch. trudov. Mat. Mezhd. nauch.-prakt. konf., Moskva, 4–6 iyunya 2019 goda / Pod redakciej S. V. Ivanovoj. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2019. S. 292–303. [In Rus].
10. Selivanova N. L. Podgotovka budushchih pedagogov k klassnomu rukovodstvu v usloviyah shkolf'noj cifrovoj sredy // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu: Sb. nauch. trudov Mezhd.

Исследование особенностей состояния нравственной самооценки учащихся ...

- nauch.-prakt. konf., Moskva, 6–7 iyunya 2023 goda. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya, 2023. S. 601–607. [In Rus].
11. *Selivanova N. L.* Nauchno-metodicheskoe obespechenie processa vospitaniya v shkole / N. L. Selivanova, I. S. Parfenova // Education and Self Development. 2021. Vol. 16, no. 3. P. 238–248. doi: 10.26907/esd.16.3.20/ [Elektronnyj resurs]. URL: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2021/11/ESD-163-corrected.pdf> (data obrashcheniya: 25.03. 2024). [In Rus].
 12. *Stepanov P. V.* Pedagog vospityvayushchij: problemy professional'noj podgotovki i gosudarstvennoj podderzhki professional'noj deyatelnosti / P. V. Stepanov, I. V. Stepanova // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. 2019. № 2. S. 74–79. [In Rus].
 13. *Utemov V. V., Klimova A. A.* Formirovanie нравstvennykh cennostej u mladshih shkol'nikov // Koncept. 2017. T. 29. S. 180–184 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770836.htm> (data obrashcheniya: 25.05.2024).
 14. *Ushinskij K. D.* Tri elementa shkoly. Zapiski russkogo pedagoga. Seriya «Kto my?» M.: Rodina, 2023. 368 s. [In Rus].
 15. *Fal'kovich T. A.* Diagnostika нравstvennoj samoocenki uchashchegosya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infourok.ru/diagnostika-nravstvennoy-samoocenki-metodika-t-a-falkovich-2869803.html?ysclid=lui18zvxu1252007657> (data obrashcheniya: 25.03. 2024). [In Rus].
 16. *Jones K.* Interactive Learning Events: a Guide for Facilitators / London: Kogan Page; New York: Nickolas Publishing, 1988. 185 p.
 17. *Head G.* Hi There, High School! How to make a success of your teen years / New York; Toronto; London: SBS Scholastic Book Services, 1969. 92 p.
 18. How different, how similar? Comparing key organizational qualities of American public and private secondary schools: statistical Analyses Report, October 1996 / National Center for Education Statistics. Washington, D C: U. S. Department of Education, 1996. 88 p.
 19. *Gegekoğlu Ş.* Evaluation of address-based school enrollment policy in the context of equal opportunity // Political Economy and Management of Education. 2023. Vol. 4, no. 1. P. 23–41. Seldin, McGrath: Montessori For Every Family: Dorling Kindersley, 2021. 196 p.

Информация об авторе

Я. И. Джалю — аспирант

Information about the author

Y. I. Dzhalyu — Postgraduate student

Статья поступила в редакцию 26.04.2024; одобрена после рецензирования 17.05.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 26.04.2024; approved after reviewing 17.05.2024; accepted for publication 25.06.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 109–123.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 109–123.

Научная статья
УДК 371.1

doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–109–123

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕНИЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ОБЩЕСТВ

Наталья Александровна Киселева¹, Кирилл Александрович Михайлов², Ольга Николаевна Чернилевская³, Светлана Сергеевна Ольшанская⁴, Надежда Станиславовна Очаковская⁵

¹ Заместитель губернатора Томской области по образованию, молодежной политике и цифровому развитию, Томск, Россия

² Лицей НИУ «ВШЭ», Москва, Россия

³ МАУ ДПО «Учебно-методический центр», Наро-Фоминск, Россия

⁴ АНО ПО «Международная академия информационных технологий «ИТ ХАБ», Москва, Россия

⁵ ГБОУ «Первый Московский кадетский корпус», Москва, Россия

¹ pom-ompd@tomsk.gov.ru

² Kmikhailov@hse.ru

³ chernik77@mail.ru

⁴ Svetlana.olshanskaya@gmail.com

⁵ nsochakovskaya@edu.hse.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию зарубежного опыта в области развития научного познания и проектно-исследовательских навыков школьников в научных сообществах учащихся. Авторами изучен и проанализирован зарубежный опыт организации научных сообществ обучающихся, который позволил выявить специфику эффективных практик. В рамках данной работы изучены научные сообщества учащихся стран-лидеров из списка Глобального инновационного индекса 2023, а именно: США, Германия, Канада, Сингапур, Китай. Авторы статьи выделили ключевые особенности международных практик и провели сравнительный анализ с отечественными



Н. А. Киселева



К. А. Михайлов



О. Н. Чернилевская



С. С. Ольшанская



Н. С. Очаковская

научными обществами учащихся. Анализ позволил выявить особенности и структуру моделей зарубежных научных сообществ, а также выделить основные организационно-методические и управленческие особенности школьных научных обществ. В структуре моделей зарубежного опыта выделено «активное участие бизнеса» как главное отличие от отечественных сообществ. Определены отличия внутренних связей и моделей взаимодействия внутри структуры сообществ. В зарубежных практиках они построены так: «школьник — родитель — учитель — студент — ученый — чиновник — предприниматель»; в отечественных: «ученик — учитель — ученый». Уникальные особенности и ключевые отличия научных сообществ учащихся отечественных и зарубежных практик визуализированы и представлены в виде рисунка. Изучение и анализ зарубежного опыта создания НОУ позволит выявить лучшие практики, особенности которых могут быть применены в моделировании отечественных региональных научных обществ.

Ключевые слова: научное общество учащихся, успешные зарубежные практики

Для цитирования: Киселева Н. А., Михайлов К. А., Чернилевская О. Н., Ольшанская С. С., Очаковская Н. С. Зарубежный опыт формирования ученических научных обществ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 109–123. doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-109-123

Original article

FOREIGN EXPERIENCE OF FORMING STUDENT SCIENTIFIC COMMUNITIES

Natalia A. Kiseleva¹, Kirill A. Mikhailov², Olga N. Chernilevskaya³, Svetlana S. Olshanskaya⁴, Nadezhda S. Ochakovskaya⁵

¹ Deputy Governor of the Tomsk Region for Education, Youth Policy and Digital Development, Tomsk, Russia

² Lyceum of the National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

³ Educational and Methodological Center, Naro-Fominsk, Russia

⁴ International Academy of Information Technologies “IT HUB”, Moscow, Russia

⁵ First Moscow Cadet Corps, Moscow, Russia

¹ pom-ompd@tomsk.gov.ru

² Kmikhailov@hse.ru

³ chernik77@mail.ru

⁴ Svetlana.olshanskaya@gmail.com

⁵ nsochakovskaya@edu.hse.ru

Abstract. The article is devoted to the study of foreign experience in the field of development of scientific knowledge and design and research skills of schoolchildren in the scientific community of students. The authors studied and analyzed foreign experience in organizing scientific communities of students, which demonstrates specific practical practices. As part of this work, the

scientific community of students from the leading countries from the list of the Global Innovation Index 2023 was studied, namely: the USA, Germany, Canada, Singapore, China. The authors of the articles highlighted the main features of international practice and conducted a comparative analysis with the participation of students from European countries. The analysis made it possible to identify the features and structure of models of foreign scientific communities, as well as to highlight the main organizational, methodological and managerial features of school scientific societies. In the structure of models of foreign experience, “active participation of business” is highlighted as the main difference from domestic communities. The differences in internal connections and interaction models within the structure of communities are determined. In foreign practices, they are structured like this: “student — parent — teacher — student — scientist — official — entrepreneur.” In domestic ones: “student — teacher — scientist”. The unique features and key differences between the scientific communities of students of domestic and foreign practices are visualized and presented in the form of a picture. Studying and analyzing foreign experience in creating non-state educational institutions will allow us to identify best practices, the features of which can be applied in modeling domestic regional scientific societies.

Keywords: scientific community of students, successful foreign practices

For citation: Kiseleva N. A., Mikhailov K. A., Chernilevskaya O. N., Olshanskaya S. S., Ochakovskaya N. S. Foreign experience of forming student scientific communities. Domestic and Foreign Pedagogy. 2024;1(4):109–123. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-109-123

В условиях динамичности социально-экономического развития общества, глобализации и информатизации системы образования возрастает ценность научного познания и потребность в научных кадрах. Развитие научного познания, получение опыта проектной и исследовательской деятельности со школьной скамьи становятся особо важным этапом при подготовке большого числа специалистов из различных отраслей науки, экономики и социальных сфер. Очевидно, что задачи по формированию научных знаний, умений, навыков и проектно-исследовательского опыта стоят не только перед вузами. Они очень актуальны в общеобразовательной школе и требуют поддержки различных социальных институтов.

Сегодня становится понятным, что активное вовлечение школьников в научные исследования и проекты является не только важной характеристикой образовательного процесса, но и, согласно обновленным ФГОС общего образования, его обязательным условием. В достижении цели развития научного познания школьников важным фактором является сотворчество и взаимодействие мотивированных участников.

Поэтому научные сообщества школьников являются в данном вопросе особо эффективными. Они предоставляют обучающимся более широкие, нежели на уроке, возможности развития и саморазвития через творчество и общение.

В 2021 году в России стартовало десятилетие науки и технологий. Был разработан комплекс событий, инициатив и проектов для целевых аудиторий различных возрастов, включая школьников. Глобальная цель — повысить статус науки в общественном мнении и дать новый старт в различных отраслях экономики и общества страны через развитие науки. Все они направлены на усиление роли науки и технологий в решении важнейших задач развития общества и страны. Задачи современного образования в области развития интереса к науке у школьников следующие:

- привлечение детей, подростков и молодежи в сферу научных работ, проектов и исследований;
- привлечение школьников к решению важнейших социальных и экономических задач, над которыми работают ученые-исследователи;
- популяризация достижений и перспективных проектов российской науки среди граждан страны.

Правительством страны достижение перечисленных задач регулируются Указами Президента РФ, специальными государственными программами, нацеленными на стратегическое развитие и развитие системы образования [10; 11].

Ориентируясь на ключевые задачи развития науки и технологии в России, стоит отметить необходимость привлечения талантливой молодежи в науку в различных форматах, одним из которых является ученическое научное общество.

В научных источниках трактовка школьных научных обществ встречается в различных вариациях: в трудах А. В. Воробьевой [2] — научное общество школьников, в работах В. П. Кожановой [3] — научное ученическое общество, в публикациях Н. И. Дереклеевой, В. Л. Леонтовича [4] — молодежное научное сообщество, научно-технические общества и малые академии наук.

Таким образом, авторы статьи, изучив труды авторитетных ученых (А. М. Новиков, Н. И. Дереклева, В. А. Горский, А. В. Воробьева, В. Л. Леонтович, В. П. Кожанова), понятие «научное общество учащихся» (НОУ) трактуют как добровольное сообщество школьников, учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, профессорско-препо-

давательского состава вузов, представителей общественных организаций и др. с целью организации совместной исследовательской и проектной деятельности, научного сотворчества учащихся, а также как платформу для их самореализации, обобщения опыта и площадку по взаимодействию с другими научными организациями региона и страны [1–5; 7].

Целью данной работы является изучение и анализ зарубежного опыта организации и реализации деятельности НОУ. Изучение и анализ зарубежного опыта создания НОУ позволит выявить лучшие практики, которые могут быть применены в деятельности российских научных обществ. В рамках данной работы изучены научные сообщества учащихся США, Германии, Канады, Сингапура, Китая. В выборку были взяты страны-лидеры из списка Глобального инновационного индекса 2023 [8].

В США распространен опыт детских научных сообществ. Для авторов данной статьи интересен опыт таких организаций, как FIRST (For Inspiration and Recognition of Science and Technology) [18] и JSHS (Junior Science and Humanities Symposium) [19]. Сообщество FIRST функционирует уже четверть века, объединяет участников со всего мира. Основатель — Дин Камен. Специализируется на подготовке подрастающего поколения и молодых людей к взрослой жизни через занятия робототехникой. Специалистами FIRST разработаны уникальные образовательные программы по робототехнике для целевой аудитории от 4 до 18 лет. Эта международная организация проводит конкурсные состязания, участниками которых являются более ста стран. Стейкхолдеры FIRST — 200 IT-компаний. Школа в данном сообществе играет роль базовой площадки, на которой проводятся занятия, которые включены в учебный план и входят в программу работы групп продленного дня (полного дня). Реализация программ осуществляется силами преподавателей, волонтеров, партнеров и спонсоров. Ученики и выпускники программ FIRST обеспечены стипендиями и большими возможностями практик и стажировок с перспективой дальнейшего трудоустройства. Управляющий орган FIRST — совет директоров, который состоит из представителей образования, бизнеса, науки и технологий. [18].

Сообщество JSHS существует с 1958 года. Создано по инициативе и поддержке Министерства обороны США и финансировалось военно-морским ведомством США. Образовательные программы JSHS ориентированы на старшеклассников. Их цель — привлечь участников программ в научные исследования в процессе освоения STEM-технологий. Если вначале

научные интересы сообщества концентрировались на военно-морской промышленности, то теперь они не имеют ограничений и охватывают абсолютно все отрасли. JSHS — научное сообщество, которое готовит детей к конкурсам, выставкам, конференциям, а также предоставляет возможность школьникам сотворчества друг с другом, со студентами, с педагогами и научными сотрудниками, экспертами в STEM-технологиях. Особенностью данного проекта являются чат-боты для школьников — это программа, которая позволяет общаться с искусственным интеллектом через интерфейс чата, обычно в мессенджере или на веб-сайте. Чат-боты для школьников помогают ученикам получать ответы на свои вопросы, узнавать информацию о своей школе и учебных материалах, получать советы по учебе, а также играть в образовательные игры. Научные чат-боты для школьников развивают различные навыки и знания в области науки, технологий, инженерии и математики (STEM) [19].

Одним из успешных механизмов формирования партнерских отношений с научным сообществом в области естественных наук является партнерство «ученик — учитель — ученый» (STSP). Партнерство — одна из стратегий, использующих аутентичное, основанное на исследовании, обучение, позволяющее обеспечить учащимся и учителям доступ к научному сообществу и практическим научным исследованиям. Данный формат взаимодействия активно развивается и реализуется в США, Австралии, странах Азии и др. [13]. Партнерство позволяет ликвидировать разрыв между необходимым и фактическим уровнем квалификации учителей, при этом организовать совместное обучение ученика и учителя через реальные научные проекты. А любое достоверное исследование нуждается в сборе данных. Образовательные учреждения отлично подходят на эту роль. [23].

На развитие научных способностей школьников направлена международная образовательная программа по естественным и экологическим наукам GLOBE (Global Learning and Observations to Benefit the Environment). В настоящее время она насчитывает более 100 партнерств в США и успешно работает в 126 странах мира [24]. GLOBE объединяет студентов, преподавателей, ученых со всего мира для создания международного практического сообщества. В своей повседневной деятельности GLOBE предоставляет уникальную возможность для членов сообщества принять участие в подлинном научном исследовании [24].

Результаты анализа образовательной программы «Экспедиция:

Йеллоустон!» показывают, что партнерство может служить перспективным контекстом получения реального научного опыта учителями и учениками, способствует их положительному изменению отношения к науке и научной деятельности [12].

Проект «Обсерватория космических лучей» The Cosmic Ray Observatory Project Обсерватории космических лучей (CROP) использует модель партнерства для вовлечения старшеклассников и учителей в исследование космических лучей. Результаты CROP показывают, что учащиеся старших классов и учителя могут овладеть необходимыми знаниями для полноценного участия в передовых научных исследованиях. Это лишь подтверждает, что сотрудничество может использоваться для мотивации старшеклассников и преподавателей к науке даже в самых сложных научных дисциплинах [14].

Программа High Score Program фактически представляет собой реформу образовательной программы средней школы по естественным наукам, направленную на развитие научных инноваций и исследований посредством партнерства. Использование модели взаимодействия «ученик — учитель — ученый» положительно влияет на повышение интереса к науке у учащихся и педагогов. Эта американская программа успешно реализуется на Тайване [15].

В Германии также существует опыт развития научного познания школьников в сообществах. Самые известные SFZ в Германии — SFZ Aachen, SFZ Berlin [25], SFZ Hamburg [17]. Наиболее распространенное детское научное сообщество — Jugend forscht. Данная организация профилируется на национальных конкурсных событиях, на которых дети представляют результаты собственных научно-практических исследований и проектов [21].

Центры исследования для школьников SFZ (Schüler forschungszentren) предлагают образовательные программы и конкурсные мероприятия по развитию исследовательских компетенций [25]. Особенностью SFZ является то, что школьники имеют возможность проводить эксперименты с помощью наставников и использовать лабораторное оборудование партнеров сообщества. Первый центр SFZ в Германии был открыт в 2006 году в Аахене. Сегодня это целая сеть городских сообществ SFZ, находящихся в разных точках страны. SFZ занимается не только дополнительным образованием. Образовательные программы также обеспечивают академическую успешность школьникам. Дети, мотивированные

на развитие собственного научного познания, получают возможность обучаться по программам углубленного изучения различных дисциплин при поддержке вузов и компаний-партнеров. На средства частных организаций учреждены гранты на научные исследования и проекты [17].

История еще одного национального сообщества *Jugend forscht*, представительство которого есть сегодня в каждом регионе Германии, началась с 1965 года. Федеральное министерство образования и науки при поддержке некоторых больших бизнес-компаний задалось целью развития интереса к науке и исследовательских компетенций детей школьного возраста. Кроме того, данное сообщество стало коммуникационной платформой для молодых ученых. Возможность презентации результатов научных работ и соревнования между молодыми исследователями повлияла на количество и качество результатов начинающих ученых в области информатики, физики, биологии, химии и др. Важными в деятельности *Jugend forscht* являются мероприятия, направленные на развитие различных видов мышления: научного, творческого, критического и стратегического. Для *Jugend forscht* ценна метапредметная составляющая образовательного процесса. Это помогает формированию у детей целостной картины мира. В *Jugend forscht* дети, авторы лучших проектов и исследований, имеют возможность получить финансовую поддержку для своего дальнейшего научного развития. Ключевые решения принимают оргкомитеты, в состав которых входят представители общего и высшего образования, а также индустриальных партнеров [21].

Особый интерес в опыте Германии представляют школьные научные сети. Самые распространенные — *SCHULEWIRTSCHAFT*, *MINT-ES* и *Berufswahl-SIEGEL*. Область их специализации сосредоточена на развитии информационных технологий, инженерии и математики [22]. Школьные научные сети получают огромную поддержку ведущих компаний-спонсоров: *SAP*, *Microsoft* и *SIEMENS*. Продуктом их сотворчества является уникальная образовательная инициатива «Цифровая аналитика» (*Digital Insights*). Ее реализация позволяет школьникам изучать информационные технологии не у учебной аудитории, а в виртуальной и реальной средах технологической отрасли (конкретного предприятия) через утвержденные события под названием «День в компаниях». Участники инициативы «Цифровая аналитика» выполняют информационно-технологические практические работы и проекты на производственных и экспериментально-исследовательских площадках

SAP, Microsoft и SIEMENS с менторами и ведущими специалистами этих компаний. Образовательная инициатива направлена на развитие STEM-навыков у школьников в области науки и технологии, инженерии и математики. Также данный проект обеспечивает развитие ранней профориентации и подготовки кадров в технологической отрасли развития экономики [16].

Опыт Канады также представляет интерес для нашего исследования. Canadian Mathematical Society (CMS) — это профессиональная математическая организация, которая сосредотачивает свои усилия на поддержке и развитии математики в Канаде. Основана в 1945 году. Сегодня CMS — ключевой игрок в мировом математическом сообществе. CMS активно взаимодействует с молодыми математиками, включая школьников. Эффективная работа выстраивается во взаимодействии «научный сотрудник — студент-математик — школьник-математик». Взаимодействие строится путем проведения ежегодных научных конференций и дальнейшего сопровождения мотивированных школьников. CMS — организатор ежегодной канадской математической олимпиады (СМО). Это платформа для решения высокоуровневых математических задач и развития аналитических способностей школьников под кураторством студентов-математиков. Также CMS разрабатывает образовательные программы, предоставляет гранты и стипендии студентам и молодым учителям математики. Организация собирает и тренирует математические команды школьников для Международной математической олимпиады (ИМО). Участники команды формируются из одаренных школьников в летних лагерях Outreach. Далее работа происходит на базе высших учебных заведений с привлечением лучших студентов и научных сотрудников. CMS разрабатывает учебные материалы и ресурсы для школьников и их учителей математики, а также организывает и проводит конференцию (Canadian Mathematical Society, CMS), которая предоставляет платформу для математиков со всего мира для обсуждения своих исследований, участия в научных дискуссиях и установления профессиональных связей [20].

Канадское студенческое научное сообщество школьников SciSoc основано при факультете естественных наук Университета Ватерлоо и при поддержке Ассоциации студентов бакалавриата Ватерлоо (WUSA). Это самоуправляемая организация, направленная на организацию и поддержку научно-исследовательской деятельности студентов. В сообщество автоматически на безвозмездной основе зачисляются все первокурсники

факультета естественных наук. Членство в сообществе SciSoc для студентов других факультетов платное. Деятельность научного общества многогранна. Она охватывает как академические, так и социальные аспекты жизни студентов, предоставляет возможности личностного развития в процессе получения профессионального образования. В SciSoc существует семь ведомственных клубов. В большинстве клубов есть офис или гостиная на территории кампуса, доступные для учебы и общественных мероприятий. В клубах имеют возможность заниматься как студенты факультета естественных наук, так и заинтересованные школьники [22].

В Китае в области развития научного познания можно отметить Китайский конкурс инноваций в области науки и технологий среди подростков (CASTIC), который проводится Китайской ассоциацией науки и технологий (CAST) совместно с Министерством образования и другими правительственными структурами. Это конкурс с более чем 30-летней историей. CASTIC проводится для любителей науки в возрасте от 12 до 20 лет.

С развитием интернета и медийной сферы видео и анимация уверенно вошли в образовательную и социальную сферу жизни людей и стали незаменимым средством обучения и быта. В целях реализации «Национального плана действий по повышению научной грамотности» и содействия развитию популяризации новых средств массовой информации с 2010 года молодежный научный центр (CYSC), Ассоциация науки и технологий (CAST) совместно с Ассоциацией детских фильмов проводит Китайский фестиваль научного видео для подростков. CYSC с 1982 года проводится и на территории России. В нем принимают участие около 1000 студентов из Китая [27].

Опыт Сингапура представлен Школой науки и технологий (SST) — это специализированная независимая средняя школа в Сингапуре, основанная в 2010 году. Она предлагает учебную программу прикладного обучения, которая по итогам обучения предусматривает экзамен Сингапур-Кембридж GCE O Level. Наука и элементы исследования включены в образовательную программу. Выпускники оцениваются как по академическим достижениям, так и по когнитивным способностям на основе академических успехов и других достижений, а также результатов отборочных тестов SST Direct School Admission (DSA) [26].

Изученный зарубежный опыт школьных научных обществ объеди-

няет идея партнерства «школа — вуз — бизнес». В то же время каждое из них имеет свою особенность и уникальную отличительную черту, которая интересна для моделирования новых научных обществ (с учетом контекста конкретной территории):

США: FIRST — взаимодействие «науки и технологии — индустрии — образование»; JSHS — партнерство «ученик — студент — учитель — ученый — эксперт STEM-технологий»; GLOBE — международное партнерство «студент — школьный преподаватель — ученый»; STSP, образовательная программа «Экспедиция: Йеллоустон!», CROP, High Score — модель взаимодействия «ученик — учитель — ученый».

Германия: SFZ — взаимодействие «школа — вуз — предприятия — спонсоры», научные проекты и исследования детей с наставниками и доступом к научно-исследовательскому и лабораторному оборудованию предприятий-партнеров; Jugend forscht — партнерство «школа — вуз — молодой ученый — индустрия (бизнес-партнеры)», презентационные и конкурсные платформы для молодых исследователей, грантовая поддержка научных исследований школьников; сетевые школы SCHULEWIRTSCHAFT, MINT-EC и Berufswahl-SIEGEL, «школьники — педагоги — менторы/эксперты компаний-партнеров», изучение науки и технологии, инженерии и математики в производственной среде компаний — партнеров SAP, Microsoft и SIEMENS.

Канада: CMS — партнерство «научный сотрудник — студент-математик — школьник-математик»; платформа для решения высокоуровневых математических задач и развития аналитических способностей школьников под кураторством студентов-математиков; международная платформа для математиков; поддержка молодых учителей-математиков; SciSoc — партнерство «школьник — студент» в рамках клуба любителей естественных наук.

Китай: CASTIC — конкурс инновационных технологий, научные видео для подростков.

Сингапур: SST — «школа — вуз», наука и элементы исследования включены в образовательную программу.

Анализ зарубежного опыта создания НОУ выявил его главное отличие — активное участие бизнеса. Исследование ВШЭ 2023 подтверждает, что инвестиции государства и бизнеса России в науку обратно пропорциональны данным развитых стран. Вовлечение в развитие научного познания школьников представителей бизнеса, которые имеют особый интерес в развитии кадров этой отрасли, видится нам очень важным при построении структуры НОУ [6; 8]. Ключевыми особенностями

зарубежных практик являются: системность и цикличность, а также партнерство «школьник — родитель — учитель — студент — ученый — чиновник — предприниматель». Сравнивая отечественный и зарубежный опыт, понимаем, что их объединяет идея партнерства «ученик — учитель — ученый». Однако взаимодействие в отечественных НОУ можно назвать «по касательной». В зарубежных практиках наблюдается более тесное сотрудничество участников общества (рис. 1).



Рисунок 1. Уникальные особенности и ключевые отличия НОУ отечественных и зарубежных практик

Вывод: изучение, обобщение и анализ зарубежных и отечественных теорий и практик организации научных обществ учащихся позволяет утверждать, что эффективность функционирования таких сообществ обеспечивается партнерством «школьник — родитель — учитель — студент — ученый — чиновник — предприниматель», тесным системным взаимодействием участников общества, активным использованием пространства и учебно-производственных площадок партнеров в качестве расширенного образовательного пространства школы, привлечением консультантов (экспертов, менторов) для взаимодействия с обучающимися в школьной образовательной среде. Работа научного общества учащихся обеспечивается концептуальной основой, имеющей конкретную цель и задачи, отвечающие запросам развития личности ребенка (члена НОУ) и его родителей, образовательной организации и социально-экономическим запросам конкретной территории (посе-

ления, муниципалитета, региона).

Таким образом, изучение успешных зарубежных практик позволило выделить основные организационно-методические и управленческие особенности школьных научных обществ, которые могут стать подспорьем для инициатив развития научного общества учащихся в отечественном образовательном пространстве.

Список источников

1. Горский В. А. Учебно-исследовательская деятельность школьников: монография / В. А. Горский, Г. А. Русских, Д. В. Смирнов. М.: РАО «Институт содержания и методов обучения», 2010. С. 12–28.
2. Дереклева Н. И. Научно-исследовательская работа в школе. М.: Вербум-М, 2001. 48 с.
3. Кожанова В. П. Значимость молодежных научных сообществ в профессиональном самоопределении учащихся школ и студентов вузов / В. П. Кожанова, С. Н. Фомина. // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2018. Т. 17, № 4 (149). С. 100–107. doi: 10.17922/2071–5323–2018–17–4–100–107.
4. Леонтович В. Л. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 12–17.
5. Новиков А. М. Методология образования. Издание второе. М.: Эгвес, 2006. С. 89.
6. Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, Л. Б. Кузьмичева, О. К. Озерова и др.; НИУ «Высшая школа экономики». М.: НИУ «ВШЭ», 2022. С. 72.
7. Подласый И. П. Педагогика: учебник. М.: Юрайт-Издат, 2009. С. 113.
8. Российская наука в цифрах: 2023 / В. В. Власова, Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский и др.; НИУ «Высшая школа экономики». М.: НИУ «ВШЭ», 2023. 48 с.
9. Степин В. С., Елсуков А. Н., Голдберг Ф. Н. Методы научного познания / Гуманитарный портал: Концепты // Центр гуманитарных технологий, 2002–2022 (последняя редакция: 18.11.2022) [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6874> (дата обращения: 08.10.2023).
10. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
11. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
12. Houseal A. K., Abd-El-Khalick F., Destefano L. Impact of a student-teacher-scientist partnership on students' and teachers' content knowledge, attitudes toward science, and pedagogical practices // Journal of Research in Science Teaching. 2014. Vol. 51, no. 1. P. 84–115 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1002/tea.21126> (дата обращения: 08.10.2023).
13. Saat R. M., Fadzil H. M. Enhancing STEM Education in Malaysia through Scientist-Teacher-Student Partnerships (STSP). In: M. M. H. Cheng, C. Bunting, A. Jones, et al. Concepts and Practices of STEM Education in Asia. Springer, Singapore. 2022 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1007/978–981–19–2596–2_9 (дата обращения: 08.10.2023).
14. Shell D. F., Snow G. R., Claes D. R. The Cosmic Ray Observatory Project: Results of a Summer High-School Student, Teacher, University Scientist Partnership Using a Capstone Research Experience // J Sci Educ Technol. 2011. No. 20. P. 161–177 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1007/s10956–010–9243–6> (дата обращения: 08.10.2023).
15. Paichi Pat Shein, Chun-Yen Tsai. Impact of a Scientist-Teacher Collaborative Model on Students, Teachers and Scientists // International Journal of Science Education. 2015. Vol. 37, no. 13. P. 2147–2169. doi: 10.1080/09500693.2015.1068465.
16. MINT-ЕС — Национальная сеть школ передового опыта. URL: <https://www.mint-ec.de/> (дата обращения: 08.10.2023).
17. Гамбургский студенческий исследовательский центр. URL: <https://www.sfz-hamburg.de/>

(дата обращения: 08.10.2023).

18. Глобальное сообщество робототехники, готовящее молодых людей к будущему First. URL: <https://www.firstinspires.org/> (дата обращения: 08.10.2023).

19. Детский научно-гуманитарный симпозиум (JSHS). URL: <https://www.jshs.org> (дата обращения: 08.10.2023).

20. Канадское математическое общество (CMS). URL: <https://cms.math.ca/> (дата обращения: 08.10.2023).

21. Молодежный исследовательский фонд и конкурс JUGEND FORSCHT. URL: <https://www.jugend-forsch.de/> (дата обращения: 08.10.2023).

22. Научное общество (SciSoc) при Университете Ватерлоо. URL: <https://uwaterloo.ca/science-society/> (дата обращения: 08.10.2023).

23. Программа GLOBE (Глобальное обучение и наблюдения на благо окружающей среды). URL: <https://www.globe.gov/> (дата обращения: 08.10.2023).

24. Программа GLOBE (Глобальное обучение и наблюдения на благо окружающей среды). URL: <https://www.globe.gov/documents/10157/100574248/globe-annual-review-2022.pdf> (дата обращения: 08.10.2023).

25. Студенческие исследовательские центры Германии. URL: <https://schuelerforschungszentren.de> (дата обращения: 08.10.2023).

26. Школой науки и технологий (SST). URL: <https://www.sst.edu.sg/> (дата обращения: 08.10.2023).

27. Шаг в будущее. Российская научно-социальная программа для молодежи и школьников. URL: <http://www.step-into-the-future.ru/castis/castis.php> (дата обращения: 08.10.2023).

References

1. *Gorskij V. A. Uchebno-issledovatel'skaja dejatel'nost' shkol'nikov: monografija / V. A. Gorskij, G. A. Ruskij, D. V. Smirnov. M.: RAO «Institut sodержaniya i metodov obucheniya», 2010. S. 12–28. [In Rus].*
2. *Derekleva N. I. Nauchno-issledovatel'skaja rabota v shkole. M.: Verbum-M, 2001. 48 s. [In Rus].*
3. *Kozhanova V. P. Znachimost' molodezhnyh nauchnyh soobshhestv v professional'nom samoopredelenii uchashhihsja shkol i studentov vuzov / V. P. Kozhanova, S. N. Fomina. // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. 2018. T. 17, № 4 (149). S. 100–107. doi: 10.17922/2071–5323–2018–17–4–100–107. [In Rus].*
4. *Leontovich V. L. Ob osnovnyh ponjatijah koncepcii razvitiya issledovatel'skoj i proektnoj dejatel'nosti uchashhihsja // Issledovatel'skaja rabota shkol'nikov. 2003. № 4. S. 12–17. [In Rus].*
5. *Novikov A. M. Metodologija obrazovaniya. Izdanie vtoroe. M.: Jevges, 2006. S. 89. [In Rus].*
6. *Obrazovanie v cifrah: 2022: kratkij statisticheskij sbornik / L. M. Gohberg, L. B. Kuz'micheva, O. K. Ozerova i dr.; NIU «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: NIU «VShJe», 2022. S. 72. [In Rus].*
7. *Podlasyj I. P. Pedagogika: uchebnik. M.: Jurajt-Izdat, 2009. S. 113. [In Rus].*
8. *Rossijskaja nauka v cifrah: 2023 / V. V. Vlasova, L. M. Gohberg, K. A. Ditkovskij i dr.; NIU «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: NIU «VShJe», 2023. 48 s. [In Rus].*
9. *Stepin V. S., Elskov A. N., Goldberg F. N. Metody nauchnogo poznanija / Gumanitarnyj portal: Koncepty // Centr humanitarnyh tehnologij, 2002–2022 (poslednjaja redakcija: 18.11.2022) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6874> (дата obrashheniya: 08.10.2023). [In Rus].*
10. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21 ijulja 2020 goda № 474 «O nacional'nyh celjah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». [In Rus].*
11. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maja 2018 goda № 204 «O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda». [In Rus].*
12. *Houseal A. K., Abd-El-Khalick F., Destefano L. Impact of a student-teacher-scientist partnership on students' and teachers' content knowledge, attitudes toward science, and pedagogical practices // Journal of Research in Science Teaching. 2014. Vol. 51, no. 1. P. 84–115 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1002/tea.21126> (дата обращения: 08.10.2023).*
13. *Saat R. M., Fadzil H. M. Enhancing STEM Education in Malaysia through Scientist-Teacher-Student Partnerships (STSP). In: M. M. H. Cheng, C. Bunting, A. Jones, et al. Concepts and Practices of STEM Education in Asia. Springer, Singapore. 2022 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-19-1111-1_11*

- org/10.1007/978-981-19-2596-2_9 (дата обращения:???)
14. *Shell D. F., Snow G. R., Claes D. R.* The Cosmic Ray Observatory Project: Results of a Summer High-School Student, Teacher, University Scientist Partnership Using a Capstone Research Experience // *J Sci Educ Technol*. 2011. No. 20. P. 161–177 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9243-6> (дата обращения:08.10.2023).
 15. *Saichi Pat Shein, Chun-Yen Tsai.* Impact of a Scientist-Teacher Collaborative Model on Students, Teachers and Scientists // *International Journal of Science Education*. 2015. Vol. 37, no. 13. P. 2147–2169. doi: 10.1080/09500693.2015.1068465.
 16. MINT-EC — Nacional'naja set' shkol peredovogo opyta. URL: <https://www.mint-ec.de/> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 17. Gamburgskij studencheskij issledovatel'skij centr. URL: <https://www.sfz-hamburg.de/> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 18. Global'noe soobshhestvo robototehniki, gotovjashhee molodyh ljudej k budushhemu First. URL: <https://www.firstinspires.org/> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 19. Detskij nauchno-gumanitarnyj simpozium (JSHS). URL: <https://www.jshs.org> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 20. Kanadskoe matematicheskoe obshhestvo (CMS). URL: <https://cms.math.ca/> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 21. Molodezhnyj issledovatel'skij fond i konkurs JUGEND FORSCHT. URL: <https://www.jugend-forscht.de/> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 22. Nauchnoe obshhestvo (SciSoc) pri Universitete Vaterloo. URL: <https://uwaterloo.ca/science-society/> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 23. Programma GLOBE (Global'noe obuchenie i nabljudenija na blago okružhajushhej sredy). URL: <https://www.globe.gov/> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 24. Programma GLOBE (Global'noe obuchenie i nabljudenija na blago okružhajushhej sredy). URL: <https://www.globe.gov/documents/10157/100574248/globe-annual-review-2022.pdf> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 25. Studencheskie issledovatel'skie centry Germanii. URL: <https://schuelerforschungszentren.de> (дата обращения: 08.10.2023).
 26. Shkoloj nauki i tehnologij (SST). URL: <https://www.sst.edu.sg/> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].
 27. Shag v budushhee. Rossijskaja nauchno-social'naja programma dlja molodezhi i shkol'nikov. URL: <http://www.step-into-the-future.ru/castis/castis.php> (дата обращения: 08.10.2023). [In Rus].

Информация об авторах

Н. А. Киселева — заместитель губернатора Томской области по образованию, молодежной политике и цифровому развитию

К. А. Михайлов — методист, преподаватель физической культуры

О. Н. Черлиневская — кандидат педагогических наук, доцент, директор

С. С. Ольшанская — руководитель кафедры

Н. С. Очаковская — заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Information about the authors

N. A. Kiseleva — Deputy Governor of the Tomsk Region for Education, Youth Policy and Digital Development

K. A. Mikhailov — methodologist, physical education teacher

O. N. Chernilevskaya — PhD (Education), Associate Professor, Director

S. S. Olshanskaya — Head of the Department

N. S. Ochakovskaya — Deputy Director for Educational Work

Статья поступила в редакцию 06.05.2024; одобрена после рецензирования 27.05.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 06.05.2024; approved after reviewing 27.05.2024; accepted for publication 25.06.2024.



О. И. Долгая

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 124–138.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 124–138.

Научная статья
УДК 37.013

doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–124–138

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ

Оксана Игоревна Долгая
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, o-dolgaya@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время в зарубежных странах обучающимся предоставляются широкие возможности профессионального самоопределения и реализации карьерных устремлений, которые реализуются практически на всех ступенях школьного образования. На основании сравнительного анализа, сопоставления, обобщения и интерпретации данных, полученных в процессе изучения документов в области образования разных стран, документов международных организаций, материалов сайтов национальных министерств и департаментов образования представлены существующие уровни профильного обучения в зарубежной школе (предпрофильный, профильный и сопровождающая их профессиональная ориентация); выделены общие и особенные черты профильного обучения, выявлены основные формы его организации на разных ступенях школьного образования: виды образовательных учреждений (гимназии, коллежи, специализированные школы, средние школы с вариантами продвинутого обучения), учебными предметами (в том числе интегрированными), программами (в том числе интегрированными, расширенными, углубленными), элективными курсами, репетиторством,

кружками, клубами по интересам и т. п.

Для проведения исследования были отобраны страны с высокими показателями качества образования (Гонконг, Китай, Республика Корея, Сингапур, Финляндия, Эстония, Япония) и страны, где профильное обучение хорошо развито в течение многих десятилетий (Австралия, Великобритания, Германия, Дания, Канада, Нидерланды, США).

Ключевые слова: профильное обучение, образование за рубежом, предпрофессиональная подготовка, профессионально-ориентационная работа в школе, гимназии, специализированные школы, элективные курсы

Финансирование: исследование выполняется в 2024 году в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073–00064–24–01 по теме «Научно-методологический и экспертный анализ реализации профильного обучения за рубежом».

Для цитирования: Долгая О. И. Профильное обучение в зарубежной школе: опыт организации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 124–138. doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–124–138

Original article

SPECIALIZED TRAINING IN A FOREIGN SCHOOL: THE EXPERIENCE OF THE ORGANIZATION

Oksana I. Dolgaja

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, o-dolgaya@yandex.ru

Abstract. Currently, students in foreign countries are provided with ample opportunities for professional self-determination and the realization of career aspirations, which are realized at almost all levels of school education. Based on a comparative analysis, comparison, generalization and interpretation of data obtained in the process of studying documents in the field of education from different countries, documents of international organizations, materials from the websites of national ministries and departments of education, the existing levels of specialized education in a foreign school (pre-profile, profile and accompanying professional orientation) are presented; common and special features of specialized education are highlighted. The main forms of its organization at different levels of school education are revealed: types of educational institutions (gymnasiums, colleges, specialized schools, general educational schools with advanced study options), academic subjects (including integrated ones), programs.

Countries with high educational quality indicators (Hong Kong, China, the Republic of Korea, Singapore, Finland, Estonia, Japan) and countries where specialized education has been well developed for many decades (Australia, Great Britain, Germany, Denmark, Canada, the Netherlands, the USA) were selected for the study.

Keywords: specialized education, education abroad, pre-professional training, vocational orientation work in schools, gymnasiums, specialized schools, elective courses

Funding: the research is carried out in 2024 within the framework of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073–00064–24–01 on the topic “Scientific, methodological and expert analysis of the implementation of profile training abroad.”

For citation: Dolgaja O. I. Specialized training in a foreign school: the experience of the organization. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):124–138. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–124–138

Введение. В настоящее время за рубежом большое внимание уделяется предоставлению молодым людям в процессе школьного обучения возможностей профессионального самоопределения и реализации своих карьерных устремлений путем профильного обучения, которое реализуется чаще всего в средней школе. Национальные законодательные документы в области образования отражают эту направленность. Например, в эстонском Законе об основных школах и гимназиях говорится, что основная цель образования и обучения заключается в том, чтобы обучающиеся могли найти сферу деятельности, соответствующую их интересам и способностям и с которой они могли бы связать свое будущее обучение. Задача старшей средней школы состоит в том, чтобы создать условия для приобретения школьниками знаний, навыков и ценностей, которые позволили бы обеспечить плавное продолжение обучения в высшем учебном заведении или в профессиональном образовании после старшей средней школы [13]. В странах Азии с высокими показателями по качеству образования (Гонконг, Республика Корея, Сингапур, Япония) к основным задачам среднего образования отнесено создание обучающимся широких возможностей для реализации собственных интересов и карьерных устремлений [12; 14; 18]. Профильное обучение обеспечивает подготовку молодых людей к профессиональной деятельности или продолжению образования в высших учебных заведениях, позволяет решить задачу более полного учета индивидуальных возможностей и потребностей обучающихся, представляющих разные социальные слои общества, и тем самым способствует решению социальных проблем. Широкий выбор и разнообразие профилей обучения в старшей школе позволяют учитывать интересы и способности практически всех обучающихся, а также потребности

государств в специалистах в различных областях.

Доля обучающихся, получающих профильное образование в зарубежных странах, имеет тенденцию к росту. В некоторых странах практически все выпускники основной школы поступают в средние школы, имеющие профильную направленность. Среди таких стран — Республика Корея, где с 2021 года была отменена плата за обучение в средней школе и уровень набора в старшие классы в 2022 году достиг 94,5%, при этом обучающимся доступны различные типы средних школ [10].

Цель статьи — представить результаты проведенного исследования организации профильного обучения в разных странах, выделить общие и особенные черты, выявить основные формы организации профильного обучения на разных ступенях школьного образования.

Методология и методы исследования. В представленном исследовании, результаты которого предложены в статье, использовались сравнительный анализ, сопоставление, обобщение и интерпретация данных, полученных в процессе изучения документов в области образования разных стран, документов международных организаций, материалов сайтов министерств и департаментов образования разных стран и т.д.

Результаты исследования. Профильное обучение за рубежом представлено во всех странах разными уровнями: *предпрофильным, профильным и профессиональной ориентацией.*

Началом подготовки школьников к выбору их дальнейшего образовательного пути (*предпрофильный уровень*) является во многих странах начальная школа, когда на уроках по разным предметам дети узнают о жизни в обществе и разных профессиях: врачах, военных, учителях, продавцах, ученых, артистах, спортсменах и т.д. Уже в начальных классах отдельным областям образования, которые затем будут выделены в профили, уделяется особое внимание. Это относится, например, к области естественно-научных знаний. Во многих странах в учебном плане *начальной школы* присутствует интегрированный предмет, объединяющий знания по естественным наукам: учебный предмет «Наука» в Англии, Канаде, Республике Корея, Сингапуре, Эстонии преподается с 1-го класса, в Австралии и Японии — с 3-го класса, в Польше и Сингапуре — с 4-го класса; в ряде стран содержание данного предмета дополнено знаниями из области технологий и инженерии (в Гонконге, Дании и др.). Изучая данный предмет, школьники начинают понимать ценность науки, ее влияние на жизнь и деятельность людей и окружающую среду. В ряде

стран в дополнение к отдельным темам этого предмета используются STEM-программы, соединяющие предоставление научных знаний с практикой их применения (Австралия, Израиль, Канада, Новая Зеландия, США и др.).

В качестве другого направления обучения, важного с точки зрения дальнейшего профессионального выбора, можно выделить обучение школьников *информационно-коммуникационным технологиям*. Для овладения школьниками базовыми знаниями и навыками в области ИКТ и развития у них интереса к этой области в начальных классах некоторых стран вводятся учебные программы по информатике (Польша, Эстония и др.) и компьютерному программированию (Япония).

В учебный план начальной школы также включаются предметы, знакомящие школьников с различными видами и технологиями ручного труда, которые, возможно, будут ими выбраны впоследствии для своей профессиональной деятельности. В частности, в Дании в учебном плане для 3–6-х классов введен обязательный предмет «Дизайн, работа с деревом и металлом» [5].

Во всех странах в начальной школе преподаются *предметы художественного образования* («Изобразительное искусство», «Музыка», «Танцы», «Театр» и др.) и физического воспитания, которые в будущем могут стать профессиональной деятельностью.

Одной из форм предпрофильной подготовки в начальной школе является *дифференциация школьников по уровням сложности учебных программ*, которая в основной и средней школе превращается фактически в выбор индивидуальной траектории обучения. Примером такой дифференциации может служить опыт Сингапура, где младшие школьники в конце 4-го класса сдают выпускной экзамен для перехода в 5–6-е классы начальной школы. По полученным результатам их распределяют по программам базового или стандартного, более высокого, уровня в зависимости от способностей [12].

Важной формой предпрофильной подготовки в начальной школе является и внеурочная деятельность, представленная различными кружками и клубами по интересам. В частности, в Австралии, Гонконге, Китае, Республике Корея, США, Японии в начальной школе в рамках кружков и клубов школьники могут дополнительно развивать свои способности в художественном образовании и спорте.

На следующей школьной ступени (5/6–9-е классы) в рамках пред-

профильной подготовки обучающимся предоставляются возможности определения своих карьерных устремлений, поиска для себя варианта последующего обучения или трудоустройства в следующих формах:

- *обязательные предметы*: например, «Знания о продуктах питания», «Обучение и трудоустройство», «Ремесло и дизайн» в Дании; «Дизайн и технологии», «Продукты питания и просвещение потребителей» в Сингапуре; «Человек и мир труда» в Чехии, «Профессиональное образование» в Таиланде, Эстонии и др.;

- *элективные курсы*, направленные на углубление и расширение знаний и компетенций в разных предметных областях (Великобритания, Гонконг, Канада, Республика Корея, Сингапур, США и др.) или на развитие интересов к определенным видам деятельности (элективные курсы в 7–9-х классах в датской школе — «Знания о кино», «Драма», «СМИ»);

- *краткосрочные стажировки (1–2 недели) и практические занятия* в различных организациях, научных лабораториях, на производстве, в торговле, туристических компаниях и т.п. (Дания, Франция);

- *учебные часы, выделяемые на профессиональное самоопределение школьников*. Например, в Республике Корея в основных школах введен семестр, в течение которого обучающимся предлагается изучать свои интересы и карьерные устремления посредством практико-ориентированных и тематических мероприятий, организованных совместно с местным сообществом (научные мероприятия и конкурсы, занятия спортом, изобразительным искусством, театральные постановки и т.д.) [19];

- *внеурочная и волонтерская деятельность* также способствует знакомству с различными профессиями (Англия, Австралия, Китай, Республика Корея, США и др.).

Профильное обучение, как правило, реализуется на старшей ступени школьного образования, и во многих странах это достаточно успешно происходит уже в течение нескольких десятилетий. Страны с многолетним опытом профильной дифференциации вводят обучение по направлениям лишь после того, как школьники получают достаточное единое базовое образование и сформируют собственные интересы. Так, в европейских странах все обучающиеся начальных классов общеобразовательной школы формально получают одинаковую подготовку. В основной и средней школе обучающиеся должны определиться в выборе своего дальнейшего пути. Как правило, предлагаются два варианта

продолжения образования: *академический* (8-, 6-, 4-летние гимназии, часто профилированные, коллежи, консерватории, специальные школы), который открывает путь к высшему образованию, и *профессиональный* (профессиональные школы, техникумы, профессиональные училища и др.), в рамках которого обучаются по несколько упрощенному учебному плану, содержащему преимущественно прикладные и профильные дисциплины.

Программы образования в средней школе предназначены для завершения среднего образования и подготовки к высшему образованию (университеты или профессиональные высшие институты), или для приобретения навыков, необходимых для трудоустройства, или для того и другого. На этой ступени *число обязательных учебных предметов по сравнению с основной школой существенно сокращается*, но обязательными для изучения остаются естественные науки, иностранные языки, математика, родной язык и литература, физическая культура. Предлагаются профильные программы, расширяющие и углубляющие обязательные предметы, элективные курсы и другие формы организации профильного обучения. Несмотря на необязательность этой ступени образования, многие обучающиеся после сдачи экзаменов поступают в среднюю школу. В частности, в Китае примерно 95% школьников после обучения в основной школе и сдачи экзамена продолжают обучение в средней школе [15]. Практически во всех странах на ступени среднего образования реализуется *общий профиль для обучающихся, еще не выбравших для себя специализацию*. В некоторых странах существует такой тип средних школ, как общие, обучение в которых охватывает широкий набор учебных предметов и областей (Великобритания, Германия, Нидерланды, Польша, Республика Корея, США, Япония и др.). Например, в Республике Корея в рамках проекта «Диверсификация средней школы 300», запущенного в 2008 году для обеспечения свободы карьерного выбора обучающимися, есть 162 общие средние школы (на 2023 год) [6].

Система профильного обучения является гибкой и разнообразной и предоставляет выбор широко понимаемых направлений — гуманитарного (языковое, художественное, спортивное и др.), естественно-математического, технологического, которые, в свою очередь, включают более конкретные профили. В рамках существующих направлений появляются новые профили, которые отражают современные потребности рынка труда. Например, в технологическом направлении появился *инженерный*

профиль (Австралия, Великобритания, Ирландия, США и др.). Особый интерес к данному направлению подтверждает опыт Великобритании, где учреждена Королевская инженерная академия, одной из задач которой является разработка и внедрение программ инженерного обучения в школьное образование. Появляются и новые направления, например, финансы–менеджмент–бизнес, отражающие потребности современного рынка труда (Австрия, Германия, Дания, Канада, Нидерланды, Португалия, Словения, Финляндия, Эстония и др.).

Зарубежное *профильное обучение реализуется в различных формах*, которые практически всегда сочетают:

- разнообразные типы образовательных организаций: *средние школы с вариантами продвинутого обучения по базовым предметам* учебного плана (Великобритания, Германия, Нидерланды, Польша, Республика Корея, США, Япония и др.); *гимназии*, в которые традиционно поступают академически сильные ученики с целью подготовки к поступлению в университеты (Венгрия, Германия, Дания, Норвегия, Словакия, Швеция, Финляндия, Эстония, Чехия, Япония и др.). Гимназии могут специализироваться по разным профилям. Например, в Финляндии специализация гимназий проводится по музыке, изобразительному искусству, творческой драматургии, средствам массовой информации, языкам, наукам об окружающей среде, естественным наукам, математике, технологиям и спорту [8]. В Словении 4-летняя гимназия может быть классической, экономической, технической, искусств по четырем направлениям (музыка, балет и танец, изобразительное искусство, театр и кино), спортивной. *Профильность программ обеспечивается за счет элективных курсов*. Соотношение обязательной и факультативной частей зависит от профиля гимназии: например, в классической гимназии обязательные предметы занимают 81% учебного времени, в художественных гимназиях – 93% общего количества учебных часов. Наименьшая гибкость — на первом году обучения, а наибольшая — на четвертом, когда обучающиеся готовятся к окончанию обучения [17]; *специализированные школы* по разным направлениям обучения (Англия, Республика Корея, Сингапур, Финляндия, Эстония и др.). Например, в Сингапуре есть Средняя школа математики и естественных наук NUS, Школа науки и технологий, Школа искусств (SOTA); в Англии во время пребывания на посту премьер-министра Тони Блэра были созданы специализированные государственные школы — *Академии*, которые

сегодня популярны и успешно развиваются (в 2011 году их было 629, в 2017-м — свыше 4000). Академии специализируются на конкретных предметах: например, математике, иностранных языках, бизнесе, искусстве, инженерном деле и т.д. [16];

– *элективные курсы*, при выборе которых школьники определяют для себя траекторию последующего обучения, расширяя и углубляя знания и навыки по обязательным учебным предметам. Например, в Гонконге в средней школе (три года) школьники изучают четыре основных предмета: «Китайский язык», «Английский язык», «Математику», «Социальные исследования». К обязательным предметам предлагается набор элективных курсов: «Китайская литература», расширенные модули математики, «Химия», «Биология», «Физика», «Бизнес-исследования и финансы», «ИКТ», «Китайская история», «География», «Экономика», «История», «Музыка», «Корейский язык», «Японский язык». Выбирая два-три курса, молодые люди формируют индивидуальный профильный план в соответствии со своими интересами [20];

– *учебные программы на повышенном уровне сложности* (в частности, в Сингапуре, после экзаменов по окончании начальной школы обучающиеся дифференцируются по программам разного уровня сложности);

– *специальные классы* с более высоким качеством преподавания организуются для одаренных и мотивированных школьников в отдельных странах в рамках основной школы (США);

– *внеурочное время* также имеет большое значение в профильном обучении. Это время во многих странах используется как на обязательной, так и на добровольной основе. Например, в Сингапуре программы внеучебной деятельности утверждаются Министерством образования Сингапура, и участие в них обязательно для старшеклассников, которые могут выбрать клуб продвинутой математики, шахматный, астрономический, философский клубы, фотоклуб, клуб робототехники, научный клуб и т.д. [7]. *Добровольная внеклассная деятельность* в форме клубов по интересам, кружков и т.д. существует во многих странах (Австралия, Великобритания, Республика Корея, Сингапур, США, Япония и др.), она поддерживает и развивает предпочтения обучающихся в отдельных направлениях.

Существуют и *особенные формы организации* профильного обучения, присущие некоторым странам. В частности, в Гонконге и Сингапуре среди элективных курсов в образовательной программе средней школы есть

Модули прикладного обучения (ArLM). Эти курсы предлагают исследования с упором на практику и связаны с широкими профессиональными областями. ArLM помогают молодым людям изучить свои карьерные устремления и определиться с траекторией дальнейшего обучения. В Гонконге на 2023–2025 годы набор модулей включает: «Творчество» (дизайн, медиа и ораторское искусство); «СМИ и коммуникация» (фильмы, телевидение и радиовещание); «Бизнес, менеджмент и право»; «Язык и культура»; «Услуги»; «Прикладная наука (медицина, психология, спорт)»; «Проектирование и производство». После успешного завершения курсов обучающиеся получают сертификат, выданный поставщиками курсов, в дополнение к сертификату «Диплом о среднем образовании Гонконга» [4]. Модули прикладного обучения реализуются политехническими институтами, институтами технического образования и частными поставщиками [18].

К особым формам организации профильного обучения можно отнести *репетиторство*, которое представлено в некоторых странах Азии для обучающихся, выбирающих академический профиль. Такая форма представлена и активно используется в Республике Корея обучающимися основной школы для расширения и углубления знаний в определенных научных областях и подготовки к выпускным экзаменам, оценки за которые дадут возможность поступить в среднюю школу, готовящую к университетскому образованию. Репетиторы готовят школьников в частных учебных заведениях (хаквонах) по индивидуальным программам после уроков в официальной школе. Такая форма дополнительного обучения оформлена законодательно (Закон 2001 года о создании и функционировании частных учебных заведений и внеклассных занятий с поправками 2021 года), что обеспечивает нормативную базу для частных учебных заведений в Республике Корея, а также для лиц, которые проводят индивидуальные внеклассные занятия. Некоторые из хаквонгов специализируются только на одном предмете, тогда как другие — на всех ключевых предметах, что может превращаться во второй этап школьных занятий сразу после окончания первого (официального). Такие дополнительные занятия пользуются высокой популярностью. Согласно статистическому исследованию образования 2021 года, 82% обучающихся начальной школы, 73,1% обучающихся основных школ и 64,6% обучающихся средних школ занимаются с частными репетиторами, которые не могут быть одновременно школьными учителями [1].

Профессиональная ориентация является важным уровнем профильного обучения. Во многих странах профессионально-ориентационная работа проводится главным образом на ступени средней школы и направлена на помощь школьникам сделать осознанный выбор. За рубежом представлены разные формы организации профессиональной ориентации в школе:

– учебные программы, специально направленные на изучение школьниками разных путей карьеры и выбор собственного пути (Австралия, Армения, Канада и др.). Например, в Армении для обучающихся 11-х классов (возраст 17 лет) введена обязательная программа «Модуль независимого планирования карьеры» (1 час в неделю, 15 недель), при обучении по которой школьники самостоятельно проводят исследование и разрабатывают свои индивидуальные карьерные траектории, составляя план получения знаний, навыков и квалификаций, которые позволят им получить желаемую работу. Кроме того, они участвуют в различных тестированиях самооценки, включая SWOT (Анализ и психометрическое тестирование с использованием платформы RIASEC, впервые разработанной Джоном Холландом для повышения уровня самосознания). Обучающимся предоставляется доступ к целому ряду онлайн-ресурсов, консультирующих по вопросам поступления на программы послесреднего образования, включая требования к образованию, подробную информацию о востребованных профессиях и прогнозах рынка труда в Армении и Европейском союзе (ЕС). Презентацию своего карьерного плана обучающиеся представляют публично в своей школе либо на мероприятии в местном сообществе. Модуль предназначен для того, чтобы помочь молодым людям лучше понять свои профессиональные цели, исходя из личных интересов, способностей и ограничений. Основная цель модуля — дать молодым людям понять себя и развить чувство ответственности за свое будущее. Модуль независимого планирования карьеры выбирают только те учащиеся, которые планируют поступать в высшие учебные заведения [2]. В Австралии в 2017 году запущена профессионально-ориентационная программа BECOME для школьников с 10-летнего возраста. Программа предоставляет персонализированные рекомендации и динамичную информацию таким образом, чтобы обучающиеся могли глубже понять самих себя и в то же время расширить свои представления о мире труда. Поощряя постоянное любопытство школьников, программа использует основанный на исследовании под-

ход к выбору карьеры. Программа BECOME состоит из уроков под руководством учителя, мероприятий, дискуссионных площадок и приложения, в котором обучающимся предлагаются тысячи профессий. В веб-приложении они могут выбирать профессии, сортировать их, а также делать заметки о своих карьерных планах. Другой цифровой инструмент — BECOME Insights Dashboard — предоставляет учителям информацию о том, что интересует обучающихся, в режиме реального времени, что позволяет им лучше учитывать интересы и любознательность своих учеников [3];

– *консультации специалистов по профессиональной ориентации* на протяжении всего обучения в средней школе. Например, такие консультации введены с 9-го класса в штате Онтарио (Канада);

– *сквозные межпредметные темы, пронизывающие содержание разных учебных предметов*: «Непрерывное обучение и планирование карьеры» (Эстония), «Профессиональная ориентация» (Германия, Чехия) и др.;

– *официальные сайты на порталах министерств образования* для старшеклассников, которые ориентируют их в выборе карьеры (Гонконг, Сингапур). Сайт «Мои навыки для будущего» (My Skills Future, Сингапур) представляет обширную информационную базу, содержащую сведения о профессиях (история, перспективы, необходимые навыки, профессиональные требования и др.). На этом же сайте можно составить себе индивидуальную траекторию образования, необходимого для получения выбранной профессии согласно представленной на сайте схеме путей получения среднего образования [11];

– *содержание базовых уроков* также может служить профессиональной ориентации. Например, во французском коллеже Симон Вейль (г. Монпелье) Николас Марко преподает биологию и науки о Земле. Представляя новую учебную тему, он требует от обучающихся (в возрасте 12–13 лет) найти работу, связанную с тем, что они будут изучать. В частности, представляя тему «Вода», учитель дает список профессий, связанных с водным хозяйством. Школьники должны выбрать одну из профессий и изучить ее, ответив на ряд вопросов: В чем заключается работа? Какие виды задач необходимо выполнять в рамках профессии? Условия работы: практикуется ли профессия на открытом воздухе или в помещении? является ли это сидячей профессией? необходимо ли работать по выходным? работают ли люди этой профессии в одиночку или в команде? какова зарплата в начале и в конце карьеры? какого уровня

образования и профессиональной подготовки требует работа? каковы основные этапы обучения и квалификации, необходимые для получения профессии? какие существуют возможности для продвижения по службе? Наиболее заинтересованным ученикам предлагается представить результаты своего исследования всему классу. По мнению месье Марко, это упражнение призвано помочь обучающимся осознать, что знания и навыки, которые они приобретают в школе, также сослужат им хорошую службу, когда они станут взрослыми. Это упражнение придает смысл преподаванию и помогает учащимся быть более вовлеченными в процесс обучения. Оно также помогает им начать поиск работы, изучая различные типы веб-сайтов, которые предоставляют полезную информацию [9].

Заключение. В заключение подчеркнем, что профильное обучение в системах школьного образования за рубежом присутствует практически во всех странах и играет важную роль в личностном развитии и реализации карьерных устремлений молодых людей. Общим для всех стран является наличие предпрофильного уровня в начальной и основной школе и профессиональной ориентации в средней школе. Помимо схожих форм организации профильного обучения (профильные образовательные учреждения, учебные программы разного уровня сложности, элективные курсы, внеурочная деятельность), в отдельных странах существуют свои особенности (распределение школьников по программам разного уровня сложности после начальной школы в Сингапуре, профессионально-ориентационные сайты и модули прикладного обучения в Сингапуре и Гонконге, репетиторство (хакконы) в странах Азии, сквозные профессионально-ориентационные темы в Германии, Эстонии, Чешской Республике и др.).

Список источников

1. Act on the establishment and operation of private teaching institutes and extracurricular lessons. Expand Act No. 15967, Dec. 18, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://elaw.klri.re.kr/eng-service/lawView.do?hseq=49893&lang=ENG> (дата обращения: 05.03.2024).
2. Armenia: Independent Career Planning Module [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/career-readiness/> (дата обращения: 20.05.2024).
3. Become [Электронный ресурс]. URL: <https://www.become.education/findoutmore> (дата обращения: 24.05.2024).
4. Curriculum Development [Электронный ресурс]. URL: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/cross-kl-a-studies/applied-learning/course-information/2023-2025/Full%20Course%20List%202023-25%20Cohort_2022%201003.pdf (дата обращения: 14.02.2024).
5. Denmark. Teaching and Learning Single Structure Education [Электронный ресурс]. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/teaching-and-learning-sin>

gle-structure-education (дата обращения: 12.03.2024).

6. Education in Korea. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=050101&page=050101&s=english> (дата обращения: 25.01.2024).

7. Education in Singapor [Электронный ресурс]. URL: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/csa/overview> (дата обращения: 27.05.2024).

8. Finland. Upper Secondary Education [Электронный ресурс]. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education> (дата обращения: 23.03.2024).

9. Le parcours avenir [Электронный ресурс]. URL: <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-avenir-7598> (дата обращения: 25.03.2024).

10. Ministry of Education [Электронный ресурс]. URL: <https://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=0304&page=0304&s=english> (дата обращения: 20.01.2024).

11. My Skills Future [Электронный ресурс]. URL: <https://www.myskillsfuture.gov.sg/content/student/en/secondary/about/myskillsfuture-for-students.html> (дата обращения: 08.02.2024).

12. Overview of Compulsory Education [Электронный ресурс]. URL: <https://www.moe.gov.sg/primary/compulsory-education/overview> (дата обращения: 20.01.2024).

13. Põhikooli — ja gümnaasiumiseadus [Электронный ресурс]. URL: https://www.riigiteataja.ee/redaktsioonide_vordlus.html?grupiId=344763&vasakAktId=126042024009 (дата обращения: 07.05.2024).

14. Roles of Education for Society in and after 2030 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/sdetail01/1373819.html> (дата обращения: 20.01.2024).

15. Schools China [Электронный ресурс]. URL: https://www.unipage.net/ru/schools_china (дата обращения: 20.03.2024).

16. Schools UK [Электронный ресурс]. URL: https://www.unipage.net/ru/schools_uk (дата обращения: 20.03.2024).

17. Secondary education in Slovenia [Электронный ресурс]. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/teaching-and-learning-upper-secondary-education> (дата обращения: 14.03.2024).

18. Secondary School Experience [Электронный ресурс]. URL: <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/full-subject-based-banding/secondary-school-experience.html> (дата обращения: 14.02.2024).

19. The National Curriculum for the Primary and Secondary Schools [Электронный ресурс]. URL: <http://koreaneducentreinuk.org/wp-content/uploads/2021/02/> (дата обращения: 20.01.2024).

20. True Light Middle School of H.K. [Электронный ресурс]. URL: <https://tlmshk.edu.hk/academic/class-structure-and-curriculum/> (дата обращения: 12.03.2024).

References

1. Act on the establishment and operation of private teaching institutes and extracurricular lessons. Expand Act No. 15967, Dec. 18, 2018 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawView.do?hseq=49893&lang=ENG (data obrashhenija: 05.03.2024).
2. Armenia: Independent Career Planning Module [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.oecd.org/education/career-readiness/> (data obrashhenija: 20.05.2024).
3. Become [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.become.education/findoutmore> (data obrashhenija: 24.05.2024).
4. Surriculum Development [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/cross-kla-studies/applied-learning/course-information/2023-2025/Full%20Course%20List%202023-25%20Cohort_2022%201003.pdf (data obrashhenija: 14.02.2024).
5. Denmark. Teaching and Learning Single Structure Education [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/teaching-and-learning-single-structure-education> (data obrashhenija: 12.03.2024).
6. Education in Korea. 2023 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=050101&page=050101&s=english> (data obrashhenija: 25.01.2024).

Профильное обучение в зарубежной школе: опыт организации |

7. Education in Singapor [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/cca/overview> (data obrashhenija: 27.05.2024).
8. Finland. Upper Secondary Education [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education> (data obrashhenija: 23.03.2024).
9. Le parcours avenir [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-avenir-7598> (data obrashhenija: 25.03.2024).
10. Ministry of Education [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=0304&page=0304&s=english> (data obrashhenija: 20.01.2024).
11. My Skills Future [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.myskillsfuture.gov.sg/content/student/en/secondary/about/myskillsfuture-for-students.html> (data obrashhenija: 08.02.2024).
12. Overview of Compulsory Education [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.moe.gov.sg/primary/compulsory-education/overview> (data obrashhenija: 20.01.2024).
13. Põhikooli — ja gümnaasiumiseadus [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.riigiteataja.ee/reaktsioonide_vordlus.html?grupiId=344763&vasakAktId=126042024009 (data obrashhenija: 07.05.2024).
14. Roles of Education for Society in and after 2030 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/sdetail01/1373819.html> (data obrashhenija: 20.01.2024).
15. Schools China [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.unipage.net/ru/schools_china (data obrashhenija: 20.03.2024).
16. Schools UK [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.unipage.net/ru/schools_uk (data obrashhenija: 20.03.2024).
17. Secondary education in Slovenia [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/teaching-and-learning-upper-secondary-education> (data obrashhenija: 14.03.2024).
18. Secondary School Experience [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/full-subject-based-banding/secondary-school-experience.html> (data obrashhenija: 14.02.2024).
19. The National Curriculum for the Primary and Secondary Schools [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://koreaneducentreinuk.org/wp-content/uploads/2021/02/> (data obrashhenija: 20.01.2024).
20. True Light Middle School of H.K. [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://tlmshk.edu.hk/academic/class-structure-and-curriculum/> (data obrashhenija: 12.03.2024).

Информация об авторе

О. И. Долгая — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики

Information about the author

O. I. Dolgaja — PhD (Education), Senior Researcher, Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy

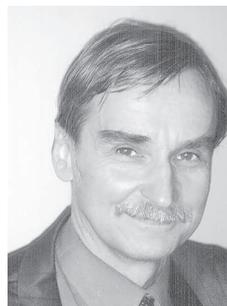
Статья поступила в редакцию 04.06.2024; одобрена после рецензирования 20.06.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 04.06.2024; approved after reviewing 20.06.2024; accepted for publication 25.06.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 139–154.
 Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 139–154.

Научная статья
 УДК 37.013
 doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–139–154

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН



И. Г. Сухин

Игорь Георгиевич Сухин
 ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
 Москва, Россия, suhin_i@mail.ru, SPIN-код2904–9573,
 ORCID0000–0002–9612–4168

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты профильного обучения и предпрофильной подготовки в Республике Казахстан. **Во введении** кратко излагаются особенности проводимой в этом государстве модернизации, раскрываются ее задачи, ключ к решению которых во многом связан с должным вниманием к проводимой профилизации, учитывающей требования рынка труда. Отправной точкой проведенного исследования стало изучение основных нормативных документов: Закона «Об образовании», Конституции, приказов, указов, методических рекомендаций. **Целью** статьи является знакомство с состоянием дел в профильном обучении дружественного государства-соседа, члена БРИКС и ШОС, в основе которого — дифференциация и индивидуализация образовательного процесса с акцентом на раскрытие способностей школьников. **Методы исследования.** Основными методами исследования выступили аналитический обзор научной литературы, абстрагирование, анализ, аналогия, обобщение. **Результаты исследования.** Показано, что профилизация является

процессом профессиональной и предпрофессиональной подготовки в общеобразовательных школах. Охарактеризованы основные понятия, входящие в область профилизации, и элементы структуры профильного обучения изучаемого государства. Выявлены направления реализации профильного обучения и общие задачи предпрофильной подготовки. Представлены основные аспекты профориентационной работы для каждого класса начальной школы как первого шага к выбору будущей профессии. Раскрыты ключевые задачи профильного обучения и условия его реализации, охарактеризованы основные модели. Рассмотрены основные методы профильного обучения, его формы, особенности профориентационной работы и профессиональной диагностики. **Заключение.** Исследование показывает, что казахстанские специалисты внимательно изучают опыт профильного обучения как России, так и других государств. Установлено, что нормативная база, понятийно-терминологический аппарат, вектор развития профильного обучения у нашего южного соседа во многом соответствуют российским, что отчасти объясняется тем, что у наших стран единые корни: большую часть XX века нас связывала общая история. Приведены общие черты российского и казахстанского профильного обучения и их отличительные особенности.

Ключевые слова: дифференциация обучения, индивидуализация обучения, модель, направления профильного обучения, профилизация, профильное обучение, содержание, структура

Финансирование: исследование выполняется в 2024 году в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073–00064–24–01 по теме «Научно-методологический и экспертный анализ реализации профильного обучения за рубежом».

Для цитирования: Сухин И. Г. Структура и содержание профильного обучения и предпрофильной подготовки в Республике Казахстан // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 139–154. doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–139–154

Original article

**STRUCTURE AND CONTENT OF PROFILE EDUCATION
AND PRE-PROFILE TRAINING IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

Igor G. Sukhin

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, suhin_i@mail.ru,
SPIN-код2904–9573, ORCID0000–0002–9612–4168

Abstract. The article considers the main aspects of profile education and pre-profile training in the Republic of Kazakhstan. The introduction briefly

outlines the peculiarities of modernization carried out in this state, reveals its tasks, the key to the solution of which is largely associated with due attention to the profiling carried out, taking into account the requirements of the labor market. The starting point of the conducted research was the study of the main normative documents: Law “On Education”, Constitution, Orders, Decrees, methodological recommendations. The purpose of the article is to get acquainted with the state of affairs in profile education of a friendly neighboring country, a member of BRICS and SCO, which is based on differentiation and individualization of the educational process with a focus on revealing the abilities of schoolchildren. Research Methods. The main research methods were analytical review of scientific literature, abstraction, analysis, analogy, generalization. Results of the study. It is shown that profiling is a process of professional and pre-professional training in secondary schools. The basic concepts included in the field of profiling and elements of the structure of profile education of the studied state are characterized. The directions of profile education implementation and general tasks of pre-profile training are identified. The main aspects of vocational guidance work for each grade of elementary school as the first steps to the choice of future profession are presented. The key tasks of profile education and conditions of its implementation are revealed, the main models are characterized. The main methods of profile education, its forms, peculiarities of career guidance work and professional diagnostics are considered. Conclusion. The research shows that Kazakhstani specialists carefully study both the experience of profile education in Russia and other countries. It is established that the normative base, conceptual and terminological apparatus, and the vector of development of profile education in our southern neighbor largely correspond to the Russian one, which is partly explained by the fact that our countries have common roots — for the most part of the twentieth century we were connected by a common history. The general features of Russian and Kazakhstani profile education and their distinctive features are presented.

Keywords: differentiation of education, individualization of education, model, directions of profile education, profiling, profile education, content, structure

Funding: the research is carried out in 2024 within the framework of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00064-24-01 on the topic “Scientific, methodological and expert analysis of the implementation of profile training abroad.”

For citation: Sukhin I. G. Structure and content of profile education and pre-profile training in the Republic of Kazakhstan. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):139–154. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-139-154

Введение. В последние годы Республика Казахстан (далее — РК) проводит масштабные реформы в сфере образования для ее оптимальной интеграции в мировое образовательное пространство [7].

Ключевые задачи проводимой модернизации:

- 1) обеспечить высокое качество образования;
- 2) привести компоненты образовательной системы в соответствие с потребностями всей страны [5].

В системе образования РК семь уровней образования, из которых к школьному периоду жизни детей относятся три уровня: начальное (1–4-й кл.), основное среднее (5–9-й кл.), общее среднее (10–11-й кл.). Из них профильное обучение затрагивает 10–11-й классы, предпрофильной подготовкой охвачены 8–9-е классы [4; 16].

Вектор решения ключевых задач во многом направлен прежде всего на профильное обучение школьников и их предпрофильную подготовку, учитывающие требования рынка труда [10].

В сердцевине профильного обучения в РК — дифференциация и индивидуализация образовательного процесса с акцентом на раскрытие способностей школьников [4].

Дифференциация предполагает широкое разнообразие используемых обучающимися программ. Индивидуализация подразумевает создание для школьников оптимального личного образовательного маршрута [1].

Целью статьи является знакомство с современным состоянием дел в профильном обучении дружественного государства-соседа, члена БРИКС и ШОС.

Методы исследования. Основными методами исследования выступили аналитический обзор научной литературы, абстрагирование, анализ, аналогия, обобщение.

Результаты исследования. Содержание профильного образования в исследуемой стране — система знаний, которая представляет собой основу всестороннего развития личности обучающихся. Содержание профильного обучения в РК подразумевает широкую дифференциацию, учитывающую веяния времени, для всестороннего развития социально активной, творческой личности [17; 20].

В основе профильного обучения в РК — выбор учебных предметов на углубленном уровне в рамках:

- 1) учебных предметов по выбору обучающихся;
- 2) элективных курсов.

В структуру профильного обучения включены:

- 1) обязательные предметы;
- 2) профилирующие предметы;
- 3) элективные курсы.

Обязательные учебные предметы по выбору обучающихся являются составной частью вариативного школьного компонента содержания образования [12]. В свою очередь, содержание элективных курсов находится вне границ изучаемых предметов. Оно ориентируется на углубление получаемых знаний, приобретаемых навыков и компетенций.

Ключом к успешной реализации профильного обучения в РК является выполнение требований Государственного общеобязательного стандарта общего образования (ГОСОО) для его старшей ступени. Если в России подобный стандарт называется «общеобразовательный», то в РК он «общеобязательный» [11]. Данный стандарт обеспечивает общегосударственную политику в образовательной сфере.

В ГОСОО выделены два направления, реализующие профильное обучение в РК: первое из них — общественно-гуманитарное, а второе — естественно-математическое [11].

В Законе РК об образовании не используется термин «профилизация» [4], но он в ходу у специалистов этой страны. Ими указывается, что профилизация является процессом профессиональной и предпрофессиональной подготовки в общеобразовательных школах:

- 1) учитывающей профили обучения;
- 2) ориентированной на интересы обучающихся;
- 3) осуществляющей выбор необходимых дидактических методов, форм и средств обучения;
- 4) разрабатывающей обучающимся оптимальные образовательные маршруты [20].

Особое внимание РК к проблематике профилизации подчеркивает тот факт, что за последние десять лет Национальной академией образования им. И. Алтынсарина издан ряд методических пособий и методических рекомендаций, касающихся предпрофильной подготовки обучающихся и профильного обучения. Следует отметить, что в РК очень внимательно изучают как российские научные публикации, так и опыт других стран [6–8; 20].

Предпрофильная подготовка в РК является системой деятельности учителей, направленной на решение всех проблем, связанных с выбором

школьниками оптимальной траектории обучения после окончания 9-го класса. Первый вариант — идти в 10-й класс. Вторым вариантом — идти в организации профобразования. В обоих случаях ключевую роль играет самоопределение обучающихся — выбор профиля; помощь в этом преимущественно возлагается на учителей-предметников.

Среди задач указанной подготовки:

- 1) расширение познавательных интересов обучающихся, что гарантирует их успешность в дальнейшей профессиональной карьере;
- 2) обретение школьниками умения выбрать оптимальный именно для них профиль;
- 3) определение склонностей обучающихся, которые окажут положительное влияние на формирование необходимых компетенций;
- 4) оказание необходимой помощи в обозначенных аспектах;
- 5) обеспечение плавного перехода непосредственно к профильному обучению [20].

Важнейший элемент такой подготовки — курсы по выбору обучающихся. Именно они помогут школьникам выбрать правильный вектор дальнейшего обучения.

Среди рекомендаций специалистов РК к разработке указанных курсов:

- 1) необходима предварительная разработка соответствующих анкет, опросников, проведение собеседований со школьниками;
- 2) список курсов не должен быть слишком коротким;
- 3) обучающиеся должны иметь возможность корректировать состав курсов своего личного учебного плана несколько раз в течение учебного года;
- 4) материал курсов будет включать расширенную информацию по учебному предмету и указывать наилучшие способы деятельности по освоению программы профиля;
- 5) содержание курсов должно включать нестандартный, оригинальный материал, позволяющий впечатлить обучающихся [20].

В методических разработках казахстанских специалистов должно внимание уделено различным аспектам профориентационной работы с младшими школьниками как первому шагу к выбору будущей профессии.

Профориентационная работа в 1–4-х классах нацеливается на профессиональное просвещение младшеклассников, развитие потребности и интереса к общественно полезному труду. Среди общих задач профес-

сионального самоопределения школьников данной возрастной группы:

- 1) предоставление обучающимся первичных сведений о трудовой деятельности;
- 2) информирование о содержании труда в наиболее известных профессиях;
- 3) формирование мотивации к труду;
- 4) воспитание старательности и трудолюбия;
- 5) формирование желания и умения доводить любое полезное дело до логического завершения [14].

При этом с учетом возрастных и психологических особенностей детей детализируются задачи профориентационной работы в каждом из первых четырех классов.

В 1-м классе среди актуальных задач профориентационной работы:

- 1) дать первоклассникам начальные сведения о производственной деятельности;
- 2) расширить уровень знаний школьников о технике;
- 3) воспитать в обучающихся уважение к людям труда;
- 4) дать первичную информацию о роли труда в жизни общества.

В 2-м классе среди актуальных задач профориентационной работы:

- 1) познакомить второклассников с профессиями их родителей и знакомых;
- 2) расширить представления обучающихся о разных профессиях;
- 3) развить кругозор школьников.

В 3-м классе среди актуальных задач профориентационной деятельности:

- 1) предоставить возможность получить первые навыки организации своей работы;
- 2) воспитать чувство ответственности за свой труд;
- 3) сформировать инициативность и активность при выполнении порученных дел.

В 4-м классе среди актуальных задач профориентационной работы:

- 1) расширять представления о труде и людях труда;
- 2) воспитывать желание трудиться;
- 3) углубить знания, полученные в 1–3-х классах с помощью проведения экскурсий, чтения соответствующих стихотворений и рассказов [8].

Вся эта большая работа получает свое развитие в средней школе.

Общая канва для обучающихся 5–9-х классов — создать условия,

позволяющие формировать для обучающихся качественные профориентационные планы и оказывать помощь в самоопределении школьников в выборе будущей профессии.

В 5–7-х классах среди актуальных задач профориентационной работы и трудового воспитания:

- 1) сформировать представления обучающихся о своих реальных возможностях;
- 2) удовлетворить интерес школьников по выбранному профилю;
- 3) помочь обучающимся получить необходимый опыт с помощью участия в программах дополнительного образования и внеурочной деятельности.

В 8–9-х классах среди актуальных задач профориентационной работы и трудового воспитания:

- 1) предоставить обучающимся наиболее полную информацию о развитии профессионального образования на родине;
- 2) обогатить знания школьников о путях получения различных профессий;
- 3) сформировать образовательный запрос, учитывающий интересы обучающихся;
- 4) мотивировать школьников к аргументированному принятию решений о выборе профиля обучения;
- 5) помочь приобрести важный опыт социально-профессиональной практики с помощью прохождения школьниками летней трудовой практики;
- 6) сформировать представления обучающихся о реальном использовании полученных знаний в будущем [13].

Собственно профильное обучение в РК обеспечивается минимизацией числа изучаемых дисциплин с помощью их интеграции и перехода от предметного обучения к проектному обучению.

Профильное обучение в РК призвано:

- 1) усилить интеграцию содержания учебных предметов на базе межпредметного и междисциплинарного подходов;
- 2) обеспечить должный баланс между академической составляющей содержания обучения и его практической направленностью;
- 3) способствовать формированию у школьников критического и творческого мышления.

Основные виды деятельности обучающихся при профильном обу-

чении: проведение дискуссий и исследований, конструирование и др.

Важные отправные моменты обеспечения профильного обучения в РК следующие:

- 1) наличие основополагающего нормативного документа — ГОСОО;
- 2) оптимальное сочетание обязательных учебных и профилирующих дисциплин;
- 3) реализация стандартного и углубленного уровней при обучении школьников;
- 4) наличие соответствующих учебных заведений;
- 5) использование вариативных учебных программ;
- 6) реализация возможности обучающихся выбирать состав учебных курсов и др. [20].

Среди ключевых задач:

- 1) подготовить школьников к сознательному выбору будущей профессии;
- 2) обеспечить углубленное обучение старшеклассников, ориентированное на конкретные профессии;
- 3) подготовить их к дальнейшему продолжению обучения в вузе по выбранному направлению;
- 4) гарантировать обучающимся реализацию индивидуальных образовательных траекторий;
- 5) дифференцировать содержание обучения с помощью вариативности учебных планов [1; 20].

Условия реализации профильного обучения, выделяемые казахстанскими специалистами:

- 1) повышение профессиональной компетентности педагогического состава;
- 2) интеграция непрофилирующих предметов;
- 3) должное внимание к практической направленности получаемого образования;
- 4) усиление внимания к психолого-педагогической диагностике обучающихся;
- 5) переориентация с накопления обучающимися знаний на обретение ими опыта познавательной деятельности;
- 6) обеспечение более тесной связи школ со смежными образовательными структурами;
- 7) преимущественное использование таких методов в обучении, как

самостоятельная работа, обзорные и установочные лекции, лабораторно-исследовательские практикумы, семинары, дискуссии, творческие встречи, конкурсы, публичная защита проектов и т.д.;

8) использование широкого перечня форм учебных занятий с непосредственным участием обучающихся (посещение предприятий, лекции, проекты и т.п.) [20].

В РК реализуются две основные модели профилизации: внутришкольная (монопрофильная школа, универсальная школа) и сетевая (ресурсный центр, базовые организации). В первом случае реализуется либо одно, либо два направления обучения. Во втором случае происходит привлечение сторонних образовательных структур [19].

Ресурсными центрами являются общеобразовательные школы, колледжи, высшие учебные заведения, а также центры образования, которые имеют соответствующий кадровый и материальный потенциал, позволяющий другим общеобразовательным школам использовать их ресурсы [15].

Базовыми организациями являются другие общеобразовательные школы, обеспечивающие преподавание профильных учебных предметов и проведение элективных курсов.

Казахстанские исследователи выделяют шесть форм профилизации:

- 1) монопрофильную школу, в которой реализуется только один профиль;
- 2) полипрофильную школу, в которой реализуется более одного профиля;
- 3) специальные профильные классы;
- 4) региональные ресурсные центры;
- 5) вечерние школы;
- 6) заочные школы [9].

Сетевая модель профилизации предусматривает использование следующих компонентов профессиональной ориентации обучающихся: содержательного и информационно-мотивационного. Первый из них позволяет школьникам приобрести непосредственный производственный опыт, а второй — определить их круг интересов. Состав содержательного компонента: базовый компонент, вариативная часть, дополнительное образование, необходимое психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса в общеобразовательной школе.

При реализации сетевой модели профильного обучения происходит

необходимое соединение вариативной составляющей дополнительного образования с базовым компонентом программы школы.

Вариативная часть при сетевой модели обеспечивается по выбору обучающихся соответствующими курсами и проводится учителями общеобразовательной школы вместе с работниками предприятий и сотрудниками из системы профобразования. В этом случае школьники выбирают предпочтительный для них вариант обучения по профильному учебному предмету: либо в родной общеобразовательной школе, либо в другой, обладающей большими ресурсами и возможностями.

Культивируются следующие формы занятий: выполнение проектов, лекционная работа, проведение экскурсий на промышленные предприятия, погружение в будущую специальность.

Профессионально ориентированные курсы позволяют школьникам познакомиться с тонкостями будущей профессии, приобрести опыт самостоятельной работы. Основные методы обучения — теоретические и практические занятия, самостоятельная деятельность обучающихся. Основные формы обучения — индивидуальная и групповая.

После прохождения каждого этапа профессионально ориентированного курса школьники с помощью специальных тестов имеют возможность выполнить самодиагностику, позволяющую оценить свою предметную компетентность на данном этапе.

Как отмечают казахстанские исследователи, с помощью профессионально ориентированных курсов происходит более глубокая подготовка обучающихся и должное развитие их исследовательских умений. Происходит обретение необходимых трудовых навыков, соответствующих личным пристрастиям обучающихся; школьники начинают уверенно ориентироваться в том, какие из профессий являются самыми востребованными. Важным итогом завершения профессионально ориентированного курса становятся профессиональные пробы. С помощью указанных проб происходит моделирование определенной профессиональной деятельности, нацеленной на качественное приложение школьниками своих умений в рамках производственной деятельности. В результате определяется готовность или неготовность обучающихся к той или иной профессии, что позволяет школьникам принять хорошо обдуманное решение о ее выборе [3].

Выделяются следующие формы профориентационной работы:

1) индивидуальные (беседы, индивидуальная диагностика, консультации);

2) групповые (уроки, семинары, беседы, групповая диагностика, игры);
3) массовые (форум, ярмарка, презентация, межшкольное мероприятие) [5].

Интересы обучающегося выявляются с помощью беседы, наблюдения за его деятельностью, опросника, анкеты, видеозаписи и т.п.

Важная роль предначертана профессиональной диагностике, способствующей определению склонностей, потребностей и интересов обучающихся. Учитывается система ценностей каждого школьника, его характер, жизненные устремления.

По результатам профессиональной диагностики обучающемуся предлагаются рекомендации по поводу выбора профессии с указанием курсов, которые позволят наиболее полно раскрыть способности школьника.

Казахстанские исследователи отмечают, что при подготовке к проведению профессиональной диагностики необходимо:

- 1) проанализировать успеваемость школьника по каждому учебному предмету;
- 2) внимательно изучить свойства личности обучающегося;
- 3) установить состояние его здоровья;
- 4) выявить готовность школьника к выбору будущей профессии;
- 5) провести соответствующую работу с родителями школьника.

Для этого используется необходимый диагностический инструментарий, соответствующий критериальный аппарат, должные профориентационные программы [2].

В РК не затушевывает проблемные аспекты профильного обучения. Там отмечают следующие проблемы, возникающие при реализации профильного обучения:

- 1) недостаточная разработанность его моделей;
- 2) недостаток внимания к сравнительному анализу эффективности этих моделей;
- 3) недостаточная подготовленность директоров к выбору подходящей модели;
- 4) невозможность обучающихся переходить из одного профиля в другой [18].

Разумеется, для РК с точки зрения профильного обучения характерны и типичные проблемы государств с большими территориями. В том числе:

- 1) неравенство возможностей школьников, проживающих в городах и сельской местности;

2) разные образовательные возможности обучающихся лицеев, гимназий и обычных общеобразовательных школ.

Заключение. Исследование показывает, что казахстанские специалисты внимательно изучают опыт профильного обучения как России, так и других государств. Нормативная база, понятийно-терминологический аппарат, вектор развития профильного обучения у нашего южного соседа во многом соответствуют российским, что отчасти объясняется тем, что у наших стран единые корни: большую часть XX века нас связывала общая история. Разумеется, немало и отличий. К примеру, если в официальных российских документах стандарт именуется «общеобразовательный», то у коллег он «общеобязательный»; в российских директивных документах выделяется пять направлений профильного обучения, а у коллег — их два (впрочем, в научных статьях казахстанских исследователей круг направлений шире) и т.п.

В Законе РК об образовании термин «профилизация» не используется, но он частый гость в работах казахстанских исследователей. Особую значимость по проблематике профильного обучения представляют труды сотрудников Национальной академии образования им. И. Алтынсарина. В них отмечается, в частности, что профилизация — это процесс профессиональной и предпрофессиональной подготовки школьников, который ориентирован на их интересы, учитывает профили обучения, позволяет выстроить для обучающихся оптимальные образовательные маршруты и осуществить выбор подходящих дидактических методов, форм и средств обучения.

Большое внимание в РК уделяется предпрофильной подготовке обучающихся. Планомерная работа в этом направлении в общеобразовательных школах проводится уже с первых дней обучения в начальных классах, разумеется, с учетом возрастных и психологических особенностей школьников. При этом задачи профориентационной работы в РК сформулированы для каждого из четырех классов начальной школы, для 5–7-х классов и для 8–9-х классов.

Вместе с тем, разумеется, как и в других странах, при реализации профильного обучения в РК немало и проблем, которые отмечают в своих работах казахстанские исследователи.

Список источников

1. Анализ профильного обучения в 2020–2021 учебном году. 2021 [Электронный ресурс].

Структура и содержание профильного обучения ... в Республике Казахстан |

URL: <http://shkola-licei-zyryanovsk.mektebi.kz/783-analiz-profilnogo-obucheniya-v-2020-2021-uchebnom-godu.html> (дата обращения: 22.04.2024).

2. Бейсембаев Г. Б., Шерьязданова Х. Т. Технология профориентационной работы в Республике Казахстан // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Т. 23, № 1. С. 145–151.

3. Егоров В. В., Жилбаев Ж. О., Утемуратова Б. К. Профессиональное самоопределение учащихся в условиях ресурсного центра и социального партнерства: монография. Караганда: Карагандинский государственный технический университет, 2015.

4. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (на 01.05.2024) [Электронный ресурс]. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 (дата обращения: 06.05.2024).

5. Концепция развития профориентационной работы в организациях образования Республики Казахстан. Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2022.

6. Методические рекомендации по использованию инструментария по проведению профессиональной диагностики обучающихся 7–11 классов средней школы. Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2020. 355 с.

7. Методические рекомендации по профилизации в организациях образования. Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2020.

8. Методические рекомендации по профориентационной работе в организациях среднего образования. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2022. 82 с.

9. Муқанова С. Д. Развитие концептуальных идей и нормативно-правового обеспечения организации профильного обучения // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2022. № 3. С. 76–83.

10. Особенности предпрофильного и профильного обучения в 12-летней школе: методическое пособие. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. 80 с.

11. Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Standart/ГОСО%202022/goso-prikaz-348-03-08-2022rus.pdf> (дата обращения: 10.03.2024).

12. Проектирование содержания курсов по выбору для профильной школы. Методическое пособие. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. 74 с.

13. Ракишева Г. М., Исмагулова А. Е., Сабитова Д. С. и др. Исследование по ранней профилизации школьников в контексте Атласа новых профессий и компетенций Казахстана: результаты пилотного этапа // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2022. № 4. С. 65–74.

14. Ранняя профессиональная ориентация школьников в условиях обновленного содержания среднего образования. Методическое пособие. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014. 45 с.

15. Утемуратова Б. К. Ресурсный центр как форма организации процесса профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. 2016. № 4. С. 37–42.

16. Школьная система образования в Казахстане в 2024 году: изменения и особенности. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nur.kz/family/school/1773601-novaa-sistema-obrazovaniya-v-kazahstane/> (дата обращения: 02.05.2024).

17. 2023–2024 оқу жылында Қазақстан Республикасының орта білім беру ұйымдарындағы оқу-тәрбие процесінің ерекшеліктері туралы: әдістемелік нұсқау хат. Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2023. 104 б.

18. Мазбаев О. Б., Ералиева Г. Т. Педагог-кәсіби бағдар берушіге арналған әдістемелік ұсынымдар. Алтынсарин: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2022. 60 б.

19. Тірек мектебінде (ресурстық орталықта) бейінді оқытуды ұйымдастыру әдістемесі. Әдістемелік құрал. Алтынсарин: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2013.

20. Әдістемелік ұсынымдар білім беру ұйымдарында бейіндеу бойынша. Нур-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2021. 64 б.

References

1. Analiz profil'nogo obuchenija v 2020–2021 uchebnom godu. 2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://shkola-licei-zyryanovsk.mektebi.kz/783-analiz-profilnogo-obucheniya-v-2020-2021-uchebnom-godu.html> (data obrashhenija: 22.04.2024). [In Rus].
2. *Bejsembaev G. B., Sher'jazdanova H. T.* Tehnologija proforientacionnoj raboty v Respublike Kazahstan // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psihologii i social'noj raboty. 2015. T. 23, № 1. S. 145–151. [In Rus].
3. *Egorov V. V., Zhilbaev Zh. O., Utemuratova B. K.* Professional'noe samoopredelenie uchashhihsja v uslovijah resursnogo centra i social'nogo partnerstva: monografija. Karaganda: Karagandinskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet, 2015. [In Rus].
4. Zakon Respubliki Kazahstan ot 27 ijulja 2007 goda № 319-III «Ob obrazovanii» (na 01.05.2024) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747/ (data obrashhenija: 06.05.2024). [In Rus].
5. Koncepcija razvitiya proforientacionnoj raboty v organizacijah obrazovanija Respubliki Kazahstan. Nur-Sultan: Nacional'naja akademija obrazovanija im. I. Altynsarina, 2022. [In Rus].
6. Metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniju instrumentarija po provedeniju professional'noj diagnostiki obuchajushhihsja 7–11 klassov srednej shkoly. Nur-Sultan: Nacional'naja akademija obrazovanija im. I. Altynsarina, 2020. 355 s. [In Rus].
7. Metodicheskie rekomendacii po profilizacii v organizacijah obrazovanija. Nur-Sultan: Nacional'naja akademija obrazovanija im. I. Altynsarina, 2020. [In Rus].
8. Metodicheskie rekomendacii po proforientacionnoj rabote v organizacijah srednego obrazovanija. Astana: Nacional'naja akademija obrazovanija im. I. Altynsarina, 2022. 82 s. [In Rus].
9. *Mukanova S. D.* Razvitie konceptual'nyh idej i normativno-pravovogo obespečenija organizacii profil'nogo obuchenija // Vestnik Karagandinskogo universiteta. Serija «Pedagogika». 2022. № 3. S. 76–83. [In Rus].
10. Osobennosti predprofil'nogo i profil'nogo obuchenija v 12-letnej shkole: metodicheskoe posobie. Astana: Nacional'naja akademija obrazovanija im. I. Altynsarina, 2013. 80 s. [In Rus].
11. Prikaz Ministra prosveshhenija Respubliki Kazahstan ot 3 avgusta 2022 g. № 348 «Ob utverzhenii gosudarstvennyh obshheobjazatel'nyh standartov doskol'nogo vospitanija i obuchenija, nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshhego srednego, tehničeskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovanija» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Standart/GOSO%202022/goso-prikaz-348-03-08-2022rus.pdf> (data obrashhenija: 10.03.2024). [In Rus].
12. Proektirovanie soderzhanija kursov po vyboru dlja profil'noj shkoly. Metodicheskoe posobie. Astana: Nacional'naja akademija obrazovanija im. I. Altynsarina, 2013. 74 s. [In Rus].
13. *Rakisheva G. M., Ismagulova A. E., Sabitova D. S. i dr.* Issledovanie po rannej profilizacii shkol'nikov v kontekste Atlasa novyh professij i kompetencij Kazahstana: rezul'taty pilotnogo jetapa // Vestnik Karagandinskogo universiteta. Serija «Pedagogika». 2022. № 4. S. 65–74. [In Rus].
14. Rannjaja professional'naja orientacija shkol'nikov v uslovijah obnovlennogo soderzhanija srednego obrazovanija. Metodicheskoe posobie. Astana: Nacional'naja akademija obrazovanija im. I. Altynsarina, 2014. 45 s. [In Rus].
15. *Utemuratova B. K.* Resursnyj centr kak forma organizacii processa professional'nogo samoopredelenija starsheklassnikov // Vestnik Akademii pedagogičeskikh nauk Kazahstana. 2016. № 4. S. 37–42. [In Rus].
16. Shkol'naja sistema obrazovanija v Kazahstane v 2024 godu: izmenenija i osobennosti. 2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.nur.kz/family/school/1773601-novaa-sistema-obrazovania-v-kazahstane/> (data obrashhenija: 02.05.2024). [In Rus].
17. 2023–2024 оқу жылында Қазақстан Республикасының орта білім беру ұйымдарындағы оқу-тәрбие процесінің ерекшеліктері туралы: әдістемелік нұсқау хат. Astana: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2023. 104 б.
18. *Мазбаев О. Б., Ералиева Г. Т.* Педагог-кәсіби бағдар берушіге арналған әдістемелік ұсынымдар. Алтынсарин: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2022. 60 б.
19. Тірек мектебінде (ресурстық орталықта) бейінді оқытуды ұйымдастыру әдістемесі. Әдістемелік құрал. Алтынсарин: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2013.
20. Әдістемелік ұсынымдар білім беру ұйымдарында бейіндеу бойынша. Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2021. 64 б.

Информация об авторе

И. Г. Сухин — кандидат педагогических наук

Information about the author

Sukhin I. G. — PhD (Education)

Статья поступила в редакцию 04.06.2024; одобрена после рецензирования 20.06.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 04.06.2024; approved after reviewing 20.06.2024; accepted for publication 25.06.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 155–171.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 155–171.

Научная статья
УДК 372.881.111.22
doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–155–171

ЕДИНСТВО ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ РОССИИ И США



А. С. Родоманченко

Аида Сергеевна Родоманченко¹, Ксения Алексеевна Токарева²

^{1,2} НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия

¹ a.rodomanchenko@gmail.com

² xeniatokareva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются профессиональные стандарты педагога, используемые в образовательных системах РФ и США. В исследовании также приводится сравнение функций, требуемых от педагогов в различных аспектах российского и американского школьного образования. Цель исследования заключается в выделении единого ядра компетенций школьного учителя в профессиональном стандарте педагога в России и профессиональном стандарте для преподавания английского как нового языка в США. Основными методами исследования послужили сравнительный анализ функций педагога, их обобщение и категоризация. В ходе исследования была составлена сводная таблица, включающая в себя объединенные в несколько групп функции педагога из российского профессионального стандарта и добавленные функции педагога из американского профстандарта для преподавания английского как нового языка. Результаты исследования показали,



К. А. Токарева

что как в российском, так и в американском профстандарте от учителей требуется в первую очередь знание преподаваемого предмета и его методики обучения. Также учителя России и США должны понимать роль образования в развитии личности, знать возрастные особенности учащихся. Большое значение отводится мотивации и вовлеченности учащихся, а также сотрудничеству преподавателей с коллегами. Среди функций педагога в обоих нормативных документах отмечается знание культурного аспекта обучения и умению работать с учащимися с исключительными потребностями. Выделенное единое ядро компетенций школьного учителя в профессиональных стандартах педагогов России и США позволяет сделать вывод о схожести данных нормативных документов в сфере образования и возможном заимствовании некоторых функций педагога из профессионального стандарта США в профессиональный стандарт РФ.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, педагог, учитель, профессиональные умения, профессиональные навыки, модель «знать — уметь — владеть», педагогические функции, компетенции учителя

Для цитирования: Родоманченко А. С., Токарева К. А. Единство противоположностей: сравнительный анализ профессиональных стандартов педагога в образовательных системах России и США // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 155–171. doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–155–171

Original article

**UNITY OF OPPOSITES: A COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL STANDARDS FOR TEACHERS
IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS OF RUSSIA AND THE USA**

Aida S. Rodomanchenko¹, Ksenia A. Tokareva²

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

¹ a.rodomanchenko@gmail.com

² xeniatokareva@yandex.ru

Abstract. The article examines the professional standards for teachers used in the educational systems of the Russian Federation and the United States. The study also provides a comparison of the functions required of teachers in different aspects of Russian and American school education. The study is aimed at identifying a common core of school teacher competencies in the professional standard for teachers in Russia and the standard for teaching “English as a New Language” in the United States. The main research methods were comparative analysis of teacher’s functions, their generalization and

categorization. In the course of the study, a summary table was compiled, including the functions of a teacher from the Russian professional standard combined into several groups and the added functions of a teacher from the American professional standard for teaching “English as a New Language”. The results of the study showed that both the Russian and American professional standards require teachers to have knowledge of the subject being taught and its teaching methodology. Teachers in Russia and the United States are supposed to understand the role of education in personal development and know the age characteristics of students. Among the functions of the teacher, both standards present knowledge of the cultural aspect of teaching and the ability to work with students with exceptional needs. The identified single core of competencies of a school teacher in the professional standards for teachers in Russia and the USA allows us to conclude that these regulatory documents in the field of education are similar and that some functions of a teacher can be borrowed from the US professional standard into the professional standard of the Russian Federation.

Keywords: professional standard for teachers, teacher, professional abilities, professional skills, model “to know, to be able, to possess”, pedagogical functions, teacher's competencies

For citation: Rodomanchenko A. S., Tokareva K. A. Unity of opposites: a comparative analysis of professional standards for teachers in the educational systems of Russia and the USA. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):155–171. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–155–171

Введение

За последние 30 лет в России [11] и США [28] начались процессы обновления и реформирования национальных систем образования. Общей тенденцией стало введение единых образовательных стандартов с целью повышения качества образования [13, с. 3]. По сравнению с XX веком большее внимание стало уделяться оценке уровня развития компетенций учителей и процессу их сертификации: с 1987 года в США и с 2012-го в России.

Практика составления и внедрения профессионального стандарта педагога в США охватывает более долгий период, нежели в России, однако так ли сильно различаются данные профессиональные стандарты или же в них есть общее ядро, применимое для профессии педагога вне зависимости от страны и культуры происхождения? Эти вопросы составляют проблему изложенного в данной статье исследования и определяют ее цель — выделение единого ядра компетенций школьного учителя в профессиональных стандартах педагогов России и США.

Обзор научной литературы по проблеме

Как в российской, так и в зарубежной педагогике широко обсуждаются функции, которые должен выполнять современный учитель [6, с. 2]. Отмечается, что педагогу необходимо уметь интегрировать новые материалы, инструменты и технологии как в процесс обучения [7, с. 3], так и в образовательные материалы [20, с. 4–5]. Педагоги должны обладать глубокими знаниями в своей области [21, с. 2], уметь владеть современными технологиями [19, с. 5], легко приспосабливаться к любым изменениям в сфере образования [23, с. 3; 28, с. 2], а также эффективно решать проблемы, возникающие в процессе обучения [7, с. 2; 27, с. 6].

Изначальной целью разработки профессионального стандарта стала стандартизация набора требований к педагогу, которые обусловлены реальными потребностями современной образовательной системы [18, с. 55]. Однако, прежде чем перейти к ядру компетенций, составляющему основу профстандарта педагога, необходимо уточнить используемую в статье терминологию.

Терминология

Согласно ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», педагог «осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию», учитель «осуществляет обучение и воспитание», преподаватель «проводит обучение» [10, с. 2]. Таким образом, «педагог» является более обширным термином и подразумевает лицо, имеющее специальную подготовку и занимающееся преподавательской и воспитательной работой. Именно поэтому в современном стандарте, описывающем профессиональную педагогическую деятельность, используется понятие «педагог», так как оно шире понятия «учитель» [18, с. 96]. Стоит отметить, что в данной статье термины «педагог», «школьный учитель» и «учитель» используются синонимично.

В российской системе образования профессиональные стандарты представляют системы определения и нормативного подтверждения актуальных и четко сформулированных требований к профессиональной деятельности работников [9, с. 2], уровню знаний, умений, компетенций, к ценностям и личностным характеристикам [4, с. 3].

Профессиональный стандарт «Педагог», действующий в России, наиболее подробно описывает требования к учителям на уровне профессиональных функций, действий, навыков и знаний [3, с. 12].

Под профессиональными умениями часто понимается приобретенное мастерство и способность человека решать проблемы [8, с. 4; 17, с. 12] и выполнять педагогические задачи в соответствии с поставленными целями в изменяющихся условиях [16, с. 29; 14, с. 18]. Умения также предполагают сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности и условиями или способами ее выполнения [1, с. 10]. В отличие от навыков, они всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления [12, с. 3]. В то же время навыки включают в себя способность к совершению автоматизированных операций или их сочетания, которая в любой момент может быть реализована [15, с. 28]. Таким образом, навык — автоматизированный способ действия, упроченный, доведенный в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения [5, с. 110].

Как было обозначено выше, профессиональный стандарт педагога представляет собой совокупность знаний, профессиональных умений и навыков учителя. Эти важные составляющие компетенций учителя, необходимые для педагогической деятельности, могут быть представлены в формате «знать — уметь — владеть». Каждая из данных категорий отражает определенный набор функций, требуемых от учителя и реализуемых им в различных ситуациях учебного процесса.

Так, рассматривая классификацию «знать — уметь — владеть», заметим, что «знать» подразумевает под собой наличие фактологической информации о предмете или явлении [2, с. 35]; категория «уметь» выражает использование полученных знаний для совершения действия, а также для решения типичных задач на основе воспроизведения стандартных алгоритмов; в то время как «владеть» подразумевает наличие определенного навыка и совершение действия «автоматически», на основе приобретенных знаний, умений и навыков, в том числе в нетипичных ситуациях.

Методология и методы исследования

Материалами для данного исследования послужили профессиональный стандарт «Педагог» [11] и профессиональный стандарт для преподавания английского как нового языка (English as a New Language) [26].

Основными методами исследования являются сравнительный контент анализа функций педагога, указанных в профессиональных стандар-

тах РФ и США, обобщение и категоризация предложенных функций с учетом классификации «знать — уметь — владеть» и затрагиваемых профессиональных и социальных областей. Последнее представляет определенную теоретическую значимость исследования, так как наглядно демонстрирует области ответственности и влияния учителя.

В ходе исследования были подробно изучены такие трудовые функции педагога, как обучение, воспитание и развитие. Важно отметить, что была рассмотрена педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях начального общего, основного общего, среднего общего образования. Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования не входила в область исследования.

Все трудовые действия, необходимые умения и необходимые знания, обозначенные в профстандарте для каждого трудового действия, были разделены на три категории: «знать», «уметь», «владеть» — с учетом классификации, приведенной выше.

Сравнивая модель «знать — уметь — владеть» с таксономией Блума, можно предположить, что категория «знать» соотносится с уровнем «знание», «уметь» — с уровнем «понимание» и «владеть» — с «применением» [24, с. 4]. Таким образом, в ходе рассмотрения профессионального стандарта педагога необходимые умения были включены в категорию «уметь», а трудовые действия — в категорию «владеть», поскольку обе характеристики подразумевают прикладной характер умений.

Для удобства восприятия трудовые функции в каждой из трех категорий были объединены в группы «преподавание», «оценивание», «семья», «мотивация», «навыки и умения», «сотрудничество», «методика преподавания», «психология», «нормативные документы», «специфика предмета», «воспитательные методы», «процесс обучения», «работа с информацией», «внеурочная деятельность» и «развитие педагога».

Результаты исследования и дискуссия

Как уже отмечалось выше, в России профстандарты представляют собой набор требований и компетенций, которыми должен обладать учитель. При его создании предполагалось [18, с. 98], что благодаря его введению основу российской системы образования будут составлять настоящие профессионалы, умеющие работать с самыми разными категориями учащихся и эффективно взаимодействовать с другими

специалистами. В то же время американские стандарты педагога являются основой для подготовки и оценки уровня квалификации учителей и ставят перед собой задачу повышения статуса преподавания до профессии [25, с. 5].

В ходе проведения сравнительного анализа двух профстандартов в первую очередь были выделены трудовые функции учителя. За основу был взят российский профстандарт, в который были добавлены функции преподавателя из американского профстандарта, отсутствующие в российском. Стоит отметить, что в американском профстандарте представлено больше категорий, чем в российском. В нем также выделяются такие сферы педагогической деятельности, как «непрерывное образование педагога» и «профессиональное лидерство», которые полностью или частично отсутствуют в российском профстандарте. В процессе анализа документов и создания сводной таблицы педагогические функции из данных сфер были отнесены в трудовую функцию «развитие», поскольку они направлены именно на профессиональное развитие педагога. Среди них — сотрудничество с коллегами и повышение качества преподавания, постоянное участие в процессе профессионального роста и постоянный самоанализ и рефлексия. Предполагается, что профессиональное развитие учителя положительно сказывается и на образовательном процессе, и на развитии учащихся. В российском профстандарте трудовая функция «развитие» включает в себя необходимые умения, навыки и знания педагога, направленные на развитие учащихся, а не на профессиональное саморазвитие.

В результате полученная таблица включает в себя трудовые функции педагога, классифицированные по видам профессиональной деятельности, подкатегориям «знать — уметь — владеть» и относящимся к ним педагогическим функциям (рис. 1–4).

В первую очередь оба профстандарта подчеркивают важность знания преподаваемого предмета и методики обучения. Согласно российскому профстандарту, учителя должны быть знакомы с нормативными документами, включая конвенцию о правах ребенка, трудовое законодательство и документы, регулирующие организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации, и др. Кроме того, учителя должны понимать документацию специалистов — психологов, дефектологов, логопедов и т.д. В американском профстандарте педагог должен знать окружные, государственные и национальные стандарты,

Единство противоположностей: сравнительный анализ ... |

однако требования к знанию иных нормативных документов отсутствуют.

Среди прочих требований — знание основ психодидактики, методики преподавания, знание основных закономерностей возрастного развития и знание роли и места образования в жизни личности и общества. Можно предположить, что поскольку данным трудовым функциям отводится значимая роль, то от российского учителя требуется глубокое знание данных аспектов, которые могут быть применимы как в процессе обучения, так и в процессе воспитания. При этом данные требования лишь частично отражены в американском профстандарте.

		Функции педагога		Россия	США
Обучение	Владение	Программы и материалы	Разработка и реализация программ учебных дисциплин	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Преподавание	Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и инновационной образовательной среды	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			Планирование и проведение учебных занятий	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		Контроль и оценивание	Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	УУД (Навыки и умения)	Объективное оценивание знаний обучающихся	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Выявление самооценки учащихся	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Семья	Формирование универсальных учебных действий	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Формирование навыков, связанных с ИКТ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Мотивация и вовлеченность	Создание условий, поощряющих участие семей учащихся в жизни школы	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Формирование мотивации к обучению	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Умение	Преподавание	Владение формами и методами обучения	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			Владение ИКТ-компетентным	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		Оценивание	Разработка современных психолого-педагогических технологий	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Предоставление информации об успехах и успеваемости каждого учащегося классом, семьей			<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Использование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Семья	Организация различных видов внеурочной деятельности	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Анализ роли дома, школы и сообщества в достижении образовательных целей	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Знание	Специфика предмета	Информирование учащихся и их семьи о ресурсах, которые могут поддерживать их потребности	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание преподаваемого предмета	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Методика преподавания	Знание рабочей программы и методики обучения по данному предмету	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов обучения	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание истории, теории, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательных систем, роли и места образования в жизни личности и общества	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание основ методики преподавания, основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Психология	Знание приоритетных направлений развития образовательной системы РФ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Знание основных закономерностей возрастного развития;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Нормативные документы	Знание основ психодидактики, психологического образования, закономерностей поведения в социальных сетях	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание конвенции о правах ребенка	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Знание трудового законодательства	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Рисунок 1. Функции педагога, относящиеся к обучению как профессиональной деятельности

Источник: составлено автором.

Более того, российский педагог должен уметь разрабатывать современные психолого-педагогические технологии. Если сравнивать данный аспект российского профстандарта с американским, то важно подчеркнуть то, что в последнем от педагогов требуется только разработка, планирование и подбор заданий, но не программ учебных дисциплин

или психолого-педагогических технологий. Также в американском профстандарте педагога немалое значение отводится роли семьи в процессе обучения. Согласно указанным в нем функциям педагога, учителя должны предоставлять информацию об успехах и успеваемости учащихся их семьям, поощрять участие семей в образовательном процессе, информировать семьи об имеющихся ресурсах.

Одной из первых функций педагога, указанных в российском профстандарте и отнесенных к категории «владеть», является навык разработки и реализации программ учебных дисциплин и осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС.

Отметим, что разработка и реализация программ учебных дисциплин была отнесена к навыкам, в то время как разработка современных психолого-педагогических технологий — к умениям ввиду большей значимости программ учебных дисциплин в учебном процессе.

		Функции педагога		Россия	США
В о с п и т а н и е	В л а д е т ь	Наказание учащихся	Регулирование поведения обучающихся	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Определение и принятие четких правил поведения обучающимися	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Воспитательные методы	Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Постановка воспитательных целей	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Проектирование и реализация воспитательных программ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Процесс обучения	Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Семья	Формирование толерантности	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Оказание помощи семье в решении вопросов воспитания ребенка	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	У м е н и е	Преподавание	Построение воспитательной деятельности с учетом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Управление учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Общение и сотрудничество	Анализ реального состояния дел в учебной группе	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			Общение с детьми;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		Работа с информацией	Защита достоинства и интересов обучающихся	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			Создание в учебных группах разновозрастных детско-взрослых общностей обучающиеся, их родителей и педагогических работников	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Интеграция деятельности	Сотрудничество с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Критическое отношение к своим предубеждениям и возможным предубеждениям в учебных материалах	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
З н а т ь		Методика преподавания	Выявление ценностного аспекта учебного знания и информации	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Владение методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Педагогика	Знание основ методики преподавания, основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Знание истории, теории, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательных систем, роли и места образования в жизни личности и общества;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Нормативные документы	Знание основ психодиагностики, психологического образования, закономерностей поведения в социальных сетях	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание основных закономерностей возрастного развития	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание основ законодательства о правах ребенка	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Знание нормативных правовых, руководящих и инструктивных документов, регулирующих организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Рисунок 2. Функции педагога, относящиеся к воспитанию как профессиональной деятельности
Источник: составлено автором.

В российском профстандарте несколько навыков педагога сопряжено с оцениванием и контролем. При этом такие функции базируются на

оценивании знаний и умений учащихся. В американском школьном образовании, помимо вышеперечисленных функций, педагог должен также обладать навыком внедрения самооценки учащихся.

Мотивации и вовлеченности учащихся отводится важное значение в обоих рассматриваемых профстандартах. В американском упор делается на атмосферу в учебном классе, которая должна включать в себя постоянную вовлеченность, общие цели и взаимную поддержку среди учащихся. В то же время, несмотря на наличие педагогических функций в подкатегории мотивации и вовлеченности в профессиональном стандарте РФ, сотрудничество среди учащихся как важная составляющая процесса обучения отсутствует.

Примечательно, что в российском профстандарте некоторые функции педагога, отраженные в необходимых знаниях, представлены и в «обучении», и в «воспитании». В последней категории также определяются следующие необходимые знания: знание основ психодидактики, знание основных закономерностей возрастного развития, знание роли и места образования в жизни личности и общества и знание нормативных документов. Отметим, что последнее требование не отражено в американском профстандарте.

Как было упомянуто, если в России воспитание является одной из главных обязанностей учителя, то в США, напротив, учитель не ответственен за воспитание учащихся, поскольку его главной задачей является обучение. Однако наравне с российскими учителями американские должны уметь создавать благоприятную среду обучения, поощрять учащихся к самостоятельному обучению. В обеих странах учителя должны уметь строить воспитательную деятельность с учетом различий и особенностей учащихся, однако, в отличие от российского документа, американский не подразумевает воспитательную деятельность.

Также большое внимание в обоих документах отводится культурному аспекту обучения. Российские педагоги должны уметь выявлять ценностный аспект информации и учитывать культурные различия учащихся. От учителей России требуется уметь организовывать различные виды внеурочной деятельности, в то время как в США внимание учителей направлено исключительно на учебный процесс. Более того, от американских педагогов ожидается умение критически относиться к собственным предубеждениям и возможным предубеждениям в учебных материалах.

В обоих профстандартах сказано, что учителя должны владеть на-

выком развития у обучающихся самостоятельности и творческих способностей и навыком создания соответствующих уклада и атмосферы образовательной организации.

Вид профессиональной деятельности педагога	Учащиеся	Функции педагога	Россия	США	
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
В п л а д е с т ь	Поситательные методы	Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Сотрудничество	Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Оказание адресной помощи обучающимся	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	УУД / Навыки	Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Разработка и реализация совместно с родителями программ индивидуального развития ребенка	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Участие в качестве лидера в профессиональных преподавательских сообществах	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Развитие педагога	Сотрудничество с коллегами и повышение качества их преподавания	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Развитие у учащихся критического мышления	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Р а з в и т и е	Навладение с учащимися	Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образов и ценностей социального поведения	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Формирование навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетей	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Применять новые подходы и технологии для улучшения своего обучения;	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		Психологические методы	Проводить постоянный аналитический самоанализ	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			Участвовать в широком спектре рефлексивных практик	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
			Вносить вклад в улучшение преподавания данного предмета	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Нормативные документы		Оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Формирование детско-взрослых сообществ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Использование в практике своей работы психологических подходов	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Оценивание		Составление психолого-педагогической характеристики (портрета) личности обучающегося	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Осуществление психолого-педагогического сопровождения основных общеобразовательных программ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Владение стандартизированными методами всиходиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Развитие педагога		Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Понимание документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Оценка образовательных результатов: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Преподавание		Ставить личные и профессиональные цели	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Постоянно участвовать в процессе профессионального роста	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание педагогических закономерностей организации образовательного процесса	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
З н а т ь	Психология	Понимание роли предыдущего образовательного опыта учащихся	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Понимать статистические данные и результаты исследований, касающиеся преподаваемого предмета	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание законов развития личности и проявления личностных свойств	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Семья	Семья	Знание теории и технологии учета возрастных особенностей обучающихся	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологических особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Знание социально-психологических особенностей и закономерностей развития детско-взрослых сообществ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Знание основ психодиагностики и основных признаков отклонения в развитии детей	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Понимание сложных экономических, социальных, культурных и языковых условий в которых живут учащиеся и их семьи	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Знание основных закономерностей семейных отношений	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Понимать взаимную ответственность учителя и семей за обучение и достижения ученика	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Рисунок 3. Функции педагога, относящиеся к развитию как профессиональной деятельности
Источник: составлено автором.

Говоря о развитии как о профессиональной деятельности педагога, стоит упомянуть о том, что знание возрастных особенностей учащихся также представляет собой важную педагогическую функцию в обоих стандартах. Однако, в отличие от американских коллег, российским педагогам необходимо также уметь формировать детско-взрослые сообщества и обладать знаниями закономерностей их развития.

Умения, требуемые от российских и американских педагогов в контексте развития, существенно отличаются в данных профстандартах. Если в российской образовательной системе предполагается, что учитель должен уметь работать с психологическими методами и взаимодействовать со всеми учащимися, то в американском профстандарте данная подкатегория включает в себя умение развиваться в профессиональной среде.

Среди необходимых навыков большое внимание в обоих профстандартах уделяется сотрудничеству с коллегами. При этом в США учителям необходимо сотрудничать с широким кругом коллег-преподавателей, и в отличие от российских педагогов они не должны владеть навыками сотрудничества с психологами и медиками в решении воспитательных задач, поскольку, как было упомянуто ранее, перед ними не стоит задача воспитания учащихся. Кроме того, от российских педагогов требуется разработка и реализация совместно с родителями программ индивидуального развития ребенка в случае необходимости, а также проведение коррекционно-развивающей работы. Ожидается, что российский учитель будет исполнять роль не только педагога, но и воспитателя. При этом навык применения инклюзивных технологий прослеживается в профстандартах обеих стран.

Отдельно стоит сказать о том, что развитие педагога, на которое сделан упор в американском профстандарте, также было отнесено к необходимым педагогическим навыкам. Среди этих навыков — применение новых подходов и технологий, самоанализ, рефлексия и улучшение преподавания данного предмета в целом.

Таким образом, было выделено единое ядро компетенций школьного учителя в профессиональных стандартах педагогов России и США в трех видах профессиональной деятельности.

В обучении единым ядром компетенций являются следующие педагогические функции: знание преподаваемого предмета и методики его преподавания, знание основ психодидактики, знание основных закономерностей возрастного развития и знание роли и места образо-

вания в жизни личности и общества, умение мотивировать и вовлечь в образовательный процесс всех учащихся, владение навыком организации и проведения контроля, навыком планирования и проведения учебных занятий.

В воспитании к единому ядру можно отнести следующие функции педагога: знание основ психодидактики, знание основных закономерностей возрастного развития, знание роли и места образования в жизни личности и общества, умение анализировать состояние дел в классе, владение навыком развития у обучающихся самостоятельности и творческих способностей и навыком создания соответствующих уклада и атмосферы образовательной организации.

Говоря о развитии как о профессиональной деятельности педагога, можно выделить следующее единое ядро компетенций: знание возрастных особенностей учащихся, владение навыком сотрудничества с коллегами, применения психолого-педагогических и инклюзивных технологий.

Заключение

В ходе сравнения профессиональных стандартов педагогов России и США было выявлено, что от российских педагогов требуется намного больше функций: они должны выступать не только в роли учителей, но и в роли психологов, дефектологов. Современный школьный учитель должен знать, как справиться с проблемными детьми, как найти подход к каждому обучающемуся и как мотивировать и вовлечь в процесс обучения всех учащихся.

Из проведенного сравнительного анализа данных нормативных документов видно, что основополагающим требованием как для российских, так и для американских учителей является знание преподаваемого предмета и методики его преподавания. Также учителя должны владеть навыком планирования и проведения учебных занятий, организации и проведения контроля, различными методами обучения. Большое значение в функциях педагога отводится психолого-педагогической компетенции, которая отражается в обоих профессиональных стандартах в знаниях возрастных и психологических особенностей учащихся. Как в российском, так и в американском профстандарте указывается, что педагог должен сотрудничать не только непосредственно с учащимися, но и с коллегами для улучшения образовательного процесса и профессионального роста.

Выделенное единое ядро компетенций школьного учителя в профессиональных стандартах педагогов России и США позволяет сделать вывод о схожести данных нормативных документов в сфере образования двух разных стран и о схожих требованиях к преподавателям вне зависимости от социокультурного контекста.

Список источников

1. *Абдуллина О. А.* *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* М.: Просвещение, 1990. 141 с.
2. *Воробьева А. А.* *Личностные факторы учебных достижений студентов-лингвистов // Высшее образование для XXI века.* 2014. 246 с.
3. *Годунов И. В., Дадалко В. А.* *Инновационные модели управления и наукометрические исследования в сфере образования: Монография.* М., 2020.
4. *Горшкова О. В., Фалько Л. Ю.* *Профессиональные стандарты: практика разработки и внедрения в России // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.* 2012. № 5 (18) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-standarty-praktika-razrabotki-i-vnedreniya-v-rossii/viewer> (дата обращения: 11.02.2024).
5. *Зимняя И. А.* *Психология обучения иностранным языкам в школе.* М., 1991.
6. *Калашишникова А. В., Ковальчук Т. В.* *Современный учитель английского языка // Педагогика и психология: перспективы развития.* 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46290750> (дата обращения: 10.02.2024).
7. *Кендыш И. А., Кутепова О. С.* *Современный учитель английского языка: навыки и возможности // Традиционное обучение и воспитание.* 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50108525> (дата обращения: 10.02.2024).
8. *Ксенофонтова А. Л.* *Основы профессиональной коммуникации педагога // Проблемы современного педагогического образования.* 2020. № 69–4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-professionalnoy-kommunikatsii-pedagoga> (дата обращения: 09.02.2024).
9. *Кузнецова М. Е.* *Профессиональные стандарты: характеристика, этапы перехода // Вестник Сургутского государственного университета.* 2019. № 1 (23) [Электронный ресурс]. URL: https://www.surguvest.ru/jour/article/view/262/229?locale=ru_RU (дата обращения: 09.02.2024).
10. *Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс».*
11. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) // СПС «КонсультантПлюс».*
12. *Овсянникова И. Г.* *Аналитические умения будущих учителей: сущностные характеристики // Известия ВГПУ.* 2013. № 2 (77) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskie-umeniya-buduschih-uchiteley-suschnostnye-harakteristiki> (дата обращения: 10.02.2024).
13. *Попова Н. Е.* *Профессиональный стандарт «Педагог»: от теории к практике // Педагогическое образование в России.* 2017. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-pedagog-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 08.02.2024).
14. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед.* М.: Академия, 2008. 576 с.
15. *Соловова Е. Н.* *Методика обучения иностранным языкам: базов. курс лекций: пособие для студентов.* М., 2008.
16. *Усова А. В., Бобров А. А.* *Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики.* М.: Просвещение, 1988. 112 с.
17. *Ходжава З. И.* *Роль установки в интерференции навыков // Вопросы психологии.* 1961.

18. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. 175 с.
19. Arrasyid F. M. Istiqomah. The Needs of Developing English Teacher's Professional Competence In the 21st Century // International Journal of Education and Humanities. 2021. Vol. 1, no. 2. P. 53–63. doi: 10.58557/ijeh.v1i2.16.
20. Biletska I. O. The use of modern technologies by foreign language teachers: developing digital skills // Linguistics and Culture Review. 2021. Vol. 5, no. 2. P. 16–27. doi: 10.37028/lingcure.v5n2.1327.
21. Billik M. O. The Issue of Teachers' Professional Competence and Pedagogical Competence in English Teaching-Learning Process // English Teaching Journal. 2020. Vol. 8, no. 1. P. 1–7. doi: 10.25273/etj.v8i1.6490.
22. Değirmencioglu Ü. The impact of teacher self-efficacy on teaching techniques: traditional or contemporary? // European Journal of English Language Teaching. 2021. Vol. 6, no. 3. doi: 10.46827/ejel.v6i3.3662.
23. Dovbysh S., Bakhtin M., Arinushkina A. A. Individual Trajectory of Professional Growth of a Teacher in Russia // Proceedings of the International Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States. 2019. Vol. 288. doi: 10.2991/iceder-18.2018.7.
24. Helate T. H., Metaferia T. F., Gezahegn T. H. English language teachers' engagement in and preference for experiential learning for professional development // Heliyon. 2022. Vol. 8, no. 10. doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e10900.
25. Lemon N., McDonough S. Building and Sustaining a Teaching Career: Strategies for Professional Experience, Wellbeing and Mindful Practice. Cambridge: Cambridge University Press. 2022. doi: 10.1017/9781108642095.
26. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). English as a New Language Standards [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2021/09/ECYA-ENL.pdf> (дата обращения: 08.02.2024).
27. Sadeghi K., Richards J. C. Professional development among English language teachers: challenges and recommendations for practice // Heliyon. 2021. Vol. 7. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08053>.
28. Stoian A. M. Professional Development And Continuous Training Of English Teachers. Education Facing Contemporary World Issues. 2019. Vol. 67. doi: 10.24144/2524-0609.2018.43.93-98.

References

1. Abdullina O. A. Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. M.: Prosveshhenie, 1990. 141 s. [In Rus].
2. Vorob'eva A. A. Lichnostnye faktory uchebnyh dostizhenij studentov-lingvistov // Vysshee obrazovanie dlja XXI veka. 2014. 246 s. [In Rus].
3. Godunov I. V., Dadalko V. A. Innovacionnye modeli upravlenija i naukometricheskie issledovanija v sfere obrazovaniya: Monografija. M., 2020. [In Rus].
4. Gorshkova O. V., Fal'ko L. Ju. Professional'nye standarty: praktika razrabotki i vnedrenija v Rossii // Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta jekonomiki i servisa. 2012. № 5 (18) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-standarty-praktika-razrabotki-i-vnedreniya-v-rossii/viewer> (data obrashhenija: 11.02.2024). [In Rus].
5. Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole. M., 1991. [In Rus].
6. Kalashnikova A. V., Koval'chuk T. V. Sovremennyy uchitel' anglijskogo jazyka // Pedagogika i psihologija: perspektivy razvitiya. 2021 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46290750> (data obrashhenija: 10.02.2024). [In Rus].
7. Kendysh I. A., Kutepova O. S. Sovremennyy uchitel' anglijskogo jazyka: navyki i vozmozhnosti // Tradicionnoe obuchenie i vospitanie. 2022 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50108525> (data obrashhenija: 10.02.2024). [In Rus].
8. Pedagogontova A. L. Osnovy professional'noj kommunikacii pedagoga // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 69–4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-professionalnoj-kommunikatsii-pedagoga> (data obrashhenija: 09.02.2024). [In Rus].

9. *Kuznecova M. E.* Professional'nye standarty: karakteristika, jetapy perehoda // Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 1 (23) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.surguvest.ru/jour/article/view/262/229?locale=ru_RU (data obrashhenija: 09.02.2024). [In Rus].
10. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ // SPS «Konsul'tantPljus». [In Rus].
11. Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')»: Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. ot 25.12.2014) // SPS «Konsul'tantPljus». [In Rus].
12. *Ovsjannikova I. G.* Analiticheskie umeniya budushhih uchitelej: sushhnostnye karakteristiki // Izvestija VGPU. 2013. № 2 (77) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskie-umeniya-buduschih-uchiteley-suschnostnye-harakteristiki> (data obrashhenija: 10.02.2024). [In Rus].
13. *Popova N. E.* Professional'nyj standart «Pedagog»: ot teorii k praktike // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyj-standart-pedagog-ot-teorii-k-praktike> (data obrashhenija: 08.02.2024). [In Rus].
14. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N.* Pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. M.: Akademiya, 2008. 576 s. [In Rus].
15. *Solovova E. N.* Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazov. kurs lekcij: posobie dlja studentov. M., 2008. [In Rus].
16. *Usova A. V., Bobrov A. A.* Formirovanie uchebnyh umenij i navykov uchashhihsja na urokah fiziki. M.: Prosveshhenie, 1988. 112 s. [In Rus].
17. *Hodzava Z. I.* Rol' ustanovki v interferencii navykov // Voprosy psihologii. 1961. [In Rus].
18. *Jamburg E. A.* Chto prineset uchitelju novyj professional'nyj standart pedagoga? M.: Prosveshhenie, 2014. 175 s. [In Rus].
19. *Arrasyid F. M., Istiqomah.* The Needs of Developing English Teacher's Professional Competence In the 21st Century // International Journal of Education and Humanities. 2021. Vol. 1, no. 2. P. 53–63. doi: 10.58557/ijeh.v1i2.16.
20. *Biletska I. O.* The use of modern technologies by foreign language teachers: developing digital skills // Linguistics and Culture Review. 2021. Vol. 5, no. 2. P. 16–27. doi: 10.37028/lingcure.v5nS2.1327.
21. *Billik M. O.* The Issue of Teachers' Professional Competence and Pedagogical Competence in English Teaching-Learning Process // English Teaching Journal. 2020. Vol. 8, no. 1. P. 1–7. doi: 10.25273/etj.v8i1.6490.
22. *Değirmenciöglü Ü.* The impact of teacher self-efficacy on teaching techniques: traditional or contemporary? // European Journal of English Language Teaching. 2021. Vol. 6, no. 3. doi: 10.46827/ejel.v6i3.3662.
23. *Dovbysh S., Bakhtin M., Arinushkina A. A.* Individual Trajectory of Professional Growth of a Teacher in Russia // Proceedings of the International Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States. 2019. Vol. 288. doi: 10.2991/iceder-18.2018.7.
24. *Helate T. H., Metaferia T. F., Gezahegn T. H.* English language teachers' engagement in and preference for experiential learning for professional development // Heliyon. 2022. Vol. 8, no. 10. doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e10900.
25. *Lemon N., McDonough S.* Building and Sustaining a Teaching Career: Strategies for Professional Experience, Wellbeing and Mindful Practice. Cambridge: Cambridge University Press. 2022. doi: 10.1017/9781108642095.
26. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). English as a New Language Standards [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2021/09/ECYA-ENL.pdf> (data obrashhenija: 08.02.2024).
27. *Sadeghi K., Richards J. C.* Professional development among English language teachers: challenges and recommendations for practice // Heliyon. 2021. Vol. 7. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08053>.
28. *Stoian A. M.* Professional Development And Continuous Training Of English Teachers. Education Facing Contemporary World Issues. 2019. Vol. 67. doi: 10.24144/2524-0609.2018.43.93-98.

Информация об авторах

А. С. Родоманченко — кандидат педагогических наук, доцент Школы иностранных языков НИУ «ВШЭ»
К. А. Токарева — магистрант

Information about the authors

A. S. Rodomanchenko — PhD (Education), Associate Professor at the HSE School of Foreign Languages
K. A. Tokareva — Graduate student

Статья поступила в редакцию 15.04.2024; одобрена после рецензирования 13.05.2024;
принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 15.04.2024; approved after reviewing 13.05.2024; accepted for publication 25.06.2024.



Е. Г. Савченко

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 172–184.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 172–184.

Научная статья

УДК 372

doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–172–184

МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ И МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Екатерина Геннадьевна Савченко
ФГБУ «Российская академия образова-
ния», Москва, Россия, kazarova-11@yandex.ru,
ORCID0000–0003–4157–9779

Аннотация. Дошкольное образование нацелено на разностороннее развитие ребенка. Различные векторы развития основываются на совокупности устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения, представляющих собой ядро самосознания. В современном мире среди факторов, оказывающих влияние на становление самосознания подрастающего поколения, большое значение имеет цифровая среда. Цифровые технологии внедряются на всех уровнях образования. Статья актуализирует проблему разработки теоретико-методологических основ формирования самосознания дошкольников средствами мультипликационных фильмов и мультипликации как содержательных элементов цифровой образовательной среды детского сада. В статье рассмотрены сущность самосознания как социального феномена, структура самосознания в соответствии с концепцией В. С. Мухиной. Описывается высокая степень погруженности ребенка в информационную среду в условиях семьи и детского сада, основным

предпочтением в содержании которой являются мультипликационные фильмы. Они оказывают значительное влияние на присвоение ребенком структуры самосознания через действие механизмов идентификации и обособления. Отмечается недостаточная разработанность проблемы целенаправленного использования мультфильма в образовательном процессе для формирования всех структурных звеньев самосознания дошкольника. Характеризуются возможности и риски использования рассматриваемых цифровых средств в дошкольном образовании. Определено значение разработки теоретико-методологических основ и научно-методических рекомендаций использования мультфильма и мультипликации как педагогических средств формирования самосознания дошкольников в качестве научной основы деятельности воспитателя по достижению цели и задач дошкольного образования, важнейшая из которых — создание условий для присвоения традиционных ценностей российского народа, формирования у детей ценностного отношения к окружающему миру, становления опыта действий и поступков на основе осмысления ценностей.

Ключевые слова: самосознание, ценностные ориентации, цифровая образовательная среда, мультфильм, идентификация, обособление

Для цитирования: Савченко Е. Г. Мультипликация и мультипликационные фильмы как средство формирования самосознания дошкольников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 172–184. doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-172-184

Original article

ANIMATION AND ANIMATED FILMS AS A MEANS OF FORMING THE SELF-AWARENESS OF PRESCHOOLERS

Ekaterina G. Savchenko

Federal State Budgetary Institution “Russian Academy of Education”, Moscow, Russia,
kazarova-11@yandex.ru, ORCID0000-0003-4157-9779

Abstract. Preschool education is aimed at the versatile development of the child. Various vectors of development are based on a set of stable connections in the field of value orientations and worldviews, which represent the core of self-awareness. In the modern world, among the factors influencing the formation of self-awareness of the younger generation, the digital environment is of great importance. Digital technologies are being introduced at all levels of education. The article actualizes the problem of developing theoretical and methodological foundations for the formation of self-awareness of preschoolers by means of animated films and animation as meaningful elements of the digital educational environment of kindergarten. The article examines the essence of self-awareness as a social phenomenon, the structure of self-awareness in accordance with the concept of V. S. Mukhina. It describes the high degree

of immersion of the child in the information environment in the family and kindergarten, the main preference in the content of which are animated films. They have a significant impact on the child's appropriation of the structure of self-awareness through the action of identification and isolation mechanisms. There is an insufficient elaboration of the problem of the purposeful use of cartoons in the educational process for the formation of all structural units of the preschooler's self-awareness. The possibilities and risks of using the considered digital tools in preschool education are characterized. The importance of developing theoretical and methodological foundations and scientific and methodological recommendations for the use of cartoons and animation as pedagogical means of forming the self-awareness of preschoolers as a scientific basis for the educator's activities to achieve the goals and objectives of preschool education, the most important of which is to create conditions for the appropriation of traditional values of the Russian people, the formation of children's value attitude to the world, the formation of experience actions and deeds based on the understanding of values.

Keywords: self-awareness, value orientations, digital educational environment, cartoon, identification, isolation

For citation: Savchenko E. G. Animation and animated films as a means of forming the self-awareness of preschoolers. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):172–184. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–100–172–184

Введение. Современная система дошкольного образования переживает новый этап развития, связанный с принятием нормативно-правовых документов, определяющих основы целеполагания и формирования единого содержания дошкольного образования. В первую очередь речь идет об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования (утверждена Приказом Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 года № 1028), в которой определены цель и задачи данного уровня общего образования, связанные главным образом с приобщением детей к традиционным ценностям российского народа, созданием условий для формирования ценностного отношения к окружающему миру, становления опыта действий и поступков на основе осмысления ценностей [17, с. 7–8].

Обращение к проблеме приобщения подрастающего поколения к базовым духовно-нравственным ценностям, историческим и национально-культурным традициям в настоящее время неслучайно и обусловлено социальной ситуацией в стране, характеризующейся многими социокультурными вызовами и рисками. Сохранение и укрепление

традиционных ценностей является одной из приоритетных задач государственной политики. Она реализуется в первую очередь в области образования и воспитания [16].

Другим аспектом развития общества на современном этапе, существенно влияющим на систему образования, является цифровая трансформация. Ученые и практики отмечают этот факт и подтверждают необходимость активного и систематического использования цифровых технологий на всех уровнях образования, разумеется, при учете психолого-возрастных особенностей детей и обеспечении информационной безопасности. Проект Концепции развития дошкольного образования до 2030 года предусматривает оснащение детских садов современным оборудованием, стимулирование инноваций и внедрение цифровых технологий в образовательный процесс [6]. В этом, несомненно, есть позитивный смысл для всех участников образовательных отношений в дошкольной организации. Для ребенка значение использования информационных технологий состоит в стимулировании и поддержке интереса к различным видам деятельности (двигательной, речевой, познавательно-исследовательской, изобразительной, продуктивной), а также в познавательной и творческой активности и инициативы, во введении в современную культурную среду, в учете имеющегося культурного опыта, повышении эффективности восприятия и запоминания информации.

Кроме положительных результатов, при внедрении информационных технологий в образовательный процесс детского сада важно учитывать и возможные риски, связанные со спецификой их воздействия на организм и психику ребенка. Возрастные особенности детей дошкольного возраста определяют необходимость ограничения времени взаимодействия с информационными средствами, учета размера экрана и расстояния до него и других санитарно-гигиенических требований. Высокая восприимчивость, недостаточно критичное отношение ребенка дошкольного возраста к информации, поступающей одновременно через несколько сенсорных систем, особенно в сопровождении спецэффектов, определяют требования к психолого-педагогически обоснованному отбору содержания детского информационного контента.

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс требует научного теоретического и методического обоснования. Это определяет актуальность разработки новых направлений развития педагогической

науки, таких как теории информационно-образовательного пространства, теории воспитательного процесса в условиях цифровой трансформации образования, совершенствование аксиологического подхода в образовании и др. [13].

Как отмечают исследователи, изменения в политической, экономической и социальной жизни, в том числе активное внедрение цифровых технологий, приводят к различным ценностным трансформациям. Возрастает значимость одних ценностей, и снижается роль других, отвергаются старые ценности, и появляются новые. Например, становление цифрового общества привело к снижению значимости социальных ценностей и возрастанию значимости ценностей индивидуального порядка [9]. В этом видится серьезная опасность, так как наблюдается так называемый ценностный дрейф, представляющий собой изменение, смещение содержательного наполнения, смысла отдельных ценностей, которые при этом сами по себе не теряют значимости в общественном сознании [2].

Цель статьи. Назрела необходимость разработки теоретико-методологических основ содержания и методики, научного осмысления используемых на практике педагогических технологий, методов и средств, направленных на приобщение детей к базовым ценностям российского народа, имеющим традиционное смысловое наполнение, в условиях цифровой образовательной среды. Особенно актуальна эта проблема на уровне дошкольного образования, поскольку именно в дошкольном детстве закладываются основы ценностных ориентаций, представлений ребенка о мире, обществе и самом себе, являющихся основой развития личности. Целью статьи является обоснование актуальности разработки теоретико-методологических основ формирования самосознания дошкольников в условиях цифровой образовательной среды детского сада с использованием мультипликации и мультипликационных фильмов как наиболее привлекательного цифрового медиапродукта для детей данного возраста, обладающего высоким потенциалом воспитательного воздействия.

Методология и методы исследования. Становление устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения определяет развитие высшего уровня психической активности личности — ее самосознания. Рассмотрение этого феномена опирается на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, обосновывающую социальную

природу психической деятельности, и теорию самосознания личности В. С. Мухиной, раскрывающую сущность и структуру данного феномена. Методом исследования вопроса использования цифровых средств формирования самосознания дошкольника является анализ научной, научно-методической литературы, нормативно-правовых документов.

Обзор научной литературы по проблеме. Самосознание является объектом исследования многих наук и привлекает внимание ученых с древних времен до наших дней. Развитие взглядов философов и социологов на природу самосознания определило представление о нем как о социальном феномене, обусловленном взаимодействием личности с культурой общества, его ценностями, нормами, традициями.

Психологи исследуют вопросы сущности и структуры самосознания, влияния внешних и внутренних факторов на его развитие. Общие представления ученых характеризуют самосознание как совокупность психических процессов, посредством которых личность выделяет себя из окружающего мира, выявляет свою сущность. Самосознание позволяет человеку познавать свой внутренний мир, определенным образом относиться к себе, осознавать себя субъектом деятельности и общественных отношений, регулировать свое поведение. Многообразие подходов в отношении структуры самосознания подтверждает многогранность этого феномена.

Самосознание, согласно теории основателя научной школы «Феноменология развития и бытия личности» академика РАО, доктора психологических наук, профессора В. С. Мухиной, понимается как психологическая структура, представляющая собой совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе [12]. В. С. Мухина выделила универсальные механизмы формирования и развития самосознания личности — идентификацию и обособление. Они проявляются в принятии и приобщении к одним ценностям и отвержении других, что прослеживается во всех структурных звеньях самосознания: представлении о своем теле и имени; притязании на признание; половой идентификации; психологическом времени и социальном пространстве личности. Таким образом, ценностные ориентации представляют собой содержательные единицы самосознания, наполняющие все его структурные звенья.

В дошкольном возрасте факторы приобщения к ценностям многооб-

разны. Это в первую очередь семья, затем образовательные организации, микросоциум, средства массовой коммуникации. В условиях цифровой трансформации общества на ценности, транслируемые всеми этими источниками, существенное влияние оказывает внедрение информационных технологий.

Ребенок в условиях семьи уже с раннего возраста погружен в технически опосредованную информационную среду: он смотрит телевизор, взаимодействует со смартфоном или с планшетом. В дошкольном возрасте с увеличением самостоятельности ребенка время взаимодействия с техническими источниками информации также увеличивается. По результатам исследований доктора психологических наук, доцента, академика РАО А. Н. Вераксы, цифровая активность детей 5–8 лет составляет более трех часов в день. 88% детей в возрасте 6–7 лет самостоятельно пользуются цифровыми устройствами без родительского участия и контроля [4]. По данным опроса исследовательской компании Mediascope, в подавляющем большинстве случаев (95%) предпочтения дошкольников в медиасреде связаны с просмотром мультфильмов и мультсериалов. То есть приблизительно три часа в день дошкольник посредством мультипликации воспринимает информацию, транслирующую определенные ценностные ориентации.

Мультфильм как вид искусства обладает высоким потенциалом информационного воздействия. Он обеспечивает эмоциональное, динамичное, образное аудиовизуальное влияние и является важным фактором формирования у дошкольника отношения к миру, самому себе, другим людям, формирования самосознания в целом. В процессе восприятия мультфильма ярко прослеживается действие универсальных механизмов развития личности и присвоения структуры самосознания — идентификации и обособления. Ребенок чаще всего идентифицирует себя с положительным героем, одобряет его внешний вид, стиль поведения, поступки и в то же время обособляется, внутренне отчуждается от отрицательных персонажей. Идентификация и обособление определяют индивидуальное развитие каждого звена структуры самосознания.

Погруженность ребенка в информационную среду в условиях семьи нередко оказывает стихийное воздействие информационного контента на его самосознание. Содержание ценностных ориентиров целого ряда современных мультфильмов часто не соответствует представлениям о традиционных духовно-нравственных ценностях российского народа.

Представления о наиболее общих нравственных категориях — добре и зле — в современных мультфильмах подчас размыты. Так, положительные герои в них могут демонстрировать агрессивное, насмешливое поведение, сарказм, неуважение к старикам и т.п. В силу возрастных особенностей дошкольник еще не имеет внутренних моральных критериев для отбора мультипликационных произведений и не может критически относиться к увиденному на экране. В то же время богатый педагогический потенциал целенаправленно отобранных мультфильмов может использоваться для достижения цели и решения задач воспитания как в образовательной деятельности детского сада, так и в семье. В настоящее время чаще всего отмечается несогласованность педагогической позиции к критериям отбора мультфильмов и сопровождению просмотра мультипликационных произведений детьми в детском саду и дома.

Опираясь на методологическую позицию В. С. Мухиной, описывающей зависимость развития личности от действия совокупности факторов: биологического (генотип, врожденные особенности), социального (среда, социальные условия) и внутренней позиции развивающегося человека [12], согласимся с В. С. Басюком, который отмечает важное значение посреднической позиции педагога между ребенком и окружающей его действительностью, культурой; между спонтанными эмоциональными и поведенческими проявлениями ребенка и социально-нормативными ожиданиями [1]. Отметим, что педагог выступает также посредником между информационным и реальным пространством развития и бытия ребенка.

Возможность целенаправленного использования мультфильма и мультипликации как средств формирования самосознания имеется в образовательных организациях с развивающей предметно-пространственной средой, спроектированной в соответствии с современными требованиями. Они предписывают оснащение детского сада оборудованием для информационно-коммуникационных технологий. Реализация теоретико-методологически обоснованной модели формирования самосознания дошкольников средствами мультипликации и мультипликационных фильмов в условиях информационной среды детского сада станет основой для объединения педагогической позиции воспитателей и родителей в этом направлении и внесет значительный вклад в достижение цели и решение задач дошкольного образования в направлении приобщения детей к традиционным духовно-нравственным ценностям.

В педагогике в настоящее время не выработано единого понятия цифровой образовательной среды. В целом под этим термином понимается совокупность программных и технических средств, образовательного контента и технологий их использования, необходимых для реализации образовательных программ [3].

В структуру цифровой образовательной среды включаются следующие основные компоненты: оборудование, ресурсы, педагогические технологии. К ресурсам относятся образовательные платформы, видеоканалы, разработки педагогов и др. [11]. Эта позиция позволяет рассматривать мультипликационную видеопroduкцию, размещенную на электронных носителях или в сети Интернет и используемую для решения образовательных задач, как элемент цифровой образовательной среды.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования приведен примерный перечень анимационных произведений для детей от 5 лет для «семейного просмотра, бесед и обсуждений, использования их элементов в образовательном процессе в качестве иллюстраций природных, социальных и психологических явлений, норм и правил конструктивного взаимодействия, проявлений сопереживания и взаимопомощи; расширения эмоционального опыта ребенка, формирования у него эмпатии и ценностного отношения к окружающему миру» [17, с. 189]. Важно обосновать использование рекомендованных к просмотру мультипликационных произведений для формирования всех структурных звеньев самосознания дошкольников в соответствии с традиционными духовно-нравственными ценностями российского народа, а также, возможно, расширить их перечень.

В настоящее время теоретико-методологические основы и научно-методические рекомендации использования мультфильмов как средства формирования самосознания дошкольников недостаточно разработаны. Имеются исследования влияния мультфильма на отдельные аспекты личности дошкольника, его эмоциональную сферу, поведение, самооценку. Авторы разрабатывают методики использования мультфильма для нравственного воспитания и первичной социализации детей дошкольного возраста, их познавательного развития (Ю. А. Исаева, С. И. Карпова, А. П. Каитов, М. В. Корепанова, О. В. Куниченко, Н. С. Муродходжаева, С. И. Семенака, Л. Л. Тимофеева, Е. А. Тупичкина, О. Н. Урганова, О. В. Цаплина и др.). Нерешенной является проблема разработки теоретико-методологических основ использования мультфильма как

педагогического средства формирования всех структурных звеньев самосознания дошкольника, становление которых лежит в основе социализации и поведения ребенка.

Основываясь на деятельностном подходе, отметим, что для формирования самосознания дошкольника имеет значение не только просмотр специально подобранных мультфильмов, но и организация различных видов детской деятельности по его результатам: игровой, коммуникативной, театрализованной, экспериментально-исследовательской, подвижной, социальной активности, а также продуктивной деятельности, в том числе самостоятельного создания дошкольниками мультфильма на заинтересовавшую их тему. При создании мультфильма дети получают возможность для самовыражения и приобретают опыт применения усвоенных ими ценностных ориентаций в игровой деятельности. Процесс создания мультфильма по своей психологической сущности идентичен сюжетно-ролевой режиссерской игре, которая является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, развитие личности (в том числе ее самосознания) происходит главным образом в ведущей деятельности [5]. Кроме того, анимация имеет творческий продукт, позволяющий не только запечатлеть процесс режиссерской игры и помочь детям вновь пережить сопровождавшие игру эмоции, но и использовать этот продукт в образовательной деятельности с другими дошкольниками, не являющимися авторами мультфильма.

Результаты исследования. Проведенный анализ научной литературы показал интерес к проблеме самосознания в гуманитарных науках, рассмотрение его как социального феномена, обусловленного взаимодействием личности с культурой общества, усвоением ее норм и ценностей. Структура самосознания, по В. С. Мухиной, отражает его универсальные звенья: представление об имени и о теле, притязание на признание, половую идентификацию, психологическое время и социальное пространство личности. Содержательными единицами самосознания, наполняющими все его структурные звенья, являются ценностные ориентации. В условиях цифрового общества на ценностные ориентации ребенка большое влияние оказывает информационный контент. Погруженность в информационную среду может оказывать как стихийное, так и целенаправленное воздействие информационного контента на его самосознание. Мультфильм как наиболее привлекательный

цифровой медиапродукт, воздействующий одновременно на несколько сенсорных систем, обладает большим педагогическим потенциалом для формирования самосознания дошкольника.

Заключение. Проблема разработки теоретико-методологических основ и научно-методических рекомендаций использования такого привлекательного для ребенка дошкольного возраста информационного контента, как мультфильм, в качестве средства формирования всех структурных звеньев самосознания дошкольника в условиях цифровой образовательной среды детского сада представляется значимой для педагогической науки и практики.

Факторы формирования самосознания обуславливают усвоение детьми ценностных ориентаций, на которые в современных условиях оказывает влияние внедрение информационных технологий. Мультфильм является основным цифровым медиапродуктом, который оказывает воздействие на самосознание дошкольников. Педагогическое сопровождение просмотра мультфильма, организация различных видов детской деятельности на основе увиденного, в том числе создание собственного мультфильма, обладают богатым потенциалом для формирования самосознания дошкольников в условиях цифровой образовательной среды детского сада.

Важно научно обосновать использование мультипликационных произведений для формирования всех структурных звеньев самосознания дошкольников в соответствии с традиционными духовно-нравственными ценностями российского народа. Разработка теоретико-методологических основ и научно-методических рекомендаций использования мультфильма и мультипликации создаст научные основы деятельности воспитателя по достижению цели и задач дошкольного образования, важнейшие из которых — создание условий для присвоения традиционных ценностей, формирование у детей ценностного отношения к окружающему миру, становление опыта действий и поступков на основе осмысления ценностей.

Список источников

1. *Басюк В. С.* Посредническая функция педагога как основа субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе // Развитие личности. 2019. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/posrednicheskaya-funktsiya-pedagoga-kak-osnova-subekt-subektnogo-vzaimodeystviya-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 28.02.2024).
2. *Боргояков С. А.* Концептуальные основания формирования духовно-нравственных ценностей в многонациональной России // Педагогика. 2023. № 11. С. 22–37.
3. *Брежнева Е. Г.* Цифровая среда дошкольного образовательного учреждения: анализ ключевых понятий // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им.

М. Акмуллы. 2023. № 1 (67) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sreda-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-analiz-kljuchevyh-ponyatij> (дата обращения: 22.04.2024).

4. Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Чичина Е. А. и др. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 1. С. 27–40.

5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.

6. Гогоберидзе А. Г., Изотова Е. И., Езопова С. А. и др. Концепция развития дошкольного образования до 2030 года: задачи и инструменты реализации в условиях единого образовательного пространства // СДО. 2023. № 4 (118) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-razvitiya-doshkolnogo-obrazovaniya-do-2030-goda-zadachi-i-instrumenty-realizatsii-v-usloviyah-edinogo-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 21.01.2024).

7. Исаева Ю. А., Урганова О. Н. Мультфильм как средство нравственного воспитания младших дошкольников // Инновационная наука. 2022. № 6 (2). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multfilm-kak-sredstvo-nravstvennogo-vospitaniya-mladshih-doshkolnikov> (дата обращения: 21.02.2024).

8. Карпова С. И., Муродходжаева Н. С., Цапина О. В. и др. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник ТГПУ. 2020. № 6 (212) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-multiplikatsii-v-obrazovanii-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 22.02.2024).

9. Кондаков А. М., Сергеев И. С. Базовые ценности российской цивилизации и их трансформация на этапе перехода к цифровому обществу // Педагогика. 2020. № 6. С. 5–23.

10. Куниченко О. В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Куниченко Ольга Владимировна; Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. Волгоград, 2015. 27 с.

11. Лебедева М. Б. Модернизация цифровой образовательной среды образовательной организации // Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации / Сост.: Е. Н. Смирнова СПб.: ГБУ ДПО «СПбЦОКОИИТ», 2022. С. 19–27.

12. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты; 5-е изд., испр. и доп. М.: Нац. кн. центр, 2017. 1087 с.

13. Роберт И. В. Модернизация содержания научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации образования // Актуальные проблемы методологии педагогических и психологических исследований в образовании: монография / И. В. Роберт, В. В. Сериков, А. В. Торхова и др. / Под ред. Е. В. Лопановой. Омск: Изд-во ОмГА, 2022. 160 с.

14. Тимофеева Л. Л. Проектный метод в детском саду «Мультфильм своими руками». М.: Детство-Пресс, 2011. 80 с.

15. Туличкина Е. А., Семенова С. И. Мультфильмы и первичная социализация дошкольника. Реальность, риски, перспективы // Дошкольное воспитание. 2022. № 3. С. 7–16.

16. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.gov.ru>. (дата обращения: 20.02.2024).

17. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: ТЦ «Сфера», 2023. 224 с.

References

1. Basjuk V. S. Posredniceskaja funkcija pedagoga kak osnova sub#ekt-sub#ektnogo vzaimodejstviya v obrazovatel'nom processe // Razvitie lichnosti. 2019. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/posredniceskaya-funktsiya-pedagoga-kak-osnova-subekt-subektnogo-vzaimodeystviya-v-obrazovatel'nom-processe> (дата обращения: 28.02.2024). [In Rus].
2. Borgojakov S. A. Konceptual'nye osnovaniya formirovaniya duhovno-nravstvennyh cennostej v mnogonacional'noj Rossii // Pedagogika. 2023. № 11. С. 22–37. [In Rus].
3. Brezhneva E. G. Cifrovaja sreda doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija: analiz kljuchevyh ponjatij // Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. M. Akmuully. 2023. № 1 (67) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sreda-doshkolnogo>

Мультипликация и мультипликационные фильмы как средство ... |

- образовательного-uchrezhdeniya-analiz-klyuchevyh-ponyatij (data obrashhenija: 22.04.2024). [In Rus].
4. *Veraksa A. N., Buhalenkova D. A., Chichinina E. A. i dr. Vzaimosvjaz' ispol'zovanija cifrovych ustrojstv i jemocional'no-lichnostnogo razvitiya sovremennyh doshkol'nikov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26, № 1. S. 27–40. [In Rus].*
 5. *Vygotskij L. S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6. S. 62–68. [In Rus].*
 6. *Gogoberidze A. G., Izotova E. I., Ezopova S. A. i dr. Konceptcija razvitiya doshkol'nogo obrazovanija do 2030 goda: zadachi i instrumenty realizacii v uslovijah edinogo obrazovatel'nogo prostranstva // SDO. 2023. № 4 (118) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-razvitiya-doshkolnogo-obrazovanija-do-2030-goda-zadachi-i-instrumenty-realizatsii-v-uslovijah-edinogo-obrazovatel'nogo> (data obrashhenija: 21.01.2024). [In Rus].*
 7. *Isaeva Ju. A., Urganova O. N. Mul'tfil'm kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya mladshih doshkol'nikov // Innovacionnaja nauka. 2022. № 6 (2). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multfilm-kak-sredstvo-npravstvennogo-vospitaniya-mladshih-doshkolnikov> (data obrashhenija: 21.02.2024). [In Rus].*
 8. *Karpova S. I., Murodhodzhaeva N. S., Caplina O. V. i dr. Pedagogicheskij potencial mul'tplikacii v obrazovanii detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta // Vestnik TGPU. 2020. № 6 (212) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-potencial-multiplikacii-v-obrazovanii-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (data obrashhenija: 22.02.2024). [In Rus].*
 9. *Kondakov A. M., Sergeev I. S. Bazovyje cennosti rossijskoj civilizacii i ih transformacija na jetape perehoda k cifrovomu obshhestvu // Pedagogika. 2020. № 6. S. 5–23. [In Rus].*
 10. *Kunichenko O. V. Osobennosti vospitaniya npravstvennogo povedeniya starshih doshkol'nikov sredstvami mul'tplikacionnyh fil'mov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Kunichenko Ol'ga Vladimirovna; Volgogr. gos. soc.-ped. un-t. Volgograd, 2015. 27 s. [In Rus].*
 11. *Lebedeva M. B. Modernizacija cifrovoj obrazovatel'noj sredy obrazovatel'noj organizacii // Metodicheskie rekomendacii po formirovaniju cifrovoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'noj organizacii / Sost.: E. N. Smirnova Spb.: GBU DPO «SPbCOKoiT», 2022. S. 19–27. [In Rus].*
 12. *Muhina V. S. Lichnost': Mify i Real'nost': al'ternativnyj vzgljad, sistemnyj podhod, innovacionnye aspekty; 5-e izd., ispr. i dop. M.: Nac. kn. centr, 2017. 1087 s. [In Rus].*
 13. *Robert I. V. Modernizacija soderzhanija nauchno-pedagogicheskikh issledovanij v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija // Aktual'nye problemy metodologii pedagogicheskikh i psihologicheskikh issledovanij v obrazovanii: monografija / I. V. Robert, V. V. Serikov, A. V. Torhova i dr. / Pod red. E. V. Lopanovoj. Omsk: Izd-vo OMGA, 2022. 160 s. [In Rus].*
 14. *Timofeeva L. L. Proektnyj metod v detskom sadu «Mul'tfil'm svoimi rukami». M.: Detstvo-Press, 2011. 80 s. [In Rus].*
 15. *Tupichkina E. A., Semenka S. I. Mul'tfil'my i pervichnaja socializacija doshkol'nika. Real'nost', riski, perspektivy // Doshkol'noe vospitanie. 2022. № 3. S. 7–16. [In Rus].*
 16. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskikh duhovno-npravstvennyh cennostej» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pravo.gov.ru>. (data obrashhenija: 20.02.2024). [In Rus].*
 17. *Federal'naja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija. M.: TC «Sfera», 2023. 224 s. [In Rus].*

Информация об авторе

Е. Г. Савченко — кандидат педагогических наук, ведущий аналитик лаборатории развития дошкольного образования

Information about the author

E. G. Savchenko — PhD (Education), Leading Analyst of the Laboratory for the Development of Preschool Education

Статья поступила в редакцию 18.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 18.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 25.06.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С. 185–197.
 Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 4 (100). P. 185–197.

Научная статья
 УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-185-197

НАУЧНАЯ ШКОЛА АКАДЕМИКА Л. И. НОВИКОВОЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ



П. В. Степанов

Павел Валентинович Степанов
 Центр воспитания и развития личности Российской академии образования, Москва, Россия

Аннотация. Научная школа академика Людмилы Ивановны Новиковой — одна из старейших в педагогической науке и, пожалуй, самая известная в области исследований вопросов воспитания. За десятилетия ее существования в рамках научной школы были разработаны теория детского коллектива (1970-е годы), теория воспитательных систем (1980–1990-е годы), концепция воспитательного пространства (2000-е годы), концепция полисубъектности воспитания (2020-е годы), изданы десятки научных монографий и научно-методических пособий для педагогов. Научная школа Л. И. Новиковой развивается и сегодня. В самых разных уголках России есть ее представители — ученики и последователи Людмилы Ивановны и ее учеников: во Владимире, в Ульяновске, Твери, Воронеже, Новосибирске, Иркутске, Перми, Йошкар-Оле, Санкт-Петербурге, Москве и во многих других городах. Какие же исследования сегодня проводятся в рамках научной школы? Анализ этих исследований посвящена данная статья.

Ключевые слова: воспитание, теория воспитания, педагогическая наука, научная школа, методика воспитания

Для цитирования: Степанов П. В. Научная школа академика Л. И. Новиковой: современные исследования и разработки в области воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 4 (100). С.185–197. doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-185-197

Original article

SCIENTIFIC SCHOOL OF ACADEMICIAN L. I. NOVIKOVA: MODERN RESEARCHES AND DEVELOPMENT IN THE FIELD OF EDUCATION

Pavel V. Stepanov

Center for Education and Personal Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. The scientific school of academician Lyudmila Ivanovna Novikova is one of the oldest in pedagogical science and, perhaps, the most famous in the field of education research. Over the decades of its existence, within the framework of the scientific school, the theory of the children's collective (1970's), the theory of educational systems (1980–1990's), the concept of educational space (2000's), and the concept of polysubjective education (2020's) were developed dozens of scientific monographs, and scientific and methodological united manuals for teachers were published. The scientific school of L. I. Novikova is developing until today. In various parts of Russia there are its representatives — students and followers of Lyudmila Ivanovna and her students. They are in Vladimir, Ulyanovsk, Tver, Voronezh, Novosibirsk, Irkutsk, Perm, Yoshkar-Ola, St. Petersburg, Moscow and many other cities. What kind of research is being carried out today within the framework of the scientific school? This article is devoted to the analysis of these studies.

Keywords: education, theory of education, pedagogical science, scientific school, methods of education

For citation: Stepanov P. V. Scientific school of academician L. I. Novikova: modern researches and development in the field of education. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(4):185–197. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-185-197

Охватить все современные исследования, проводимые в рамках научной школы Л. И. Новиковой, невозможно в рамках одной лишь статьи. Поэтому остановимся лишь на анализе тех исследований, которые проводились в последние годы в учреждениях, где работала сама Л. И. Новикова, а именно — в научно-исследовательском институте, который сегодня называется Институтом стратегии развития образования, и в Российской академии образования, действительным членом которой она являлась.

Проводимые здесь современные исследования исходят из двух разнонаправленных тенденций, наметившихся в последние годы в российском воспитании.

Во-первых, это тенденция все нарастающего интереса государства, общества, педагогов к вопросам воспитания, что не было характерно для предыдущих двух десятилетий. Сегодня же появился четко обозначенный в ряде нормативных документов запрос на воспитание.

Во-вторых, это тенденция формализма в организации воспитания в школе, проистекающая, с одной стороны, из желания поскорей ответить на этот запрос, а с другой — из непонимания многими пришедшими в эту сферу дилетантами сути воспитания и его отличия от обучения. В частности, очень часто игнорируются такие характерные особенности воспитания, как его нетехнологичность, вероятностность и отсроченность его результатов, его сильная зависимость от мотивации педагога, опасность и низкая эффективность его количественной оценки, наконец, его несводимость к мероприятиям для детей.

Преодолеть эту негативную тенденцию довольно сложно. Ведь формальный подход (когда воспитание уподобляют обучению, где по подобию уроков по предметам предлагают проводить мероприятия по направлениям) очень удобен. Такого рода мероприятия удобно контролировать, ими удобно отчитываться, это эффективно и в плане пиара школы. Это действительно очень удобный и эффективный путь, если смотреть на воспитание не с позиции педагогической науки, а с позиции менеджмента. А позиция эта проста: всерьез принимается только то, что можно подсчитать и измерить. Но вот эффективен ли этот «удобный» путь? Не упускаются ли при этом из виду такие неизмеряемые вещи, как доверие, увлечение, интерес, чувство общности между детьми и педагогами? Не сводится ли здесь воспитание к массовым морализирующим шоу? Не вызовут ли такие мероприятия (особенно те, что навязываются) их неприязни и отторжения? Ведь если вместе с этими мероприятиями детям навязываются даже самые значимые для общества ценности, воспитание превратится в свою противоположность. Такой формализм, увы, не только не способствует получению хоть каких-то результатов воспитания, но и наносит воспитанию большой вред.

Исследование условий эффективного воспитания и разработка Примерной программы воспитания. Попыткой преодолеть тенденцию формализма в воспитании стала разработка Примерной программы

воспитания для общеобразовательных организаций в 2019–2020 годах. Накануне этого было проведено масштабное исследование исторического и современного опыта воспитания. Его целью было выделение общих, инвариантных, повторяющихся в опыте всех успешных педагогов компонентов воспитания. Объектом анализа стал опыт работы двух групп педагогов: признанных мастеров прошлого и современных педагогов российских школ. Первая группа (успешные в воспитании педагоги прошлого) была определена на основе анкетного опроса нынешних учителей. В качестве успешных педагогов-воспитателей прошлого наиболее часто ими упоминались А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. А. Караковский, В. Н. Сорока-Росинский. Анализ их опыта осуществлялся на основе описаний, сделанных самими этими педагогами, а в качестве вспомогательного источника использовались воспоминания их коллег. Во вторую группу (современные педагоги, имеющие успешный опыт воспитания детей) вошли 252 педагога. Для изучения их опыта был использован расширенный круг методов, в том числе и тех, которые были недоступны при изучении опыта работы педагогов прошлого: включенное наблюдение и интервьюирование. Проанализировав, таким образом, разнообразный педагогический опыт, были выявлены и описаны ключевые условия эффективности воспитания. И только на основе анализа была проделана вполне прикладная работа — разработана Примерная программа воспитания и методическое пособие, помогающее педагогам в ее реализации (см. QR-код).



Программа ориентирует педагогов на важность:

- вовлечения детей не в разрозненные мероприятия, а в постоянные деятельности с их повседневными малыми делами;
- организации деятельности не для детей, а вместе с детьми, передачи им части ответственности за нее;
- установления не только функциональных, но и неформальных доброжелательных, доверительных отношений с детьми;
- избегания морализации, предоставления возможности ребенку самому делать выводы из увиденного и услышанного, высказывать свою позицию;
- учета неравномерности нравственного развития личности ребенка;
- контроля характера деятельности, отношений и общения между

детьми, детьми и педагогами.

Эта программа неклассическая. В ней нет привычного для программ хронологического распределения действий педагога. Она предлагает широкий спектр способов и форм работы с детьми, а их выбор и определение последовательности остается за каждым конкретным педагогом и образовательной организацией.

Исследование воспитательной мотивации педагогов и разработка условий успешного запуска рабочих программ воспитания. Программы, пособия — это всего лишь документы, и они не работают сами по себе. Главный фактор воспитания — не нормативный документ, не методика, не научная разработка, а личность педагога. Точнее, его мотивация, настрой, энтузиазм, желание работать с детьми. Еще К. Д. Ушинский писал об этом: «В воспитании все должно основываться на Личности воспитателя. Никакие уставы и программы не могут заменить личности в деле воспитания». Этот факт привел исследователей к пониманию необходимости изучить мотивирующие и демотивирующие факторы воспитательной деятельности педагога. Сильным мотивирующим педагогов фактором оказалось предоставление им возможности реализовать в воспитательной деятельности свой творческий и лидерский потенциал: воплощая в работе с детьми собственные личные и профессиональные ценности, свои методические идеи и находки. Демотивирующими же факторами являются: навязывание мероприятий, которые они должны проводить с детьми; излишне жесткий количественный контроль воспитательной работы педагогов, вселяющий в них страх совершения ошибки и подавляющий их творческое начало; бюрократизация воспитательной работы, делающая ее рутинной и неинтересной; нехватка времени из-за большой учебной нагрузки. Все это приводит к накоплению усталости. По мере усиления действия этих демотивирующих факторов усиливаются и риски: риск восприятия педагогом воспитания как возложенной на него повинности, риск имитации им воспитательной деятельности и, как следствие, риск снижения ее результативности.

На основе проведенного исследования была разработана своеобразная дорожная карта создания условий для успешного запуска программ воспитания (2021 год). Среди предложенных решений были, например, такие:

1. Предоставить школам возможность самостоятельно определять те мероприятия с детьми, которые им необходимы для достижения

целей воспитания. Запретить муниципальным и региональным органам управления образованием использовать для определения рейтинга школ показатели, связанные с активностью участия школы в районных, городских, региональных, федеральных мероприятиях.

2. Разработать и внедрить качественные показатели оценки воспитательной работы школ. Не использовать для контроля воспитательной работы школы такие количественные показатели, как наличие или отсутствие рабочей программы воспитания; процент занятости школьников во внеурочной деятельности и дополнительном образовании; количество победителей в конкурсных мероприятиях и т.п.

3. Сократить количество документов, необходимых для проведения школой выездных мероприятий (экскурсия, поход, экспедиция и т.п.).

4. В системе повышения квалификации по проблемам воспитания отдавать приоритет не работе с отдельными педагогами, а работе с педагогическими коллективами, командами, сообществами школ. Исключить онлайн-курсы как малоэффективные.

5. Снизить учебную нагрузку педагогов при сохранении достойного уровня заработной платы, чтобы высвободить время на их воспитательную работу.

Исследование воспитательных возможностей современного урока. Апробация Примерной программы воспитания и первый год ее внедрения показали, что многие педагоги сегодня испытывают сложности в реализации воспитательного потенциала урока. Это является серьезной проблемой, так как львиная доля времени, которое педагог проводит с ребенком, — это не их совместная деятельность в творческих кружках, спортивных секциях или других внеурочных объединениях. Большая часть времени приходится на обычный школьный урок. За свою школьную жизнь ребенок посещает более 13 тысяч уроков, и поэтому не использовать воспитательные возможности урока было бы большой ошибкой.

Традиционно на уроке учителя стремятся научить детей грамотно читать, писать, считать... Но задумываются ли они о том, о чем когда-то говорил замечательный педагог С. Т. Шацкий, — о том, что совсем недостаточно просто научить ребенка считать, надо его еще научить... не обсчитывать. Другими словами, задумываются ли они о воспитании на уроке? В этой связи в рамках научной школы Л. И. Новиковой в 2021 году было инициировано исследование способов воспитания

на уроке и разработка на основе этого исследования интерактивного методического пособия для учителя «Как сделать урок воспитывающим» (см. QR-код).

В данном пособии детально описана методика работы учителя, позволяющая ему ориентировать свои уроки на воспитание, на обеспечение личностных результатов ребенка. В единую методическую систему здесь сведены: содержание воспитания, важнейшие условия развития личности ребенка как главной цели воспитания, необходимые для создания таких условий действия учителя, а также соответствующие этим действиям конкретные педагогические приемы. Все это сопровождается яркими и практичными примерами, позволяющими учителю наглядно представить и эффективно освоить данную методику.

Исследование воспитательных возможностей и рисков проникновения цифровых технологий в школу. Процесс цифровизации, в который все больше втягивается мир, проникает и в современное образование. Онлайн-школы, онлайн-курсы, дистанционные уроки на интернет-платформах, цифровые уроки, цифровые домашние задания, виртуальные экскурсии, цифровые видеоматериалы для классных часов, чаты в мессенджерах для общения классных руководителей со своим классом и многое другое стало в последние два года вполне обыденным явлением. Широкое использование цифровых технологий стало влиять сегодня на формирование не только предметных или метапредметных результатов образования, но и на формирование личностных результатов. Оно стало влиять на развитие личности школьника, его воспитание. Этой тенденции нынешнего образования следовало уделить пристальное внимание, ведь, как и любое другое новое, малоизученное явление, цифровизация образования несет в себе не только очевидную пользу, но и вполне возможные риски.

В процессе проведенного в 2022 году исследования были выявлены и описаны возможности цифровизации образования, которые могут использовать педагоги в процессе воспитания. Среди них: расширение пространства коммуникации внутри детского коллектива; преодоление барьеров, препятствующих участию школьников в совместной личностно развивающей деятельности; приобретение ребенком опыта участия в тех видах деятельности, которые обычно осуществляются только взрослыми;



возможность дополнительного использования в педагогической коммуникации текстов культуры, ориентированных на развитие личности; приобщение детей, особенно из малоимущих или проживающих вдали от культурных центров семей, к национальной и мировой культуре; развитие информационной культуры и креативности школьников; обогащение работы классного руководителя с классным коллективом.

Проанализированы были также и риски цифровизации образования для развития личности школьников: сокращение времени на реальное, непосредственное, живое общение детей с педагогами; примитивизация педагогического общения; утрата диалогичного характера педагогической коммуникации; снижение искренности и доверительности педагогического общения; ослабление педагогического влияния на личность ребенка; вытеснение гаджетами традиционных форм взаимодействия школьников на переменах, которые играют важную роль в их полноценной социализации и формировании личностных результатов; сокращение времени ребенка на внутреннее сосредоточение, рефлекссию, самоанализ; утрата культуры вдумчивого чтения; риск неэтичного, некультурного поведения школьника в сети Интернет; формирование привычки школьника к простым рассуждениям и примитивным объяснениям действительности; некритичное, излишне доверительное отношение школьников к информации в сети Интернет.

В качестве примера использования возможностей цифровизации образования в воспитательной работе педагога был разработан «Цифровой методический конструктор организатора воспитательной работы», на сегодняшний день не имеющий аналогов в российской системе образования. Он включает в себя более 80 методических материалов для планирования, программирования и организации воспитательной работы со школьниками (см. QR-код). Его цель — практическая помощь педагогам в конструировании их воспитательной работы с детьми. Шаг за шагом, этап за этапом он будет сопровождать педагогов в решении одной из самых сложных задач школы — организации воспитательного процесса.



Исследование вопросов научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе. Возросший интерес к воспитанию сделал весьма актуальной и задачу подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. И здесь

также есть существенная проблема. По оценкам экспертов, очень немногие выпускники педагогических вузов хотят идти работать в школу. А из тех молодых людей, кто все-таки приходит в школу, большинство ориентировано на работу лишь в качестве учителей-предметников и почти не мотивировано к реализации своих воспитательных функций. Еще меньшее их количество успешно справляется с решением воспитательных задач. Приходящие работать в школу молодые педагоги испытывают затруднения в воспитательной работе с детьми: в налаживании элементарного контакта с ними, в организации интересной совместной деятельности, во влиянии на их ценности, мировоззрение, поведение.

Очевидно, причина этого заключается в том, что нынешняя система подготовки будущего педагога к воспитанию не вполне отвечает стоящим перед ней задачам, а нынешнее научно-методическое обеспечение этой подготовки не отражает в должной мере происходящих сегодня в сфере школьного воспитания изменений. Программы подготовки педагогов не обеспечены адекватными учебно-методическими пособиями и рекомендациями; студенты до сих пор пользуются пособиями, страдающими академической сухостью, слабой практической направленностью и крайней абстрактностью описанных в них способов работы с детьми. Как следствие, педагоги, приходящие сегодня в школу, не готовы к грамотной организации воспитательной работы с детьми.

На решение этой актуальной проблемы была направлена исследовательская работа 2023 года, целью которой стала разработка научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Анализ основных учебно-методических пособий, используемых при подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе.
2. Характеристика ключевых подходов к воспитанию, которые должны быть положены в основу научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе.
3. Определение требований и разработка методических рекомендаций к лекционным и практическим формам работы с будущими педагогами при их подготовке к воспитательной деятельности в школе.

4. Разработка учебно-методического пособия для будущих педагогов «Воспитательная деятельность в школе».
5. Экспертиза разработанного учебно-методического пособия преподавателями вузов и студентами педагогических специальностей.
6. Разработка интерактивной электронной версии учебно-методического пособия и размещение ее в открытом доступе в сети Интернет.

Созданное по результатам работы учебное пособие (см. QR-код) базируется на массиве научных разработок по педагогике (и в первую очередь по теории воспитания), а также на современных достижениях в области смежных наук: общей и возрастной психологии, нейропсихологии, семиотики, а также сетевых теорий современной социологии.



Учебное пособие создает привлекательный образ учителя и мотивирует его к работе в школе. Эту особенность нового пособия отметило большинство экспертов — как преподавателей, так и студентов вузов, которые знакомились с его проектом.

Текст учебного пособия построен как обращение к студенту, как диалог, который ведут с ним современные ученые и практики. Авторы увлекательно и доступно объясняют студенту сложные аспекты теории и практики воспитания, задавая ему проблематизирующие вопросы, предлагая поразмышлять над ними или подискутировать. Материал учебного пособия сопровождают запоминающиеся примеры, яркие образы и метафоры, позволяющие эффективнее донести учебное содержание до студента. Учебное пособие содержит также и увлекательную информацию (данную факультативно — на полях или в виде специальных вставок в текст) об известных педагогах, их высказываниях, полезных книгах. Кроме того, на страницах пособия авторы предлагают будущим педагогам потренироваться в решении различных практических задач и методических кейсов.

Учебное пособие разработано в эстетике, близкой тому поколению студенческой молодежи, которая будет по нему учиться в ближайшие годы. Оно имеет молодежный дизайн с визуализациями главных идей в виде схем, рисунков, таблиц, иконок, карточек, вкладок. В оформлении иллюстраций к учебному пособию были использованы возможности искусственного интеллекта, а именно, нейросети Kandinsky 2.1 и 2.2.

Учебное пособие поможет студентам не только освоить основы теории и практики воспитания, но и адаптироваться к работе в новых реалиях школы. В учебном пособии нашли отражение те изменения, которые коснулись сферы воспитания в связи с введением обновленного ФГОС общего образования и разработкой нового документа — ФООП. В пособии акцентировано внимание и на особенностях воспитательной работы с новым поколением школьников, которое иногда называют цифровым поколением, или поколением альфа. Быстрое проникновение в школу цифровых технологий также нашло отражение в содержании учебного пособия: уметь разумно использовать эти технологии, понимать их воспитательные возможности, знать и уметь минимизировать их риски — это важная составляющая воспитательной деятельности будущих педагогов. В учебном пособии нашло отражение и недавнее появление в школе нового специалиста, осуществляющего воспитательную деятельность, — советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Эти и другие новые реалии рассматриваются в учебном пособии сквозь призму воспитательной деятельности.

Хороший педагог-воспитатель — это педагог с широким кругозором. Поэтому к новому учебному пособию были специально подобраны дополнительные материалы, которые позволят студенту расширить свой кругозор. Среди дополнительных материалов есть философские тексты, фрагменты из непедагогической научной литературы, методические материалы, отсылки к художественной литературе, кинематографу, мультипликации, музыке. Это позволяет расширить возможности учебного пособия в формировании у будущих педагогов профессионального мировоззрения, а также практических навыков организации современных форм воспитательной работы с детьми.

Пожалуй, главной отличительной особенностью нового учебного пособия в том, что оно создано не просто исследовательским коллективом с богатой научной традицией. Большинство авторов — это педагоги, имеющие постоянную практику работы с детьми. Все написанное в учебном пособии проверено авторами на практике, в собственной опытно-экспериментальной работе.

Перспективы исследований. Научная мысль не стоит на месте. Новые вызовы, новые проблемы определяют будущие контуры исследований воспитания в школе Л. И. Новиковой. Перспективными на сегодняшний

день видятся такие проблемы, как поиск эффективных современных форм и методов воспитательной работы с трудновоспитуемыми школьниками, определение теоретических и методических основ позитивной социализации детей мигрантов. Отдельного внимания заслуживает и изучение возможностей влияния на детей непрофессиональных субъектов воспитания, находящихся за пределами системы образования. Это могут быть субъекты, осуществляющие деятельность в сфере культуры, религии, спорта, бизнеса, производства, общественной некоммерческой деятельности, интернет-коммуникации и т.п. Современная молодежь все чаще сегодня находит значимых для себя взрослых и значимую деятельность за пределами системы образования. А это значит, что воспитательная деятельность все чаще осуществляется сегодня этими социальными субъектами. Помочь им реализовать свой воспитательный потенциал, создать благоприятные условия для их воспитательной деятельности, предотвратить их деструктивное воспитательное влияние на молодых людей и координировать их конструктивные усилия — актуальная задача воспитания и новый вызов изучающей этот феномен педагогической науке.

Список источников

1. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов и др.; под ред. П. В. Степанова. М.: НОУ ИД «Педагогический поиск», 2020. 128 с.
2. Воспитание на уроке: методика работы учителя. Методическое пособие / Степанов П. В., Круглов В. В., Степанова И. В. и др.; под ред. П. В. Степанова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2021. 94 с.
3. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. М.: Новая школа, 1993.
4. Научно-методические рекомендации для педагогов образовательных организаций о возможностях и рисках использования цифровых технологий в развитии личности школьника. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2022.
5. Теркл Ш. Живым голосом. Зачем в цифровую эру говорить и слушать. М.: АСТ, 2021. 560 с.
6. Учебное пособие для студентов и начинающих педагогов. Воспитательная деятельность в школе. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 204 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/2023/11/17/vospitatelnaya-deyatelnost-v-shkole-uchebnoe-posobie-dlya-studentov-i-nachinayushhih-pedagogov-2023-g/> (дата обращения: 24.11.2023).

References

1. *Vospitanie v sovremennoj shkole: ot programmy k dejstvijam. Metodicheskoe posobie* / P. V. Stepanov, N. L. Selivanova, V. V. Kruglov i dr.; pod red. P. V. Stepanova. M.: NOU ID «Pedagogicheskij poisk», 2020. 128 s. [In Rus].
2. *Vospitanie na uroke: metodika raboty uchitelja. Metodicheskoe posobie* / Stepanov P. V., Kruglov V. V., Stepanova I. V. i dr.; pod red. P. V. Stepanova. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO». 2021. 94 s. [In Rus].

3. *Karakovskij V.A. Stat' chelovekom. Obshhechelovecheskie cennosti — osnova celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa.* M.: Novaja shkola, 1993. [In Rus].
4. Nauchno-metodicheskie rekomendacii dlja pedagogov obrazovatel'nyh organizacij o vozmozhnost-jah i riskah ispol'zovanija cifrovyh tehnologij v razvitii lichnosti shkol'nika. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO». 2022. [In Rus].
5. *Terkl Sh. Zhivym golosom. Zachem v cifrovuju jeru govorit' i slushat'.* M.: AST, 2021. 560 s. [In Rus].
6. Uchebnoe posobie dlja studentov i nachinajushhih pedagogov. *Vospitatel'naja dejatel'nost' v shkole.* M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija», 2023. 204 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edsoo.ru/2023/11/17/vospitatelnaya-deyatelnost-v-shkole-uchebnoe-posobie-dlya-studentov-i-nachinayushhih-pedagogov-2023-g/> (data obrashhenija: 24.11.2023). [In Rus].

Информация об авторе

П. В. Степанов — доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией современных форм и методов воспитания

Information about the author

P.V. Stepanov — Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Laboratory of Modern Forms and Methods of Education

Статья поступила в редакцию 04.06.2024; одобрена после рецензирования 20.06.2024; принята к публикации 25.06.2024.

The article was submitted 04.06.2024; approved after reviewing 20.06.2024; accepted for publication 25.06.2024.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застайный 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.o.zp.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621-33-74
E-mail: 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.

Аспирантура, докторантура

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.