

Главный редактор

В. В. Николина, д. п. н., профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования НИРО, Нижний Новгород

Редакционная коллегия

Н. Ю. Бармин, д. социол. н., к. экон. н., доцент, проректор НИРО, Нижний Новгород

О. С. Гладышева, д. биол. н., профессор кафедры физической культуры, ОБЖ и здоровьесбережения НИРО, Нижний Новгород

И. В. Гребенев, д. п. н., профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

Е. Ю. Илалтдинова, д. п. н., доцент, зав. лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодежных объединений и сообществ ФГБУ РАО, Москва

А. В. Кандаурова, д. п. н., доцент, зав. кафедрой теории и методики воспитания и социальной работы РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

И. Х. Каримова, д. п. н., профессор, академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Г. А. Кручинина, д. п. н., профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

В. В. Левченко, д. п. н., профессор, зав. кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации СамГУ им. академика С. П. Королева, Самара

И. А. Лыкова, д. п. н., доцент, зам. директора по научной и методической работе Института традиционного прикладного искусства — Московского филиала ФГБОУ ВО «Российский университет традиционных художественных промыслов», Москва

С. А. Максимова, д. филос. н., профессор кафедры теории и практики управления образованием НИРО, Нижний Новгород

А. В. Микляева, д. психол. н., доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

А. Ю. Петров, д. п. н., к. экон. н., профессор, декан экономического факультета ГАТУ им. Л. Я. Флорентьева, Нижний Новгород

Содержание

16+

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Г. В. Рокитянская, Л. В. Бычкова, А. Н. Иоффе, А. А. Гаврикова. Исследование культуры образовательных отношений: от анализа данных — к программе развития школы _____ 4

Е. Н. Приступа, Н. А. Рачковская. Моделирование национальной системы измерения качества дошкольного образования _____ 19

Е. П. Седых, Т. Н. Сергеева, С. А. Максимова, А. В. Шакурова. Индивидуальный образовательный маршрут — эффективный инструмент технологии горизонтального обучения _____ 28

В. В. Зарубина, В. В. Черкашина. Технологии тьюторского сопровождения в деятельности учителя как средство развития учебной мотивации школьников _____ 40

Н. И. Чуркина. Факторы возникновения и способы преодоления академической неуспешности школьников _____ 51

А. В. Кандаурова, И. Ю. Гутник, О. Г. Роговая, О. А. Пархоменко. Потенциал образовательной дисциплины «Химия» в профессиональном самоопределении обучающихся высшего учебного заведения _____ 63

Повышение квалификации педагогических кадров

А. А. Лощилова. Академическое наставничество научно-педагогических работников высшей школы: сущность, специфика и условия реализации _____ 76

С. А. Седов. Подготовка педагогов среднего профессионального образования к развитию культуры качества в образовательной организации _____ 89

Образовательная система: теория и практика

Слово докторанту и аспиранту

Н. А. Карелина, Э. С. Савицкая, В. В. Левченко. Методологические основы определения целей и содержания лексического компонента при обучении студентов-биологов иностранному языку _____ 100

Л. Э. Семенова, д. психол. н., доцент, профессор кафедры возрастной и клинической психологии ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

Т. К. Смыковская, д. п. н., профессор, зав. кафедрой методики преподавания математики, физики, ИКТ ВГСПУ, Волгоград

С. А. Фадеева, д. п. н., профессор, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, Москва, доцент кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования НИРО, Нижний Новгород

А. Ю. Федосов, д. п. н., доцент, профессор кафедры информационных технологий искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества РГСУ, Москва

А. М. Фирсова, д. п. н., профессор кафедры философии Нижегородской академии МВД РФ, Нижний Новгород

Н. В. Шутова, д. психол. н., профессор кафедры общей и социальной психологии ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

Редакционный совет

Т. Б. Волобуева, к. п. н., доцент, проректор по научно-педагогической работе ДОНРИО, Донецк

С. Н. Каишанова, к. психол. н., доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород

М. А. Краснова, к. п. н., доцент, ведущий научный сотрудник Центра истории науки и архивного дела Института истории НАН Беларуси

С. Л. Михеева, к. филол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, директор НИИ этнопедагогики им. академика РАО Г. Н. Волкова, Чебоксары

С. А. Носова, начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования и науки Нижегородской области

А. М. Перецкая, директор МБОУ «СОШ № 14 с УИОП», Балахна

С. К. Тивикова, к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования НИРО, Нижний Новгород

А. А. Чеменева, к. п. н., доцент, зав. кафедрой дошкольного образования НИРО, Нижний Новгород

Ю. А. Шишина, к. филол. наук, и. о. начальника отдела воспитания, дополнительного образования и социально значимых проектов Министерства образования и науки Нижегородской области

Н. М. Пуре, А. М. Фирсова, С. Л. Ивашевский, Е. А. Кочеткова. Изучение уровня сформированности толерантности у обучающихся Нижегородской академии МВД России в контексте восприятия традиционных российских духовно-нравственных ценностей _____ 112

А. И. Буенцова. Опыт внедрения модели «Октализ» (Ю Кай Чоу) в образовательный процесс будущих учителей иностранных языков _____ 122

Е. А. Ауман, Д. А. Севостьянов. Педагогическая рефлексия: технологический аспект _____ 133

Информация об авторах _____ 142

Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!

Приглашаем вас посетить сайт журнала: www.nizhobr.nironn.ru. Здесь вы можете узнать темы ближайших номеров, правила подготовки научной статьи к публикации, состав членов редакционной коллегии и редакционного совета, информацию об учредителе издания, а также прочитать выпуски журнала в режиме онлайн.

Каждый номер журнала является тематическим; выпуски включают материалы определенной тематики в рамках научного направления издания — «Народное образование. Педагогика»:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций

на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и науки Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение

дополнительного профессионального образования
«Нижегородский институт развития образования»

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор В. А. Буренкова

Переводчик О. А. Никишина

Компьютерная верстка М. В. Семикова

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород,

ул. Ванеева, д. 203, каб. 517.

Тел./факс +7 831 468-08-03. Сайт www.nizhobr.nironn.ru

E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Адрес издателя, типографии:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год.

Оформить подписку можно по объединенному каталогу «Пресса России» или на сайте pressa-rf.ru; подписной индекс — Е45258.

Образовательный процесс: методы и технологии

- Научно-методическое обеспечение образовательного процесса
- Повышение квалификации педагогических кадров



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Исследование культуры образовательных отношений: от анализа данных — к программе развития школы



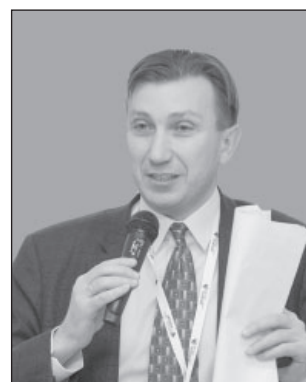
Г. В. РОКИТЯНСКАЯ
заместитель
директора по учебно-
воспитательной
работе средней
общеобразовательной
школы № 25 (Калуга)

mou_25@adm.kaluga.ru



Л. В. БЫЧКОВА
кандидат исторических
наук, ведущий научный
сотрудник лаборатории
развития личностного
потенциала в образовании
НИИ урбанистики
и глобального образования
Московского городского
педагогического
университета

BychkovaLV@mgpu.ru



А. Н. ИОФФЕ
доктор педагогических
наук, доцент, заведующий
лабораторией развития
личностного потенциала
в образовании НИИ
урбанистики и глобального
образования Московского
городского педагогического
университета

loffeAN@mgpu.ru



А. А. ГАВРИКОВА
исполняющий обязанности
директора средней
общеобразовательной
школы № 25 (Калуга)

mou_25@adm.kaluga.ru

Аннотация. На основе анализа психолого-педагогической литературы авторы характеризуют понятие «культура образовательных отношений», определяют его сходства и различия с близкими по смыслу терминами: «культура школы», «образовательная среда», «уклад жизни школы», «организационная культура». Акцентируются четыре основных типа культуры образовательных отношений: административный, коллективистский, индивидуалистический и традиционалистский. В статье кратко представлен инструментарий, разработанный и апробированный в рамках деятельности федеральной инновационной площадки Московского городского педагогического университета «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе», в виде комплекта анкет «Я и моя школа: культура образовательных отношений». Демонстрируются результаты исследования на базе школы № 25 Калуги, в котором приняли участие 169 респондентов (ученики, родители, члены администрации и учителя). Основной акцент в статье делается на практическом использовании результатов исследования культуры образовательных отношений и организационной культуры на уровне одной образовательной организации при принятии управленческих решений, связанных со стратегией ее развития. Приводится апробированный алгоритм работы с полученными данными. Авторы показывают, как в эту деятельность вовлекались педагоги, ученики и их родители и как она стала основой для подготовки новой программы развития школы.

Abstract. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the authors define the concept of 'culture of educational relations', determine its similarities and differences with similar terms: 'school culture', 'educational environment', 'school lifestyle', 'organisational culture'. Four main types of educational relations culture are emphasised: administrative, collectivistic, individualistic and traditionalistic. The article briefly presents the tools developed and tested within the framework of the federal innovation platform of Moscow City University "Implementation of the network educational programme in high school" in the form of a set of questionnaires "Me and My School: Culture of Educational Relationships". The results of the research on the basis of school № 25 in Kaluga, which involved 169 respondents (students, parents, members of the administration and teachers) are demonstrated. The article emphasises the practical use of the results of the study of the culture of educational relations and organisational culture at the level of one educational organisation when making managerial decisions related to the strategy of its development. The authors provide a tested algorithm for working with the obtained data as well as show how teachers, pupils and their parents were involved in this activity and how it became the basis for the preparation of a new school development programme.

Ключевые слова: *культура образовательных отношений, организационная культура, анализ данных, программа развития, профессиональное обучающееся сообщество, образовательная среда, уклад жизни школы, школьная культура, управленческая команда школы, развитие личностного потенциала.*

Keywords: *culture of educational relations, organisational culture, data analysis, development programme, professional learning community, educational environment, school lifestyle, school culture, school management team, personal potential development.*

Могут ли результаты исследований влиять на стратегические решения в школе, и если да, то в каком случае? Наш опыт показывает, что любые продуктивные инновации в общем образовании начинаются с профессиональной рефлексии на основе проведенного исследования [3].

В статье¹ представлены результаты работы команды средней общеобразовательной школы № 25 Калуги с исследовательскими данными о культуре образовательных отношений и организационной культуре педагогического коллектива с целью подготовки программы развития для преодоления выявленных дефицитов.

Под *культурой образовательных отношений* мы понимаем систему мировоззренческих, повседневных и познавательных ценностей, которые проявляются в позиции и действиях в конкретных ситуациях всех участников образовательных отношений [3], а также каждого человека, который, взаимодействуя с другими людьми, влияет на данную культуру.

Здесь мы следуем за выводами Г. К. Триандиса по итогам кросс-культурных исследований, в которых культурные взаимодействия отнесены к одной из важнейших и общепризнанных характеристик культуры в самом широком смысле этого

сложного и многослойного понятия [9].

На наш взгляд, необходимо проанализировать близкие по смыслу понятия, которые позво-

лили бы, с одной стороны, локализовать сам термин «культура образовательных отношений» и уточнить его трактовку, а с другой — проследить его взаимосвязь с дефинициями, описывающими систему ценностных установок и ориентаций, куль-

турных предпочтений, обычаев и традиций школы и т. д., находящихся отражение в особенностях сложившихся в ходе совместной деятельности взаимоотношений. К таким понятиям мы отнесли следующие: «образовательная среда», «школьная культура», или «культура школы», «уклад жизни школы», «организационная культура».

Образовательная среда уже более столетия является предметом изучения в психолого-педагогической науке.

Так, например, Дж. Дьюи еще в начале XX века утверждал, что образовательная среда должна стимулировать активное участие детей в процессе обучения и способствовать развитию у них критического мышления. Именно ему принадлежит идея о том, что школа представляет собой собственно процесс жизни, а не является специальным этапом подготовки к ней; школу стоит рассматривать как модель общества [13].

Ж. Пиаже подчеркивал необходимость взаимодействия ребенка с окружающей средой для решения задач его познавательного развития [15].

Л. С. Выготский рассматривал образовательную среду как совокупность условий и факторов, влияющих на развитие детей. По мнению ученого, образование представляет собой процесс активного взаимодействия между ребенком и внешней средой, включая социальные отношения, овладение культурными нормами и ценностями общества. Он подчеркивал важность социальной природы развития личности ребенка, которое происходит благодаря взаимодействию с окружающими людьми, особенно взрослыми, поскольку они передают ему знания и опыт, помогая формировать новые способы поведения и мышление. Таким образом, образовательная среда играет ключевую роль в развитии

По мнению Л. С. Выготского, образование представляет собой процесс активного взаимодействия между ребенком и внешней средой.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке благотворительного фонда «Вклад в будущее» в рамках проекта № КИП-04/24 от 20.04.25 «Комплексное исследование урока с акцентом на развитие личностного потенциала на основе данных искусственного интеллекта».

его личности, обеспечивая условия для усвоения норм и ценностей, необходимых для успешной социализации и адаптации в обществе [2].

Эти идеи натолкнули нас на мысль о необходимости исследовать систему *ценностей и ценностных ориентаций* в образовательных отношениях через проявления в конкретных действиях, связанных с познавательным процессом и образованием в целом.

Концепция образовательной среды В. И. Слободчикова основывается на идеях гуманистической психологии. Согласно точке зрения исследователя, она должна строиться на принципах уважения и доверия к каждому ученику с учетом его индивидуальных особенностей. Это подразумевает создание атмосферы психологической безопасности, поддержки и сотрудничества, позволяющей раскрыть его потенциал². Ученый выделяет в структуре образовательной среды три основных взаимосвязанных компонента: психодидактический, социальный и пространственно-предметный [8].

Близкую по смыслу трехчастную структуру представляет в своих работах и В. А. Ясвин: речь идет об организационно-технологическом, социальном и пространственно-предметном компонентах образовательной среды [12].

Обратим внимание на то, что оба последних исследователя подчеркивают необходимость изучения *социального компонента*, то есть взаимоотношений, которые складываются в ходе образовательного процесса между разными его участниками.

Социальный компонент образовательной среды может быть исследован с применением методик изучения близкого по смыслу феномена организационной культуры [4; 11]. Однако если мы будем

использовать для этой исследовательской задачи инструментарий В. А. Ясвина, направленный только на работу с педагогическим коллективом, то заведомо оставим без внимания воздействие на культуру образовательных отношений других их ключевых участников — учеников и родителей, что не позволит нам представить картину во всей ее полноте.

Влияние обучающихся и родителей на школьную действительность особенно подчеркивается в трудах, посвященных *укладу жизни школы и школьной культуре*.

В разное время к понятию «уклад жизни школы» обращались как практикующие педагоги, такие как А. Н. Тубельский — автор школы самоопределения³, так и педагоги-исследователи — И. Д. Фрумин, С. Н. Вачкова и многие другие [1; 10].

Пожалуй, пик интереса к данному феномену в России пришелся на конец 1990-х — начало 2000-х годов, и это не случайно. Педагоги-практики и ученые стремились решить проблемы повседневной жизни образовательных организаций в условиях серьезных трансформаций социально-экономического контекста, понимая всю многофакторность происходящих изменений. Важно было обнаружить наиболее устойчивые образования, позволяющие школе проявлять себя в качестве полисубъектной сущности образовательного процесса.

С. Н. Вачкова обратила внимание на то, что уклад жизни школы, рассмотренный со стороны своей ценностной составляющей, выступает основой школьной культуры [1, с. 98]. Для нас данный вывод имеет значение в том плане, что исследование ситуаций школьной повседневности и отношения к ней педагогов, учеников и родителей по-

Образовательная среда должна строиться на принципах уважения и доверия к каждому ученику с учетом его индивидуальных особенностей.

² Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. М. : Школа-Пресс, 2013. 496 с.

³ Тубельский А. Н. Правовое пространство школы : учеб.-метод. пособие. М. : МИРОС, 2001. 112 с.

звояет нам выйти на уровень обобщения и *типизировать* культуру образовательных отношений. Кроме того, возникает следующая связь: продуктивный уклад школы может стать фундаментом для гармоничного развития культуры взаимоотношений, способствующей эффективному решению образовательных задач и формированию необходимых компетенций учащихся.

Рассмотрение феномена культуры школы с философско-культурологической позиции предлагает Г. Б. Полякова. В своих работах автор отмечает необходимость учитывать проблему неоднородности детско-взрослого сообщества, что, в свою очередь, влияет на неоднородность школьной культуры в целом. В ее структуре различаются крупные сегменты, или субкультуры, связанные с выполнением ее носителями разных социально-психологических ролей [6].

Это укрепило нас в понимании, что в ходе исследования важно рассматривать культуру образовательных отношений с точек зрения разных их участников: учеников, родителей, учителей, представителей администрации образовательной организации. Таким образом, на наш взгляд, удастся представить картину системно и целостно, что позволит сделать более обоснованные выводы.

Амбивалентность взаимодействия культуры личности и культуры школы подчеркивается в исследовании Дж. Гаргано и соавторов, акцентировавших внимание на важности формирования *инклюзивной среды*, способствующей социальной интеграции учеников разных этнических групп и социальных слоев, что, безусловно, сказывается на культуре образовательных отношений [14].

Это, в свою очередь, особенно значимо для образовательных организаций, работающих в условиях сложного социального контекста, к которым можно отнести школу № 25.

Таким образом, анализ научной ли-

тературы позволил нам убедиться в актуальности проведения исследования культуры образовательных отношений и, параллельно, организационной культуры педагогического коллектива. В результате мы планировали получить данные, необходимые для организации рефлексивного обсуждения с педагогами, родителями и учениками изменений, требующихся школе для подготовки и утверждения стратегического документа — программы развития образовательной организации.

Данное исследование проведено в 2023/24 учебном году в рамках федеральной инновационной площадки Московского городского педагогического университета (ФИП МГПУ) «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе» с использованием комплекта анкет «Я и моя школа: культура образовательных отношений». Разработчиками инструментария стали сотрудники лаборатории развития личностного потенциала в образовании научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ под руководством доктора педагогических наук, доцента, заведующего лабораторией А. Н. Иоффе.

Для каждой из четырех групп респондентов (членов администрации, педагогов, учеников и родителей) были разработаны анкеты, состоящие из трех частей:

- ✓ «Я сам» — 27 вопросов о ценностях и поступках человека в различных ситуациях;
- ✓ «Моя школа» — 27 вопросов о том, какой видит респондент свою школу с точки зрения принимаемых в ней решений;
- ✓ «Статистика» — до 6 дополнительных вопросов (возраст, пол, стаж и т. п.).

Вопросы 1-й и 2-й частей предполагают выбор только одного из четырех вариантов ответа, которые соотносятся с четырьмя типами культуры образовательных отношений:

- ✓ административным;
- ✓ индивидуалистическим;
- ✓ коллективистским;
- ✓ традиционалистским.

Важно рассматривать культуру образовательных отношений с точек зрения разных их участников: учеников, родителей, учителей, представителей администрации.

Всего в анкетировании приняли участие 169 человек, из них: 84 ученика, 65 родителей, 4 представителя администрации и 16 учителей.

Сотрудники школы также поучаствовали в диагностике организационной культуры педагогического коллектива (на основе методики В. А. Ясвина).

По итогам исследования нами был разработан и апробирован алгоритм ана-

лиза полученных данных, последовательно реализовав который, команда образовательной организации спроектировала программу развития школы.

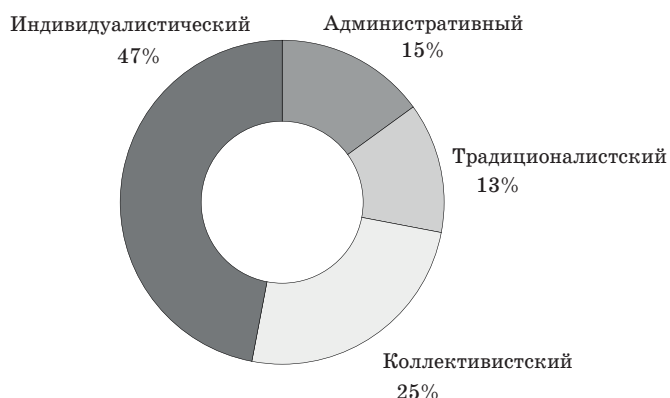
Результаты анкетирования показали, что в школе представлены в разной степени все четыре типа культуры образовательных отношений, два из которых (коллективистский и индивидуалистический) оказались ведущими (табл. 1, рис. 1—4 на с. 9—11).

Таблица 1

**Типы культуры образовательных отношений в школе
(по четырем группам респондентов), %**

Респонденты	Тип культуры образовательных отношений			
	Административный	Традиционалистский	Коллективистский	Индивидуалистический
Ученики	29	17	25	29
Родители	32	17	27	24
Учителя	17	6	39	38
Члены администрации	5	11	52	32
<i>В целом по школе</i>	21	12	36	31

«Я сам»



«Моя школа»

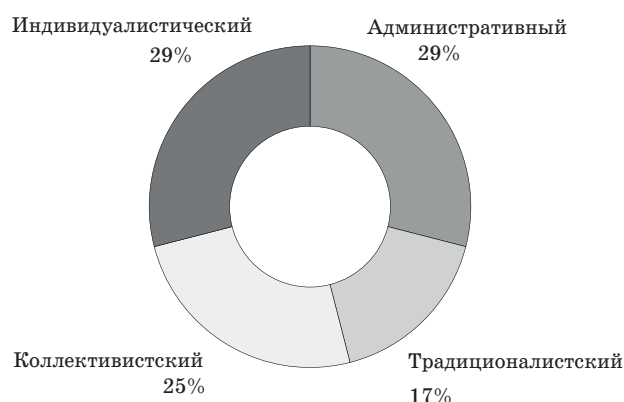


Рис. 1. Соотношение типов культуры образовательных отношений в личной позиции и в представлениях о школе учеников

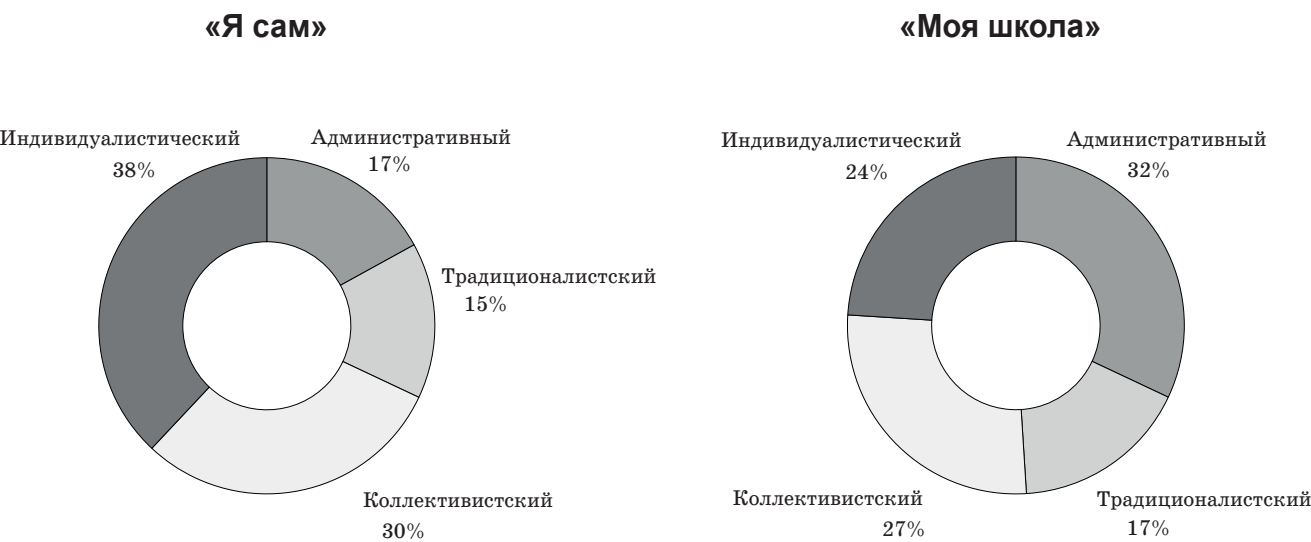


Рис. 2. Соотношение типов культуры образовательных отношений в личной позиции и в представлениях о школе родителей

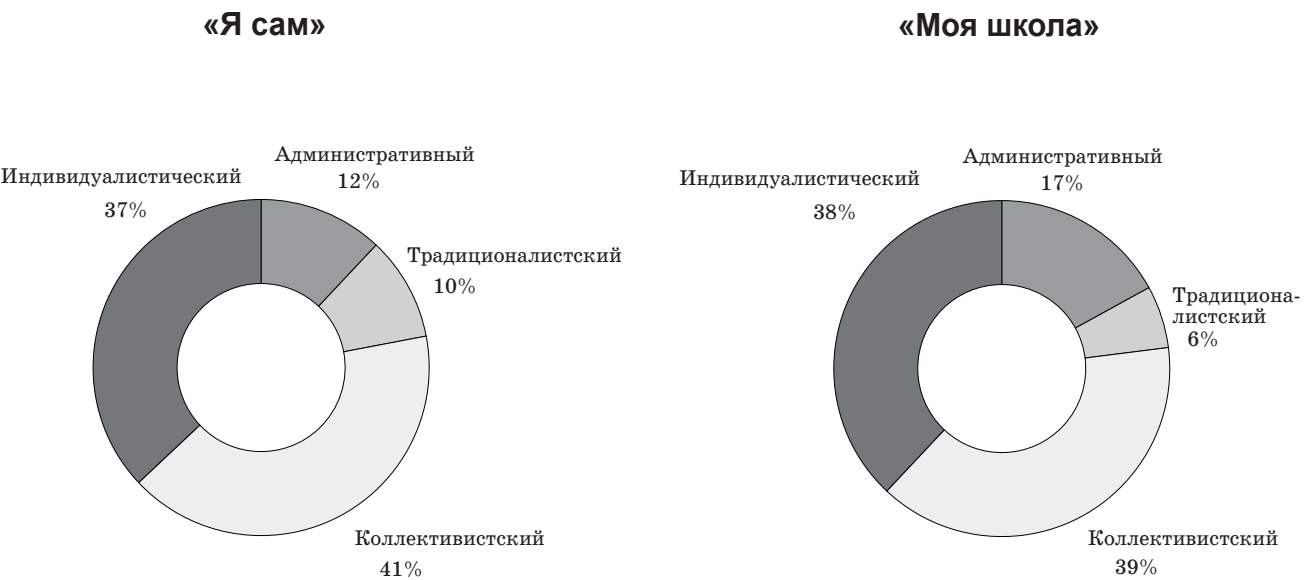


Рис. 3. Соотношение типов культуры образовательных отношений в личной позиции и в представлениях о школе учителей

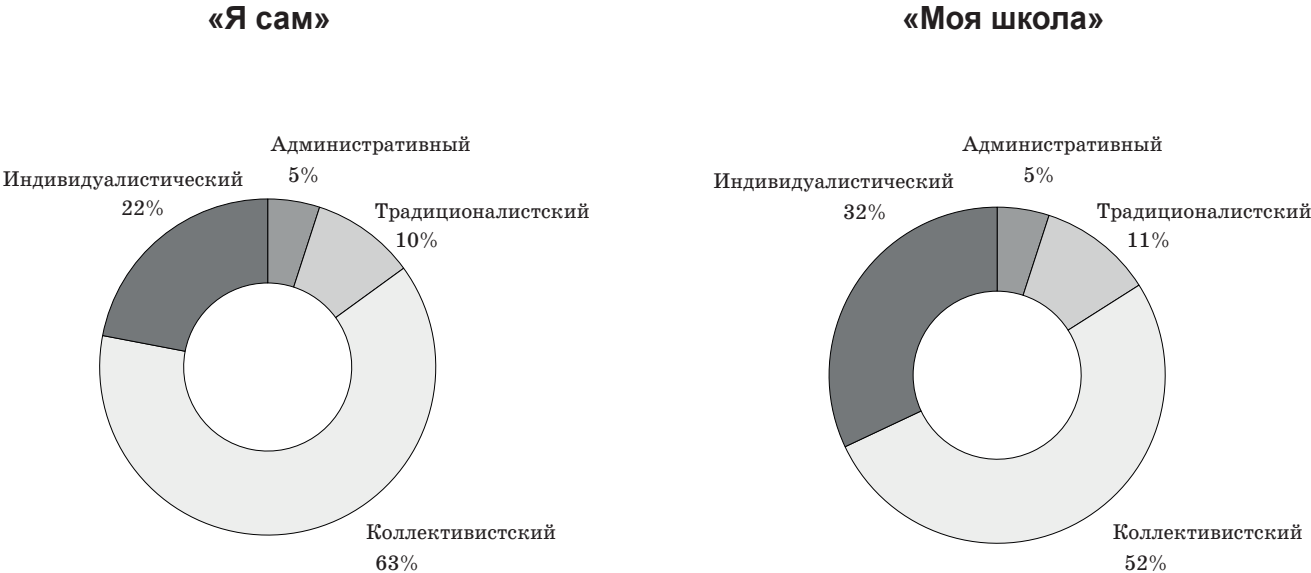


Рис.4. Соотношение типов культуры образовательных отношений в личной позиции и в представлениях о школе членов администрации

Среди типов организационной культуры педагогического коллектива, как видно из

таблицы 2, также выделяются два ведущих: семейный и инновационный.

Таблица 2

Типы организационной культуры педагогического коллектива школы, %

Респонденты	Тип организационной культуры							
	ролевой		результативный		семейный		инновационный	
	сложив- шийся	желаемый	сложив- шийся	желаемый	сложив- шийся	желаемый	сложив- шийся	желаемый
Учителя	11	6	17	15	38	51	34	28
Члены администрации	7	2	14	14	47	55	32	29

Для анализа школьной команде понадобилась также статистика по ответам на вопросы о взаимодействии педагогов и учеников в ходе познавательной дея-

тельности: «Как бы Вы охарактеризовали типичный урок в Вашей школе?» (табл. 3 на с. 12) и «Какие задания учителя дают чаще всего?» (табл. 4 на с. 12).

Таблица 3

Ответы на вопрос: «Как бы Вы охарактеризовали типичный урок в Вашей школе?», %

Варианты ответов	Члены администрации	Учителя	Ученики	Родители
Все работают в группах, вместе выполняют задания и показывают совместный результат	50	56,3	10,7	15,4
Все стараются в первую очередь соблюдать дисциплину, слушать учителя	—	6,2	8,3	13,8
Каждый старается проявить себя, высказать свое мнение	25	31,3	17,9	24,6
Обычно все выполняют одинаковые задания, отвечают у доски	25	6,2	63,1	46,2

Таблица 4

Ответы на вопрос: «Какие задания учителя дают чаще всего?», %

Варианты ответов	Члены администрации	Учителя	Ученики	Родители
Задания, которые можно выполнять вместе с одноклассниками	50	68,8	10,7	15,4
Задания, которые нам интересны и учитывают наши способности	25	18,7	17,9	9,2
Задания, которые учителя считают самыми важными по данной теме	25	12,5	33,3	38,5
Типичные задания, к которым мы привыкли	—	—	38,1	36,9

Для анализа полученных данных нами был разработан алгоритм действий управленческой команды, которая инициировала и провела исследование, представленное в настоящей публикации. В ходе работы прежде всего самим организаторам важно было погрузиться в понимание феномена «культура образовательных отношений», изучить особенности использованного инструментария, специфику интерпретации результатов, стать экспертами в том, как на основе данных можно выстроить дальнейшую работу в коллективе, уточнить и, возможно, пересмотреть стратегические ориентиры и тактические шаги развития образовательной организации.

Эти задачи удалось решить благодаря включению в деятельность ФИП МГПУ.

В процессе обсуждений с другими участниками площадки были выявлены ключевые *принципы и подходы* к организации данной работы в коллективе:

✓ открытость проведения исследования: все участники должны обладать полной информацией о его целях, задачах и практической значимости;

✓ совместность работы: исследование организуется управленческой командой, но в его процесс вовлекаются представители педагогического коллектива, ученики и родители;

✓ коллегиальность принятия решений по итогам работы: представители всех участников образовательных отношений могут обсуждать результаты и предлагать дальнейшие шаги развития школы.

В итоге сложился алгоритм действий управленческой команды по организации коллективного обсуждения и анализа по-

лученных данных, который включал пять основных шагов, последовательность которых представлена на рисунке 5.

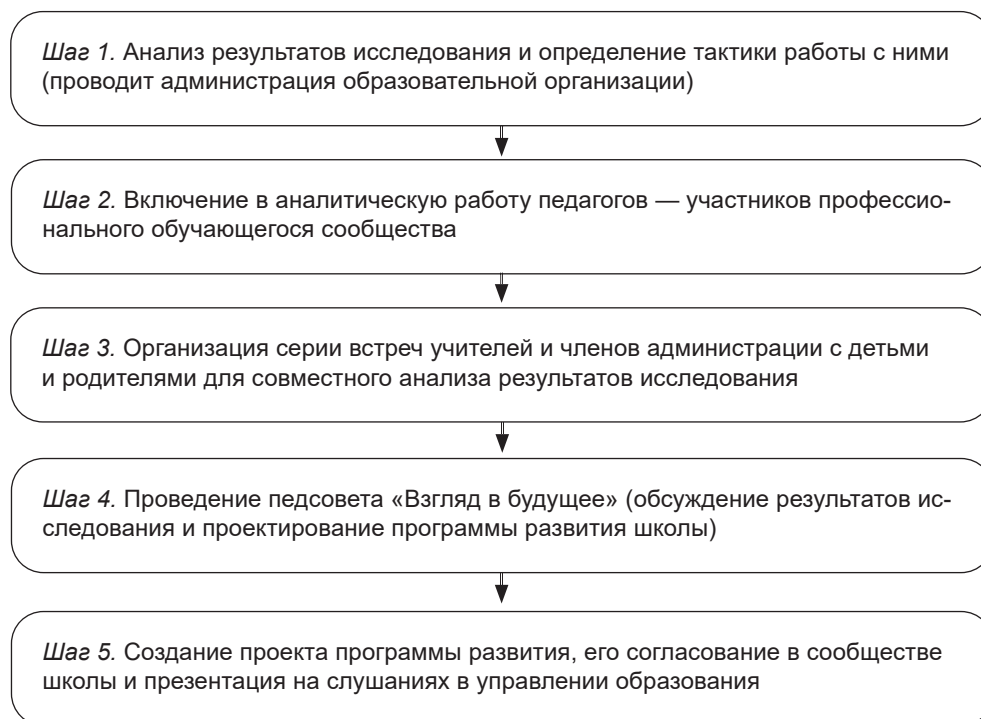


Рис. 5. Алгоритм действий управленческой команды по организации коллективного обсуждения и анализа полученных данных

Рассмотрим подробнее, что происходило на каждом из этапов данного алгоритма.

✓ *Шаг 1* — знакомство членов администрации со статьями А. Н. Иоффе, Л. В. Бычковой, В. К. Марковой «Что такое культура образовательных отношений, как и для чего ее исследовать?» [3] и В. К. Марковой, А. Н. Иоффе, Л. В. Бычковой [и др.] «Культура образовательных отношений: как руководителю школы работать с результатами исследования» [5]; изучение результатов анкетирования и определение тактики работы с ними.

Выявлено, что в образовательной организации в основном преобладают коллективистский (стремление держать друг друга в курсе всех дел, совместно обсуждать важные вопросы и принимать решения) и ин-

дивидуалистический (самостоятельность, личная ответственность, самореализация) типы культуры образовательных отношений. Из ответов учеников и родителей также следует, что велика доля административного типа — это прежде всего установка на поддержку порядка и дисциплины в школе, требование к соблюдению и выполнению правил и инструкций. Наименее характерен (что прослеживается в ответах всех респондентов) традиционалистский тип культуры, который характеризуется лояльностью к укладу, осторожным отношением к нововведениям, поддержкой традиций и привычных повседневных ритуалов.

Мы перечислили сильные стороны данных типов культуры, но у каждого из них есть и слабые. Например, для индивиду-

листического типа характерны разобщенность и соперничество; для коллективистского — игнорирование личного мнения и размывание ответственности; для традиционалистского — неприятие изменений и риск стагнации; для административного — жесткий контроль и формализм.

Важно отметить, что в культуре образовательных отношений школы преобладают противоречивые типы, на необходимости недопущения крайних проявлений которых настаивал Г. К. Триандис, предупреждая об их равной разрушительной силе. Ученый подчеркивал, что следует «сформировать такие культурные нормы, которые включали бы в себя лучшие элементы каждой культурной модели, а худшие исключали» [9, с. 222—223]. Все это нельзя не учитывать при интерпретации результатов.

Высказывая мнение о сложившейся и желаемой организационной культуре (на основе опросника В. А. Ясвина), учителя и представители администрации в основном были единодушны, отдав предпочтение *семейной* (у сотрудников много общего, место работы воспринимается как дружественное, школа похожа на большую семью) и *инновационной* (динамичная и творческая работа, готовность экспериментировать и рисковать, лидеры — новаторы, способные к профессиональному поиску) организационной культуре.

Анализируя деятельность школы за последние пять лет, мы видим, что в ней происходят серьезные обновления,

связанные прежде всего с участием в программе «Развивающая среда», созданием личностно развивающей образовательной среды⁴ [4] и приобретением статуса «Центр развития личностного потенциала».

✓ *Шаг 2* — включение в аналитическую работу участников профессионального

обучающегося сообщества (ПОС) «ПОС-леурока»: обсуждение статьи В. К. Марковой, А. Н. Иоффе, Л. В. Бычковой [и др.] «Культура образовательных отношений: как руководителю школы работать с результатами исследования» [5]; изучение данных анкетирования, особенностей разных типов культуры образовательных отношений.

В школе профессиональное обучающееся сообщество создается для решения возникающих профессиональных задач и, как правило, объединяет мотивированных на поиск новых подходов педагогов. Состав ПОС не является постоянным: учителя могут объединяться и расходиться по мере достижения общей цели. Обычно такие временные группы насчитывают не более 12 участников.

В период изучения культуры образовательных отношений в ПОС инициативно вошло подавляющее большинство членов педагогического коллектива школы, поскольку предмет исследования затрагивал профессиональные интересы практически каждого учителя. Поэтому для организации аналитической работы потребовалось разбиться на небольшие подгруппы без учета «цеховой принадлежности» — было важно организовать профессиональное общение без привязки к предметным областям и соответствующим им методическим объединениям. В основу деления был положен возраст учеников, с которыми работают педагоги, поскольку на следующем этапе предстоял диалог с обучающимися и родителями.

✓ *Шаг 3* — серия встреч педагогов и членов администрации с учениками (начиная с 7-го класса) и родителями, на которых совместно изучались диаграммы «Я сам» и «Моя школа». По итогам обсуждения участники сделали важные для себя выводы: им было интересно соотнести собственное мнение с обобщенным, а также узнать,

Профессиональное обучающееся сообщество, как правило, объединяет мотивированных на поиск новых подходов педагогов.

⁴ Развитие личностного потенциала на занятиях : учеб. пособие / А. Н. Иоффе, Л. В. Бычкова. М. : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2021. 280 с.

какие ценности наиболее значимы для большинства респондентов. Они выразили свое отношение к результатам анкетирования, определили ценности и собственное видение миссии школы, предложили идеи по ее развитию.

✓ *Шаг 4* — интерактивный педсовет «Взгляд в будущее», на котором обсуждались результаты исследования и проектировалась программа развития образовательной организации. Коллектив рассмотрел следующие вопросы:

— Что представляет собой школа, в которой я работаю?

— Как мы решаем задачи, важные для нашей организации?

— Кто я как педагог и что ценно для меня?

После этого учителя объединились в группы, модераторами которых стали руководители подгрупп ПОС. Каждое объединение сравнивало результаты анкетирования разных категорий респондентов и отвечало на вопросы:

— В чем сильные и слабые стороны доминирующего или дефицитного типов культуры? Как они влияют на взаимоотношения в нашей образовательной организации?

— Что показывают результаты сравнения?

— Как результаты исследования подтверждаются или опровергаются фактами из жизни нашей школы?

— Что конкретно нужно изменить в образовательной организации с учетом данных анкетирования?

— Что нужно сохранить в школе, основываясь на полученных результатах?

Затем на итоговом тренинге «Что у нас общего?» педагоги нашли точки соприкосновения в области культуры образовательных отношений в школе. По мнению большинства, коллектив объединяет стремление к *инновациям* и *совместности* на основе общих ценностей. В образовательной организации поддерживаются коллективные обсуждения, договоренности,

традиции, сложившиеся обычаи. Более того, на взгляд родителей, решения и распоряжения школьной администрации не вызывают напряжения, поскольку, как правило, предварительно открыто обсуждаются всеми участниками образовательных отношений.

Также в школе представлены возможности проявлять творческие способности, участвовать в разных видах деятельности, предлагать идеи, которые учитываются благодаря встречам родительского актива и администрации, работе совета отцов, дням открытых дверей для родителей, использованию канбан-доски и родительского чата.

Самыми популярными становятся события, в которых можно участвовать всем вместе, проявляя командный дух: все работают сообща, делятся друг с другом успехами и неудачами, прислушиваются ко всем мнениям и стараются их учесть. Высоко оцениваются прежде всего достижения школьных команд, а успешность всей школы зависит от каждого и от сложившихся отношений в коллективе.

Несмотря на то что у участников образовательных отношений много общего, есть и *различия*. В частности, большинство членов администрации и педагогов считают, что типичный урок в школе — тот, на котором работают в группах, выполняют совместные задания и показывают общий результат. Однако с точки зрения учеников и их родителей, обычно все учащиеся выполняют одинаковые задания, которые учителя считают важными по изучаемой теме или к которым обучающиеся привыкли. Очевидно, мы можем зафиксировать разное восприятие урока участниками образовательных отношений. Важно понять причины такого разночтения.

В ходе обсуждения на педагогическом совете мы обозначили это как *проблему*: с одной стороны, в школе уделяется особое

На итоговом тренинге «Что у нас общего?» педагоги нашли точки соприкосновения в области культуры образовательных отношений в школе.

внимание методике проведения современного урока, а с другой — на практике ученики и родители отмечают преобладание традиционных занятий без попыток реализовать персонализированный подход.

В процессе дискуссии стало понятно, что одной из главных причин является большое количество часов: педагоги перегружены, им не всегда хватает времени для качественной подготовки. Было предложено несколько путей решения проблемы: разработка в ПОС подходов, позволяющих разнообразить домашние задания; проведение интегрированных уроков и мастер-классов успешных учителей; реализация совместных программ.

По завершении тренинга на оси коор-

динат, на которой были обозначены ценности школы, группы отметили актуальную ситуацию и точки роста. Затем педагоги изложили свое видение образовательной организации сегодня и в будущем.

Основной идеей школы педагоги выбрали *развитие личностного потенциала* (РЛП) детей и взрослых в развивающей образовательной среде. Возможные изменения были сформулированы и распределены по четырём сферам (рис. 6): «Культура организации», «Личностное и профессиональное развитие педагогов», «Пространственно-предметная среда образовательной организации» и «Содержание и организация учебно-воспитательного процесса» [4, с. 50].

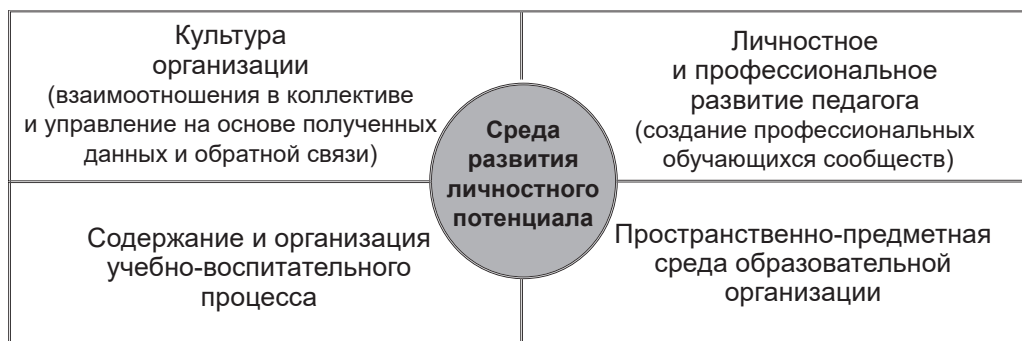


Рис. 6. Четыре сферы изменений в образовательной организации

В заключение педсовета участники пришли к выводу, что важно вместе идти к цели, помогая друг другу, и быть командой единомышленников. Было принято решение создать группу для разработки проекта программы развития, включающего подпроекты: «Кадры. Создание школьной управленческой команды», «Знание: качество и объективность» и «Школа открытых возможностей».

✓ **Шаг 5** — создание проекта программы развития на основе результатов исследования и дорожной карты по реализации изменений, его согласование в сообществе школы. На этом этапе проект доработали с учетом замечаний и предложений и нако-

нец представили на слушаниях в городском управлении образования.

В ходе проделанной работы мы продемонстрировали, каким образом можно организовать профессиональную рефлексию, опираясь на данные анкетирования, а впоследствии вовлечь в обсуждение всех участников образовательных отношений. Определили наиболее общие подходы управленческой команды к организации данного процесса, которые легли в основу разработанного нами алгоритма коллективного обсуждения, анализа и интерпретации полученных результатов.

В статье мы представили кейс отдельно взятой образовательной организации,

на примере которого видно, как команда может выстраивать свою деятельность по проектированию программы развития на основе исследовательских данных о культуре образовательных отношений.

Полученные результаты в целом согласуются с подходами, которые были предложены А. М. Моисеевым в работах о стратегических изменениях в образовательной организации⁵ [7], конкретизируя и дополняя аналитическую составляющую, представленную в его моделях.

Проведенное исследование, вероятно, затронуло не все аспекты управления изменениями на основе данных о культуре образовательных отношений. Вне поля зрения остались моменты, связанные с более детальным изучением причин разного видения взаимодействия в ходе одних и тех же процессов (в нашем случае — урока как наиболее привычного способа организации познавательной деятельности учеников).

Возникли вопросы, связанные с особенностью интерпретации результатов:

✓ В опросе приняли участие разные по численности группы респондентов: подавляющее большинство составили обучающиеся и родители, их соотношение с педагогическими работниками выглядит как 4:1 и 3:1 соответственно. Насколько правомерны сделанные нами обобщенные выводы?

✓ Достаточны ли данные, полученные в ходе опроса 16 учителей (что составляет 40 % от их общего числа), для оценки организационной культуры педагогического коллектива?

✓ Следует ли для получения более объективной картины проводить лонгитюдное исследование по этой теме?

✓ Как оценить качество спроектированной на основе полученных данных программы развития?

Сформулированные вопросы открывают возможности для последующих исследовательских изысканий и подсказывают направления будущей работы.

Анализ результатов анкетирования дал возможность управленческой и педагогической команде школы понять, как выстраивать взаимодействие с коллегами, учащимися и родителями, вырабатывать согласованные позиции по принципиальным вопросам, чтобы еще лучше понимать друг друга и планировать изменения в образовательной организации, сообщая преодолевая все трудности.

Полагаем, что представленный в статье пошаговый алгоритм работы будет интересен авторам исследовательских методик, направленных на изучение школьной культуры и образовательной среды, поскольку в нем подробно описан ход обсуждения и практического использования полученных данных. Материалы статьи могут быть полезны и другим управленческим и педагогическим командам, заинтересованным в принятии решений и развитии образовательной организации.

Представленный в статье пошаговый алгоритм работы будет интересен авторам исследовательских методик, направленных на изучение школьной культуры и образовательной среды.

Список литературы

1. Вачкова, С. Н. Феномен уклада школы в современных образовательных условиях / С. Н. Вачкова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2012. — № 2 (20). — С. 93—103.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под редакцией В. В. Давыдова. — Москва : Педагогика-Пресс, 1999. — 533 с. — ISBN 5-7155-0747-2.

⁵ Моисеев А. М. Программа развития: как разработать главный стратегический документ школы : практико-ориентированное науч.-метод. пособие в вопр. и ответах для рук. общеобразоват. орг. М. : СОЛОН-Пресс, 2021. 348 с.; Его же. Школьные проектные команды: создание, деятельность, сопровождение : науч.-метод. пособие. М. : Моск. город. педагог. ун-т, 2021. 308 с.

3. *Иоффе, А. Н.* Что такое культура образовательных отношений, как и для чего ее исследовать? / А. Н. Иоффе, Л. В. Бычкова, В. К. Маркова // UniverCity: Города и Университеты : сборник статей / под редакцией С. Н. Вачковой, Н. И. Кондратьевой. — Москва : Грин Принт, 2022. — С. 183—193. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50070716> (дата обращения: 10.02.2025).
4. Концептуальные основы Программы по развитию личностного потенциала / Е. Г. Дирюгина, М. И. Катеева, Н. Е. Рычка, Е. А. Хаустова, А. А. Янченко. — Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2023. — 223 с. — ISBN 978-5-6047576-5-9. — URL: <https://vbudushee.ru/library/kontseptualnie-osnovy-programmy-rlp/> (дата обращения: 10.02.2025).
5. *Маркова, В. К.* Культура образовательных отношений: как руководителю школы работать с результатами исследования / В. К. Маркова, А. Н. Иоффе, Л. В. Бычкова, И. А. Виноградова, А. А. Данилина, С. В. Летуновская // UniverCity: Города и Университеты : сборник статей / под редакцией С. Н. Вачковой, Н. И. Кондратьевой. — Москва : А-Приор, 2023. — С. 161—174. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54801278> (дата обращения: 10.02.2025).
6. *Полякова, Г. Б.* Междисциплинарный подход к проблеме осмысления феномена культуры школы / Г. Б. Полякова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. — 2014. — № 4. — С. 82—89. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22930453> (дата обращения: 12.05.2025).
7. Проектирование личностно-развивающей образовательной среды сельской школы / Л. В. Байбородова, А. А. Кораблева, Н. В. Бедарева [и др.]. — Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, 2023. — 179 с. — ISBN 978-5-00089-639-6.
8. *Слободчиков, В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. — 1997. — № 7. — С. 177—184.
9. *Триандис, Г. К.* Культура и социальное поведение / Г. К. Триандис. — Москва : Форум, 2007. — 382 с. — ISBN 978-5-91134-107-7.
10. *Фрумин, И. Д.* Тайны школы: заметки о контекстах : монография / И. Д. Фрумин. — Красноярск : Красноярский государственный университет, 1999. — 250 с. — ISBN 5-7638-0172-5.
11. *Ясвин, В. А.* Организационная культура педагогического коллектива / В. А. Ясвин // Школьный психолог. — 2009. — № 14 (444). — URL: https://psy.1sept.ru/view_article.php?ID=200901410 (дата обращения: 10.02.2025).
12. *Ясвин, В. А.* Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум / В. А. Ясвин. — Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2020. — 142 с. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49450314> (дата обращения: 12.05.2025).
13. *Dewey, J.* Democracy and Education / J. Dewey. — New York : Macmillan Company, 1916. — 457 p.
14. *Gargano, J. L.* School Culture and Student Identity Formation / J. L. Gargano, C. J. Dyer, K. E. Greenwood, A. S. Williams // Journal of Educational Psychology. — 2021. — № 3 (113). — P. 516—532.
15. *Piaget, J.* Psychology of Intelligence / J. Piaget. — London : Routledge, 1999. — 216 p.

Моделирование национальной системы измерения качества дошкольного образования



Е. Н. ПРИСТУПА

доктор педагогических наук, профессор,
директор Института развития, здоровья
и адаптации ребенка (Москва)

pristupa-mhpi@yandex.ru



Н. А. РАЧКОВСКАЯ

доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории
развития дошкольного образования
Института развития и адаптации
ребенка; профессор кафедры
эстетического воспитания детей
дошкольного возраста Московского
педагогического государственного
университета (Москва)

nad1606@yandex.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость создания современной национальной системы измерения и оценки качества дошкольного образования на основе традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества. Аргументируются и характеризуются основные критерии оценки и показатели качества дошкольного образования, такие как: доступность для всех категорий детей вне зависимости от места проживания; организация и результативность образовательного процесса; инфраструктура дошкольной образовательной организации; профессионализм педагогических кадров; взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьей; реализация на доступном для ребенка уровне естественно-научного, инженерного и математического образования; выявление и развитие способностей и одаренности детей. Предложенный подход к моделированию национальной системы измерения качества дошкольного образования интегрирует традиции и новации данного уровня образования.

Abstract. The article substantiates the necessity of creating a modern national system of assessment and evaluating the quality of preschool education on the basis of traditional spiritual and moral values

of the Russian society. The article substantiates and defines the main assessment criteria and indicators of preschool education quality, such as: the accessibility for all categories of children regardless of their place of residence; the organisation and effectiveness of the educational process; the infrastructure of the preschool educational organisation; the professionalism of teaching staff; the interaction between the preschool educational organisation and the family; the implementation of scientific, engineering and mathematical education at a level accessible to the child; the identification and development of ways to improve the quality of preschool education. The suggested approach to modelling the national system of the quality assessment of preschool education integrates the traditions and innovations of this level of education.

Ключевые слова: дошкольное образование, качество дошкольного образования, измерение качества дошкольного образования, национальная система измерения качества образования, традиционные духовно-нравственные ценности российского общества, критерии оценки качества образования, методология оценки качества образования, системный подход, моделирование, мониторинг.

Keywords: preschool education, quality of preschool education, assessment of preschool education quality, national system for the assessment of education quality, traditional spiritual and moral values of the Russian society, education quality assessment criterias, education quality assessment methodology, system approach, modelling, monitoring.

Под качеством образования понимается совокупность характеристик образовательного процесса, обеспечивающих достижение установленных целей и стандартов. Существующие в настоящее время *критерии измерения и оценки* качества дошкольного образования многообразны и вариативны, что обуславливает необходимость их унификации [17]. Наиболее часто выделяют такие, как:

- ✓ результаты освоения образовательных программ;
- ✓ качество образовательной деятельности;
- ✓ материально-технические условия и развивающая предметно-пространственная среда;
- ✓ педагогические кадры;
- ✓ здоровьесбережение;
- ✓ обеспечение безопасности и качество услуг по присмотру и уходу за детьми;

- ✓ взаимодействие с семьей;
- ✓ удовлетворенность родителей и др.¹ [12; 13; 14].

В настоящее время ведется активная работа по созданию *единой системы критериального оценивания* результатов работы дошкольных образовательных организаций (ДОО) с полной прозрачностью и измеряемостью критериев оценки вне зависимости от формы ДОО, применяемых в ней образовательных технологий, методов и методик. Результат — образ выпускника детского сада — должен быть оценен по общим критериям, исходя из единых требований.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Федеральной образовательной программой дошкольного образования и Проектом концепции развития дошкольного образования

¹ Виноградова Н. А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ : метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2021. 192 с.

к 2030 году основными функциями данного уровня образования являются:

- ✓ обучение и воспитание ребенка как гражданина Российской Федерации;

- ✓ формирование основ его гражданской и культурной идентичности на соответствующем его возрасту содержании доступными средствами;

- ✓ создание единого ядра содержания дошкольного образования, ориентированного на приобщение детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям русского народа;

- ✓ воспитание подрастающего поколения знающим и уважающим историю и культуру своей семьи и родины².

В связи с этим осуществляется *моделирование национальной системы изменения и оценки качества дошкольного образования* на основе традиционных духовно-нравственных ценностей, а также с учетом накопленного опыта и новаций, внедряемых на данном уровне образования [3].

Целью исследования является выявление основных критериев оценки и создание единой методологии для мониторинга качества дошкольного образования в Российской Федерации, что сможет обеспечить высокие показатели удовлетворенности родителей, общества и государства.

Моделирование является одним из основных методов системного подхода, ему отводится роль инструмента теоретического синтеза всех представлений об объекте. Именно моделирование позволяет объединить обучение и воспитание детей дошкольного возраста на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, а также принятых в обществе

правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

Традиционно под *моделью* понимают «искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает или воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [8, с. 22]. Таким образом, теоретическая модель представляет собой редуцированный «слепок» с действительности, форму отражения и воспроизведения в более простом виде структуры многокомпонентного явления, непосредственное рассмотрение которой дает новое знание об объекте изучения.

При моделировании педагогический феномен сознательно упрощается, то есть создается его *прототип* — целостный образ будущего результата, дающий представление об объекте и возможности взаимодействия с ним.

Следует отметить, что существенные упрощения препятствуют полному овладению объектом, а полный отказ от них затрудняет познание. *Упрощение* является специфическим приемом теоретического исследования, а его результат — модель — лишь обобщенное отображение сложного реального педагогического феномена.

«Оживление» модели на практике происходит за счет использования *содержательных методов* исследования. В связи с этим определение критериев оценки качества дошкольного образования будет

Целью исследования является выявление основных критериев оценки и создание единой методологии для мониторинга качества дошкольного образования в РФ.

² Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. Приказом Мин-ва образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 16.04.2025); Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утв. Приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 16.04.2025); Проект концепции развития дошкольного образования к 2030 году. URL: <https://irzar.ru/wp-content/uploads/2024/07/konczepczyia-do.pdf> (дата обращения: 17.04.2025).

достаточно условным, поскольку в образовательной практике они синергетически взаимодействуют и способны выполнять по отношению друг к другу компенсаторную функцию.

Качество дошкольного образования — это соответствие системы дошкольного образования, происходящих в ней процессов и достигнутых результатов ожиданиям и требованиям государства, общества и различных групп потребителей (детей, родителей, воспитателей, учителей начальной школы)³ [15; 19].

Национальная система оценки качества дошкольного образования представляет собой комплексный инструментарий, способствующий обеспечению равных возможностей для обучения, воспитания и развития всех категорий детей дошкольного возраста вне зависимости от индивидуальных особенностей и места проживания ребенка. Впоследствии этот инструментарий (комплексная система инструментов, процедур и методических рекомендаций) может быть размещен на интегрированном цифровом ресурсе, где в открытом доступе будут сосредоточены стандарты и единые методики оценки, которые, с одной стороны, обеспечивают эффективный мониторинг, а с другой — повышают эффективность данного уровня образования.

Основным критерием оценки качества дошкольного образования, интегрирующим ряд других критериев, является доступность.

Моделирование национальной системы измерения качества дошкольного образования актуализирует вопрос о критериях оценки и показателях качества. В самом общем виде под критерием понимается признак,

основание, правило принятия решения по оценке соответствия чего-либо предъявленным требованиям; показатели же отражают уровень их достижения.

Основным критерием оценки качества дошкольного образования, интегрирующим ряд других критериев (наличие мест в ДОО, инфраструктура, психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ОВЗ и инвалидностью, взаимодействие с родителями и др.), является *доступность* [1].

Несмотря на то что сегодня в большинстве регионов России фиксируется достаточное количество мест в детских садах, наблюдаются региональные диспропорции в доступности дошкольного образования. Так, в среднем по стране на 1 сентября 2023 года она составляла 99,37 % для детей в возрасте от двух месяцев до семи лет, что в сравнении с показателем доступности на 1 сентября 2022 года (98,99 %) выше на 0,38 %⁴. Нехватка детских садов ощущалась в 18 регионах страны; при этом где-то она, как в Смоленской области, незначительная (99,76 %), а где-то, как в Забайкальском крае (88,73 %) и Республике Дагестан (73,61 %), вполне ощутимая⁵.

Кроме того, отмечается недостаток мест для детей младенческого и раннего возраста по сравнению с количеством мест для детей дошкольного возраста. Доступность дошкольного образования для детей в возрасте от двух месяцев до трех лет на 1 сентября 2023 года составляла 97,34 %, что в сравнении с показателем на 1 сентября 2022 года (94,47 %) выше на 2,87 %. В то же время доступность дошкольного образования для детей в возрасте от трех до семи лет на те же даты составляет 99,58 %

³ Никитина С. В., Петрова Н. Г., Свирская Л. В. Оценка результативности и качества дошкольного образования : науч.-метод. рекомендации и информац. материалы. М. : Линка-Пресс, 2008. 224 с.

⁴ Проект концепции развития дошкольного образования к 2030 году. С.4.

⁵ Рылова Э. Что не так в статистике доступности дошкольного образования в России // Парламентская газета. 2024. № 34 (3139). URL: <https://www.pnp.ru/social/chto-ne-tak-v-statistike-dostupnosti-doshkolnogo-obrazovaniya-v-rossii.html> (дата обращения: 16.04.2025).

и 99,44 % (выше на 0,14 %) соответственно⁶. Из приведенных данных следует, что по этому параметру намечается позитивная динамика.

Также необходимо отметить, что в настоящее время уменьшается количество мест в ДОО и снижается качество образования в сельской местности. Уменьшение числа воспитанников обусловлено объективными причинами, в частности сокращением сельского населения на 20—30 %. При этом существует небольшое количество муниципалитетов, где оно выросло, — это пригородные зоны в больших агломерациях. В качестве примера можно привести Московскую область, где идут массовые застройка и переселение — так называемый «взрывной переезд».

Таким образом, доступность образования была и остается важным критерием оценки его качества.

Повышению доступности и качества способствует развитие *негосударственного сектора и вариативных форм* дошкольного образования. Например, за период с 1 января 2013 года по 1 января 2023 года численность детей, получающих дошкольное образование и (или) присмотр и уход в семейных дошкольных группах, увеличилась на 1711 человек (13 130 и 14 841 воспитанник соответственно). Достаточно активно создаются дошкольные группы при профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования: на 1 января 2015 года — 1010 воспитанников, на 1 января 2022 года — 6996 детей (увеличение в 6,9 раз)⁷.

В связи с этим можно предположить, что вариативность форм получения дошкольного образования в регионе в недалеком будущем локализуется в отдельный

критерий оценки качества дошкольного образования.

В настоящее время определились проблемы недостаточной эффективности мер *психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ и инвалидностью*, направленных на коррекцию и компенсацию имеющихся у них нарушений развития [10]. Численность детей-инвалидов, охваченных дошкольным образованием, увеличивается; при этом происходит сокращение сети самостоятельных ДОО, в том числе включающих только дошкольные группы компенсирующей направленности, реализующих Федеральную адаптированную образовательную программу дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП ДО)⁸.

В группах компенсирующей направленности имеется возможность в большей степени обеспечить инфраструктуру, сосредоточить кадровый состав, осуществляющий профессиональную деятельность в соответствии с ФАОП ДО. Очевидно, что вопрос психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ и инвалидностью станет еще одним параметром оценки.

В целом, повышению качества и доступности дошкольного образования способствует внедрение комплексных мер по сохранению и развитию *здоровья* всех категорий воспитанников, качественное и сбалансированное *питание* дошкольников в детском саду.

В 2021 году ТАСС опубликовало результаты совместного исследования Всерос-

Очевидно, что вопрос психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ и инвалидностью станет еще одним параметром оценки.

⁶ Проект концепции развития дошкольного образования к 2030 году. С. 4.

⁷ Там же. С. 5.

⁸ Об утверждении Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Мин-ва просвещения РФ от 24.11.2022 № 1022. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/> (дата обращения: 17.04.2025).

сийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) и фонда «Университет детства»⁹. Согласно результатам опроса в России порядка 67 % родителей удов-

летворены качеством дошкольного образования.

Критерии исследования и результаты опроса представлены в таблице.

Удовлетворенность родителей качеством дошкольного образования (исследование ВЦИОМ и фонда «Университет детства»)

Критерии	Уровень удовлетворенности, %
Качество организации образовательного процесса	70
Качество образования	67
Профессионализм воспитателей	78
Индивидуальный подход к ребенку	58
Организация питания в группе	72
Количество детей в группе	68
Взаимоотношения педагогов с родителями	80
Взаимоотношения педагогов с воспитанниками	78
Состояние материально-технической базы	58
Санитарно-гигиенические условия	78

Таким образом, подавляющее большинство опрошенных родителей в целом удовлетворены качеством дошкольного образования, но есть резервы для совершенствования.

Важно расширять масштаб *взаимодействия ДОО с семьей*. Помимо реализации программы просвещения родителей (законных представителей) детей, посещающих дошкольные образовательные организации, необходимо задействовать такие возможности цифрового общества, как:

- ✓ электронная почта, мессенджеры, социальные медиа для обмена информацией и обеспечения обратной связи с семьей;

- ✓ веб-конференции и онлайн-встречи, позволяющие организовать живой диалог всех субъектов образовательного процесса;

- ✓ родительские порталы и приложения, обеспечивающие доступ к информации о расписании, питании, медицинских показателях, достижениях и активностях ребенка и вовлечении его в образовательный процесс ДОО [5; 6; 18].

В соответствии с российским законодательством у родителей (законных представителей) есть право обеспечить своим детям получение образования в семье¹⁰. По состоянию на 1 января 2023 года в Российской Федерации функционировало 13 987 консультационных центров¹¹, в которых родители бесплатно получали методическую, психолого-педагогическую, диагностическую и консультативную помощь [11].

Время диктует необходимость введения новых критериев оценки качества дошкольного образования.

⁹ Опрос: большинство родителей удовлетворены работой детсадов / Информ. агентство ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/13253733> (дата обращения: 16.04.2025).

¹⁰ Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/952318ecb6b80acea2124775e14766b7401292ce/#dst100105 (дата обращения: 23.04.2025).

¹¹ Проект концепции развития дошкольного образования к 2030 году. С. 5.

Сегодня большое внимание уделяется бесшовному непрерывному *практико-ориентированному образованию естественно-научной, инженерной и математической направленностей*, которое осуществляется начиная с детского сада и является важным критерием качества современного дошкольного образования¹² [7]. Оно обеспечивается разработкой и внедрением практико-ориентированного содержания и образовательных технологий, направленных на развитие у воспитанников ДОО логического мышления, естественно-научного мировосприятия и технического творчества, интегрирующих в образовательную практику в игровой форме робототехнику и программирование¹³ [16]. Кроме того, *планируются*:

- ✓ создание сети кванториумов и экспериментариумов для детей, педагогов и родителей;

- ✓ разработка и внедрение национальных платформ и контента для реализации естественно-научного, инженерного и математического образования в детском саду;

- ✓ использование VR- и AR-технологий для создания увлекательных и интерактивных образовательных событий (виртуальных экскурсий по миру, иммерсивных опытов для освоения природы или космоса).

Создание *развивающей предметно-пространственной среды* в ДОО будет способствовать выявлению и развитию способностей и одаренности у детей дошкольного возраста, что является одной из приоритетных задач современного образования, поскольку впоследствии такие люди вносят существенный вклад в научно-технический прогресс и развитие

культуры общества. В гуманистической парадигме каждый ребенок рассматривается как самоценный, уникальный индивид, наделенный внутренним потенциалом и имеющий врожденную тенденцию к развитию и самосовершенствованию [4].

Таким образом, создание современной экосистемы дошкольной образовательной организации и трансформация развивающей предметно-пространственной среды являются одним из критериев и направлением повышения качества дошкольного образования [2].

В связи с современными социокультурными вызовами, а также психологическими характеристиками современных детей большое внимание отводится организации и качеству воспитательного процесса в ДОО, обновлению программ воспитания дошкольников в аспекте формирования *гражданственности и патриотизма*, приобщения к *отечественной культуре*. Проводится работа по следующим направлениям:

- ✓ планируется создание портала верифицированных воспитательных технологий и практик, в том числе по историческому просвещению дошкольников;

- ✓ осуществляется разработка программно-методического комплекта по освоению культурно-исторического наследия России на основе традиционных духовно-нравственных ценностей;

- ✓ детские каналы и социальные сети наполняются воспитательным контентом (фильмы, подкасты, литература и др.), транслирующим базовые российские ценности [9].

Сегодня большое внимание уделяется бесшовному непрерывному практико-ориентированному образованию естественно-научной, инженерной и математической направленностей.

¹² Волосовец Т. В., Маркова В. А., Аверин С. А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество : учеб. программа. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. 112 с.; Тарасенко Т. В. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб.-метод. пособие. Липецк : Липец. гос. пед. ун-т им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. 79 с.

¹³ Аверин С. А., Маркова В. А. Робототехника в детском саду : метод. пособие из опыта работы дошкол. образоват. орг., реализующих парциальную модуль. программу «STEM-образование детей дошкол. и мл. школ. возраста». М. : Экоинвест, 2021. 182 с.

Сегодня проходят адаптацию программа «Разговоры о важном» и методические рекомендации для системы дошкольного образования. Темы занятий, которые проводятся в доступных для воспитанников ДОО формах беседы, игры, викторины и др., определяются с учетом соответствия значимым датам и важности события для детей. Такие занятия помогут дошкольнику выработать собственную мировоззренческую позицию по ключевым для гармоничной социализации ребенка вопросам.

Предполагается, что в настоящее время *критериями* оценки качества дошкольного образования будут являться:

- ✓ результаты обучения, воспитания и развития ребенка;
- ✓ кадровые ресурсы;
- ✓ инфраструктура (финансирование, материально-технические условия, состояние развивающей предметно-пространственной среды);
- ✓ безопасность ДОО, здоровьесбережение и благоприятный психологический климат в детском саду;
- ✓ реализация естественно-научного, инженерного и математического образования на основе принципа доступности для детей дошкольного возраста;
- ✓ качество воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации.

Национальная система измерения качества дошкольного образования будет полезна всем субъектам образовательного процесса, государству и обществу.

Несомненно, при проектировании национальной системы оценки качества дошкольного образования ориентиром будут выступать измеримые критерии и их практическое применение.

Выявленные критерии и показатели неразрывно связаны с традиционными духовно-нравственными ценностями российского народа, такими как патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, крепкая семья, созидательный труд, наука, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь, историческая память и пре-

емственность поколений, единство народов России. Такая глубинная связь обусловлена тем, что в дошкольном возрасте закладывается основа аксиосферы ребенка, определяющей впоследствии отношение человека к миру во всем его многообразии.

Национальная система оценки качества дошкольного образования позволит федеральным органам исполнительной власти использовать данные мониторинга по единым критериям для совершенствования образовательной политики и нормативно-правовой базы. Кроме того, полученные результаты помогут сформировать механизмы управления качеством дошкольного образования на региональном и муниципальном уровнях, разрабатывать и корректировать программы развития системы образования в ДОО. Данные мониторинга станут продуктивной основой для осуществления государственного надзора за организациями, работающими в сфере дошкольного образования.

Образовательные организации высшего образования и профессиональные образовательные организации смогут использовать результаты мониторинга для совершенствования образовательных программ в области педагогики. Работники системы дошкольного образования получат возможность учитывать полученные данные при планировании мероприятий в контексте реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования, разрабатывать планы по профессиональному самосовершенствованию и повышению квалификации.

Для родителей (законных представителей) детей результаты применения национальной системы измерения и оценки качества дошкольного образования лягут в основу принятия решений о выборе образовательной организации.

Таким образом, национальная система измерения качества дошкольного образования будет полезна всем субъектам образовательного процесса, государству и обществу.

Список литературы

1. Абанкина, И. В. Дошкольное образование: инфраструктура будущего / И. В. Абанкина, Л. М. Филатова, А. А. Вавилова, И. А. Кравченко. — Москва : НИУ ВШЭ, 2024. — 442 с. — ISBN 978-5-6046401-2-8.
2. Белолуцкая, А. К. Условия для развития творческих способностей ребенка: результаты апробации инструмента оценки качества образования в детском саду / А. К. Белолуцкая, И. И. Воробьева, О. А. Шиян [и др.] // Современное дошкольное образование. — 2021. — № 2 — С. 12—30.
3. Бутусова, Т. Ценностные ориентиры дошкольного образования. Воспитание самостоятельности в разных видах детской деятельности / Т. Бутусова // Дошкольное воспитание. — 2019. — № 10. — С. 81—87.
4. Воробьева, И. И. Взаимосвязь качества дошкольного образования, уровня развития творческого мышления воспитанников и развития творческого мышления педагогов при решении педагогических задач / И. И. Воробьева, А. К. Белолуцкая // Современное дошкольное образование. — 2019. — № 5. — С. 34—53.
5. Гладкова, Ю. Семья как субъект образовательных отношений: взаимодействие, сотрудничество, партнерство / Ю. Гладкова // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 5. — С. 44—52.
6. Гладкова, Ю. Семья как субъект образовательных отношений: на пути к доверительному общению / Ю. Гладкова // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 2. — С. 69—78.
7. Глузман, Н. А. Логико-математическое развитие дошкольников: современные стратегии / Н. А. Глузман, Н. В. Давкуш, Е. В. Безносюк. — Симферополь : Ариал, 2024. — 149 с. — ISBN 978-5-907914-35-3.
8. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 21—26.
9. Ежкова, Н. Развитие профессионального самосознания начинающих воспитателей / Н. Ежкова, П. Ежкова, А. Стрекалова // Дошкольное воспитание. — 2020. — № 6. — С. 92—96.
10. Кинаш, Е. Личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению дошкольника с ОВЗ / Е. Кинаш // Дошкольное воспитание. — 2020. — № 1. — С. 48—54.
11. Левшина, Н. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования / Н. Левшина, Л. Санникова, С. Юревич // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 6. — С. 4—11.
12. Луковенко, Т. Г. Исследование процесса мониторинга качества образования в дошкольных организациях с позиции принятия управленческих решений / Т. Г. Луковенко // Современное дошкольное образование. — 2024. — № 5. — С. 54—67.
13. Майер, А. Становление внутренней системы оценки качества дошкольного образования / А. Майер // Дошкольное воспитание. — 2020. — № 6. — С. 24—32.
14. МКДО-2020. Концепция мониторинга качества дошкольного образования Российской Федерации / И. Е. Федосова. — Москва : Национальное образование, 2020. — 48 с. — ISBN 978-5-4454-1486-5.
15. Нечаев, М. П. Контроль и оценка качества деятельности образовательного учреждения / М. П. Нечаев. — Москва : Педагогический поиск, 2010 — 176 с. — ISBN 978-5-901569-008-9.
16. Слепцова, И. Квалификационные требования и инновационный потенциал педагога дошкольного образования / И. Слепцова // Дошкольное воспитание. — 2019 — № 3. — С. 4—12.
17. Слепцова, И. Оценка качества дошкольного образования в условиях вариативности / И. Слепцова // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 1. — С. 13—20.
18. Собкин, В. С. Отношение родителей детей дошкольного возраста к образовательному процессу в детском саду: удовлетворенность, оценка качества и эффективности обучения / В. С. Собкин, Ю. А. Халутина // Современное дошкольное образование. — 2018. — № 1. — С. 6—18.
19. Шиян, О. А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст / О. А. Шиян // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2013. — № 5. — С. 68—78.

Индивидуальный образовательный маршрут — эффективный инструмент технологии горизонтального обучения



Е. П. СЕДЫХ
кандидат
педагогических наук,
доцент, проректор
Нижегородского
института развития
образования
sedykh@niro.nnov.ru



Т. Н. СЕРГЕЕВА
кандидат педагогических наук,
директор центра непрерывного
повышения профессионального
мастерства педагогических работников
Нижегородского института развития
образования
serge199@yandex.ru



С. А. МАКСИМОВА
доктор философских наук,
профессор кафедры теории
и практики управления
образованием Нижегородского
института развития образования
maksimovasa@niro.nnov.ru



А. В. ШАКУРОВА
кандидат социологических наук, тьютор
центра непрерывного повышения
профессионального мастерства
педагогических работников Нижегородского
института развития образования
metod2019no@mail.ru

Аннотация. В статье обоснованы роль и потенциал непосредственного участия учителей как главных субъектов профессионального роста в обмене знаниями, умениями и опытом, а также преимущества горизонтального обучения и индивидуального образовательного маршрута как его эффективного инструмента в повышении квалификации педагогических работников. Исследование описывает успешный практический опыт реализации сотрудниками центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Нижегородского института развития образования процесса обучения методистов технологии работы с индивидуальным образовательным маршрутом для профессионального развития педагога, имеющего профессиональные дефициты, согласно его персональным запросам и потребностям. В статье даны содержательная характеристика и технология обучающего процесса. Представлены краткий теоретический обзор понятия «индивидуальный образовательный маршрут», на основании которого сформулировано рабочее определение данного конструкта; компонентная структура индивидуального образовательного маршрута профессионального развития педагога. Определены теоретико-методологические основания обучения региональных и муниципальных методистов технологии профессионального взаимодействия с педагогическими работниками в рамках индивидуального образовательного маршрута совершенствования педагогического мастерства. Приведены конкретные результаты применения технологии методического сопровождения педагогов, нуждающихся в помощи профессионального окружения.

Abstract. The article substantiates the role and potential of direct participation of teachers as the main subjects of professional development in the exchange of knowledge, skills and experience, as well as the advantages of horizontal learning and personalised educational route as its effective tool in teachers' professional development. The study presents a successful practical experience of the Centre for Lifelong Professional Development of Pedagogical Staff at Nizhny Novgorod Institute of Education Development in the process of training methodologists to work with the technology of working with a personalised educational route for the professional development of teachers with professional deficiencies, according to their personal needs and professional requirements. The article provides the content characteristics and technology of the learning process. The brief theoretical review of the concept of 'personalised educational route' is presented, on the basis of which a working definition of this construct is formulated; the component structure of the personalised educational route of a teacher's professional development is formulated. Theoretical and methodological bases for training regional and municipal methodologists in the technology of professional interaction with teachers within the framework of a personalised educational route to improve pedagogical skills are defined. The paper outlines the specific results of the application of the technology of methodological support of teachers who need the help of the professional environment.

Ключевые слова: *профессиональные дефициты педагога, профессиональные компетенции педагога, образование взрослых, региональный методический актив, индивидуальный образовательный маршрут педагога, образовательные технологии, горизонтальное обучение, непрерывное профессиональное развитие педагогических работников, научно-методическое сопровождение педагогов.*

Keywords: *teacher's professional deficits, teacher's professional competences, adult education, regional methodological asset, teacher's personalised educational route, educational technologies, horizontal learning, continuous professional development of pedagogical staff, scientific and pedagogical support of teachers.*

В современных условиях качественное образование, одним из эффектов которого, на наш взгляд, выступает личный опыт успешного решения интеллектуальных, морально-нравственных, коммуникативных и поведенческих задач, целесообразно рассматривать как существенный *стратегический ресурс* влияния на безопасность и независимость политико-экономического и социокультурного суверенитета государства.

Отметим, что воздействие сферы образования на процветание и стабильность общества и государства отстаивают многие отечественные ученые. Так, А. М. Осипов и Н. А. Матвеева называют образование важнейшим условием, которое необходимо любому обществу для своего существования [12]. Д. Л. Константиновский отмечает ведущую роль образовательной системы в процессах, обеспечивающих прирост интеллектуального и инновационного потенциалов для нужд государственной экономики [9]. По мнению В. И. Слободчикова и Ю. В. Громыко, принципиальными атрибутами образования в XXI веке выступают его «духовно-этическая доминанта», наличие научной базы, многообразие, адекватность культурному разнообразию человечества, страны и ориентированность на удовлетворение духовных запросов отдельной личности [17, с. 12]; а с позиции А. Г. Асмолова — способность образовательной системы помочь подрастающему поколению в реализации собственных возможностей, замыслов.

«Идею человека свободного, идею развития, идею самореализации, идею ответственного выбора, идею сложных задач» исследователь считает главными смысловыми акцентами современного образования [2, с. 18].

На наш взгляд, приведенные выше высказывания одинаково справедливы в отношении дошкольного, начального, основного и среднего полного общего, среднего и высшего профессионального, а также дополнительного профессионального образования. Однако *школа* занимает особое место в единой образовательной вертикали, и это не случайно. Многолетнее ежедневное общение педагогов со своими учениками в рамках и за пределами образовательного процесса приводит к следующим результатам:

- ✓ позволяет учащимся осваивать программные знания и умения и различные социальные роли и позиции;

- ✓ способствует формированию первых интересов и предпочтений профессионального характера, жизненных ценностей и установок, влияющих на выбор профессиональной траектории и определяющих дальнейшее поведение обучающихся;

- ✓ создает необходимые условия для удовлетворения творческих потребностей, раскрытия способностей и становления патриотической направленности учеников [14; 15].

Формирование высококвалифицированных кадров для российской экономики, воспитание граждан с чувством долга и социальной ответственностью, разделяющих духовно-нравственные ценности народов Российской Федерации, поддерживающих исторические и национально-культурные традиции¹, обязывает педагогов непрерывно *повышать персональный уровень профессионального мастерства*.

Вместе с тем сложность и многомерность государственного запроса дают педагогическим работникам основание рассчитывать на получение *квалифицированной помощи* в устранении возможных трудностей, связанных с реализацией профессиональных задач [15; 18].

Воздействие сферы образования на процветание и стабильность общества и государства отстаивают многие отечественные ученые.

¹ О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента РФ [принят 21 июля 2020 г.]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/63728> (дата обращения: 09.01.2025).

Логично предположить, что инструментом реализации подобных ожиданий может выступать вовлечение в процесс консультирования и профессиональное общение с более компетентными коллегами, организованные по аналогии с распределительной моделью обучения «равный — равному», то есть *горизонтальное обучение*. В ходе такого обучения происходит непосредственный и/или дистанционный обмен содержанием, которое полезно и интересно всем участникам взаимодействия, необходимо для преодоления персональных профессиональных дефицитов и, следовательно, предоставляет возможности для поступательных личностно-профессиональных трансформаций, полного раскрытия педагогических способностей [18].

Значимость и ресурсный характер непосредственного участия учителей как главных субъектов профессионального роста в обмене знаниями, умениями и опытом определяют данное направление как ведущее в сфере образования и государственной политики России.

Оно реализуется посредством создания на территории страны *единой федеральной системы научно-методического сопровождения (ЕФС) и единого научно-методического пространства повышения квалификации, профессиональной переподготовки и непрерывного профессионального развития педагогических работников*².

На уровне отдельного субъекта Российской Федерации в рамках регионального сегмента ЕФС функция методической поддержки учителей закрепляется за методическим активом, который создается на базе центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ) и представляет собой

объединение региональных методистов, сформированное из числа учителей, прошедших диагностику профессиональных компетенций и повышение квалификации по вопросам оказания методической помощи.

При этом процедура выявления уровня компетентности, инициированная Министерством просвещения РФ в 2021 и 2022 годах, включала анализ профессиональной осведомленности педагогов в вопросах предметной подготовки, методики преподавания и оценивания, а именно диагностики:

- ✓ знаний преподаваемого предмета в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке;

- ✓ понимания основ методики преподавания предмета и принципов системно-деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий;

- ✓ владения формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий (проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п.);

- ✓ знаний путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов обучения;

- ✓ умений объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

В Нижегородской области региональный методический актив (РМА) первоначально сформировался из участников состоявшейся в 2022 году процедуры опре-

На уровне отдельного субъекта РФ в рамках регионального сегмента ЕФС функция методической поддержки учителей закрепляется за методическим активом.

² О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 года № Р-174 : Распоряжение Минпросвещения РФ от 15 декабря 2022 г. № Р-303. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-15122022-n-r-303-o-vnesenii/> (дата обращения: 14.01.2025).

деления профессиональной (предметной и методической) компетентности учителей русского языка и литературы, математики, физики, химии, биологии, истории и обществознания, географии, информатики, иностранного языка. В 2022—2024 годах в состав РМА вошли педагоги с высшей квалификационной категорией, успешно прошедшие региональные варианты диагностики профессиональных дефицитов и аттестовавшиеся на должности «педагог-наставник» и «педагог-методист».

Однако кроме учителей, продемонстрировавших компетентность по наиболее значимым аспектам педагогической деятельности и рекомендованных в региональный методический актив в 2022 году федеральной информационной системой оценки качества образования, а в последующие годы — на основании результатов иных вариантов мониторинга профессиональных дефицитов и ресурсов педагога, были выявлены учителя, которые нуждаются в серьезной проработке вопроса о повышении квалификации или включении в систему индивидуального сопровождения для обеспечения профессионального роста.

Мы считаем, что в сложившейся образовательной ситуации наиболее актуальным, методологически и технологически оправданным выходом и способом решения

проблемы повышения эффективности педагогической деятельности являются групповые и индивидуальные формы взаимодействия в парах «*поддерживающий*

и помогающий (региональный методист) — *поддерживаемый и нуждающийся в помощи* (педагог с профессиональными дефицитами)». В частности, эффективными инструментами горизонтального обучения группового формата выступают:

- ✓ тренинги методических компетенций;
- ✓ мастер-классы;
- ✓ командная работа над принятием общего решения;

- ✓ профессиональные мастерские;
- ✓ тематические встречи;
- ✓ создание на базе общеобразовательной организации команды обучающихся учителей;
- ✓ сетевое взаимодействие;
- ✓ имитационно-моделирующие упражнения, —

а инструментами индивидуального формата — *индивидуальные образовательные маршруты профессионального развития* (ИОМ).

Во всех без исключения указанных выше случаях взаимодействие методистов и учителей направлено на достижение высоких показателей деятельности педагогических работников и персональных вершин профессионального мастерства [18]. Однако существенным преимуществом ИОМ, по сравнению с остальными инструментами горизонтального обучения, на наш взгляд, является *ориентация на личность конкретного педагога* за счет того, что профессиональное развитие протекает в индивидуальном временном режиме и режиме интеллектуальной деятельности, наиболее оптимальном для эффективной самоорганизации данного учителя.

Мотивирующий потенциал индивидуального образовательного маршрута в решении образовательных задач подчеркивают многие представители педагогической науки.

Л. А. Филимонюк и Н. А. Терещенко, в частности, соотносят ИОМ с «магистральной линией формирования компетенций молодого педагога» [19, с. 217]. Т. В. Неженская связывает его с «персональным путем реализации личностного интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, творческого, духовно-нравственного потенциала студента в образовательном процессе в соответствии с личностными предпочтениями и потребностями и социальным заказом общества» [10, с. 131].

Н. С. Никифорова и Г. Б. Петрова определяют индивидуальный образовательный маршрут как «самостоятельно проектируе-

Существенным преимуществом ИОМ, по сравнению с остальными инструментами горизонтального обучения, является ориентация на личность конкретного педагога.

мую, целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую педагогу личную траекторию профессионального роста» [11, с. 94].

А. А. Гаджиева и М. Е. Акмамбетова трактуют ИОМ как «персонализированную траекторию обучения и развития, основанную на стратегии индивида, предназначенную для достижения долгосрочных личных целей», как «персональный путь педагога, который ведет к реализации его личностного потенциала в образовании» [5, с. 228].

По мнению М. М. Панасенковой и И. Н. Микулан, индивидуальный образовательный маршрут является «эффективным инструментом оценки профессиональных достижений, помогающим педагогу совершенствовать навыки и проходить аттестацию» [13, с. 603], технологией профессионального роста и его ресурсом. Согласно Е. С. Колногузовой, О. В. Менг, М. П. Глебовой, А. С. Гавришевой — «целенаправленной проектируемой дифференцируемой образовательной программой, обеспечивающей педагогу позиции субъекта выбора, разработки и реализации личной программы развития профессиональной компетентности при осуществлении научно-методического сопровождения его профессионального развития» [8, с. 29].

Несмотря на разнообразие формулировок данного понятия и вариантов его приложения, авторы сходятся в понимании индивидуального образовательного маршрута как средства персонифицированного управления позитивными профессиональными трансформациями педагога на базе его образовательных запросов, персональных потребностей и актуальных интеллектуальных, временных, материально-технических возможностей, которыми обладают коллеги, способные грамотно оказывать методическую помощь.

На наш взгляд, указанный ракурс рассмотрения индивидуального образователь-

ного маршрута нашел отражение в *нормативно закреплённой дефиниции* этого понятия, фиксирующей, по сути, перечень обязательных форматных характеристик деятельности педагога с профессиональными дефицитами, которые методист при разработке ИОМ должен целенаправленно учесть и основанно задать, чтобы оптимизировать индивидуальное методическое сопровождение и поддержку этого учителя.

Так, согласно методическим рекомендациям Минпросвещения России «индивидуальный образовательный маршрут — это комплекс мероприятий, включающий описание содержания, форм организации, технологий, темпа и общего времени освоения педагогическими работниками и управленческими кадрами необходимых знаний, умений, практических навыков и опыта, основанный на персонифицированном подходе к организации дополнительного профессионального образования, в том числе учитывающем актуальные дефициты профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров, их личностные ресурсы, педагогический и управленческий контекст образовательной организации, в которой они работают, а также возможности и ресурсы системы дополнительного профессионального образования федерального и регионального уровней»³.

Вместе с тем представленные выше видение и трактовка ИОМ профессионального развития учителей предполагают, что педагоги, выступающие в роли субъекта оказания методической помощи, должны знать и уметь самостоятельно применять технологию разработки индивидуального образовательного маршрута и алгоритм взаимодействия участников методического сопровождения при прохождении ИОМ учителями.

Педагоги, выступающие в роли субъекта оказания методической помощи, должны знать и уметь самостоятельно применять технологию разработки ИОМ.

³ О направлении методических рекомендаций : письмо Минпросвещения РФ от 8 ноября 2021 г. № АЗ-872/08. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-08.11.2021-N-AZ-872_08/ (дата обращения: 10.01.2025).

Отметим, что обучение региональных методистов организации данного взаимодействия реализуется в формате курсовой подготовки, во время регулярных профессиональных встреч представителей регионального методического актива, на заседаниях и семинарах РМА, в рамках образовательных событий для педагогического сообщества Нижегородской области.

Однако нижегородская практика дополнительного профессионального образования педагогических работников и данные мониторингов о методическом сопровождении учителей посредством ИОМ показали, что *событийные технологии обучения* являются наиболее оправданными с точки зрения качества и скорости освоения методистами алгоритма работы с индивидуальными образовательными маршрутами, а в дальнейшем — их самостоятельного использования при оказании профессиональной помощи менее компетентным коллегам.

Цель исследования заключалась в раскрытии практики применения индивидуального образовательного маршрута профессионального развития педагогов с профессиональными дефицитами как эффективного инструмента горизонтального обучения. Именно поэтому *задачей* данной статьи стало представление успешного

практического опыта реализации сотрудниками центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Нижегородского институ-

та развития образования процесса обучения методистов технологии работы с ИОМ для профессионального развития педагогов с профессиональными дефицитами.

Философско-методологическую базу обучения составили следующие концептуальные идеи:

✓ активной роли личности в процессе своего психического развития в рамках динамического подхода [1];

✓ вариативных стратегий развития образования и обучения человека в течение всей жизни в рамках системно-деятельностного подхода [2];

✓ обучения взрослой аудитории и формирования общей со-бытийности и рефлексивного сознания личности [16];

✓ учета в образовательном процессе основных андрагогических принципов обучения и изменения функций, содержания и форм деятельности преподавателя в рамках акмеологии и андрагогики [6; 7];

✓ социального конструирования реальности и социальной роли [3; 4].

В ходе исследования на разных этапах методического сопровождения педагога использовались следующие *методы*:

✓ теоретический анализ научных источников, посвященных проблеме горизонтального обучения и ИОМ;

✓ моделирование;

✓ измерение;

✓ опрос.

В обучающих интеракциях участвовали более ста педагогических работников:

✓ финалисты регионального фестиваля методических служб Нижегородской области — 2024 (80 чел.);

✓ методисты, непосредственно осуществляющие методическое сопровождение на местах, команда регионального методического актива Нижегородской области (25 чел.);

✓ представители органов управления муниципального и регионального уровней системы образования (10 чел.).

Опыт событийно организованного обучения методистов технологии сопровождения педагогов с профессиональными дефицитами при прохождении ими индивидуального образовательного маршрута был получен в рамках образовательной программы *II Регионального фестиваля методических служб Нижегородской области*, который состоялся осенью 2024 года.

Содержательно обучающий процесс подразумевал *решение кейса* (разработку ИОМ для одного из двух учителей

Событийные технологии обучения являются наиболее оправданными с точки зрения качества и скорости освоения методистами алгоритма работы с ИОМ.

с дефицитами) в группах и итоговый обмен мнениями, *рефлексию* вложенных усилий и *представление конечного результата*. Технологически данный процесс представлял собой пошаговое профессиональное развитие под руководством модератора и команды РМА с опорой на схему (диагностика → разработка ИОМ → его реализация → заключительный этап)⁴ и структуру индивидуального образовательного маршрута, представленную ниже:

✓ *мотивационно-целевой этап* — определение мотивов, запросов, ожиданий, личностно-профессиональных ресурсов педагога, постановка целей, формулировка предполагаемых результатов прохождения ИОМ;

✓ *ориентировочный этап* — определение системы диагностического сопровождения, используемых педагогических технологий, методов и методик, планируемых сроков реализации мероприятий информационного образовательного маршрута, промежуточной и итоговой отчетности; обоснование структуры и отбор содержания ИОМ, их систематизация и группировка;

✓ *исполнительский, или технологический, этап* — оформление и утверждение ИОМ, его реализация, обеспечивающая взаимодействие регионального методиста и педагога с профессиональными дефицитами при посредничестве и участии заместителя руководителя образовательной организации, в которой работает данный учитель, и руководителя школьного методического объединения;

✓ *контрольно-оценочный этап* — оценка эффективности индивидуального образовательного маршрута педагога посредством диагностических процедур, которые подтверждают результативность мероприятий, корректировка ИОМ при необходимости.

Важной отправной точкой и первым шагом в процедуре, определяющей ход дальнейших действий разработчиков ИОМ, выступила задача правильного определения кандидатуры педагога, нуждающегося в методическом сопровождении.

Согласно содержанию кейса, результаты оценки профессиональных компетенций продемонстрировали минимальный профессиональный уровень у одного из кандидатов и низкий — у другого. Это означает, что в первом случае участник не смог правильно выполнить 30 % заданий ни предметного, ни методического характера, а во втором педагог преодолел 30 %-ный барьер только в одной части диагностической работы (либо предметной, либо методической). При, казалось бы, однозначности выбора в пользу педагога с минимальным уровнем профессиональной компетентности правильное решение состоит в том, чтобы разрабатывать ИОМ для учителя с низким уровнем выполнения оценочной работы. Отметим, что в рамках первого игрового шага миссия и направляющая роль модератора заключалась в рефлексии и обобщении результатов обсуждения каждой группы и подведении участников к принятию общего оптимального решения.

В дальнейшем пошаговое решение кейса подразумевало непосредственную работу участников с картой индивидуального образовательного маршрута:

✓ внесение результатов входной диагностики уровня сформированности профессиональных дефицитов;

✓ разработку для педагога двух-трех вариантов мероприятий/событий, направленных на получение дополнительных знаний и опыта в дефицитной области;

Пошаговое решение кейса подразумевало непосредственную работу участников с картой индивидуального образовательного маршрута.

⁴ О направлении примерной инструкции : письмо ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» от 14 октября 2022 г. № 3264. URL: <https://apkprou.ru/fmc/> (дата обращения: 10.01.2025); О направлении методических рекомендаций : письмо Минпросвещения РФ от 8 ноября 2021 г. № АЗ-872/08. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-08.11.2021-N-AZ-872_08/ (дата обращения: 10.01.2025).

- ✓ демонстрацию личного опыта и профилактику профессионального выгорания;
- ✓ разработку форматов заключительного публичного мероприятия, которое позволяет учителю продемонстрировать повышение уровня профессиональных компетенций.

При этом в ходе формирования предложений, их анализа, последующего обсуждения и окончательного утверждения модератор со своими помощниками — представителями регионального методического актива фиксировали внимание участников на следующих содержательных моментах командной работы:

- ✓ в какой степени она дает возможность компенсировать профессиональные дефициты у педагога, нуждающегося в методическом сопровождении;
- ✓ содержат ли программы повышения квалификации федерального и регионального уровней командные предложения мероприятий;
- ✓ включают ли командные предложения мероприятий образовательные события с непосредственным участием учителя: изучение нормативно-правовой базы, методических материалов, опыта работы педагогов-мастеров; участие в профессиональных конкурсах, тренингах, семинарах, конференциях, творческих группах и профессиональных сообществах, вебинарах; анализ интернет-источников; стажировки;

Большинство педагогов (более 90 %), за исключением членов РМА, впервые оказались вовлечены в разработку индивидуального образовательного маршрута.

- ✓ адекватно ли определены планируемые сроки реализации, формы проведения промежуточной и итоговой отчетности⁵.

В итоге каждая команда представила всеобщему вниманию свои предложения с возможными вариантами мероприятий, способствующих повышению уровня про-

фессиональных компетенций педагога, и форматом заключительного публичного мероприятия, демонстрирующего поступательное профессиональное развитие учителя.

Наконец завершающим шагом событийно организованного обучения участников регионального фестиваля методических служб стала сборка некоего усредненного образовательного маршрута для педагогического работника, который был определен коллективными усилиями в начале процедуры.

Анализируя *результаты опроса* участников образовательной программы, мы установили, что большинство педагогов (более 90 %), за исключением членов регионального методического актива, впервые оказались вовлечены в подобные пробы (разработку ИОМ), хотя и сталкивались с необходимостью осуществления методической поддержки своих коллег (молодых или менее компетентных педагогов) по индивидуальному запросу.

В ходе нашего исследования выяснилось, что 82 % опрошенных, ранее реализовав индивидуальное методическое сопровождение других учителей, ограничивались отдельными советами и рекомендациями, основанными на собственном опыте, описанием личного видения проблемной ситуации, перечислением возможных вариантов коррекции профессионального затруднения, приглашением посетить собственные занятия, предоставлением информации о том, к кому из педагогического коллектива образовательной организации можно дополнительно обратиться за помощью.

Параллельно было установлено, что полноценную адресную разработку ИОМ профессионального развития педагогов в соответствии со структурой маршрута и требованиями к деятельности разработ-

⁵ Шакурова А. В., Сергеева Т. Н. Разработка индивидуального образовательного маршрута для профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций. Н. Новгород : НИРО, 2024. 9 с.

чика 78 % участников событийно организованного обучения не предпринимали. На наш взгляд, это связано с недостатком реальных возможностей для участия учителей в подобных мероприятиях.

Анализ данных обратной связи показал, что событийный формат обучения (образовательный процесс), реализованный сотрудниками центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников НИРО на II Региональном фестивале методических служб позволил достичь следующих *результатов*:

- ✓ подвел к осознанию индивидуального образовательного маршрута как эффективного инструмента горизонтального обучения и методического сопровождения профессионального развития учителя (около 95 % респондентов);

- ✓ позволил создать целостное представление об ИОМ (определение, структура, участники) и минимально необходимых факторах самоэффективности педагога в роли и позиции методиста (89,9 %);

- ✓ способствовал погружению в практику разработки индивидуального образовательного маршрута и формированию алгоритма целенаправленных, последовательных, логически связанных действий разработчика ИОМ (96 %);

- ✓ мотивировал на обмен профессиональными идеями, вопросами, успешными методическими приемами и практиками, контактной информацией (75 %);

- ✓ содействовал фиксации внимания на значимости коллективных усилий в повышении педагогического мастерства (75 %), необходимости создания сети профессиональных контактов (67 %), роли организационных структур (ЦНППМ, НИРО, РМА, образовательная организация) в профессиональном развитии педагогов в целом и в разработке эффективного ИОМ в частности (89,5 %).

Кроме того, 96 % участников образовательного события важным итогом своей активности назвали мотивационную и тех-

нологическую готовность к самостоятельному использованию индивидуального образовательного маршрута в методическом сопровождении учителей с профессиональными дефицитами и затруднениями.

При этом наблюдение модератора и представителей регионального методического актива за работой данных педагогов в группах, участием в коллективной дискуссии и созданием усредненного варианта ИОМ, а также экспертиза командных предложений и конечного образовательного продукта (усредненного ИОМ) косвенно подтвердили правомерность высказанных самооценок.

В частности, по мнению экспертов, окончательный вариант индивидуального образовательного маршрута действительно можно считать эффективным инструментом горизонтального обучения, средством дополнительного профессионального образования педагога и персонализированного управления позитивными профессиональными трансформациями на базе выявленных дефицитов методического характера.

В заключение еще раз подчеркнем, что тема горизонтального обучения и его роли в повышении квалификации педагогических работников является сегодня актуальной и обсуждаемой в научном кругу, а вопрос практического использования конкретных инструментов и технологий для эффективного сопровождения профессионального развития учителей — востребованным в педагогическом сообществе (среди рядовых методистов и педагогов).

Наиболее действенным инструментом горизонтального обучения и оптимизации профессионального взаимодействия его субъектов (методиста и педагога образовательной организации) мы считаем индивидуальный образовательный маршрут совершенствования педагогического

Тема горизонтального обучения и его роли в повышении квалификации педагогических работников является актуальной и обсуждаемой в научном кругу.

мастерства при условии, что модераторы, оказывающие методическую помощь менее компетентным, нуждающимся в поддержке профессионального окружения коллегам, владеют технологией разработки и реализации ИОМ.

Защита разработанных в командах индивидуальных образовательных маршрутов под конкретные дефициты педагога в полной мере продемонстрировала технологическую эффективность предложенного инструмента.

Кроме того, результаты исследования (опыт обучения методистов технологии работы с ИОМ для профессионального развития педагога с профессиональными дефицитами) позволяют оценить представленную в статье нижегородскую практику не только как успешную, но и как пригодную для тиражирования на уровне муниципалитета и школы, а при определенной доработке и с учетом специфики уровня образования — также в дошкольном и дополнительном образовании.

Список литературы

1. *Анцыферова, Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. — Москва : Институт психологии РАН, 2006. — 511 с. — ISBN 5-9270-0094-0.
2. *Асмолов, А. Г.* Сложный человек как вызов педагогике возможностей / А. Г. Асмолов // Поволжский педагогический поиск. — 2018. — № 1 (23). — С. 13—19.
3. *Бергер, П. Л.* Общество в человеке / П. Л. Бергер // Социологический журнал. — 1995. — № 2. — С. 15—30.
4. *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности : Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — Москва : URSS, 2001. — 324 с. — ISBN 5-85691-036-2.
5. *Гаджиева, А. А.* Понятие «индивидуальная образовательная программа» в отечественных и зарубежных исследованиях: сравнительный анализ / А. А. Гаджиева, М. Е. Акмамбетова // Современные образовательные технологии: новые вызовы и перспективы : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Астрахань, 24 ноября 2023 года. — Астрахань : Астраханский университет имени В. Н. Татищева, 2024. — С. 225—229. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59941415> (дата обращения: 14.01.2025).
6. *Змеев, С. И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — Москва : Per Se, 2007. — 294 с. — ISBN 978-5-98549-022-0.
7. *Змеев, С. И.* Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов / С. И. Змеев // Человек и образование. — 2014. — № 1 (38). — С. 8—14.
8. *Колногузова, Е. С.* Индивидуальный образовательный маршрут как технология достижения планируемых результатов непрерывного профессионального развития педагога / Е. С. Колногузова, О. В. Менг, М. П. Глебова, А. С. Гавришева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2024. — № 2. — С. 26—30. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=61327594> (дата обращения: 16.01.2025).
9. *Константиновский, Д. Л.* Интеллектуальный потенциал и инновационное развитие / Д. Л. Константиновский // Социологическая наука и социальная практика. — 2018. — № 3 (23). — С. 43—61.
10. *Неженская, Т. В.* Структура индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов начального образования / Т. В. Неженская // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. — 2015. — Т. 1 (67), № 2. — С. 133—137.
11. *Никифорова, Н. С.* Концепция мотивирующей модели непрерывного профессио-

нального развития педагога в образовательной организации на основе индивидуальных образовательных маршрутов / Н. С. Никифорова, Г. Б. Петрова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. — 2023. — №1 (17). — С. 93—99.

12. *Осипов, А. М.* Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века / А. М. Осипов, Н. А. Матвеева // Высшее образование в России. — 2009. — № 9. — С. 36—42.

13. *Панасенкова, М. М.* Индивидуальный образовательный маршрут как технология профессионального развития педагога / М. М. Панасенкова, И. Н. Микулан // Педагогический журнал. — 2022. — Т. 12, № 5А. — С. 601—607.

14. *Седых, Е. П.* Научно-методическое сопровождение педагогических кадров средствами образовательной платформы «Методический навигатор» / Е. П. Седых, Т. Н. Сергеева, А. В. Шакурова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2024. — № 4 (76). — С. 269—278.

15. *Седых, Е. П.* Региональная инновационная площадка как инструмент научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров / Е. П. Седых, Т. Н. Сергеева, А. В. Шакурова // Нижегородское образование. — 2024. — № 2. — С. 18—25.

16. *Слободчиков, В. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : ПСТГУ, 2013. — 432 с. — ISBN 978-5-7429-0715-2.

17. *Слободчиков, В. И.* Российское образование: перспективы развития / В. И. Слободчиков, Ю. В. Громыко // Директор школы. — 2000. — № 2. — С. 3—12.

18. *Тулупова, О. В.* Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов / О. В. Тулупова, А. В. Шакурова // Гуманитарный научный вестник. — 2021. — № 1. — С. 49—57.

19. *Филимонюк, Л. А.* Проектирование индивидуального образовательного маршрута профессионального развития молодого педагога / Л. А. Филимонюк, Н. А. Терещенко // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 81-1. — С. 217—219.

Технологии тьюторского сопровождения в деятельности учителя как средство развития учебной мотивации школьников



В. В. ЗАРУБИНА
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры дошкольного,
начального образования и методик
преподавания общеобразовательных
дисциплин Ульяновского
государственного педагогического
университета им. И. Н. Ульянова
valvikzar@mail.ru



В. В. ЧЕРКАШИНА
кандидат педагогических наук,
директор гимназии № 34 при УлГУ
(Ульяновск)
chvv87@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития профессиональных компетенций педагогов через освоение технологий тьюторского сопровождения. Подчеркивается соответствие данных технологий принципам деятельностного подхода, перспективность их использования в условиях реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. На основе анализа психолого-педагогической литературы в работе уточняются понятие и сущность технологий тьюторского сопровождения, рассматривается возможность их применения при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в целях развития мотивации к ней обучающихся, определяются пути формирования тьюторской позиции и соответствующих компетенций педагога. В качестве результатов работы представлены: модель использования технологий тьюторского сопровождения учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников; программа обучения педагогического коллектива; характеристика подходов к изучению влияния данных

технологий на развитие мотивации обучающихся к исследовательской и проектной работе. Исследование проводилось в рамках инновационного проекта «Технологии тьюторского сопровождения как условие развития мотивации учащихся к учебно-исследовательской и проектной деятельности», реализуемого с 2024 года в гимназии № 34 при УлГУ города Ульяновска.

Abstract. The article is focused on the issues of developing teachers' professional competences through mastering the technologies of tutor support. The article emphasises the correspondence of these technologies to the principles of the activity approach and the prospects of their use under the conditions of implementation of the updated federal state educational standards of general education. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the paper clarifies the concept and essence of technologies of tutor support, considers the possibility of their application in the organisation of educational-research and project activity to develop students' motivation towards this activity, determines the ways of formation of a tutor position and tutor competence. The results of the research are presented as follows: a model of application of technologies of tutor support of students' educational-research and project activities; a training programme for the teaching staff; a specification of approaches to studying the influence of these technologies on the development of students' motivation for research and project work. The research has been carried out within the framework of the innovative project "Tutor support technologies as a condition for the development of students' motivation to research and project activities", implemented since 2024 in Gymnasium № 34 under Ulyanovsk State University.

Ключевые слова: *технологии тьюторского сопровождения, тьюторская позиция, тьюторская компетенция, тьюторское действие, этапы тьюторского сопровождения, учебно-познавательная деятельность, учебная мотивация, учебно-исследовательская и проектная деятельность учащихся, методические компетенции педагога, деятельностный подход в образовании.*

Keywords: *technologies of tutor support, tutor position, tutor competence, tutor action, stages of tutor support, learning and cognitive activity, learning motivation, students' research and project activity, teacher's methodical competences, activity approach in education.*

Актуальность темы исследования связана с необходимостью развития методических компетенций педагога в целях качественного внедрения обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС) и федеральных основных общеобразовательных программ (ФООП).

Министерство просвещения Российской Федерации, определяя критерии готовности образовательной организации к введению обновленных ФГОС общего образования, отмечает необходимость:

✓ наличия в каждой школе плана работы методических объединений с ори-

ентацией на рассмотрение и методическую помощь педагогическим работникам в вопросах реализации обновленных ФГОС;

✓ создания методических групп по всем направлениям функциональной грамотности;

✓ обеспечения внесения соответствующих изменений в рабочие программы и календарно-тематическое планирование;

✓ включения в педагогическую деятельность федеральных онлайн-конструкторов и электронных конспектов уроков, соответствующих требованиям обновленных ФГОС;

✓ формирования банков приемов решения задач воспитания в урочной и внеурочной деятельности школьников¹.

Действующие образовательные стандарты задали вектор развития методической системы учителя в логике *деятельностного подхода*, что предполагает поиск эффективных форм и методов взаимодействия с учащимися, обеспечение их учебно-познавательной активности, развитие проектных и исследовательских умений.

В этих условиях весьма перспективным является использование в работе с обучающимися *технологий тьюторского сопровождения*, которые отвечают требованиям деятельностного подхода, опираются на принцип индивидуализации и открытости образования, направлены на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов ученика, нацелены на поддержку самостоятельности в освоении образовательной программы² [1; 8; 11; 13].

С 2023 года педагогический коллектив гимназии № 34 Ульяновска реализует инновационный проект «Технологии тьюторского сопровождения как условие развития мотивации учащихся к учебно-исследовательской и проектной деятельности», который явился результатом осознания противоречия между *необходимостью* овладения выпускниками школы исследовательскими и проектными навыками (что закреплено стандартами общего образования) и *недостаточно выраженной мотивацией* обучающихся к освоению этой деятельности.

В процессе реализации проекта опре-

делилось *проблемное поле* исследования, представляющее собой поиск ответов на два вопроса: 1) может ли использование технологий тьюторского сопровождения повлиять на развитие положительной мотивации школьников к учебно-исследовательской и проектной деятельности (УИПД) и 2) какие условия для этого необходимы?

Исследование опирается на теоретические основы тьюторства в образовании, учитывает особенности учебно-исследовательской и проектной деятельности, соотносится с научными положениями о формировании учебной мотивации учащихся.

В ходе работы используются *теоретические* и *эмпирические методы* исследования: изучение современной психолого-педагогической литературы, нормативных документов и учебно-методических материалов; опытное применение творческими педагогами тьюторских приемов в работе с обучающимися с последующим анализом; анкетирование учителей и учащихся, накопление и анализ статистической информации; обобщение практики организации УИПД гимназистов; моделирование системы работы по данному направлению.

Сущность технологий тьюторского сопровождения рассматривается в работах Т. М. Ковалевой, Е. С. Гладкой и З. И. Тюмасевой, А. Н. Богачева и В. С. Цилицкого, С. В. Ветрова и Н. Е. Хомченко, Г. В. Цветковой и других авторов [1; 8; 13]³.

Исследователи подчеркивают, что тьюторское сопровождение как педагогическая технология разворачивается

¹ О направлении методических рекомендаций (вместе с «Информационно-методическим письмом о введении федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования») : письмо Мин-ва просвещения России от 15 февраля 2022 г. № АЗ-113/03. URL: https://sc29-surgut.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Pismo_Minprosveshcheniya-Rossii-ot-15.02.2022-N-AZ-113_03-O.pdf (дата обращения: 26.02.2025).

² Богачев А. Н., Цилицкий В. С. Тьюторское действие в образовании: теория, практика, подготовка кадров : учеб.-метод. пособие. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. 184 с. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/bogachev_an_tsilitkii_vs_tutorskoe_deistvie_v_obrazovanii.pdf (дата обращения: 26.02.2025).

³ Гладкая Е. С., Тюмасева З. И. Технологии тьюторского сопровождения : учеб. пособие. Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 93 с.; Богачев, А. Н., Цилицкий В. С. Указ. соч.

через последовательное осуществление
следующих *этапов*:

✓ диагностико-мотивационного,

✓ проектировочного,

✓ реализационного,

✓ аналитического [8] (табл. 1).

Таблица 1

Этапы тьюторского сопровождения

Наименование этапа	Основное содержание этапа
Диагностико-мотивационный	Выявление и фиксация познавательных интересов, запросов, склонностей, планов тьюторанта
Проектировочный	Фиксация познавательного интереса — создание тематического портфолио (материалы по теме, предназначенные для дальнейшего совместного анализа тьютором и тьюторантом)
Реализационный	Осуществление тьюторантом реального поиска, представление полученных результатов
Аналитический	Обсуждение итогов процесса и результатов работы тьюторанта

Авторы отмечают, что в своей деятельности тьютор может использовать известные педагогические технологии открытого типа (вопросно-ответные, активного слушания, тренинговые, рефлексивные, модерации и др.), формы и методы работы (беседа, консультация, семинар, портфолио, дебаты и др.) — главное, чтобы применяемый арсенал педагогических средств отвечал принципам тьюторского сопровождения и соответствовал «ресурсной схеме общего тьюторского действия»: расширял границы предметного знания и «образовательную географию» ученика [8, с. 89—90], оставлял обучающемуся право на выстраивание собственных образовательных целей [1; 11; 13].

Это позволяет говорить о некотором *собирательном* и *ситуативном* характере технологий тьюторского сопровождения: совокупность и последовательность действий каждый раз определяется в зависимости от того, как складывается совместная работа с учеником, какие формы и методы в данный момент оказываются наиболее подходящими. При этом неизменной остается цель предпринимаемых действий — поддержка *индивидуального* развития обучающегося с привлечением всех возможных образовательных ресурсов.

Внедрение технологий тьюторского со-

провождения обеспечивают педагоги, которые осознали и приняли *тьюторскую позицию* и овладели соответствующими *компетенциями* [5; 7; 8].

Тьюторская позиция является весьма актуальной в условиях, когда «ориентация российского образования на реализацию гуманистических идей, гуманизацию всех форм образования и воспитательных программ рассматривается как важная педагогическая задача» [10, с. 6], поскольку основана на признании самостоятельности, индивидуальности и субъектности ученика. Она подразумевает отказ учителя от назидания и навязывания своей точки зрения, предполагает корректную помощь в освоении нового знания, прояснении личностной значимости образования, поиске ресурсов для достижения поставленных целей.

С одной стороны, это расширяет функции современного педагога и в чем-то усложняет его профессиональную деятельность. С другой — соответствует требованиям современной действительности, так как положенный в основу стандартов общего образования деятельностный подход ориентирует педагогов на развитие у школьников умения учиться самостоятельно.

Тьюторская позиция проявляется в *тьюторском действии*, которое специально проектируется и осуществляется⁴ [1; 4].

⁴ Богачев А. Н. Указ. соч.

Для тьюторского действия как структурной единицы тьюторской деятельности присущи стремление к установлению доверительных отношений с ребенком, внимание к его интересам, опора на самостоятельность обучающегося в определении и достижении целей, побуждение к рефлексии полученных результатов [1].

Применительно к учебно-исследова-

тельской и проектной деятельности сущность тьюторской позиции проявляется в готовности педагога создавать для ученика такие условия, в которых он мог бы действовать самостоятельно и лучше раскрыть самого себя при решении выбранной проблемы. Поэтому педагог и тьютор (педагог с тьюторской позицией), работая с учеником, действуют по-разному (табл 2).

Таблица 2

Сравнение действий педагога и тьютора на разных этапах выполнения школьником проекта

Этапы работы	Действия педагога	Действия тьютора
Определение проблемы и темы	Предлагает возможные темы, фиксирует выбор обучающегося	<i>Диагностико-мотивационный этап:</i> ✓ помогает ученику определить «поле» актуальных и интересных для него проблем; ✓ подводит обучающегося к выбору наиболее значимой для него темы с учетом его потенциальных возможностей
Определение целей и задач	Объясняет правила определения целей и задач, контролирует качество формулировок	<i>Проектировочный этап:</i> ✓ помогает сформулировать цель с ориентацией на конечный результат проекта; ✓ обговаривает с учеником задачи как промежуточные результаты работы;
Составление плана работы	Контролирует и корректирует деятельность учащегося по составлению плана работы над проектом	✓ обсуждает содержание и сроки поэтапной работы над проектом, ее возможные методы, информационные источники
Выполнение работы	Контролирует ход, сроки, промежуточные результаты работы над проектом	<i>Реализационный этап:</i> интересуется ходом работы, поощряет самостоятельную деятельность ученика, обсуждает промежуточные результаты, при необходимости оказывает помощь
Анализ результатов	Оценивает результаты и достижения ученика, фиксирует недостатки	<i>Аналитический этап:</i> обсуждает с обучающимся достоинства и недостатки работы, побуждает его к рефлексии

Становление тьюторской позиции педагога опирается на его осознанное желание и осуществляется в ходе повышения квалификации, через практику применения тьюторских приемов в работе с учащимися [3; 5]. При этом эффективность данного процесса повышается в случае, когда педагог сам владеет исследовательскими умениями и постоянно выступает в роли руководителя проектов и исследований школьников.

Мы рассматриваем учебно-исследовательскую и проектную деятельность как учебно-познавательную деятельность,

предполагающую «не только усвоение результатов научного познания, но «проживание» самого пути познания, реализацию способов творческой поисковой деятельности по решению реальной познавательной проблемы» [2, с. 22], которую «обучающийся может и должен проектировать, самостоятельно формулируя, реализуя и достигая цели на основе согласования предметных и личностных задач» [6, с. 165].

В то же время УИПД имеет специфические черты:

✓ нацеленность на конкретный резуль-

тат («конечный продукт» — в проекте, «новое знание» — в исследовании);

✓ освоение учеником индивидуально-го, самостоятельно выбранного содержания (обусловленного темой исследования или проекта);

✓ высокая доля самостоятельности обучающегося по сравнению с традиционными формами работы на уроке;

✓ необходимость привлечения «внешешкольных» ресурсов;

✓ новизна решаемых задач.

Названные аспекты коррелируют с особенностями технологий тьюторского сопровождения, что позволяет говорить о целесообразности их применения учителями — руководителями школьных исследований и проектов.

При рассмотрении вопросов *мотивации* учащихся к учебно-исследовательской и проектной деятельности мы опирались на выводы ученых о природе, структуре, содержании, путях формирования и развитии учебной мотивации в целом⁵ [9], что обусловлено фактом отнесения УИПД к учебно-познавательной деятельности.

Учебная мотивация — это мотивация, включенная в учебную деятельность. Рассматривая ее структуру, А. К. Маркова называет следующие компоненты: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес. Исследователь подчеркивает, что формирование учебной мотивации подразумевает «создание в школе условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы» [там же, с. 6].

Учебно-исследовательская и проектная деятельность (как и учебно-познавательная деятельность в целом) осуществляется под воздействием как *внешних*, так и *внут-*

ренних факторов [9; 12]. В силу своей новизны и необычности она требует от обучающегося большого напряжения сил.

В данной ситуации важна поддержка учителя, обладающего тьюторскими компетенциями. Такой педагог, опираясь на внутренние мотивы ученика: *позна-ния* (интерес, стремление узнавать новое, способность получать удовольствие от процесса работы), *саморазвития* (стремление развивать свои способности, совершенствовать умения), *достижения* (желание решать сложные задачи, настойчивость в достижении цели, стремление получить наилучший результат)⁶, — будет способствовать их активизации и развитию.

К настоящему времени в гимназии разработаны:

✓ модель использования технологий тьюторского сопровождения для повышения мотивации учащихся к учебно-исследовательской и проектной деятельности;

✓ программа обучения педагогического коллектива применению данных технологий в работе со школьниками;

✓ рекомендации по тьюторскому сопровождению УИПД обучающихся для учителей — руководителей школьных исследований и проектов;

✓ критерии успешности использования исследуемых технологий для развития мотивации учащихся к учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Разработанная *модель использования педагогами технологий тьюторского сопровождения* включает цели, задачи, содержание, условия и ожидаемые результаты этого нововведения. Она опирается на принятый в гимназии порядок организации УИПД, комплекс обеспечивающих усло-

Разработанная модель использования педагогами технологий тьюторского сопровождения включает цели, задачи, содержание, условия и ожидаемые результаты этого нововведения.

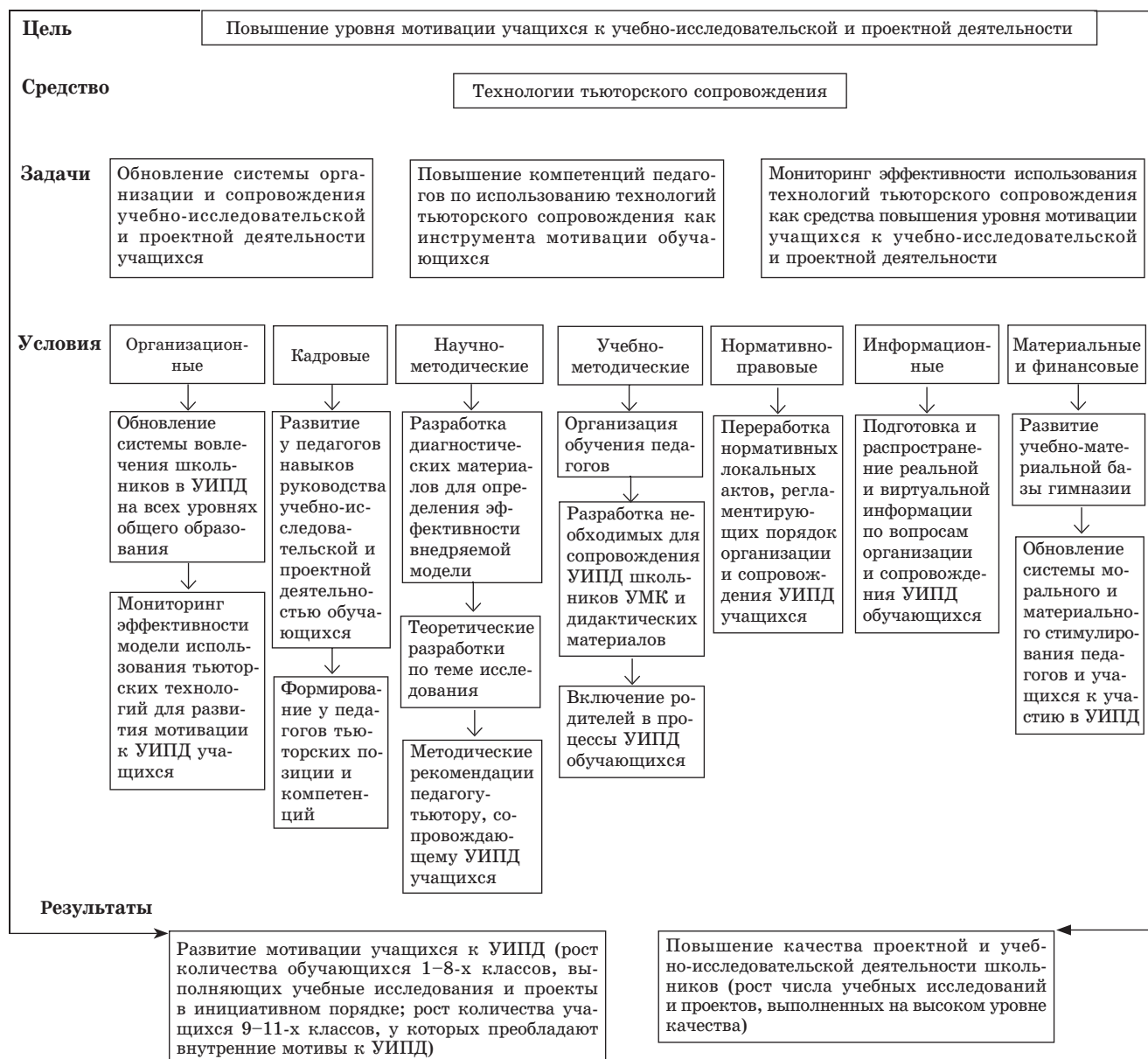
⁵ Гордеева Т. О. Мотивация школьников XXI века: практические советы : метод. пособие. М. : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022. 135 с. URL: <https://vbudushee.ru/library/metodicheskoe-posobie-motivatsiya-shkolnikov-xxi-veka-prakticheskie-sovety/> (дата обращения: 10.03.2025).

⁶ Там же.

вий — нормативных, организационных, учебно-методических, информационных и др., предполагает целенаправленное повышение квалификации педагогов, мониторинг эффективности осуществляемой деятельности (см. схему).

В практике внедрения данной модели ограничителями могут стать недостаточные ресурсное обеспечение образовательной организации и количество педагогов, готовых выступать в качестве руководителей исследований и проектов школьников.

Модель использования технологий тьюторского сопровождения для развития мотивации учащихся к учебно-исследовательской и проектной деятельности



Особую роль в реализации модели играют кадровые условия. Для формирования у педагогов *тьюторских компетенций* как умений применять знания об особен-

ностях тьюторской деятельности в организации УИПД учащихся проводится методическая работа по *программе обучения педагогического коллектива* (табл. 3).

Таблица 3

Тематическое планирование программы обучения педагогического коллектива

Тема	Количество часов	Форма занятия
Цели, задачи, планируемые результаты инновационной работы гимназии. Организационное занятие	2	Проблемный семинар
Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях ФГОС общего образования	2	Практическая работа с документами
Теоретические и методические основы мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся	2	Практико-ориентированная лекция. Практическое занятие
Возможности, роль и место тьюторского сопровождения УИПД учащихся	2	Лекционно-практическое занятие
Характеристика технологий тьюторского сопровождения	2	Научно-практический семинар
Теоретические аспекты использования технологий тьюторского сопровождения как инструмента мотивации школьников к УИПД	2	Лекционно-практическое занятие
Практические аспекты использования технологий тьюторского сопровождения для мотивации учащихся к учебно-исследовательской и проектной деятельности	8	Практические занятия в рамках методической недели (мастер-классы)
Перспективы использования технологий тьюторского сопровождения для развития мотивации обучающихся к УИПД. Итоговое занятие	2	Круглый стол
<i>Итого</i>	24	

Программа сочетает теоретические занятия с мастер-классами, дискуссионными площадками и открытыми занятиями [5]. Практическую часть обучения проводят творческие команды учителей. Они изучают отдельные аспекты тьюторских технологий, готовят мастер-классы, в ходе которых демонстрируют применение конкретных тьюторских действий и предлагают коллегам выполнить тренировочные задания. В результате осуществляется совместный поиск ответов на вопросы — например, такие как:

- ✓ в чем сущность тьюторской консультации;
- ✓ что значит «активное слушание»;
- ✓ как использовать образовательное событие для «запуска» работы над проектом;

✓ какие особенности взаимодействия с учеником диктуют кейс-технологии;

✓ почему в тьюторской деятельности нельзя обойтись без рефлексии.

Помимо этого, осуществляется обмен идеями и опытом, формируются целевые ориентиры профессионального развития педагогического коллектива.

Для обеспечения достоверности получаемых в ходе исследования данных необходимо, чтобы педагоги — руководители исследовательских и проектных работ школьников придерживались тьюторских позиций при взаимодействии с учащимися.

Единые подходы раскрываются в *методических рекомендациях* по тьюторскому сопровождению УИПД обучающихся. Они отражают в сжатом виде сущность

тьюторской позиции учителя, включают краткую характеристику тьюторских технологий и действий на различных этапах учебно-исследовательской и проектной деятельности, содержат правила взаимодействия педагога и ученика. Методические рекомендации выполняют роль своеобразного внутришкольного стандарта, следование которому контролируется и поощряется.

Для отслеживания результатов исследования с учетом особенностей используемых технологий и специфики предмета сопровождения — учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся — нами были определены следующие *критерии успешности* организуемой работы:

- ✓ количество учебных исследований и проектов, выполненных учащимися 1—8-х классов в инициативном порядке (сбор и анализ статистических данных).

В соответствии с локальными актами гимназии презентация результатов УИПД для обозначенной категории обучающихся не является обязательной. Если число желающих среди них принять участие во внутришкольной конференции будет расти, можно говорить о развитии их мотивации;

- ✓ количество учащихся 9—11-х классов с преобладающими внутренними мотивами к учебно-исследовательской и проектной деятельности (анализ результатов анкетирования школьников).

В соответствии с локальными актами гимназии старшеклассники представляют свои работы на внутришкольной

конференции в обязательном порядке. Их отношение к УИПД в значительной степени обусловлено внешними факторами — требованиями и условиями программы обучения. С помощью технологий тьюторского сопровождения педагоги пробуют решать задачу актуализации внутренней мотивации учащихся к подготовке исследований и проектов;

- ✓ качество результатов учебно-исследовательской и проектной деятельности, которое определяется количеством обучающихся, выполняющих исследования и проекты на высоком уровне качества (сбор и анализ статистических данных относительно работ, представленных на внешкольном уровне).

Накопление и анализ данных по всем трем направлениям осуществляется в гимназии с 2023/24 учебного года. Первоначальные результаты позволяют говорить о наметившихся положительных тенденциях в разрезе каждого критерия. Окончательные итоги будут подведены по завершении исследования в 2026 году.

Таким образом, многообразие и сложность проблем современного образования требуют от педагога постоянного профессионального развития.

В ходе исследования была актуализирована, изучена с теоретической точки зрения и сформулирована для решения в практическом ключе задача совершенствования профессиональных компетенций педагога через освоение технологий тьюторского сопровождения.

Сущностные черты данных технологий — открытость и индивидуализация — востребованы при сопровождении учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников, которая в обновленных ФГОС общего образования рассматривается как средство развития личности и формирования метапредметных образовательных результатов.

Чтобы успешно внедрять технологии тьюторского сопровождения в практику учителя, необходимо:

- ✓ уяснить их сущность и особенности;
- ✓ определить модель использования в образовательной организации;
- ✓ организовать обучение педагогического коллектива;
- ✓ определить порядок и особенности организации УИПД в образовательной организации;
- ✓ выработать единые подходы и тре-

В ходе данного исследования была актуализирована задача совершенствования профессиональных компетенций педагога через освоение технологий тьюторского сопровождения.

бования к руководству исследованиями (проектами) учеников.

Педагог, принявший тьюторскую позицию и овладевший соответствующими компетенциями, выступая в роли руководителя исследовательской или проектной работы, способен поддержать свободу выбора, инициативу и самостоятельность ученика, готов оказать ему помощь, воодушевить на преодоление трудностей, пробудить интерес к работе. Иными словами, технологии тьюторского сопровождения могут стать в его руках средством развития мотивации учащегося к УИПД.

Перспектива дальнейшего исследования связана с проверкой сформулированного в ходе практической деятельности предположения и отслеживанием ее результатов в соответствии с выдвинутыми критериями.

В заключение отметим, что освоение

технологий тьюторского сопровождения — весьма эффективный вклад учителя в собственную методическую систему, поскольку они:

- ✓ имеют широкий спектр применения — уместны не только при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности, но и на уроках, внеурочных занятиях, в воспитательной работе;

- ✓ отличаются многовекторным назначением — помогают формировать как исследовательские и проектные умения, так и универсальные учебные действия, функциональную грамотность учащихся;

- ✓ соответствуют методологии действующих стандартов общего образования, принципам деятельностного подхода;

- ✓ отвечают стратегическим ориентирам развития российского образования, связанным с реализацией потенциала каждого человека, его способностей и талантов.

Список литературы

1. *Ветров, С. В.* Тьюторство — педагогика XXI века : [электронное издание] / С. В. Ветров, Н. Е. Хомченко. — Москва : Просвещение, 2024. — 208 с. — ISBN 978-5-09-122734-5.
2. *Воровщиков, С. Г.* Т. И. Шамова о специфике учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников / С. Г. Воровщиков, Д. В. Татьянченко // Журнал педагогических исследований. — 2019. — Т. 4, вып. 4. — С. 19—28. — URL: <https://znanium.ru/read?id=350437&pagenum=18> (дата обращения: 10.03.2025).
3. *Голавская, Н. И.* Методика тьюторского сопровождения проектно-исследовательской деятельности школьников: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации / Н. И. Голавская // Исследователь. — 2020. — № 1 (29). — С. 149—155. — URL: <https://mpgu.su/wp-content/uploads/2020/06/2020-Researcher-%E2%84%961.pdf> (дата обращения: 10.03.2025).
4. *Голавская, Н. И.* Технологические приемы тьюторского сопровождения выполнения школьником исследовательского проекта / Н. И. Голавская // Исследователь. — 2020. — № 1 (29). — С. 144—148. — URL: <https://mpgu.su/wp-content/uploads/2020/06/2020-Researcher-%E2%84%961.pdf> (дата обращения: 26.02.2025).
5. *Зарубина, В. В.* Подготовка педагогического коллектива школы к использованию технологий тьюторского сопровождения для развития мотивации учащихся к учебно-исследовательской и проектной деятельности / В. В. Зарубина, Л. Г. Ладаева, В. В. Черкашина // Поволжский педагогический поиск. — 2024. — № 3. — С. 28—40. — URL: <https://journal-ppp.ulspu.ru/wp-content/uploads/2024/10/3.49.2024.pdf> (дата обращения: 11.03.2025).
6. *Звоненко, А. Б.* Генезис понятия «учебно-познавательная деятельность» / А. Б. Звоненко // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 6, вып. 2. — С. 162—167. — URL: <https://pedagogy-journal.ru/en/article/ped20210029/fulltext> (дата обращения: 10.03.2025).

7. *Калинина, Н. В.* Формирование тьюторской компетенции педагога в общеобразовательной организации / Н. В. Калинина, Ю. И. Зырянова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2021. — № 10 (112). — Ч. 3. — С. 42—44. — URL: http://www.bigpi.biysk.ru/nir2016/file/kiya_09_12_2021_09_53_56.pdf (дата обращения: 26.02.2025).
8. *Ковалева, Т. М.* Профессия «тьютор». / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик) [и др.]. — Москва — Тверь : СФК-Офис, 2012. — 246 с. — ISBN 978-5-91504-016-8.
9. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения. Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — Москва : Просвещение, 1990. — 192 с. — ISBN 5-09-001744-1.
10. *Николина, В. В.* Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях трансформации педагогического образования / В. В. Николина // Нижегородское образование. — 2023. — № 2. — С. 4—15. — URL: <http://www.nizhobr.nironn.ru/sites/default/files/%D0%9D%D0%9E-2-2023%202.pdf> (дата обращения: 10.03.2025).
11. *Розин, В. М.* Тьюторское образование: смысл, содержание и место в трансформирующемся современном образовании / В. М. Розин // Современное образование. — 2022. — № 4. — С. 27—42. — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39573 (дата обращения: 10.03.2025).
12. *Твардовская, А. П.* Мотивация учащихся к проектной деятельности / А. П. Твардовская // Актуальные вопросы профессионального образования : материалы V Международной научно-практической конференции, Минск, 25—26 мая 2023 года. — Минск : Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2023. — С. 357—361. — URL: https://libeloc.bsuir.by/bitstream/123456789/53249/1/Motivaciya_Tvardovskaya.pdf (дата обращения: 10.03.2025).
13. *Цветкова, Г. В.* Тьюторское сопровождение образовательного процесса: технология смыслопоисковой деятельности / Г. В. Цветкова. — Волгоград : Учитель, 2023. — 138 с. — ISBN 978-5-7057-3199-2.

Факторы возникновения и способы преодоления академической неуспешности школьников



Н. И. ЧУРКИНА

доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры педагогики Омского государственного
педагогического университета

n_churkina@mail.ru

Аннотация. Представленные в статье результаты современных исследований демонстрируют снижение показателей качества образования, в том числе успеваемости, что является одним из проявлений академической неуспешности школьников. Анализ исследовательских материалов педагогов и психологов, а также нормативных документов и образовательных практик второй половины XX века позволил выделить факторы, социально-педагогические причины, основные виды и степени учебной неуспеваемости, типологии неуспевающих учеников и способы предупреждения отставания в обучении и сделать вывод о недостаточной результативности мер и практик, применяемых в советской (1940—1950) и российской (1990—2000) школах. Используемое в современном научном дискурсе понятие «неуспешность» включает в себя как неуспеваемость (в учебе), так и невозможность реализации детьми своего потенциала. Делается вывод о том, что выделенные в настоящее время причины, факторы и способы предотвращения академической неуспешности в основном остаются в рамках обоснованных в советской педагогике мер профилактики и преодоления неуспеваемости. Высказано предположение, что условия и контексты современной школы приводят к возникновению у части детей школьной тревожности, которая становится одной из главных причин академической неуспешности, что подтверждается результатами опроса родителей обучающихся Омска. Обосновывается необходимость осуществления дальнейших исследований и разработки психолого-педагогических решений с целью профилактики и преодоления академической неуспешности.

Abstract. The results of modern research presented in the article demonstrate a decline in the quality of education, including academic achievement, which is one of the manifestations of schoolchildren's academic failure. The analysis of educators' and psychologists' research materials, as well as regulatory documents and educational practices of the second half of the twentieth century made it possible to identify factors, socio-pedagogical causes, main types and levels of academic failure, typologies of academic underachievers and ways of preventing lagging behind in learning and to conclude that the measures

and practices applied in Soviet (1940-1950) and Russian (1990-2000) schools were insufficiently effective. The concept of 'academic failure' used in modern scientific discourse includes both failure (in studies) and the inability of children to realise their potential. The conclusion is made that the causes, factors and ways of preventing academic failure identified at present remain largely within the framework of measures for preventing and overcoming failure substantiated in Soviet pedagogy. The assumption is made that the conditions and contexts of modern school lead to the emergence of school anxiety in some children, which becomes one of the main causes of academic failure, which is confirmed by the results of a survey of the parents of students in Omsk. The necessity of further research and development of psychological and pedagogical solutions to prevent and overcome academic failure is substantiated.

Ключевые слова: *неуспешность, неуспеваемость, академическая успешность, академическая неуспешность, советская школа, советская педагогика, практики школьного образования, профилактика неуспеваемости*

Keywords: *unsuccessfulness, failure, academic success, academic failure, Soviet school, Soviet pedagogy, school education practices, prevention of failure.*

Современное образование обеспечивает стабильность, устойчивый рост социальных и экономических систем и одновременно является главным ресурсом развития интеллектуального и личностного потенциалов человека. В связи с этим вопрос повышения качества образования в целом и академических показателей в частности находится в сфере государственных и общественных интересов.

Процент успеваемости входит в число важнейших критериев оценки качества образования и профессиональной деятельности педагогов. Результаты недавних исследований показывают, что «уровень образования более половины выпускников основной школы оценивается как базовый, а примерно пятая часть выпускников 9-го класса не достигает порогового уровня сформированности функциональной грамотности в соответствии с международными требованиями» [7, с. 73].

Изучение *проблемы неуспеваемости* школьников относится к числу традиционных в психологии и педагогике. Разнообразие и обилие выявленных в науке факторов

возникновения и способов преодоления неуспеваемости не меняют масштабов данной проблемы в современной школе.

Но неуспеваемость — это только одно из проявлений *академической неуспешности* обучающихся. Этим термином определяют также учащихся, которые не смогли реализовать свой потенциал в учебном процессе. Таких детей значительно больше, и исследователи отмечают тенденцию роста численности этой группы.

Возникают вопросы: в чем причины такой ситуации и как она связана с разными контекстами современного школьного образования? Они и определили *цель* исследования — провести анализ факторов и способов преодоления академической неуспешности современных школьников.

Для ее достижения потребовалось решить ряд *задач*:

- ✓ выделить теоретические подходы в исследовании академической неуспешности (неуспеваемости) обучающихся;
- ✓ провести анализ образовательных практик преодоления неуспеваемости учащихся советской школы;

✓ классифицировать подходы современной науки к исследованию причин появления и способов преодоления академической неуспешности;

✓ изучить причины образовательной неуспешности современных школьников.

В педагогическом дискурсе используется много понятий, которыми исследователи описывают и характеризуют состояние детей, у которых есть сложности в обучении: «неуспешность», «неуспеваемость», «академическая неуспешность», «образовательная неуспешность». Все они определяют низкие эффекты и результаты школьного образования. Термин «неуспешность» чаще используют в зарубежных источниках, в советской/российской педагогике и психологии традиционно писали о школьной неуспеваемости.

Проблема поиска оптимальных *средств профилактики, педагогической поддержки* неуспевающих и отстающих учащихся относится к числу вневременных в педагогической теории и образовательной практике. Способы ее решения разрабатывали классики педагогики и психологии: П. П. Блонский, А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский.

В формирование научных подходов к исследуемому феномену внесли вклад авторы психологических концепций личностного развития, которые рассматривали проблемы неуспеваемости обучающихся в контексте более широких понятий «успешность/неуспешность»: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин.

В отечественной философии и психологии разработкой разных аспектов успешности личности занимались В. Л. Бакштанский, О. И. Жданов, С. В. Ковалев, М. Е. Литвак, В. Н. Панкратов и др.

Государственная образовательная политика и практика образования поставили

проблемы неуспеваемости в центр исследований педагогики и психологии в 50—60-е годы XX века. Так, М. А. Данилов собрал и обобщил опыт учителей в методическом письме «Предупреждение неуспеваемости и второгодничества в школе» (1950). Универсальным средством автор назвал *индивидуальный подход и особую помощь учителя*. В работе ученого был выделен специальный раздел — воспитание ответственного отношения к учению в школе и дома. Для этого, помимо дидактических средств, автор предлагал педагогам проводить воспитательные мероприятия, например классные собрания на тему «Чувство долга» [3].

Советскими психологами были сформулированы главные *психологические причины* неуспеваемости: недостатки в развитии мотивационной сферы и познавательной деятельности детей (З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский, Л. С. Славина). В результате в образовательную практику вошли два термина, которыми определялись группы неуспевающих школьников: «педагогически запущенные учащиеся» и «дети с задержкой психического развития». Для первой группы предлагались средства социально-педагогической работы, для второй — различные сценарии психолого-педагогической коррекции¹.

В 1970—1980-е годы на основе психологических теорий была разработана педагогическая концепция Ю. К. Бабанского, представленная в работе «Оптимизация процесса обучения». Отдельная глава монографии посвящена системе мер, предупреждающих неуспеваемость. Ученый разработал и апробировал программу изучения причин данного явления, провел их анализ, предложил способы предот-

Советскими психологами были сформулированы главные психологические причины неуспеваемости: недостатки в развитии мотивационной сферы и познавательной деятельности детей.

¹ Кобцева О. В. Становление и реализация педагогической поддержки детей, испытывающих трудности в обучении (на материале отечественного образования второй половины XX века) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Курск, 2007. С. 11.

вращения и пути преодоления неуспеваемости. Главный вывод автора состоял в том, что основная группа причин связана с *недостатками учебно-воспитательного процесса*. Поэтому, помимо подготовки учителей к профилактической работе со школьниками, исследователь считал важным создание благоприятных условий для успешной деятельности учителя и учащихся [1]. Концепция Ю. К. Бабанского была в указанный период самой авторитетной.

Таким образом, исследования проблем неуспеваемости продолжались на протяжении всей второй половины XX века, в результате чего были достигнуты следующие *результаты*:

- ✓ выявлены психолого-педагогические факторы трудностей в обучении школьников (В. И. Зыкова, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, А. М. Орлова, Л. С. Славина);
- ✓ выделены социально-педагогические причины отставания в обучении (Т. А. Власова, Т. В. Егорова, Г. М. Капустина, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко);
- ✓ классифицированы основные виды и степени учебной неуспеваемости (А. А. Бездарный, В. С. Цетлин);
- ✓ описаны характеристики и обоснована типология неуспевающих учеников (А. М. Гельмонт, Н. И. Мурачковский);
- ✓ определены способы предупреждения отставания в обучении и преодоления неуспеваемости учащихся (Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, Б. П. Есипов, Л. В. Занков, Э. И. Монозон, Г. И. Щукина и др.).

Научный дискурс о причинах, способах преодоления и профилактики школьной неуспеваемости был тесно связан с об-

щественно-политической повесткой и образовательной практикой.

Так, после Великой Отечественной войны под влиянием объективных факторов (оккупационный режим, привлечение школьников в производство, снижение контрольной и регулирующей роли семьи, низкий уровень материального обеспечения) произошло резкое падение авторитета школы (как социального института) и учителя (как социального медиатора) [11]. Для решения этих проблем были использованы разные механизмы *стимулирования и контроля*.

Уже в конце войны (1944—1945) были восстановлены отдельные дореволюционные практики с целью повышения статуса образования: введены обязательные переводные экзамены для учащихся школ всех уровней, а также — для стимулирования ответственного отношения к учебе — золотые и серебряные медали; утверждено «Положение об экзаменах на аттестат зрелости для лиц, оканчивающих среднюю школу»².

Предпринятые шаги быстро дали свои, неожиданные для организаторов, результаты: по всей стране вырос процент неуспевающих. Например, в Молотовской области на 1-е полугодие 1945/46 учебного года из 228 725 учащихся не успевало 64 513 человек (28,2 %). Среди обучающихся 1—4-х классов было 43 020 неуспевающих школьников (24 %); 5—7-х классов — 19 395 учащихся (44 %); 8—10-х классов — 2094 человека (40 %) [16].

Корреспондент «Комсомольской правды» Д. Новоплянский, анализируя итоги данного учебного года на Дальнем Востоке,

² О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе : Постановление СНК СССР от 21 июня 1944 г. № 750. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/311545-o-meropriyatiyah-pouluchsheniya-kachestva-obucheniya-v-shkole-postanovlenie-soveta-narodnyh-komissarov-soyuza-ssr-ot-21-iyunya-1944-goda-750> (дата обращения: 13.03.2025); Положение об экзаменах на аттестат зрелости для лиц, оканчивающих среднюю школу : Постановление СНК СССР от 29 июня 1944 г. № 508. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/376275-postanovlenie-soveta-narodnyh-komissarov-rsfr-ob-utverzhdenii-polozheniya-ob-ekzamenah-na-attestat-zrelosti-29-iyunya-1944-g-locale-nil-508> (дата обращения: 13.03.2025).

приводил следующие данные: «Из 19 тысяч школьников Хабаровска 3400 человек не допущены к испытаниям и оставлены на второй год. Таким образом, еще до начала испытаний количество второгодников составило почти 18 %!»³.

В докладной записке секретаря Дагестанского обкома ВКП (б) А. Д. Даниялова секретарю ЦК КПСС Г. М. Маленкову отмечалось, что успеваемость в республике в 1949/50 учебном году составила 69,3 % [14, л. 111—119].

Такая ситуация была характерна для всех регионов страны, поэтому в 1945—1953 годах одной из центральных линий государственной образовательной политики стала *борьба с неуспевающими и второгодничеством*. В специальном постановлении «О второгодничестве учащихся в школах РСФСР» (1947) главная причина этого массового явления была сформулирована следующим образом: «Отсутствие систематической работы учителя по предупреждению неуспеваемости учащихся» [цит. по: 11, с. 63]. В связи с этим была поставлена задача аккумулирования лучшего опыта учителей по профилактике отставания в учебе и второгодничества [там же].

Несмотря на очевидные социально-экономические причины данного явления, на основе анализа собранных материалов был сделан вывод, что успешно решающие эту проблему педагоги учитывают *индивидуальные особенности* обучающихся.

Еще одной причиной низкой успеваемости называли перегрузку школьников *внеучебной работой*, в связи с чем вышло специальное постановление ЦК ВКП (б) «О мерах по устранению перегрузки школьников общественной и другой неучебной работой» (1948), в котором отмечалось,

что общественная и внешкольная деятельность должна быть правильно организована, чтобы не приводить к перегрузке учащихся⁴.

Система принятых мер, а также повышение уровня жизни учеников, улучшение материального состояния школы, институционализация системы переводных и выпускных экзаменов привели к нормализации положения в образовательных организациях примерно к концу 1950-х годов. Немаловажным было и то, что эти вопросы регулярно обсуждались на всех общественно-педагогических площадках, были разработаны методические рекомендации по профилактике неуспеваемости и организован педагогический всеобуч для родителей.

Следующее обострение проблемы неуспеваемости произошло в конце XX века, что также было связано с *социально-политическими и экономическими процессами*.

В этот период для повышения качества образования стали использовать *дифференциацию*: распределение детей по классам различных типов в соответствии с их психологическими и индивидуально-типологическими особенностями. Для каждого из классов предлагались свои режим работы, продолжительность освоения учебной программы и др.⁵. Было также принято решение о дифференциации школ по социальному составу и качеству обучения [8].

Однако результаты этих экспериментов показали, что произошло снижение академических успехов в массовой шко-

Следующее обострение проблемы неуспеваемости произошло в конце XX века, что также было связано с социально-политическими и экономическими процессами.

³ Новоплянский Д. В Хабаровске не заботятся об учителях // Комсомольская правда. — 1946. — № 155 (3 июля). URL: https://marxism-leninism.info/paper/pravda_1946-14 (дата обращения: 10.03.2025).

⁴ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов [и др.]. М. : Педагогика, 1974. С. 186.

⁵ Ралдугина О. А. Подготовка учителя к осуществлению индивидуально-дифференцированного обучения в начальных классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 1999. С. 9.

ле, качества и развивающего потенциала образования, то есть дифференциация не решает проблем академической неуспеваемости и неуспешности.

Как уже отмечалось выше, в современной зарубежной литературе используют понятие «неуспешность»: оно включает в себя как неуспеваемость (в учебе), так и невозможность по какой-либо причине раскрытия, реализации своего потенциала детьми. В результате обзора данных работ можно сделать вывод, что «самыми значимыми факторами, оказывающими влияние на учебные успехи школьников и их психологическое здоровье, можно считать самого ученика; семью; школьную среду, включая школьную культуру и уклад школы; учителя» [2, с. 84]. Подтверждают и расширяют этот список причин зарубежные исследования проблем качества школьного и высшего образования [17; 18].

В последнее десятилетие к исследованию проблем академической (образовательной) неуспешности присоединились российские ученые. Различия в подходах, которые используются в отечественной и зарубежной науках, проявляются в анализе причин школьной неуспеваемости и способов их преодоления. В нашей стране эта проблема изучается на уровне *ученика и учителя*, за рубежом больше внимания

уделяется *социально-му, экономическому и культурному капиталу* обучающегося, семьи, школы [6].

Социологами выявлена закономерность трансфера неуспешности с низших уровней образования на высшие, что приводит исследователей к выводу о связи «низкого качества человеческого капитала с образовательной неуспешностью»

[4, с. 9]. Г. Е. Збровский и П. А. Амбарова рассматривают академическую неуспешность как «меру расхождения между... личными достижениями и общественными ожиданиями определенных результатов в... образовательной деятельности» [5, с. 93—94].

Российские психологи указывают на сходство сущностей феноменов «академическая неуспешность» и «школьная неуспеваемость». Есть ряд отечественных исследований, в которых причину академической неуспешности видят в *неравенстве в образовании* [9]. Еще одним направлением работы стало обоснование *педагогических условий* академической успешности школьников⁶.

Ситуация с академической неуспешностью обучающихся стала еще масштабнее и острее в 2020/21 учебном году, когда российское образование осваивало работу в *дистанционном режиме*. Как показывают авторитетные исследования, «самой пострадавшей стороной вновь стали школьники из малообеспеченных, многодетных, социально неблагополучных семей, ученики со слабой учебной мотивацией и устойчиво низкими образовательными результатами. Пандемия выступила фактором усиления образовательного неравенства»⁷. Таким образом, проблема академической неуспешности школьников и поиск средств ее решения стала в очередной раз актуальна.

Значительные социально-экономические, психологические и педагогические риски рассматриваемого явления порождают разнообразие способов решения проблемы в педагогической теории и практике образования. В ряде зарубежных исследований заявляют, что «вклад ученика в повышение успеваемости составляет 80 %, педагога — 13 %, а школы — 7 %» [2, с. 75].

Ситуация с академической неуспешностью обучающихся стала еще масштабнее и острее в 2020/21 учебном году, когда российское образование осваивало работу в дистанционном режиме.

⁶ Шапоров А. М. Педагогические условия академической успешности обучающихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1. Ярославль, 2022. 24 с.

⁷ Школа в пандемию: переход в онлайн усилил неравенство // [сайт НИУ ВШЭ]. URL: <https://www.hse.ru/news/528248426.html> (дата обращения: 13.03.2025).

Значительная часть ученых видит выход в развитии *профессионализма педагогов*: необходимо «совершенствование системы подготовки и повышения квалификации педагогического корпуса, а также совершенствование содержания и методов образования», в том числе для работы с неуспешными детьми [13, с. 183].

Помимо учителей, к решению обозначенной проблемы должны подключаться и *родители*. Они могут усилить образовательные устремления детей, если оказывают им эмоциональную поддержку, вдохновляют, показывают свою уверенность в их результативности, демонстрируют высокие ожидания по отношению к ним. Больше всего влияют на обучающихся именно родительские ожидания и их вера в своих детей [2].

Семья воздействует на такой важный показатель для успешности обучения, как *резильентность* (адаптивность к новым условиям). Выявлены позитивные социальные факторы, которые влияют на жизнестойкость детей: активное участие отца в воспитании; традиционная многопоколенная семья, в которой происходит синхронное взаимодействие с другими взрослыми родственниками [19].

Но ученые фиксируют разное понимание родителями и педагогами успешности обучения и факторов, которые на него влияют. В исследовании, проведенном Т. Л. Клячко, Е. А. Семионовой и Г. С. Токаревой, педагоги высоко оценили собственную работу (90 % положительных оценок) и работу администрации школы (89,2 %). При этом две трети опрошенных педагогов полагают, что учащиеся недостаточно ответственно относятся к своим обязанностям по освоению учебной программы (61,5 %), а их родители — к воспитанию детей (70,4 %) [7].

В психологии основные факторы профилактики неуспешности и условия успешности школьного обучения традиционно связывают с особенностями учеников.

М. С. Староверова и М. Е. Баулина выделяют положительные слагаемые школьной успешности, к которым относят отношения ребенка и учителя, родителей и педагогов, учебно-важные качества школьника (отношение к учителю, оценка педагога, принятие учебной задачи, предпосылки понятийного мышления, обучаемость, зрительный анализ, графические навыки, вербальная память и др.). Особое внимание они уделяют необходимым для успешного обучения навыкам, которые осваивают в начальной школе [15].

В педагогике список средств формирования академической успешности включает: «программу психолого-педагогической коррекции неуспевающих, поддержку мотивации обучения и профориентации, кураторство, построение обучения на основе дифференцированного подхода, использование методов и технологий, позволяющих активизировать субъектность обучающегося («перевернутое обучение»; обучение в малых группах, формируемых с учетом успеваемости; метакомпетентностные технологии, стимулирующие самостоятельную учебную активность)»⁸.

Предлагаемые в современной науке способы профилактики и преодоления академической неуспешности школьников предполагают *комплексные организационно-педагогические и психологические решения*. Но все они не выходят за рамки факторов, обоснованных еще в советской педагогике.

Не меньше нуждаются в поддержке дети, которые не смогли реализовать свой потенциал в процессе обучения (академически неуспешные). Какие причины могут влиять на это?

Современная школьная среда нередко оказывает *негативное* влияние на эмоциональное состояние школьника. Можно

Родители могут усилить образовательные устремления детей, если оказывают им эмоциональную поддержку, показывают свою уверенность в их результативности.

⁸ Шапоров А. М. Указ. соч. С. 11.

выделить *внешние* (цифровизация, рост неопределенности жизни, скорость технологических изменений) и *внутренние* (изменение мира детства, усиление воспитательной направленности, появление новых форм обучения) риски, влияющие на возникновение данной ситуации. Они создают новые условия взросления. Все это приводит к тому, что образование для части детей становится источником тревожности, стрессов, страхов.

В психологической теории и образовательной практике существует понятие «*школьная тревожность*», которую рассматривают как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности в школе.

Психологи выделяют такие признаки школьной тревожности, как:

- ✓ «беспричинные» головные боли, боли в животе;
- ✓ нежелание ходить в школу;
- ✓ отказ от выполнения заданий;
- ✓ рассеянность или снижение концентрации внимания;
- ✓ раздражительность и агрессивные проявления;
- ✓ страхи, связанные со школой [12].

В психологии разработаны приемы коррекции таких состояний [10].

Последние исследования отечественных и зарубежных ученых подтверждают влияние проявлений тревожности на успехи в обучении [17; 20].

Масштабность обозначенного явления и наличие у школьников серьезных психических проблем отражает проект «Особенности медико-

психологического благополучия школьников начальной школы». На основе данных обследования 13 тысяч учащихся ученые выяснили, что «у 40 % детей присутствуют невротические расстройства, у 26 % выявлена резидуально-органическая патология, у 15 % — синдром гиперактивности с дефицитом внимания, у 5 % — психотические нарушения и у 33 % — нарушения развития речи»⁹.

Причиной значительной части этих состояний стала школьная тревожность. С такими детьми необходимо проводить специальную коррекционную работу, поскольку данные состояния создают барьеры для успешного обучения.

Для проверки распространенности проявлений школьной тревожности в образовательных организациях Омска нами был проведен *опрос родителей*, направленный на оценку отдельных ее показателей. При разработке анкеты мы опирались на опросник оценки тревожности Л. Филлипса¹⁰.

Незначительное количество участников (60 респондентов) и ограниченность используемого инструментария не позволяют делать глобальные выводы о психическом состоянии детей, но мы ставили задачу обнаружить общие тенденции.

При разработке анкеты были выделены четыре основные *темы*:

- ✓ общее отношение к образовательной организации, школьному климату;
- ✓ отношения с учителем;
- ✓ проявления тревожности;
- ✓ родительские ожидания от школы.

Вводный блок анкеты содержал вопросы о возрасте родителей и обучающихся. В общем составе 57 % (34 человека) составили родители, дети которых посещают начальную школу. Выявилась важная особенность современных родителей:

Для проверки распространенности проявлений школьной тревожности в образовательных организациях Омска нами был проведен опрос родителей (60 респондентов), направленный на оценку отдельных ее показателей.

⁹ Полякова М. Успех и психологическое благополучие: как найти баланс и научить детей этому // HSEdaily : [сайт]. URL: <https://daily.hse.ru/post/uspex-i-psixologiceskoe-blagopolucie-kak-naiti-balans-i-naucit-etomu-detei> (дата обращения: 13.03.2025).

¹⁰ Тест школьной тревожности Филлипса. URL: https://ppms22.ru/upload/medialibrary/9f0/hf47xa5d7d8m8a2cg5jz1smxkwjq5y8/2.1.Lichnostnye_Test-Filipsa.pdf (дата обращения: 15.03.2025).

среди наших респондентов не было ни одного, кто принадлежал бы к группе до 30 лет; почти половину составили родители в возрасте от 40 до 50 лет. То есть для большинства родителей рождение ребенка было осознанным решением. Мы не задавали вопрос о количестве детей в семье — возможно, для многих респондентов это не первый родительский опыт.

В группе вопросов о школьном климате показательными были ответы на вопрос о желании детей идти в школу: у 40 обучающихся — «есть», у 13 школьников — «нет», у 7 детей — «скорее нет».

Мы знаем, что часто желание идти в школу (особенно у подростков) связано с дружескими отношениями, что положительно характеризует климат в классе.

Ответы на следующий вопрос показали, что, по мнению родителей, у 53 учащихся есть друзья в школе, которые «всегда помогут». Настораживает, что у шестерых детей (10 %) таких друзей нет, а один из родителей не смог ответить на этот вопрос.

С учетом ответов на предыдущий вопрос делаем вывод, что 13 человек, даже имея надежных друзей, не хотят ходить в школу, — то есть, скорее всего, из-за негативного настроения к самому процессу обучения или, возможно, к учителю.

Важным в этом блоке также являлся вопрос, одновременно характеризующий и отношение к школе, и взаимоотношения учащегося с родителями: «Рассказывает ли Ваш ребенок об интересных событиях в школе?». Никто из респондентов не выбрал ответ «нет», но мы получили 11 ответов «иногда». Среди этих обучающихся 5 человек — ученики начальной школы, остальные — подростки (3 человека — до 15 лет, еще трое — в возрасте 16—18 лет). Возникает вопрос: в школе ничего интересного не происходит или дети не хотят делиться с родителями?

В данном блоке был еще один вопрос, который характеризует общий климат в классе: «Считает ли Ваш ребенок, что одноклассники относятся к нему дружески?».

Утвердительно ответили 52 человека, отрицательно — семеро, одна мама не знает ответ на данный вопрос.

На отношение к школе влияет и качество взаимодействия с учителем (особенно в начальной школе), который формирует академическую среду класса. На большую часть вопросов, связанных со страхами и волнениями обучающихся перед ответом или предстоящей проверкой знаний, вариант «нет, не боится» выбрала только половина родителей; дети остальных респондентов боятся «иногда» или «всегда».

Допускаем, что ситуация может быть еще хуже: возможно, что родителям, которые выбрали ответ «иногда», дети не всегда озвучивают свои страхи. Поэтому можно предположить, что и 29 школьников (родители которых ответили «нет») могут о своих волнениях просто не говорить.

Это подтвердил более конкретный вопрос: «Боится ли ребенок отвечать на уроке?». На него категорическое «нет» выбрали уже только 10 человек; 45 родителей ответили «иногда», а 5 человек — «всегда» и «часто».

В блоке об отношении к учителю был также предложен вопрос: «Не кажется ли Вашему ребенку, что его учебные успехи не достаточно высоко оценивают?», — ответ на который может свидетельствовать о качестве взаимодействия школьника с педагогом, его авторитете. Отрицательно ответили 33 респондента, то есть авторитет учителя достаточно высок и среди детей, и среди родителей, но 8 человек выбрали ответ «да», а 19 — «иногда». Это может говорить или о прямом конфликте, или о сомнениях в объективности педагога.

Приоритетную ориентацию школы и учителя на академические успехи демонстрирует ответ на вопрос: «Как Ваш ребенок считает, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются

Среди наших респондентов не было ни одного, кто принадлежал бы к группе до 30 лет; почти половину составили родители в возрасте от 40 до 50 лет.

с учебой?». Вариант «нет» выбрали 36 респондентов, но 16 человек ответили «да»; остальные 8 родителей отметили вариант «не знаю».

При сравнении ответов на два последних вопроса мы видим, что количество родителей и детей, ориентированных на отличную учебу, примерно совпадает. Это может отрицательно влиять на уровень школьной тревожности, которой посвящен следующий блок вопросов, позволивших увидеть ее очевидные и бесспорные проявления.

Так, многие родители отметили недостаточную усидчивость (ответственность) ребенка при выполнении домашнего задания (36 положительных ответов) и страх перед любыми заданиями (27 положительных ответов). При этом для подавляющего большинства обучающихся не характерна общая тревожность: только 13—15 респондентов подтвердили такие ее проявления, как страшные сны и частые разговоры о возможных катастрофах.

Истоки страхов детей психологи и психотерапевты часто видят в родителях.

Последний блок вопросов связан с отношением родителей к школе и их ожиданиями от процесса обучения.

На вопрос: «Какая задача школы главная — развивать интерес к учебе или форми-

ровать ответственное к ней отношение?» — 37 респондентов выбрали первый вариант, 18 — второй, еще 4 человека считают, что и то и другое.

Было интересно отметить разницу в ответах представителей двух возрастных групп родителей. Среди респондентов в возрасте от 30 до 40 лет (32 человека) 17 выбрали вариант «интерес к учебе», 15 — «формирование ответственного отношения». Среди родителей в возрасте от 40 до 50 лет (28 человек) за интерес к учебе высказалось подавляющее боль-

шинство — 21 респондент, и только пятеро выбрали «ответственное отношение».

Можно предположить, что старшая группа родителей еще застала школу, в которой были значимы академические успехи, но тем больше они понимают, что для жизни в современном обществе важнее сформировать интерес к познавательному процессу. Более молодые родители учились в период демократизации, смены поколенческих когорт в школах. Они сами уже, скорее всего, занимались с репетиторами при подготовке к сдаче экзаменов, поэтому для них такая ситуация привычна. В связи с этим почти половине опрошенных (15 человек из 32) кажется, что именно ответственное (или безответственное) отношение к процессу учения определяет успешность в жизни.

Последний вопрос связан со стратегиями родительского поведения — попыткой участия в повышении учебной мотивации детей. Только 21 респондент не использует материальные стимулы для поощрения школьников к достижению академических успехов; 16 человек ответили «да», 23 выбрали вариант «иногда» — видимо, периодически предлагая детям отдаленные, но значимые для них материальные стимулы.

Проведенный опрос показал, что для значительной части обучающихся школа часто становится источником стресса. У многих детей (особенно в начальной школе) формируется страх перед предстоящими опросами и контрольными, боязнь отвечать. Такие состояния могут негативно влиять на успешность обучения. Родители часто являются дополнительным фактором школьной тревожности, невольно стимулируя детские страхи.

Таким образом, проблема академической неуспешности школьников относится к числу социально и личностно значимых. В педагогической и психологической теориях продолжают исследования факторов ее возникновения, способов преодоления и профилактики.

У многих детей (особенно в начальной школе) формируется страх перед предстоящими опросами и контрольными, боязнь отвечать. Такие состояния могут негативно влиять на успешность обучения.

Проведенный теоретический анализ показал, что понятие «академическая неуспешность» шире традиционного для российской науки термина «неуспеваемость». К неуспешным должны быть отнесены дети, которые не могут раскрыть все свои возможности в процессе обучения, их академические успехи ниже потенциальных.

Изучение отдельных практик советской школы второй половины XX века по преодолению неуспеваемости школьников подтверждает результативность, но недостаточность апробированных способов (введение золотых и серебряных медалей, переводных экзаменов, ужесточение контроля за образовательными организа-

циями). В условиях современной школы эти практики будут неэффективны.

Как показало эмпирическое исследование, одним из негативных факторов, снижающих академическую успешность, становится школьная тревожность. Она проявляется в нежелании ходить в школу, страхе перед ответом на уроке, предстоящей контрольной работой и др. Осознание данной проблемы, выявление ее причин у конкретных обучающихся являются первым шагом профилактики академической неуспешности. Для этого необходимо продолжать совместные психолого-педагогические исследования, а также привлекать к решению данной проблемы родителей.

Список литературы

1. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский // Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды. — Москва : Педагогика, 1989. — С. 16—191.
2. *Вачков, И. В.* Факторы образовательной среды и психологическое здоровье школьников / И. В. Вачков, С. Н. Вачкова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2018. — № 50. — С. 73—86.
3. *Данилов, М. А.* Предупреждение неуспеваемости и второгодничества в школе / М. А. Данилов. — Москва : Учпедгиз, 1950. — 94 с.
4. *Зборовский, Г. Е.* Образовательная неуспешность учащихся и студентов как проблема науки и практики / Г. Е. Зборовский // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2020. — № 2 (65). — С. 9—20.
5. *Зборовский, Г. Е.* Переход образовательных общностей от неуспешности к успешности в процессе трансфера их человеческого капитала / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова // Мир России. — 2021. — Т. 30, № 1. — С. 88—110.
6. *Исаев, Е. И.* Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, А. М. Михайлова // Современная зарубежная психология. — 2018. — Т. 8, № 1. — С. 7—16.
7. *Клячко, Т. Л.* Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей. Оценка учителей / Т. Л. Клячко, Е. А. Семионова, Г. С. Токарева // Вопросы образования. — 2019. — № 4. — С. 71—92.
8. *Косарецкий, С. Г.* Образовательная политика России конца 1980-х — начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании / С. Г. Косарецкий, И. Г. Груничева, М. Е. Гошин // Мир России. — 2016. — Т. 25, № 4. — С. 115—135.
9. *Косарецкий, С. Г.* Проблемы бедности и доступа к образованию. Оценка ситуации в России и международный опыт / С. Г. Косарецкий, И. Г. Груничева, М. А. Пинская // Мир России. — 2014. — Т. 23, № 2 — С. 133—153.

10. Литвиненко, Н. В. Направления психологической коррекции школьной тревожности младших школьников / Н. В. Литвиненко, Н. Н. Чернова // Концепт-2017. — Т. 13. — С. 51—55. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/770284.htm> (дата обращения: 13.03.2025).
11. Майофис, М. Предвестия «оттепели» в советской школьной политике позднесталинского времени / М. Майофис // Острова утопии : Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940—1980-е) : коллективная монография. — Москва : Новое литературное обозрение, 2015. — С. 35—106.
12. Находкин, В. В. Исследование уровня школьной тревожности и способы ее коррекции / В. В. Находкин, Ю. Г. Кривошапкина // АНИ: педагогика и психология. — 2020. — № 3 (32). — С. 350—352.
13. Российская школа: начало XXI века / С. Г. Косарецкий, К. А. Баранников, А. А. Беликов [и др.] ; под редакцией С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. — Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. — 432 с. — ISBN 978-5-7598-1955-4.
14. Российский государственный архив социально-политической истории. — Ф. 17. — Оп. 132. — Д. 366. — Л. 111—119.
15. Староверова, М. С. Как избежать школьной неуспешности, или Держим курс на удачу / М. С. Староверова, М. Е. Баулина. — Москва : Просвещение, 2025. — 156 с. — ISBN 5-09-118218-7.
16. Шитов, А. К. Общеобразовательная школа на Урале в 1945—1958 гг.: обеспечение и организация образовательного процесса : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Шитов Андрей Константинович ; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. — Екатеринбург, 2020. — 292 с. — URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/100764> (дата обращения: 13.03.2025).
17. Alyahyan, E. Predicting Academic Success in Higher Education: Literature Review and Best Practices / E. Alyahyan, D. Düşteğör // International Journal of Educational Technology in Higher Education. — 2020. — № 3. — URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7> (дата обращения: 10.03.2025).
18. Ambekar, K. Identification and Minimization of Students Academics Failure Using Machine Learning Techniques / K. Ambekar // International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology. — 2025. — № 13 (2). — P. 1595—1598.
19. Feldman, R. What is Resilience: an Affiliative Neuroscience Approach / R. Feldman // World Psychiatry. — 2020. — № 19 (2). — P. 132—150.
20. Loren, V. L. Academic Procrastination on the Academic Failure Attribution of Students as Mediated by Teacher Professional Development / V. L. Loren // Multicultural Education Journal. — 2024. — P. 80—96. — URL: <https://doi.org/10.63186/mej.vi.67> (дата обращения: 15.03.2025).

Потенциал образовательной дисциплины «Химия» в профессиональном самоопределении обучающихся высшего учебного заведения



А. В. КАНДАУРОВА

доктор педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики воспитания
и социальной работы Института
педагогики Российского государственного
педагогического университета
им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
kandaurova@list.ru



И. Ю. ГУТНИК

доктор педагогических наук, доцент
кафедры педагогики школы Института
педагогики Российского государственного
педагогического университета
им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
iragutnik@mail.ru



О. Г. РОГОВАЯ

доктор педагогических наук, профессор
кафедры химического и экологического
образования факультета химии Российского
государственного педагогического
университета им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
olgarogovaya@mail.ru



О. А. ПАРХОМЕНКО

старший преподаватель кафедры
защиты и карантина растений Института
агротехнологий и пищевых производств
Санкт-Петербургского государственного
аграрного университета
sonia0309@mail.ru

Аннотация. Проблема профессионального самоопределения актуальна для отдельной личности, молодежи как социальной группы, отдельного преподавателя и всей педагогической общественности. Вопрос содействия профессиональному самоопределению подрастающего поколения не остается без внимания ученых, которые разрабатывают подходы к сопровождению данного процесса, его концепции, выявляют факторы, условия, механизмы, детерминирующие его. Государственной политикой в области образования инициированы множество проектов, программ, направленных на содействие профессиональному выбору обучающихся и его поддержку. Вместе с тем данная проблема остается весьма актуальной: значительное число студентов не могут сказать, что определили свой профессиональный путь на всю жизнь. Данное обстоятельство лежит в основе причин низкой мотивации, академической неуспеваемости и негативно влияет на последующее трудоустройство. Решение проблемы видится в использовании потенциала образовательных дисциплин (в частности, химии) на уровне содержания и форм обучения. Актуализация ценностно-смыслового, эмоционального компонентов, наполнение профессиональным содержанием заданий и задач способствуют развитию рефлексии, самостоятельности, осмысленности, являющимися субъективными факторами профессионального самоопределения. В статье представлены результаты исследования сформированности профессионального самоопределения у первокурсников Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. Предлагаются несколько направлений в преподавании химии, позволяющие активизировать субъективные предикторы данного процесса у студентов.

Abstract. The problem of professional self-determination is actual for an individual, youth as a social group, a teacher and the whole pedagogical community. The issue of promoting professional self-determination of the younger generation does not remain without attention of scientists who develop approaches to support this process, its concepts, identify factors, conditions, mechanisms determining it. The state policy in the field of education has initiated many projects and programmes aimed at promoting and supporting students' professional choice. However, this problem remains very relevant: a significant number of students cannot say that they have determined their professional career path for life. This fact underlies the reasons for low motivation, academic failure and negatively affects subsequent employment. The solution to the problem is considered in the use of the potential of academic disciplines (in particular, Chemistry) at the level of content and forms of education. Actualisation of value-sense and emotional components, filling tasks and assignments with professional content contribute to the development of reflexion, independence, meaningfulness, which are subjective factors of professional self-determination. The article presents the results of the study of the formation of professional self-determination in first-year students of Saint Petersburg State Agrarian University. Several trends in the teaching Chemistry, making activation of subjective predictors of this process in students possible.

Ключевые слова: методика обучения химии, потенциал образовательной дисциплины, профессиональный выбор, мотивы выбора, преподавание химии, субъективные факторы, профессиональное самоопределение, событийность в обучении, педагогическая диагностика.

Keywords: *Chemistry teaching methodology, potential of educational discipline, professional choice, choice motives, Chemistry teaching, subjective factors, professional self-determination, eventfulness in teaching, pedagogical diagnostics.*

Профессиональное самоопределение — это сложный и длительный процесс, нередко продолжающийся всю жизнь. В отечественной педагогической науке оно рассматривается как существенная часть жизненного самоопределения, поскольку именно в профессиональной деятельности человек реализует свои личностные смыслы, ценности, устремления, основываясь на собственных предпочтениях, установках и интересах¹ [8; 13].

Проблема самоопределения, и прежде всего — профессионального, в молодом возрасте никогда не теряла актуальности, но в последнее время она усугубляется значительными социальными, экономическими, политическими, технологическими изменениями, пронизывающими все сферы человеческой жизнедеятельности. Кроме того, сегодня выбор профессии осложняется тем, что ежегодно появляются десятки новых специальностей; профессии то теряют, то приобретают социальную популярность и экономическую привлекательность; динамика и нестабильность на рынке труда сложно прогнозируется даже экспертами.

Все эти и многие другие объективные причины затрудняют профессиональное самоопределение молодежи. Если ученый второй половины XX века — начала XXI века Е. А. Климов полагал, что «результатом профессионального самоопределения по итогам развития ребенка в школе должна быть его готовность к выбору профессии, обдумыванию, придумыванию, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей, относительно реалистичный и положительно эмоционально

окрашенный план»², то в настоящее время, несмотря на широкий спектр предлагаемых и реализуемых программ и проектов профессиональной ориентации обучающихся, выпускники школ, даже став студентами, не всегда имеют осмысленное и четкое представление о будущем профессиональном пути.

В связи с этим появляются проекты, призванные помочь подрастающему поколению определиться с будущей профессией. Одним из них стал масштабный федеральный профориентационный проект «Билет в будущее», запущенный по инициативе Президента Российской Федерации в 2018 году на всей территории России и охвативший обучающихся 6—11-х классов. Отметим и единую модель профориентационной деятельности по программе «Россия — мои горизонты», реализуемую с 1 сентября 2023 года.

Однако современная система высшего и профессионального образования ежегодно сталкивается с *проблемой трудоустройства* своих выпускников. Данный показатель (доля трудоустроенных выпускников) даже включен в индикаторы эффективности деятельности вуза/колледжа. Одной из причин его неудовлетворительности является тот факт, что абитуриент не всегда имеет полное представление о будущей профессиональной деятельности. Как подчеркивает Е. И. Рогов, выбор профессии, сделанный «рандомным» образом или под влиянием только внешних факторов, не совпадает с профессиональной ориентацией [14].

Профессиональное самоопределение обучающихся, безусловно, коррелирует и

¹ Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 190 с.

² Там же. С. 41.

с академической успеваемостью, и с социальной и образовательной активностью. Так, нередко можно наблюдать, что студенты с изначально слабой успеваемостью с появлением профессиональных дисциплин на третьем курсе проявляют высокую учебную мотивацию и интерес. И, напротив, многие обучающиеся, имеющие отличные результаты по изучению общих дисциплин на первых курсах, резко снижают свои показатели.

Содержание и организация изучения *профессиональных и специальных дисциплин* по своей сути направлены на профессионализацию и способствуют укреплению профессионального самоопределения обучающихся. Что касается *общеобразовательных дисциплин* (иностранный язык, математика, физика, химия и др.), то они, как правило, ориентированы на адаптацию студентов к системе высшего образования, развитие их личности, и весьма опасно, если при этом не учитывается важность профессиональной ориентации и не используются имеющиеся у данных дисциплин возможности, способствующие ее формированию у обучающихся.

Разумеется, замысел данной публикации не несет исключительной научной новизны — сегодня по каждой дисциплине разработаны профессионально и практико-ориентированные задания, проведены научные исследования потенциала профессионализации. Однако не всегда

положительные результаты внедряются и закрепляются в практике образовательного процесса.

Кроме того, имеющаяся диагностическая база оценки профессионализации, готовности к выбору сосредоточена в рамках воздействующей, консультирующей и образовательной парадигм профессиональной

ориентации, что ограничивает изучение *субъективных* факторов, личностных смыслов данного сложного жизненного этапа.

Цель статьи — выявление и обоснование потенциала образовательной дисциплины «Химия» в профессиональном самоопределении обучающихся вуза.

Для ее достижения необходимо решить следующие *задачи*:

- ✓ провести теоретический анализ актуальности проблемы профессионального самоопределения в современных научных публикациях;
- ✓ рассмотреть существующие подходы к анализируемой проблеме;
- ✓ дать эмпирическую оценку профессиональному самоопределению обучающихся;
- ✓ обосновать направления реализации потенциала образовательной дисциплины «Химия» в формировании профессиональной ориентации студентов.

Как уже отмечалось выше, исследуемая проблема не является новой для отечественной науки, однако в последние годы интерес к ней значительно вырос.

М. А. Череменская подчеркивает это следующими данными: «По статистике научной электронной библиотеки eLibrary, в период с 2017 по 2022 годы было опубликовано более 3000 психологических работ, посвященных профессиональному самоопределению, в то время как в период с 2011 по 2016 годы было опубликовано 2208 работ, а в период с 2005 по 2010 годы — 970» [16, с. 91]. Далее автор отмечает, что, несмотря на достаточно обширную теоретическую и диагностическую базы данного направления, на имеющие научное и практическое значения и активное применение концепции профессионального самоопределения³ [7; 13; 18], в науке не сложилось «единого концепта, не представлено систематизации

Цель статьи — выявление и обоснование потенциала образовательной дисциплины «Химия» в профессиональном самоопределении обучающихся вуза.

³ Климов Е. А. Указ. соч.

существующих подходов, охватывающих современные психологические исследования» [16, с. 91].

Другой отечественный исследователь, Э. Ф. Зеер, фиксирует, что сегодня «проблема профессионального самоопределения становится тематическим ядром профессиологии» [7, с. 36]

В свое время Т. В. Кудрявцев выделил два основных подхода к изучению профессионального самоопределения, связанных с возрастными особенностями данного процесса и этапами профессионального становления [11]; Н. С. Пряжников уверенно разводит понятия личностного, жизненного и профессионального самоопределения [13]; Т. Г. Анистратенко делает акцент на социально-психологическом аспекте данного вопроса [1]; И. С. Кон отдельно рассматривает социальное, моральное и профессиональное самоопределение [9].

В диссертационном исследовании И. Ю. Гутник обосновывается личностное, социальное, предметное и профессиональное самоопределение. Опираясь на принцип векторности, автор доказывает, что «развитие личностного и социального самоопределения первично, и именно на их основе осуществляется процесс становления предметного и профессионального самоопределения» [5, с. 81].

В настоящее время проблема профессионального самоопределения рассматривается в рамках междисциплинарного подхода с учетом социокультурных факторов влияния, достижений психологической науки и педагогической поддержки. Оно понимается как «осознанный выбор жизненного и профессионального пути; как свободный и самостоятельный личностный выбор, за который субъект несет персональную ответственность» [16, с. 94].

Актуализация проблемы психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения обучающихся обусловлена обращением

к *внутренним* детерминантам личности, *индивидуальным* мотивам, *субъективным* и *смыслообразующим* факторам [2; 10; 12]. Помимо этого, «проблема выбора приобретает особую актуальность во времена нестабильности и непредсказуемости» [3, с. 59].

Очевидно, что успешность будущей карьеры и удовлетворенность профессиональным трудом и жизнью в целом обусловлены степенью осознанности, самостоятельности, личностной активности профессионального выбора [17].

Современные направления в исследованиях профессионального самоопределения могут быть связаны с диагностическими возможностями феноменологической парадигмы, позволяющей выявлять и изучать внутренние механизмы этого процесса, субъективные факторы выбора, другие экзистенциальные параметры самоопределения.

Для эмпирического исследования были применены *качественные* и *количественные методы*: ассоциативные ряды, контент-анализ, анализ рефлексивного эссе «Как я выбрал профессию»; анализ и проектирование учебного содержания и форм дисциплины «Химия».

В проведенном исследовании приняли участие 120 обучающихся первого курса Санкт-Петербургского государственного аграрного университета по направлениям подготовки 35.03.04 Агрономия (профили «Агрономия» и «Защита растений»), 35.03.05 Садоводство и 35.03.07 Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции.

На *первом этапе* эксперимента студенты писали 10 ассоциаций, возникающих у них в связи с понятием «профессиональный выбор». Результаты, обработанные методом контент-анализа, представлены в таблице 1 (с. 68).

Успешность будущей карьеры и удовлетворенность профессиональным трудом и жизнью в целом обусловлены степенью осознанности, самостоятельности, личностной активности профессионального выбора.

Таблица 1

**Ранжирование ассоциаций первокурсников,
связанных с понятием «профессиональный выбор»**

Ассоциация	Частота выбора, %
Деньги (заработок, заработная плата, оплата труда, доходы)	55,55
Положение в обществе, люди, команда	41,65
Работа, выбор, карьера (карьерный рост)	38,57
Призвание	30
Социальная страховка (надежность, льготы), стабильность	25,71
Мечта (цели, перспектива)	17,14
Будущее (труд, опыт, знания, ответственность, правила, нормы, устав)	12,85
Выходные (свободное время, отпуск)	8,57
Судьба, мотивация, коллектив (не обязательно дружелюбный), время, надолго, реализация, жизнь, бизнес, любимое дело, мастерство, должность, польза, завод, ферма, интерес, диплом, любимые учебные предметы, трудовая книжка, власть, подчиненные	Единичный выбор

На *втором этапе* эксперимента обучающиеся писали небольшое рефлексивное эссе «Как я выбрал профессию». Обработка содержания включала выявление следующих параметров: ведущий мотив

профессионального выбора, позволяющий оценить степень самостоятельности; стабильность и осознанность профессионального самоопределения. Результаты анализа эссе отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Смысловые единицы профессионального самоопределения
по результатам студенческих эссе**

Ведущий мотив профессионального выбора	Частота встречаемости, %
По совету родителей и родственников	22,22
Проходил по баллам (после колледжа были бонусы)	19,44
Удобное расположение университета (например, близко к дому)	13,89
Получить диплом о высшем образовании важно и престижно	11,11
Убедил преподаватель колледжа (школы)	8,33
Услышал от знакомых про вуз, сходил на день открытых дверей, понравилось	8,33
Нравятся химия и биология	5,55
Считаю данную профессию перспективной	5,55
Изучал самостоятельно информацию о профессиях и выбрал	2,79
Целенаправленно искал в интернете вузы, готовящие специалистов для сельского хозяйства	2,79

Анализ ассоциаций студентов свидетельствует о превалировании исключительно *внешних* факторов выбора профессии, за исключением конструкта про мечту, а также единичных высказываний про интерес к учебным предметам, судьбу, реализацию и жизнь.

Результаты анализа студенческих рефлексивных эссе также подтвердили *недостаточность* профессионального самоопределения первокурсников. Так, подавляющее большинство обучающихся вообще не планировали получить профессию специалиста для агропромышленного комплекса: они хотели стать полицейским, массажистом, экономистом, автомехаником, артистом, военным, музыкантом, парикмахером, дизайнером, архитектором, профессиональным спортсменом, колористом в салоне красоты.

Интересно также, что, согласно представленным в эссе суждениям, почти 15 % первокурсников будут, а 11 % готовы поменять профессию при изменении условий; 11 % обучающихся планируют дальше «искать себя»: получать другое или дополнительное образование, новые квалификации, проходить переподготовку; 22 % респондентов хотят некоторое время поработать в выбранной сфере, а потом принимать решение; и лишь 41 % получает образование согласно сознательному выбору с целью работать по специальности.

Несмотря на масштабную профориентационную деятельность, реализуемую в современном образовательном пространстве, включающую проекты «Билет в будущее», «ПроеКТОрия», «Шоу профессий», «Полюс-класс» и активную работу профильных классов во всех общеобразовательных организациях, мы видим, что на профессиональный выбор выпускников по-прежнему доминирующее влияние оказывают внешние факторы.

В 2016 году С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев и И. С. Сергеев приводили в своей работе следующие данные (по результатам исследований Российской академии обра-

зования): «Около 50 % старшеклассников не соотносят выбор профессии со своими реальными возможностями; 46 % при выборе профессии ориентированы на мнение родителей; 67 % не имеют достаточной информации о сущности выбранной профессиональной деятельности» [18, с. 10].

Таким образом, профессиональный выбор студентов, за очень редким исключением, не был основан на осознанности, самостоятельности и рефлексивности, а был обусловлен влиянием только внешних факторов.

Осуществление профессионального выбора с учетом влияния внешних, но на основе субъективных (внутренних) факторов может и должно происходить в образовательном пространстве благодаря использованию *мотивирующего потенциала* той или иной дисциплины.

Очевидно, что каждая профессия обладает разным социальным статусом, определяющим ее привлекательность среди молодых людей. Изменение установки подрастающего поколения на выбор профессии исключительно по ее престижности в социальном и общественном смыслах может быть осуществлено сначала через предметное самоопределение, а затем — через постепенную трансформацию его в профессиональное самоопределение. Рассмотрим данный подход на примере образовательной дисциплины «Химия».

Субъективными факторами профессионального самоопределения в психолого-педагогической науке названы самостоятельность, осознанность, рефлексия, готовность к выбору и деятельностная активность. Предлагаем несколько основных направлений в определении возможностей обозначенной дисциплины в их инициации.

✓ Первое направление исходит из ее *содержания*. В отечественных дидактике и методике профессионально и практико-ориентированное содержание дисциплины

Осуществление профессионального выбора может и должно происходить в образовательном пространстве благодаря использованию мотивирующего потенциала той или иной дисциплины.

«Химия» достаточно разработано. Для его реализации используются задания с практическим наполнением, отражающим особенности будущей профессиональной деятельности. Данная традиция активно поддерживается и сегодня в практике высшего и среднего образования.

Примером могут служить профессионально ориентированные задачи как теоретического, так и экспериментального планов. Так, при изучении темы «Классы неорганических соединений» обучающимся предлагаются расчетные и экспериментальные задачи, связанные непосредственно с будущей профессией: «Определить массу хлорида кальция в 600 см³ воды, если жесткость воды обусловлена этой солью»; «Чему равна некарбонатная жесткость воды, 1 литр которой содержит 1,246 г хлорида кальция?». При изучении темы «Углеводы» студенты производят расчет данных органических соединений в картофеле, капусте; выполняют лабораторные работы на материалах сельскохозяйственной продукции и т. д.

✓ Второе направление связано с *событийностью*. Его реализация в процессе преподавания химии осуществляется по принципам культурологического подхода, что созвучно идеям Н. С. Пряжникова, С. Н. Чистяковой и других авторов [13; 18], — когда преподаватель является

«носителем» не только предметных знаний, но и традиционной и передовой культуры.

Событийность образовательного процесса воздействует на эмоционально-волевую сферу личности студента, инициирует развитие субъектности, рефлексии, актуализирует ценности и смыслы, необходимость самопознания и готовность к принятию решений.

Для практического осуществления событийного обучения необходимы:

— активизация субъектной позиции обучающегося (вовлеченность);

— включение эмоциональной сферы (переживание);

— ценностно-смысловое наполнение содержания дисциплины (обогащение, приращение смыслов деятельности);

— предоставление возможности самопознания и самораскрытия (рефлексия).

Все это в совокупности способствует расширению, обогащению личностного опыта и содействует личностному, социальному самоопределению, создающему основу для осознанного профессионального самоопределения обучающихся [6].

Включение в содержание дисциплины «Химия» ярких фактов, различных исторических примеров, в том числе биографических, и прежде всего — касающихся отечественных химиков, безусловно, способствует развитию интереса к предмету, активизирует эмоциональное восприятие и ценностно-смысловые переживания.

Приведем примеры реализации событийного обучения химии в целях профессионального самоопределения.

При изучении темы «Периодический закон Д. И. Менделеева» необходимо остановиться на жизни и научном подвиге самого ученого, его научной многогранности (можно проиллюстрировать виртуальной экскурсией в его квартиру-музей). Изучение органической химии должно начинаться со знакомства с А. М. Бутлеровым, А. П. Бородиным.

Следует подчеркнуть, что практически в каждом разделе химии можно говорить о научных достижениях и подвигах отечественных ученых.

Подготовка обучающимися небольших сообщений о вопросах химизации сельского хозяйства (о деятельности А. Н. Энгельгардта, К. К. Гедройца, Д. Н. Прянишникова и др.), отечественных лауреатах Нобелевской премии, великих и современных открытиях в химии не только формируют ценностные мотивы профессионального выбора, но и способствуют развитию чувства национальной гордости и патриотизма.

Включение в содержание дисциплины «Химия» ярких фактов, различных исторических примеров способствует развитию интереса к предмету, активизирует эмоциональное восприятие и ценностно-смысловые переживания.

Отметим, что эти небольшие сообщения, раскрывающие проблемные, актуальные или вынесенные за рамки содержания дисциплины вопросы, не занимают много времени в начале занятия, в том числе и лекционного.

Несомненным ресурсом событийности обладает химический эксперимент. К сожалению, традиция лекционно-семинарского формата не предполагает обязательного проведения химических опытов на лекциях (тем более при наличии виртуальных возможностей). Однако привлечение студентов к подготовке постановочного эксперимента с его последующей демонстрацией оказалось весьма результативным в развитии интереса, самостоятельности через вовлеченность и эмоциональное переживание. Ко второму семестру практически все первокурсники в группе участвовали в постановке опыта и даже стали предлагать свои варианты.

Также существенным событийным потенциалом обладает обращение к современной социокультурной ситуации в обществе и мире. Актуализация социально-экономических, экологических, этических и общественных проблем через содержание образовательной дисциплины развивает рефлексивность и формирует ценности профессионального самоопределения.

Такие вопросы, как «Химическое образование современных агрономов», «Агропромышленный сектор в развитии суверенности страны», «Химия и современное производство пищевой продукции», «Химия на страже сельскохозяйственной продукции» и т. п., рассматриваемые на студенческих конференциях, предметных дискуссиях, коллоквиумах или даже на зачетных занятиях, обеспечивают эмоциональное переживание и несут смысловую нагрузку.

✓ Третье направление ориентировано на развитие *проектной и исследовательской деятельности* обучающихся. Известно, что индивидуальная самостоятельная работа по предмету наиболее эффективна в закреплении интереса к нему, а ее

ориентация на профессию способствует формированию профессионального самоопределения. Остановимся на некоторых примерах.

При изучении раздела органической химии «Кислородсодержащие соединения» первокурсникам было предложено выступить перед группой с подготовленными исследовательскими работами по различным проблемным темам: «Какой хлеб нам продают?», «Вся правда о пальмовом масле», «Как и какие жиры реагируют на высокую температуру?», «Что нового в исследованиях об искусственной пище?», «Омега-кислоты в жизни человека», «Что мы знаем о Е-добавках?», «Диагностируем у себя достаточность витаминов в пище», «Продуктовая корзина современного студента и сбалансированность белков-жиров-углеводов в рационе» и др.

Обучающиеся должны были самостоятельно проектировать ход исследования, включая посещение магазинов, аптек, проведение домашних опытов, поиск экспертов, экскурсии на предприятия, привлечение социальных партнеров и т. п. Для оценки выступлений студенты разработали критерии, включающие актуальность, научность и достоверность содержания информации; презентабельность выступления (визуальное сопровождение, речь, регламент); список используемых информационных источников; интерес аудитории (новизна, вопросы, комментарии). После первых представлений работ к их числу добавились практикоориентированность и профессиональная направленность результатов исследований. Данный факт может быть расценен как проявление становления профессионального самоопределения.

Аналогичные задания могут применяться и на практических занятиях, на которых, например, первокурсники могут провести

Привлечение студентов к подготовке постановочного эксперимента оказалось весьма результативным в развитии интереса, самостоятельности через вовлеченность и эмоциональное переживание.

анализ принесенных образцов воды, почвы, продуктов.

✓ Четвертое направление нацелено на поддержку *внутреннего роста* и может быть реализовано в педагогической диагностике достижений студента при изучении образовательной дисциплины.

Известно, что педагогическая диагностика является важнейшей профессиональной функцией преподавателя. Она позволяет «видеть обучающегося» [5, с. 55] и решает не только контролирующую и оценивающую, но и прогностическую, воспитательную, развивающую задачи. Последовательность педагогической диагностики позволяет раскрыть способности каждого студента.

Очевидно, что способности первокурсников весьма вариативны. В одной группе часто оказываются обучающиеся с разным уровнем базовых знаний по химии. Для повышения эффективности обучения, когда часть студентов не знает даже химических символов, а другие являются победителями предметных олимпиад, педагогическая диагностика становится незаменимой.

Наблюдение в ходе первых занятий позволяет преподавателю дифференцировать задания. Так, студентам, готовым продемонстрировать свои навыки работы с

информационно-цифровыми ресурсами, можно предложить подбор или самостоятельную подготовку виртуальных экскурсий, демонстраций, презентаций к изучаемым темам. Например, первокурсники-

иностранцы могут сделать обобщающую презентацию о развитии органической химической промышленности (химического оргсинтеза) в своей стране.

Дифференцированные задания не только экономят учебное время, но и позволяют каждому почувствовать поддержку, поверить в свои силы и возможности. Так, некоторые студенты в начале занятий полу-

чают профессионально ориентированные задачи повышенной сложности, решение которых они демонстрируют всей группе; другие выполняют задания в соответствии со своим уровнем подготовленности, но также представляют полученные результаты, преумножая свои знания от занятия к занятию. Ощущение поддержки со стороны группы и преподавателя, безусловно, способствует мотивации к личностному росту.

✓ Пятое направление предполагает использование *интерактивных* и *активных форм обучения*, к которым относятся ролевые, имитационные и деловые игры, создающие квазипрофессиональную среду.

Занятия по химии обладают для этого значительным ресурсом. Изучение практически любой темы может быть организовано в форме деловой игры. Студентам всегда нравятся лабораторные работы, но они вызывают особый интерес, если проводятся в виде имитации деятельности химической лаборатории на сельскохозяйственном предприятии.

Особых временных затрат подготовки таких занятий не требует, но при этом максимальное удовлетворение получают все — и студенты, и преподаватель.

Для организации игры требуются форма (белые халаты), оформление рабочих мест (химическое оборудование, нормативные документы, регламенты и федеральные стандарты химических показателей продукции). Заранее распределяются профессиональные роли: начальник лаборатории, который получил государственный заказ на анализ воды на новом сельскохозяйственном предприятии; заместитель, отвечающий за нормативные данные в соответствии с ГОСТ РФ; лаборанты, проводящие последовательные этапы анализа воды; помощники лаборантов, следящие за оборудованием и посудой; аналитики, производящие расчеты; директор предприятия, принимающий полученные в ходе работы результаты, — им может быть и преподаватель.

Ролевые, деловые, имитационные игры

Педагогическая диагностика является важнейшей профессиональной функцией преподавателя. Она решает не только контролирующую и оценивающую, но и прогностическую, воспитательную, развивающую задачи.

максимально приближены к непосредственной профессиональной деятельности. Использование интерактивных форм вызывает рост не только познавательного интереса, учебной мотивации, но и ответственности за коллективное дело.

Таким образом, преподавание химии в логическом ключе от развития познавательного интереса — к профессиональному контексту содержания дисциплины, через событийность содержания и форм — к исследовательской и проектной самостоятельной деятельности обучающихся формирует устойчивое предметное самоопределение, способствующее становлению профессионального самоопределения, основанного на глубоких внутренних факторах.

В психолого-педагогической литературе описаны разные критерии профессионального самоопределения [15]. Суть их сводится к выведению показателей знаний о профессии и ее требованиях к личностным качествам, устойчивости мотивов профессионального выбора.

Однако в последнее время во многих работах подчеркивается ограниченность имеющихся диагностических программ в рамках существующих моделей профессионального самоопределения. Так, С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев и И. С. Сергеев говорят о необходимости учета самого субъекта самоопределения в профориентационном контексте [18].

Н. С. Пряжников отмечает, что выбор — это всегда отказ от имеющихся равнозначных альтернатив, между которыми существуют противоречия на уровне сознания и отношения самоопределяющегося человека; их и должен разрешить субъект [13].

Проведенное исследование показало,

что обучающиеся первого курса не обладают ни достаточными знаниями о выбранной профессии, ни характеристиками, которые она предъявляет к личностным качествам. Можно сделать вывод и о несформированности внутренних мотивов выбора, состоявшемся профессиональном самоопределении (во всяком случае, на первом курсе).

Полученные результаты, безусловно, актуализируют проблему профессионального самоопределения, заставляют преподавателей задуматься. Ведь известно, что профессионально ориентированный студент демонстрирует высокую учебную мотивацию, осмысленно относится к самому процессу освоения профессии.

Первокурсники всегда заслуживают особого внимания, поскольку переживают процесс адаптации к новому коллективу, университету, незнакомым системам обучения и аттестации, иногда — к новому месту жительства и т. д. Многие из названных факторов могут оказать негативное влияние и на становление профессионального самоопределения.

В исследовании доказан очевидный потенциал образовательной дисциплины «Химия» для развития субъективных факторов профессионального самоопределения и успешной профессионализации обучающихся начиная с первого курса. Преподавание химии с опорой на самостоятельность, осознанность, рефлекссию, готовность к выбору и деятельность активность будет обеспечивать переход от предметного к устойчивому профессиональному самоопределению.

В исследовании доказан очевидный потенциал образовательной дисциплины «Химия» для развития субъективных факторов профессионального самоопределения и успешной профессионализации обучающихся.

Список литературы

1. Анистратенко, Т. Г. Индивидуально-личностное самоопределение в повседневных социальных практиках / Т. Г. Анистратенко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1:

Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. — 2017. — 1 (194). — С. 66—71.

2. Вареников, Н. А. Профессиональное самоопределение студентов, занимающихся единоборствами / Н. А. Вареников, И. Е. Попова, М. Г. Бабуева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2020. — № 7 (185). — С. 53—58.

3. Войлокова, Е. Ф. Профессиональное самоопределение студентов-дефектологов / Е. Ф. Войлокова // Вестник психофизиологии. — 2021. — № 4. — С. 59—64. — URL: <https://doi.org/10.34985/z1609-4024-4878-m> (дата обращения: 02.05.2025).

4. Гутник, И. Ю. Использование возможностей событийных мероприятий для духовно-нравственного развития подростков / И. Ю. Гутник, Л. Е. Личко // Научные изыскания магистрантов. ОПОП «Духовно-нравственное воспитание»: коллективная монография. Вып. 3 / под общей редакцией А. Г. Козловой. — Санкт-Петербург: Академия Востоковедения, 2020. — С. 253—259.

5. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы: специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гутник Ирина Юрьевна; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. — Санкт-Петербург, 2023. — 356 с.

6. Жукова, М. И. Профессиональное самоопределение учащихся посредством проектной деятельности по химии / М. И. Жукова, Е. А. Звонарева, И. А. Напреенкова // Бизнес. Образование. Право. — 2023. — № 4 (65). — С. 412—416.

7. Зеер, Э. Ф. Профессиональное самоопределение человека: смена парадигмы в профориентационной деятельности / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. — 2014. — № 1. — С. 35—37.

8. Касаткина, Н. Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Касаткина Наталья Эмильевна; Московский государственный открытый педагогический университет. — Москва, 1995. — 416 с.

9. Кон, И. С. Открытие «Я»: монография / И. С. Кон. — Москва: Политиздат, 1978. — 367 с.

10. Кох, И. А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи / И. А. Кох, В. А. Орлов // Образование и наука. — 2020. — Т. 22, № 2. — С. 141—168.

11. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова. — Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 51—59.

12. Мошкина, Л. Д. Профессиональное самоопределение студентов профессиональных образовательных организаций: результаты исследования / Л. Д. Мошкина, Е. В. Швачко, А. Г. Кочегин // Инновационное развитие профессионального образования. — 2022. — № 1 (33). — С. 132—141.

13. Пряжникова, Е. Ю. Размышления о профессиональном самоопределении молодежи / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников // Вестник практической психологии образования. — 2007. — Т. 4, № 3. — С. 42—45. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2007_n3/28855 (дата обращения: 07.05.2025).

14. Рогов, Е. И. Проблема формирования профессиональных представлений на разных этапах развития личности / Е. И. Рогов, Л. Д. Желдоченко // Наука, образование, общество. — 2015. — № 3 (5). — С. 144—151.

15. Хабибулин, Д. А. Профессиональное самоопределение личности: критерии готовности учащихся и уровни сформированности / Д. А. Хабибулин, Е. А. Овсянникова, Г. В. Тугулева // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 62-1. — С. 324—326.

16. Черменская, М. А. Подходы к пониманию профессионального самоопределения в социальной психологии / М. А. Черменская. — Национальный психологический журнал. — 2024 — № 19 (1). — С. 90—100.

17. Чернышева, Л. В. Педагогические условия формирования профессионального самоопределения студентов младших курсов медвуза через химические дисциплины / Л. В. Чернышева // Проблемы здоровья и экологии. — 2013. — № 1 (35). — С. 139—144.

18. Чистякова, С. Н. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев // Профессиональное образование. Столица. — 2016. — № 8. — С. 10—16.

Журнал «Практика школьного воспитания» приглашает к сотрудничеству

Журнал «Практика школьного воспитания» издается с 1995 года при поддержке министерства образования и науки Нижегородской области и представляет опыт практической деятельности руководящих и педагогических работников региона, интересный и полезный широкому кругу читателей.

Если вы хотите поделиться с читательской аудиторией секретами педагогического мастерства, представить на страницах журнала свои инновационные разработки, творческие идеи и находки, то ждем ваших материалов.

Приглашаем вас посетить сайт журнала «Практика школьного воспитания» www.pshv.nironn.ru. Здесь вы можете получить необходимую информацию, задать интересующие вас вопросы, ознакомиться с новостями и анонсами событий в сфере образования школьников. На сайте также представлены требования к авторам, условия публикации, темы номеров со сроками приема статей и архив номеров журнала.

Журнал распространяется среди педагогической общественности бесплатно.

Дополнительную информацию можно получить по телефону:

8 (831) 468-08-03 — Наталья Сергеевна Нуждина, ответственный секретарь.

Материалы практической направленности, фотографии к содержанию статьи и на обложку журнала необходимо предоставить согласно срокам, указанным к темам номеров.

2025 год объявлен Годом защитника Отечества и 80-летия Великой Победы. Ждем ваших материалов о героическом прошлом и настоящем нашей страны, о мужестве и стойкости, о бесстрашии и воле к победе, о боевых и трудовых подвигах во имя Родины.



Повышение квалификации педагогических кадров

Академическое наставничество научно-педагогических работников высшей школы: сущность, специфика и условия реализации



А. А. ЛОЩИЛОВА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина

annet_787@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме академического наставничества научно-педагогических работников в системе высшего образования, актуальность которой обусловлена необходимостью достижения научного и технологического суверенитета страны, национальных целей и задач развития Российской Федерации, трансформацией системы высшего образования, повышением требований к профессиональной деятельности научно-педагогических кадров и необходимостью сохранения преемственности поколений в научном сообществе. Целью работы является теоретическое обоснование сущности, специфики и условий реализации академического наставничества в контексте идей и положений современной науки, требований нормативных документов. В ходе исследования использован следующий комплекс методов: теоретический анализ, синтез и обобщение научной литературы, конструирование. Изучение сущности и специфики данного феномена осуществлялось нами в контексте трансдисциплинарного, синергетического и персонализированного подходов. В статье представлены теоретико-методологические основы исследования; уточнено понятие и специфика академического наставничества, рассмотрены его роль и возможности в профессиональном развитии научно-педагогических работников, интегральный потенциал; представлены контуры содержания взаимодействия наставника и наставляемого; раскрыты условия реализации академического наставничества научно-педагогических работников в системе высшего образования.

Abstract. The article is devoted to the problem of academic mentoring of scientific and pedagogical staff in the system of higher education, the relevance of which is determined by the need to achieve scientific and technological sovereignty of the country, national goals and objectives for the development of the Russian Federation, transformation of the system of higher education, increasing requirements to the professional activity of scientific and pedagogical staff. The aim of the paper is to theoretically substantiate the essence, specifics and conditions of implementation of academic mentoring in the context of ideas and concepts of modern science, regulatory documents requirements. The research employs the following set of methods: theoretical analysis, synthesis and generalisation of scientific literature, design. The study of the essence and specifics of this phenomenon has been carried out in the context of transdisciplinary, synergetic and personalised approaches. The article presents theoretical and methodological foundations of the research; clarifies the concept and specifics of academic mentoring, considers its role and opportunities in the professional development of scientific and pedagogical staff, its integral potential; outlines the content of the mentor — mentee interaction; reveals the conditions for implementation of academic mentoring of scientific and pedagogical staff in the system of higher education.

Ключевые слова: *академическое наставничество, научно-педагогические кадры, система высшего образования, профессиональное развитие, наставник, научное сообщество, взаимодействие наставника и наставляемого, сопровождение личностно-профессионального развития, академическая среда, транспрофессионализм.*

Keywords: *academic mentoring, scientific and pedagogical staff, higher education system, professional development, mentor, scientific community, mentor-mentee interaction, support of personal and professional development, academic environment, transprofessionalism.*

В условиях необходимости достижения научного и технологического суверенитета страны, национальных целей и задач Российской Федерации, реализации инициатив Десятилетия науки и технологий повышается значимость профессионального развития и воспроизводства научных и научно-педагогических кадров в сфере науки и образования, что нашло отражение в ряде нормативных документов¹.

Научно-педагогические кадры как

«авангардная образовательная общность», выполняющая важнейшую государственную и общественную миссию [7, с. 174], составляют научный капитал вузов и являются залогом их конкурентоспособности и академического лидерства. Актуальность их воспроизводства и профессионального развития обуславливают трансформация системы высшего образования, его опережающая роль в достижении национальных целей и устойчивого развития страны,

¹ О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : Указ Президента РФ от 28 февраля 2024 г. № 145. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 20.01.2025); О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986> (дата обращения: 20.01.2025); Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года (с изменениями на 23 декабря 2024 года): постановление правительства Нижегород. обл. от 21 декабря 2018 г. № 889. URL: <https://docs.cntd.ru/document/465587311> (дата обращения: 20.01.2025).

превращение университетов в драйверы инновационного, научно-технологического и социально-экономического развития регионов².

Потребность высшего образования в научно-педагогических кадрах, способных и готовых к решению масштабных задач для достижения инновационного прорыва и научного лидерства в условиях цифровой трансформации, вызовов и угроз, детерминирует поиск новых инструментов их профессионального развития, одним из которых выступает *академическое наставничество*. Его значимость для государства и общества отмечается в целом ряде нормативных документов:

✓ Распоряжении Правительства РФ от 31 декабря 2019 года № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста»;

✓ Распоряжении Минпросвещения России от 16 декабря 2020 года № Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»;

✓ Распоряжении Минпросвещения России от 25 декабря 2019 года № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразова-

тельным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»;

✓ Концепции развития наставничества в Российской Федерации (одобрена президиумом РАО 29 июня 2023 года)³.

Роль академического наставничества в профессиональном развитии и воспроизводстве научно-педагогических кадров подчеркивается в отечественной литературе в работах А. Ф. Прокофьева, Е. В. Ляпунцовой, Е. В. Евсиковой, Г. З. Ефимова, А. В. Селезневой, С. Ю. Поповой, Л. Ю. Королевой, П. А. Поцелуевой и др. В целом большинство авторов связывают его с повышением качества и продуктивности академической деятельности наставляемого, развитием его профессиональных компетенций, умений, навыков, поддержкой самореализации в сфере науки и образования, неформальным характером взаимоотношений, продвижением в академической среде, помощью в определении карьерных стратегий и профессиональных перспектив⁴ [5; 6; 16].

В зарубежных исследованиях наставничество в высшем образовании раскрывается в контекстах карьерного роста [20; 21], повышения уверенности в себе⁵, адаптации и закрепления в профессии, саморазвития наставляемого [28].

В практическом плане рассматриваемый феномен находит отражение в ряде

² Наука и университеты : нац. проект. URL: <https://национальныепроекты.пф/projects/nauka-i-universitety/> (дата обращения: 25.02.2025); Приоритет-2030 : федер. программа стратег. академ. лидерства / Минобрнауки России. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 25.02.2025).

³ URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> (дата обращения: 24.02.2025); URL: <https://docs.cntd.ru/document/573661431> (дата обращения: 18.02.2025); URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/ (дата обращения: 18.02.2025); URL: https://sh99-krasnoyarsk-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/175/2885/Kontseptsiya_razvitiya_nastavnichestva_v_Rossiyskoy_Federatsii_odobrena_Prezidiumom_RAO_29.06.2023_.pdf (дата обращения: 11.02.2025).

⁴ Ляпунцова Е. В. Академическое наставничество : учеб. пособие. М. : Лига Преподавателей Высшей Школы. Образование. Пресс, 2024. 127 с.

⁵ De Vries J. A. Mentoring for Change. Melbourne : Victoria, 2011. 16 p.

проектов и локальных нормативных актов, в частности в положении об академическом наставничестве Уфимского университета науки и технологий, проекте «Школа академического наставничества», инициированном в 2023 году Лигой преподавателей высшей школы⁶, и др.

Вместе с тем, как показал анализ теории и образовательной практики, проблема академического наставничества научно-педагогических работников в системе высшего образования представлена в ограниченном количестве работ, что делает актуальным ее дальнейшее осмысление.

Цель исследования — теоретическое обоснование сущности, специфики и условий развития академического наставничества научно-педагогических работников в контексте идей и положений современной науки и требований нормативных документов.

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил определить различные исследовательские позиции по изучаемой проблеме.

Так, в трудах Н. Л. Аракелян, О. С. Литвиновой раскрываются обучающая, поддерживающая, мотивирующая, направляющая, консультирующая и оценивающая функции академического наставника, который не только оказывает помощь в профессиональном и личностном развитии, но и выступает в роли супервизора, оценщика, консультанта при планировании будущей карьеры, развитии навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности, «налаживании» необходимых профессиональных связей [1].

Е. Е. Рукавишникова отмечает воз-

можности академического наставничества на разных стадиях сопровождения наставляемого: от выявления дефицитов до помощи в реализации профессионального и личностного потенциалов⁷ [17].

Представляя абрис многовариантной модели наставничества в Волгоградском государственном медицинском университете Минздрава России, А. И. Артюхина, В. В. Великанов, О. Ф. Великанова описывают практику, которая осуществляется в школах мастерства, курируемых ведущими профессорами вуза [2].

Е. Г. Гиндес, И. А. Троян, Л. А. Кравченко обосновывают концепцию и модель наставничества в высшем образовании [3]. Е. В. Ляпунцовой выявлены и проанализированы его передовые практики при реализации образовательных программ подготовки и повышения квалификации кадров, рассмотрены концептуальные основы академического наставничества в системе высшего образования⁸.

В трудах А. В. Прокофьева данный феномен раскрывается как одно из направлений деятельности профессора. Отмечается сложность академического наставничества, отличающегося высокой долей ответственности и свободы, проявляющейся в выборе форм взаимодействия между наставником и наставляемым; менее формализованным характером взаимоотношений, их трансформирующим и преобразующим воздействием, эмоциональной насыщенностью. Акцентируя внимание на этической стороне проблемы,

Проблема академического наставничества научно-педагогических работников в системе высшего образования представлена в ограниченном количестве работ, что делает актуальным ее дальнейшее осмысление.

⁶ Об утверждении Положения об академическом наставничестве : приказ Уфимского ун-та науки и технологий от 10 июля 2023 г. № 1783. URL: https://uust.ru/media/eduInfo/1783_10.07.2023.pdf (дата обращения: 24.02.2025); Школа Академического наставничества : проект / Лига преподавателей высш. шк. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/molodezhnaya-politika/69473/> (дата обращения: 24.02.2025).

⁷ Сопровождение педагога как условие комплексной оценки профессиональной деятельности / Е. Е. Рукавишникова [и др.] // Комплексная оценка соответствия деятельности педагога требованиям профессионального стандарта : учеб. пособие. Ставрополь : Ставрополит, 2019. С. 129–169.

⁸ Ляпунцова Е. В. Указ. соч.

автор подчеркивает ответственность наставника за успешное развитие наставляемого, его социальную и психологическую поддержку, в том числе в формировании исследовательской репутации, успешном позиционировании и становлении в научной среде, расширении сети академических контактов [16].

Сходной позиции придерживается Е. В. Евсикова. В ходе сравнительного анализа академического наставничества и научного руководства она выделяет их общие признаки: психологическую поддержку, помощь в проведении научных исследований, содействие формированию зрелой профессиональной идентичности, развитию научной или преподавательской карьеры. Автор отмечает важную роль наставника в продвижении подопечного в научной среде и по институциональным позициям, формировании известности и репутации в научном сообществе [5].

Данная тема находится в фокусе внимания и зарубежных исследователей. Так, В. Rawles отмечает положительную взаимосвязь между уровнем самоактуализации (измеряемым с помощью опросника личностной ориентации) и наличием наставника. Проведенное им исследование показало, что ученые, начинавшие свой путь в науке под руководством последнего, были

более успешны в самореализации [30].

W. Nuis, M. Segers, S. Beausaert описывают возможности наставничества в персонализации образования и реализации персональных образовательных траекторий

в высшем образовании. Авторы выделяют такие виды наставнической поддержки, способствующие успеху, развитию компетенций и карьерному росту, как эмоциональная, психосоциальная, психологическая, карьерная и академическая [27].

В свою очередь W. B. Johnson связывает цели наставничества с повышением

качества и продуктивности академической деятельности наставляемого (исследовательской, проектной деятельности, публикационной активности и пр.), развитием его профессиональных умений и навыков, расширением сети деловых контактов, продвижением в академической среде, карьерным ростом, психологической поддержкой в конфликтных и стрессовых ситуациях, помощью в планировании и определении профессиональных перспектив [22].

В работах О. Е. Rosemary, N. H. Millie анализируемый феномен определяется как средство удержания, адаптации к академической среде, идентификации с профессиональным сообществом, поддержки профессионального развития и карьерного роста ученых, содействия совершенствованию в преподавании и исследовательской деятельности, достижении академического лидерства; как помощь в осознании стратегии решения проблем; как партнерство, построенное на доверии и взаимном уважении [31].

Н. Lestari, W. Sopandi, U. S. Sa'ud, B. Musthafa отмечают потенциал, эффективность и необходимость внедрения онлайн-форматов наставничества [24].

Широкое распространение в зарубежной практике высшего образования получили формальные и неформальные программы академического наставничества. Так, в результате сотрудничества между OSDS в Сент-Эндрюсе и OPD Университета Данди была создана межведомственная система наставничества, развивающаяся в рамках сотрудничества университета Абертей, школы искусств Глазго, института Дж. Хаттона, Тринити-колледжа в Дублине (медицинская школа) и университета королевы Маргарет в Эдинбурге. Целью программы обучения, исследований и академического наставничества является объединение опытных людей, занимающихся преподаванием или исследованиями (наставники), с коллегами на более раннем этапе карьеры (подопечные) для предоставления руководства и структурированной поддержки.

Е. В. Евсикова отмечает важную роль наставника в продвижении подопечного в научной среде и по институциональным позициям, формировании известности и репутации в научном сообществе.

Таким образом, программы, разработанные в университетах, являются эффективным методом развития научно-педагогических работников, повышения их статуса и престижа в академическом сообществе, получения нового опыта и достижения целей, связанных с профессиональным ростом⁹.

В работах С. А. Mullen, С. С. Klimaitis подчеркиваются уникальность отношений между наставником и подопечным, а также важные аспекты программ наставничества: доверие, ценности, уважение, эмпатия и контроль, чувства принадлежности и связанности [25]. Кроме того, в процессе взаимодействия происходит совместное обучение всех его участников.

Как показал анализ научной литературы, академическое наставничество, по сравнению с традиционными и, безусловно, успешно работающими формами подготовки научно-педагогических кадров (аспирантура, прикрепление к университету для подготовки диссертации без освоения программ аспирантуры), предполагает более гибкий, неформальный характер взаимодействия; создает возможности для профессионального роста не только в области научно-исследовательской, но и педагогической, проектной и иных видов деятельности; обеспечивает сопровождение развития карьерной траектории, максимальный учет индивидуальных потребностей и запросов.

Использование ресурсов академического наставничества может значительно повысить эффективность обучения в аспирантуре или самостоятельной подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, а также удерживать молодых ученых в профессии, способствовать их дальнейшей профессиональной самореализации в академической среде.

Взаимодополняя друг друга, академическое наставничество и существующие формы подготовки научных и научно-педагогических кадров способны на качественно новом уровне обеспечить воспроизводство и преемственность последних.

Основными *методами* нашего исследования являются анализ, синтез и обобщение научной литературы, конструирование.

Изучение сущности и специфики академического наставничества научно-педагогических кадров в системе высшего образования осуществлялось нами в контексте идей и положений постнеклассической науки (В. С. Степин, Е. Н. Князева, К. Уилбер и др.), андрагогики (М. Ш. Ноулс, С. И. Змеев, Г. С. Сухобская, Ю. Н. Кулюткин, М. Т. Громкова, А. С. Белкин), методологии транспрофессионального образования (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк и др.), концепции профессионального развития (Л. М. Митина), субъектности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и др.), событийно-позиционной методологии (В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева), деятельностно-преобразующего способа жизнедеятельности (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), а также положений трансдисциплинарного, синергетического, персонализированного подходов.

Трансдисциплинарный подход предполагает выход за границы дисциплин, учет базовых составляющих трансдисциплинарности [26], уровней реальности, сложности, холистического видения реальности¹⁰ [11], интегрального рассмотрения

Использование ресурсов академического наставничества может значительно повысить эффективность обучения в аспирантуре или самостоятельной подготовки диссертации в рамках прикрепления к университету.

⁹ University mentoring schemes / University of St. Andrews : [сайт]. URL: <https://www.st-andrews.ac.uk/osds/my-development/mentoring-coaching/mentoring/> (дата обращения: 20.02.2025).

¹⁰ Князева Е. Н. И личность имеет свою динамическую структуру // Философия и синергетика : [сайт С. Н. Курдюмова]. URL: <https://spkurdyumov.ru/philosophy/i-lichnost-imeet-svoyu-dinamicheskuyu-strukturu/> (дата обращения: 18.02.2025).

академического наставничества на основе метаструктуры, позволяющей сочетать различные стратегии, преодолевать ограниченность дисциплинарно организованной науки [19].

Академическое наставничество как сложный, многомерный, интегральный социально-педагогический феномен требует синтеза теоретических положений, междисциплинарных знаний хьюгогики (зарубежной концепции самостоятельного обучения взрослых, учения о самообразовании; термин введен в научный оборот С. Хассе и К. Кеньоном), андрагогики, психологии, социологии, культурологии, социальной философии, антропологии, теории управления, этики и других наук для разработки эффективных механизмов и технологий его осуществления.

Его целевые ориентиры в контексте трансдисциплинарного подхода связаны с профессиональным развитием научно-педагогических работников в направлении транспрофессионализма — новой формы профессионализма, характеризующейся способностью осваивать и выполнять деятельность из различных видов и групп профессий [8], работать в полипрофессиональных командах [12].

Синергетический подход находится в позиции дополнительности к трансдисциплинарному и реализует

идеи холизма, теории сложности, самоорганизации и саморазвития, характерные для постнеклассической науки. По утверждению Е. Н. Князевой, синергетика представляет собой новый

холизм, предполагающий объединение относительно простых структур в сложные, реализацию конструктивных принципов по-

строения целого из частей, их устойчивого коэволюционного развития¹¹ [11].

В данной связи академическое наставничество может быть представлено как сложная «человекомерная» саморазвивающаяся система, отличающаяся открытостью, нелинейностью, непрерывностью, саморегулируемостью, многоуровневостью организации. Ее рассмотрение предполагает использование категорий части и целого, взаимодействия, причинности, пространства и времени, вещи и процесса¹², самоорганизации деятельности.

Персонализированный подход ориентирует на рассмотрение академического наставничества сквозь призму субъектности, кооперации и событийности, где наставляемый выступает в качестве полноправного субъекта совместной с наставником со-творческой деятельности, объединенной общими целевыми ориентирами и ценностями, направленной на профессионально-личностное становление, развитие и достижение академического лидерства.

Предполагает включение подопечного научно-педагогического работника в процесс проектирования и реализации собственной персонализированной траектории профессионально-личностного развития, выстраиваемой на основе учета его профессионально-личностных дефицитов, потребностей, сильных сторон и имеющихся возможностей. Подразумевает создание условий для формирования у наставляемого новой профессиональной позиции, позиционного самоопределения, осуществляемого на основе механизма перехода от одного продуктивного действия к другому: от проблематизации, актуализации, концептуализации, оптимизации, рефлексивного оформления проекта как формы объективации персонализированного образовательного трека — к управлению

Академическое наставничество может быть представлено как сложная саморазвивающаяся система, отличающаяся открытостью, нелинейностью, непрерывностью, саморегулируемостью, многоуровневостью организации.

¹¹ Князева Е. Н. Указ. соч.

¹² Степин В. С. О философских основаниях синергетики // Философия и синергетика : [сайт С. Н. Курдюмова]. URL: <https://spkurdyumov.ru/philosophy/o-filosofskix-osnovaniyax-sinergetiki-v-stepin/> (дата обращения: 18.02.2025).

реализацией и оформлению результатов, демонстрирующих совершение шага развития¹³ [9].

На основе анализа научных исследований и отобранных теоретико-методологических оснований уточнено понятие «академическое наставничество», его специфика, целевые ориентиры и особенности взаимодействия его участников.

Академическое наставничество определяется нами как технология целенаправленно организованной поддержки и сопровождения личностно-профессионального развития наставляемого в сложной организованном пространстве академической среды, в ходе которого один или несколько более опытных и компетентных научно-педагогических работников (наставников) в процессе формального и неформального со-творческого взаимодействия оказывают наставляемому помощь в преодолении профессионально-личностных дефицитов, раскрытии личностного потенциала, планировании и построении карьерных траекторий, определении стратегий и перспектив профессионально-личностного развития в области научно-исследовательской, педагогической и иных видов деятельности.

Академический наставник обеспечивает создание ситуаций развития, способствующих формированию транспрофессиональных компетенций, метапрофессиональных качеств наставляемого, готовности к саморазвитию в условиях сложности, неопределенности, нелинейности профессиональной деятельности.

В процессе взаимодействия с наставляемым он побуждает его к рефлексии, самоанализу, самопознанию себя как профессионала, выходу за пределы повседневной практики, творческому поиску, формированию и практическому преобразованию настоящего и конструированию

образа профессионального будущего в сфере высшего образования и науки. Осуществляя «тонкую настройку» и «мягкую» навигацию, он направляет процессы саморазвития, самопроектирования наставляемого, психологической перестройки его личности по траектории профессионально-личностного самоопределения, самовыражения и самореализации [13].

Выступая «образцом для подражания», «поставщиком информации», «открывателем дверей», фасилитатором, консультантом, коучем, академический наставник осуществляет психологическую поддержку подопечного, раскрывает его интеллектуальный потенциал, оказывает помощь в определении возможных барьеров, препятствующих профессиональному развитию, стратегий достижения поставленных целей и преодоления трудностей и проблем [32].

Таким образом, в ходе управления профессионально-личностным развитием наставляемого происходят становление его научно-педагогического профессионализма, преодоление инерции прошлого опыта и утверждение нового поля действия и пространства возможностей¹⁴ [9].

Основой продуктивного взаимодействия академического наставника и наставляемого является субъект-субъектный характер взаимоотношений, предполагающий «встречу и диалог с Другим» и развивающийся от субъект-совместного к субъект-порождающему типу взаимодействия [14].

Субъект-порождающий тип взаимодействия стимулирует проявление надситуативной активности продуктивного характера, при котором осуществляется объединение наставника и наставляемого

Академический наставник осуществляет психологическую поддержку подопечного, раскрывает его интеллектуальный потенциал, оказывает помощь в определении стратегий достижения поставленных целей.

¹³ Игнатъева Г. А., Тулупова О. В. Компетентностная модель наставника: инструмент сборки : науч.-метод. рекомендации для разраб. программ обучения наставников в сфере непрерыв. образования. Н. Новгород : Мининский университет, 2021. 48 с.

¹⁴ Игнатъева Г. А., Тулупова О. В. Указ. соч.

в субъектную профессионально-событийную общность, осуществляющую совместные действия для достижения общих целей и задач, связанных с развитием профессионального самосознания подопечного, расширением его профессионального кругозора, определением профессиональных ориентиров, ценностных установок, освоением различных способов решения проблем и задач, возникающих в процессе научной, педагогической, проектной и иных видов деятельности.

Выражаясь в терминологическом поле синергетики, наставник и наставляемый попадают в один темпомир, начинают «жить в одном темпе»¹⁵ [11]. Происходит возникновение синергии и переход в новое качественное состояние как результат постепенного накопления изменений и последующей фазы бифуркации, неустойчивости, поиска путей выхода из различных ситуаций профессиональной деятельности.

Выступая ценностно-смысловым «ядром» академического наставничества, взаимообогащающие отношения наставника и наставляемого базируются на принципах добровольности, доверия, равноправия, самоорганизации, взаимной заинтересованности в результатах деятельности, уважения, сотрудничества, рефлексии, эмпатии, субъектности.

Сложность исследуемого феномена определяет его рассмотрение с интегральных позиций. Опираясь на предложенную К. Уилбером матрицу AQAL (All Quadrants, All Levels) [19], позволяющую

целостно взглянуть на процесс многоуровневого взаимодействия наставника и наставляемого, мы выделили и охарактеризовали *векторы* их взаимодействия:

- ✓ внутренне-индивидуальный;
- ✓ внутренне-коллективный;

- ✓ внешне-индивидуальный;
- ✓ внешне-коллективный (социальный).

Внутренне-индивидуальный вектор взаимодействия реализуется в пространстве субъективной реальности, в котором происходит внутренний диалог наставника и наставляемого, устанавливается «связь Учителя и Ученика через призму их ценностных миров» [15, с. 105].

Через ситуации рефлексии (полагающей, сравнивающей и определяющей) академический наставник побуждает наставляемого к осмыслению собственных потребностей и ценностно-целевых ориентиров, оценке результатов научной и педагогической деятельности, профессионально-личностного потенциала и дефицитов, тем самым способствуя формированию новых смыслов и стратегий развития и саморазвития. Он оказывает психологическую поддержку в преодолении эмоционального выгорания, дефицитных состояний, психологических проблем, в адаптации к новым требованиям и изменениям в системе высшего образования.

Внутренне-коллективный вектор отражает аксиологический и нормативно-этический аспекты взаимодействия наставника и наставляемого, реализуемого в пространстве академической культуры, выступающей регулятором и определяющей способы жизнедеятельности ее субъектов. Наставник создает возможности для освоения традиций и ценностей академической культуры высшей школы, сложившихся профессионально-этических норм, культурных практик, моделей, форм и способов научно-педагогической деятельности, наследия научных школ университета, способствует развитию культурного капитала наставляемого.

Внешне-индивидуальный вектор взаимодействия определяет пространство продуктивной индивидуальной творческо-преобразующей деятельности настав-

Наставник оказывает психологическую поддержку в преодолении эмоционального выгорания, дефицитных состояний, психологических проблем, в адаптации к изменениям в системе высшего образования.

¹⁵ Князева Е. Н. Указ.соч.

ляемого в направлении самообразования, саморазвития, самореализации в научной и педагогической сферах.

Академический наставник с учетом выявленных профессиональных дефицитов, ресурсов, возможностей оказывает ему поддержку в проектировании траектории дальнейшего профессионального развития; определении конструктивных моделей поведения, научной коммуникации и способов решения профессиональных задач; разработке программного и учебно-методического обеспечения, фонда оценочных средств; организации учебных занятий, исследовательской, проектной деятельности; подготовке научных публикаций; планировании и построении академической карьеры, прохождении научной аттестации (получении ученой степени и ученого звания), формировании профессионального портфолио и др.

Внешне-коллективный (социальный) вектор ориентирует на сопровождение самореализации наставляемого в академическом сообществе, поддержку в выстраивании научной коммуникации, в том числе транспрофессионального характера; включение его в работу в проектных командах и научных коллективах, участие в грантах и конкурсах, научных и образовательных событиях. Наставником оказывается содействие в апробации результатов научно-исследовательской деятельности наставляемого, в академической мобильности, продвижении в академическом сообществе в направлении повышения академического статуса, расширения профессиональных связей и деловых контактов, формирования репутационного капитала.

Многоаспектность изучаемого взаимодействия требует от наставника высокого уровня экспертности в области проектной, исследовательской, педагогической, управленческой деятельности; способности творчески преобразовывать окружающую действительность и находить уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза научных и практических

знаний, методов из различных профессиональных сфер; умений организовывать пространство событийно-профессиональной общности, событийных встреч и конструктивных диалогов, интегрировать различные приемы и средства слэш-наставничества, виртуального, ситуационного, двойного, командного и других видов наставничества; готовности работать в полипрофессиональных командах, включающих специалистов из иных профессиональных областей.

В целом ключевыми *условиями* реализации академического наставничества научно-педагогических работников в системе высшего образования являются:

- ✓ создание профессионального профиля академического наставника, отражающего его роли, функции, обязанности, профессиональные навыки и умения;
- ✓ разработка и обоснование концепции и модели наставничества с учетом жизненного цикла педагогической профессии;
- ✓ проектирование технологии академического наставничества в контексте идей и положений постнеклассической науки, проектно-преобразующей парадигмы непрерывного опережающего образования;
- ✓ разработка персонализированных траекторий профессионально-личностного развития научно-педагогических работников и механизма их сопровождения, в том числе с использованием цифровых технологий и ресурсов;
- ✓ создание программно-методического обеспечения: программ академического наставничества научно-педагогических работников и дополнительного профессионального образования, методических рекомендаций для наставников;
- ✓ проектирование диагностического инструментария оценки эффективности деятельности академического наставника;

Наставником оказывается содействие в апробации результатов научно-исследовательской деятельности наставляемого, в академической мобильности, продвижении в академическом сообществе.

- ✓ разработка устойчивых и воспроизводимых практик взаимодействия наставника и наставляемого;

- ✓ создание в университете профессионального сообщества академических наставников как профессиональной событийной общности;

- ✓ разработка локальных нормативных актов, регламентирующих реализацию наставничества в вузе;

- ✓ использование в образовательной практике современных форматов взаимодействия наставника и наставляемого, таких как: экспертно-консультационные сессии, коуч-сессии, наставнические встречи, менторская гостиная и др.

Академическое наставничество является одним из ключевых условий непрерывного профессионального развития и воспроизводства научно-педагогических кадров в системе высшего образования, достижения национальных целей и задач образовательной политики. Оно способствует адаптации, идентификации молодых ученых с профессиональным сообществом, выработке профессиональной позиции, формированию их культурного и

репутационного капитала, проектированию образа будущего профессионального роста и стратегии устойчивого развития в академической среде.

Осуществленный анализ и обобщение научной литературы позволили определить теоретические и методологические основы исследования, установить сущность и специфику академического наставничества в контексте трансдисциплинарного, синергетического, персонализированного подходов; обосновать роль академического наставника в профессиональном развитии наставляемого, охарактеризовать многомерность их взаимодействия; определить условия реализации академического наставничества в образовательной практике.

Представленные в статье контуры решения проблемы академического наставничества требуют дальнейшего осмысления и целостного теоретико-методологического обоснования, разработки концептуальных основ, модели и технологии реализации наставничества в контексте непрерывного профессионального развития научно-педагогических кадров.

Список литературы

1. *Аракелян, Н. Л.* Сущность и значение академического наставничества для профессионального развития учащихся (обзор зарубежной литературы) / Н. Л. Аракелян, О. С. Литвинова // Ремедиум. — 2024. — Т. 28, № 1. — С. 65—68.

2. *Артюхина, А. И.* Контуры многовариантной модели наставничества в университете / А. И. Артюхина, В. В. Великанов, О. Ф. Великанова // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 4. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32790> (дата обращения: 16.04.2025).

3. *Гиндес, Е. Г.* Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития / Е. Н. Гиндес, И. А. Троян, Л. А. Кравченко // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 8—9. — С. 110—129.

4. *Громыко, Ю. В.* Персонализация в образовании: иницилирующее образование, подъем сознания и личностный рост / Ю. В. Громыко // Антропологические матрицы XX века. Л. С. Выготский — П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог — приглашение к диалогу. — Москва : Прогресс-Традиция, 2007. — С. 52—97.

5. *Евсикова, Е. В.* Научное руководство и академическое наставничество: проблемы соотношения и развития / Е. В. Евсикова // Лучшие практики победителей Всероссийского конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» : сборник научных

статей участников VI Национальной научно-практической сессии, Москва, 17—22 ноября 2023 г. — Москва : Образование. Пресс, 2023. — С. 79—83.

6. *Ефимова, Г. З.* Явные и латентные функции академического развития научно-педагогических работников в контексте развития научного наставничества / Г. З. Ефимова // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий : материалы X Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18—19 апреля 2024 г. — Екатеринбург : Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2024. — С. 33—34.

7. *Зборовский, Г. Е.* Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова // Образование и наука. — 2022 — Т. 24, № 5. — С. 147—180.

8. *Зеер, Э. Ф.* Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Образование и наука. — 2022. — № 24 (4). — С. 11—39.

9. *Игнатьева, Г. А.* Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию / Г. А. Игнатьева, А. В. Гришина, Э. К. Самарханова, О. В. Тулупова // Вестник Мининского университета. — 2022. — Т. 10, № 4. — С. 12.

10. *Киященко, Л. П.* Философия трансдисциплинарности / Л. П. Киященко, В. И. Моисеев. — Москва : ИФРАН, 2009. — 205 с. — ISBN 978-5-9540-0152-5.

11. *Князева, Е. Н.* Трансдисциплинарные стратегии исследований / Е. Н. Князева // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2011. — Вып. 10 (112). — С. 193—201.

12. *Малиновский, В. П.* Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий / В. П. Малиновский // Российское экспертное обозрение. — 2007. — № 3 (21). — С. 21—24. — URL: <http://shkp.ru/lib/actions/ss/malinovsky/publications/1> (дата обращения: 10.02.2025).

13. *Митина, Л. М.* Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л. М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ имени Л. Н. Толстого. — 2015. — № 3 — С. 79—86.

14. *Панов, В. И.* Экопсихологические взаимодействия: виды и типология / В. И. Панов // Социальная психология и общество. — 2013. — Т. 4, № 3. — С. 13—27.

15. *Попов, Е. А.* Академическая культура студентов в оценках профессоров классических университетов / Е. А. Попов // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 3. — С. 103—117.

16. *Прокофьев, А. В.* Научное руководство и академическое наставничество: этические аспекты / А. В. Прокофьев // Ведомости прикладной этики. — 2019. — Вып. 53. — С. 25—44.

17. *Рукавишников, Е. Е.* Академическое наставничество в педагогическом образовании / Е. Е. Рукавишников // Лучшие практики победителей Всероссийского конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» : сборник научных статей участников VI Национальной научно-практической сессии, Москва, 17—22 ноября 2023 г. — Москва : Образование. Пресс, 2023. — С. 199—205.

18. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности : монография / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, Д. П. Заводчиков [и др.] ; под редакцией Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. — Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2023. — 143 с. — ISBN 978-5-8050-0765-2.

19. *Уилбер, К.* Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер. — Москва : АСТ, 2004. — 412 с. — ISBN 5-17-021067-1.

20. *Burke, R. J.* Benefits of Mentoring Relationships among Managerial and Professional Women: A Cautionary Tale 24 / R. J. Burke, C. A. McKeen // Journal of Vocational Behavior. — 1997. — № 51. — P. 43—57. — URL: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1595> (дата обращения: 10.02.2025).

21. *Higgins, E. T.* Promotion and Prevention Experiences : Relating Emotions to Nonemotional Motivational States / E. T. Higgins // Handbook of Affect and Social Cognition. — Mahwah, NJ : Erlbaum, 2001. — P. 186—211.

22. *Johnson, W. B.* On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty / W. B. Johnson. — Abingdon : Routledge, 2015. — 318 p.
23. *Lee, K.* Career Mentoring and Sponsorship in SEFS : A Resource for Academics and Graduate Researchers. Report Prepared by the Mentoring and Sponsorship Working Group for the School of Ecosystem and Forest Sciences, Faculty of Science / K. Lee, A. Rawluk, J. de Vries [Et al.]. — Parkville, Victoria, Australia : The University of Melbourne, 2022. — URL: <http://jendevries.com/publications-full/career-mentoring-sponsorship> (дата обращения: 15.02.2025).
24. *Lestari, H.* The Impact of Online Mentoring in Implementing Radec Learning to the Elementary School Teachers' Competence in Training Students' Critical Thinking Skills: A Case Study during COVID-19 Pandemic / H. Lestari, W. Sopandi, U. S. Sa'ud [Et al.] // Journal Pendidikan IPA Indonesia. — 2021. — Vol. 10, № 3. — P. 346—356.
25. *Mullen, C. A.* Defining Mentoring: A Literature Review of Issues, Types, and Applications / C. A. Mullen, C. C. Klimaitis // Annals of the New York Academy of Sciences. — 2021. — Vol. 1483, № 1. — P. 19—35.
26. *Nicolescu, B.* Toward Transdisciplinary Education and Learning // Science and Religion: Global Perspectives. — 2005. — June 4—8. — P. 1—12.
27. *Nuis, W.* Measuring Mentoring in Employability-Oriented Higher Education Programs: Scale Development and Validation / W. Nuis, M. Segers, S. Beusaert // High Educ (Dordr). — 2023. — May 10. — P. 1—23.
28. *Opengart, R.* Emotionally Intelligent Mentoring: Reconceptualizing Effective Mentoring Relationships / R. Opengart, L. Bierema // Human Resource Development Review. — 2015. — Vol. 14, № 3. — P. 234—258.
29. *Pedraja-Rejas, L.* What do We Know about Academic Culture? A Review of the Concept in the Field of Higher Education Studies / L. Pedraja-Rejas, E. Rodríguez-Ponce, J. Labraca // Educação e Pesquisa. — 2022. — Vol. 48, № 1. — P. 1—20.
30. *Rawles, B. A.* The Influence of a Mentor on the Level of Self-Actualization of American Scientists : Doctoral Dissertation / B. A. Rawles. — Ohio, 1982. — 159 p.
31. *Rosemary, O.* Academic Mentoring in Higher Education: a Strategy Toquality Assurance in Teacher Education in Nigeria European / O. E. Rosemary, N. H. Millie // Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. — 2015. — Vol. 3, № 2. — P. 37—45.
32. *Schmidt, J.* The Mentor Partnership: Discovery of Professionalism / J. Schmidt, J. Wolfe // NASPA Journal. — 1980. — Vol. 17. — P. 45—51.

Подготовка педагогов среднего профессионального образования к развитию культуры качества в образовательной организации



С. А. СЕДОВ

кандидат педагогических наук, доцент инженерно-технологического отделения Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета

SASedov@kpfu.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность подготовки педагогов среднего профессионального образования к развитию культуры качества в профессиональной образовательной организации; выделяются ее цель, критерии (когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, регулятивный и мотивационный компоненты компетентности), условия эффективности, содержание и технологии обучения (планированию, обеспечению и эвалюации качества педагогического процесса). Автор предлагает рассматривать развитие культуры качества как новую компетенцию педагога, которая позволит ему выполнять обновляющиеся профессионально-педагогические функции в их сбалансированном сочетании, обусловленном социокультурными тенденциями. В работе даются определения понятий «культура качества в профессиональной образовательной организации» и «развитие культуры качества», которые являются недостаточно изученными в отечественной педагогике.

Abstract. The article substantiates the relevance of training teachers of secondary vocational education to the development of quality culture in a professional educational organisation; highlights its purpose, criteria (cognitive, behavioural, value-meaning, regulatory and motivational components of competence), conditions of effectiveness, content and training technologies (planning, ensuring and evaluating the quality of the pedagogical process). The author suggests considering the development of quality culture as a new competence of a teacher, which will allow them to fulfil the renewing professional-pedagogical functions in their balanced combination, conditioned by socio-cultural trends. The paper defines the concepts of ‘quality culture in a professional educational organisation’ and ‘development of quality culture’, which are insufficiently studied in Russian pedagogy.

Ключевые слова: педагог среднего профессионального образования, профессиональная образовательная организация, культура качества, развитие культуры качества, гарантии качества в образовании, менеджмент качества процесса, планирование качества, обеспечение качества, контроль качества, улучшение качества.

Keywords: *teacher of secondary vocational education, professional educational organisation, quality culture, quality culture development, quality assurance in education, quality management of the process, quality planning, quality assurance, quality control, quality improvement.*

Результаты анализа данных Федеральной службы государственной статистики подтверждают продолжительную необеспеченность спроса (с начала 2019/20 учебного года) на педагогов системы среднего профессионального образования (педагогов СПО), что свидетельствует об актуальности их подготовки.

Отметим, что в рамках данной статьи словосочетание «педагог СПО» предпочтительнее более привычного понятия «педагог профессионального обучения», поскольку в работе речь идет именно о педагогах, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования. В профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»¹ само название указывает на возможность использования такого словосочетания.

Как отмечается в проекте Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2030 года (представленном 23 октября 2020 года), подготовка педагогов для работы в обновляющейся системе СПО должна быть направлена на «формирование современного набора педагогических компетенций»². Иными словами, назрела

необходимость приведения квалификации преподавательского состава колледжей в соответствие с современными требованиями к кадрам, что обусловило поиск новых, в том числе нестандартных, решений.

В том же документе отмечается востребованность формирования «современных управленческих команд нового типа»³. На фоне вовлечения работодателей в управление качеством реализации образовательных программ, в соответствии со Стратегией развития национальной системы квалификаций Российской Федерации до 2030 года⁴, управленческая команда сегодня ассоциируется не только с руководящим составом образовательных организаций.

Одним из новых нестандартных решений, удовлетворяющих спрос в системе СПО на «современный набор компетенций» и «управленческие команды нового типа», может стать причисление педагогических работников к субъектам управления качеством профессионального образования. Педагоги в этом случае будут задействованы в выполнении новой трудовой функции, не дублирующей функционал административно-управленческого персонала.

Примеры включения в управление качеством образования не только руково-

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»: Приказ Мин-ва труда и соц. защиты РФ от 21.03.2025 № 136н. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411843710/> (дата обращения: 30.03.2025).

² Из 2020 в 2030: новая стратегия развития СПО // Аккредитация в образовании: информационно-аналитический журнал. 2020. № 122. URL: <https://akvobr.ru/new/publications/158> (дата обращения: 25.03.2025).

³ Там же.

⁴ Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года: одобрена Нац. советом при Президенте РФ по проф. квалификациям (протокол от 12 марта 2021 г. № 51). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_384038/ (дата обращения: 25.03.2025).

дящего, но и преподавательского состава образовательной организации уже существуют, но относятся к высшим учебным заведениям. Академическое сообщество связывает их с развитием *культуры качества* в вузе, под которой в отечественной педагогике понимается «совокупность профессионально-этических норм, эталонов деятельности, разделяемых вузовским сообществом и обеспечивающих высокие результаты образовательного процесса»⁵.

Истинность утверждения о положительном влиянии развития культуры качества в образовательной организации на качество процесса образования подтверждена многочисленными материалами ежегодного Европейского форума по гарантии качества (EQUAF)⁶ (см. табл.).

Феномен культуры качества в каждом описанном случае его развития в образовательной организации раскрывается в соответствии со свойственными времени и месту социокультурными тенденциями. Академическое сообщество, исследуя лучшие практики, выявило «функции, выполняемые образовательными организациями для развития культуры качества, условия оценки, соблюдение которых должно способствовать развитию культуры качества, актуальные проблемы (драйверы развития), особенности внедрения (характеристики/признаки) культуры качества, условия эффективной культуры качества» [10, с. 36]. Во всех перечисленных аспектах отражено посильное участие не только руководителей (что очевидно), но и педагогов [12] (там же).

Соотношение содержания культуры качества с результатами исследований (по материалам EQUAF) и функциями педагога СПО, обусловленными социокультурными тенденциями и социальным заказом

Обобщение материалов EQUAF	Система качества		Профессиональная культура, транслируемая социумом как ценность; наследуемая и развиваемая обучающимися
	принимаемая участниками образовательных отношений	улучшаемая участниками образовательных отношений	
Функции, выполняемые для развития культуры качества	Мониторинг качества. Масштабирование и тиражирование культуры качества	Стратегический менеджмент. Развитие отношений с сотрудниками	Социальный заказ на формирование современных управленческих команд нового типа, включая педагогов с современным набором педагогических компетенций, обусловил необходимость выполнения преподавателем функции менеджмента качества процесса актуализации и реализации образовательной программы СПО
Актуальные проблемы/драйверы развития культуры качества	Управление на основе данных. Развитие чувства сопричастности у участников отношений в сфере образования	Финансирование развития потенциала сотрудников образовательной организации. Развитие творческого потенциала	Разработка и внедрение современных технологий, появление новых профессий, спрос на надпрофессиональные умения актуализировали потребность в выполнении педагогом профессионально-педагогической функции руководства проектной деятельностью обучающихся по образовательным программам профессионального образования

⁵ Факторович А. А. Методология ценностно-мотивационного управления качеством образования в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2012. С. 11.

⁶ European University Association : [сайт]. URL: <https://www.eua.eu/publications.html> (дата обращения: 15.05.2025).

Окончание табл.

Обобщение материалов EQAF	Система качества		Профессиональная культура, транслируемая социумом как ценность; наследуемая и развиваемая обучающимися
	принимаемая участниками образовательных отношений	улучшаемая участниками образовательных отношений	
Особенности внедрения (характеристики/признаки) культуры качества	Лидерство (воодушевление участников образовательных отношений на всех уровнях управления). Обратная связь (поддержка и поощрение сотрудников). Взаимодействие (студентоцентрированное образование, коллаборация, диссеминация лучших практик, коллективный труд)	Стратегия (приоритет поведения участников образовательных отношений над их действиями в контексте системы качества, обусловленность целеполагания культурой качества)	Интеграция технократической и гуманистической парадигм в профессиональном образовании, устойчивое развитие предприятий, переход от техногенного к устойчивому развитию общества, спрос на личностные результаты обусловили необходимость введения в профессионально-педагогический функционал функции реализации рабочей программы воспитания в профессиональной школе
Условия оценки, соблюдение которых должно способствовать развитию культуры качества	Использование в оценке релевантных показателей качества. Интеграция оценки с менеджментом качества. Использование процедур, согласованных с участниками образовательных отношений	Использование результатов оценки как основы для улучшения оцениваемой сущности. Привлечение к оценке участников отношений в сфере образования	Развитие национальной системы квалификаций, формирование технологической вариативности производственных циклов), индивидуализация образования, спрос на персонализированное образование актуализировали потребность в профессионально-педагогической функции подготовки обучающихся к практическим формам экзаменационных испытаний (демонстрационному, профессиональному экзаменам)
Условия эффективной культуры качества	Эффективность механизмов управления на основе данных участников образовательных отношений. Разнообразие инструментов менеджмента качества (регулярный пересмотр на соответствие стратегии)	Развитие работников образовательной организации. Сочетание внешних и внутренних гарантий качества. «Институциональная автономия» (сочетание подходов «сверху вниз» и «снизу вверх»)	Цифровизация науки, образования и производства, информационная сингулярность, спрос на цифровые компетенции обусловили необходимость выполнения педагогом профессионально-педагогической функции использования дистанционных технологий, электронного обучения и цифровых средств

Несмотря на то что культура качества в образовательной организации изучается уже более двадцати лет, вопрос формирования у педагога компетенции ее развития не раскрывался ни в зарубежных, ни в отечественных работах [10; 11].

В основу данного исследования положены следующие *постулаты* и *идея*:

✓ социокультурная обусловленность профессионально-педагогических функций педагогов профессиональных образовательных организаций;

✓ эффективность СПО, так же как и высшего образования, определяется развитием культуры качества в профессиональной образовательной организации;

✓ идея подготовки педагогов СПО к развитию культуры качества в профессиональной образовательной организации.

В образовательной организации, осуществляющей подготовку квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена, под *культурой качества*

предлагается понимать ту часть СПО, которая включает:

- ✓ систему качества профессиональной образовательной организации, принимаемую и улучшаемую участниками отношений в сфере образования;

- ✓ профессиональную культуру, транслируемую социумом как ценность, наследуемую и развиваемую обучающимися.

Развитие культуры качества в профессиональной образовательной организации — это специфическая деятельность всех участников отношений в сфере образования, вовлеченных в управление качеством СПО.

Для педагогических работников развитие культуры качества может означать новый тип задач профессиональной деятельности, направленных на повышение качества педагогического процесса, под которым понимается «процесс осуществления совместной деятельности обучающихся и педагогов» [8, с. 95].

Суть такого типа задач заключается в повышении эффективности среднего профессионального образования на основе сочетания профессионально-педагогических функций, обусловленных современными социокультурными тенденциями, с управлением качеством педагогического процесса, в частности выполнением педагогом *функции менеджмента качества процесса актуализации и реализации образовательной программы СПО*. В ходе исследования мы остановились на рассмотрении именно этой функции, поскольку актуализация и реализация образовательной программы входит в реестр основных и обеспечивающих процессов, составляющих инвариантное ядро типовой модели системы качества образовательной организации [7].

Предстояло установить, какие *цель, критерии, условия, содержание и технологии* следует внести в подготовку педагогов СПО к развитию культуры качества

в профессиональных образовательных организациях.

Актуальность исследования обоснована:

- ✓ запросами государства и общества, а именно:

- формированием современного набора педагогических компетенций и современных управленческих команд нового типа (в соответствии с проектом Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2030 года);

- обеспечением своевременного реагирования системы подготовки кадров на изменения требований рынка труда, в том числе внедрением процедуры ускоренной актуализации образовательных программ (в соответствии со Стратегией развития национальной системы квалификаций РФ до 2030 года)⁷;

- ✓ востребованностью проблемы в области наук об образовании — отсутствием концепции развития культуры качества в профессиональной образовательной организации, а также методологии и технологий подготовки к нему педагогических кадров;

- ✓ возможностью совершенствования образовательной практики — потенциалом создания научной основы повышения эффективности среднего профессионального образования за счет выполнения педагогом функции менеджмента качества процесса актуализации и реализации образовательной программы СПО в сочетании с другими профессионально-педагогическими функциями, обусловленными социокультурными тенденциями.

Целевым компонентом подготовки педагогов СПО к развитию культуры качества в профессиональной образовательной организации может выступать соответствующая

Для педагогических работников развитие культуры качества может означать новый тип задач профессиональной деятельности, направленных на повышение качества педагогического процесса.

⁷ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_384038/ (дата обращения: 25.03.2025).

щая компетентность. Вопрос о содержании последней был решен нами в контексте *компонентного состава*, включающего следующие аспекты содержания профессиональной компетентности: когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, регулятивный и мотивационный [5].

Результативность подготовки педагогов в обозначенном направлении может оцениваться по таким *критериям* сформированности компетенции, как:

✓ *когнитивный компонент*, включающий знания:

- системы качества образовательной организации (типовой модели системы качества, инструментов менеджмента качества, процессного менеджмента);

- проективной дидактики [4];

- цифровой культуры [6];

- цифровой дидактики [2];

- профессиональной культуры, соответствующей специфике области образования (например, профессиональной технологической культуры у педагогов в области «Инженерное дело, технологии и технические науки»);

✓ *поведенческий компонент*, представленный умениями, опытом:

- актуализации и реализации образовательной программы СПО;

- руководства проектной деятельностью обучающихся по образовательным программам профессионального образования;

- реализации рабо-

чей программы воспитания в профессиональной школе;

- подготовки обучающихся к практическим формам экзаменационных испытаний (демонстрационному, профессиональному экзамену);

- использования дистанционных технологий, электронного обучения и цифровых средств;

✓ *ценностно-смысловой компонент*, означающий ценностное отношение:

- к гарантиям качества в образовании;
- концепции устойчивого развития общества;

- целевым ориентирам воспитания, — определяющее вовлеченность педагога в развитие культуры качества;

✓ *регулятивный компонент*, то есть эмоционально-волевая регуляция: планирование, обеспечение, контроль, улучшение качества применительно к процессу актуализации и реализации образовательной программы СПО;

✓ *мотивационный компонент*, представляющий собой готовность к развитию культуры качества в образовательной организации.

Рассмотрим *условия* эффективности подготовки педагогов среднего профессионального образования к развитию культуры качества в образовательной организации.

Педагоги включаются в профессиональную среду для получения ими опыта выполнения функции менеджмента качества процесса актуализации и реализации образовательной программы СПО в моделируемом процессе подготовки к развитию культуры качества в образовательной организации.

Процесс подготовки состоит из четырех этапов обучения методикам менеджмента качества: 1) планированию, 2) обеспечению, 3) контролю, 4) улучшению качества.

На *первом этапе* обучение осуществляется на примере сочетания планирования качества процесса актуализации и реализации образовательной программы СПО с разработкой программно-методического обеспечения среднего профессионального образования.

На *втором этапе* обеспечение качества рассматриваемого процесса соотносится с организацией учебной деятельности обучающихся по освоению программ СПО, в том числе с использованием дистанционных технологий, электронного обучения и цифровых платформ.

Третий этап обучения методикам менеджмента качества происходит на при-

Процесс подготовки состоит из четырех этапов обучения методикам менеджмента качества: 1) планированию, 2) обеспечению, 3) контролю, 4) улучшению качества.

мере сочетания контроля качества процесса актуализации и реализации образовательной программы среднего профессионального образования с педагогическим контролем и оценкой освоения программ СПО студентами.

На *четвертом этапе* улучшению качества обозначенного процесса присваивается «уровень зрелости» («определенность», «воспроизводимость», «способность» или «эффективность»), который позволяет выявить виды деятельности (планирование, обеспечение, контроль, улучшение качества), требующие корректировки.

Далее исследуется динамика формирования у педагогов компетенции развития культуры качества в профессиональной образовательной организации. В случае неудовлетворительной оценки должна быть предусмотрена персонализированная проработка затруднений.

Содержание подготовки включает следующие методики менеджмента качества процесса актуализации и реализации образовательной программы СПО:

- ✓ планирования качества педагогического процесса на примере актуализации (разработки) рабочей программы курса или дисциплины (модуля) и учебно-методических материалов для ее реализации;

- ✓ обеспечения качества реализации рабочей программы курса или дисциплины (модуля) и рабочей программы воспитания на основе руководства проектной деятельностью обучающихся профессиональной образовательной организации [13];

- ✓ контроля качества педагогического процесса на примере анализа и корректировки форм, методов и средств текущего оценивания подготовки студентов к практическим формам экзаменационных испытаний (демонстрационному экзамену) по образовательным программам среднего профессионального образования;

- ✓ улучшения качества процесса акту-

ализации и реализации образовательной программы СПО — методику, основанную на использовании методики оценки систем качества образовательных учреждений⁸.

В процессе подготовки педагогов к развитию культуры качества в профессиональной образовательной организации реализуются следующие *технологии*:

- ✓ обучения планированию качества педагогического процесса — включает, в зависимости

от области образования, использование модели внутрисубъектной интеграции содержания технологического образования (С. А. Седов) или технологии организации новых образовательных систем личностно развивающего типа — интегральных гуманитарных образовательных пространств (А. Я. Данилюк);

- ✓ обучения обеспечению качества педагогического процесса — основана на сочетании технологий современного проектного обучения (Г. К. Селевко), проблемного обучения (М. И. Махмутов), обратного дизайна (Д. Бюль, Дж. Мактиг, Р. Тайлер, Г. Уиггинс), «цифророжденных» педагогических технологий [2];

- ✓ обучения эвалюации (оценке и улучшению) качества педагогического процесса — сочетает «цифророжденные» педагогические технологии и инструменты генеративного искусственного интеллекта.

Изложенные в статье положения представляют ответ на исследовательский вопрос относительно цели, критериев, условий, содержания и технологий подготовки педагогов СПО к развитию культуры качества в профессиональных образовательных организациях. Их интересобъективность (воспроизводимость) в настоящее время устанавливается автором в ходе опытно-экспериментальной работы. Непротиворечивость и полнота результатов исследования обеспечиваются тем, что

В процессе подготовки педагогов реализуются технологии обучения планированию, обеспечению и эвалюации качества педагогического процесса.

⁸ Методика оценки систем качества образовательных учреждений / В. В. Азарьев [и др.] ; С.-петерб. гос. электехн. ун-т им. В. И. Ульянова (Ленина) «ЛЭТИ». СПб. : Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2010. 87 с.

они подобраны по определенным несопадающим основаниям классификации и в комплексе охватывают все части менеджмента качества процесса актуализации и реализации образовательной программы среднего профессионального образования.

Сферой применения результатов исследования является профессионально-педагогическое образование; целевой аудиторией — педагоги, освоившие не менее 50 % общего объема образовательной программы (в том числе дисциплин, транслирующих профессиональную культуру, соответствующую профилю педагогической деятельности), и педагогические работники, привлекаемые к подготовке педагогов СПО к развитию культуры качества (преподаватели дисциплин профессиональной педагогики).

Программа обучения доступна для любой образовательной организации, реализующей образовательные программы профессионально-педагогического образования, то есть абстрагирована от уникальных ресурсов. Результаты проведенного исследования дополняют профессиональную педагогику методологией и технологиями подготовки педагогов к развитию культуры

качества в профессиональной образовательной организации и составляют научную основу повышения эффективности педагогического процесса.

Дальнейшее исследование может быть направлено не только на продолжение опытно-экспериментальной работы и анализ ее результатов. Представляются перспективными следующие направления:

✓ дополнительное образование педагогов СПО, направленное на развитие культуры качества в профессиональной образовательной организации (устранение дефицитов) — актуальность значительного обновления программ повышения квалификации педагогов отмечают в своих трудах С. А. Фадеева, Г. В. Раицкая, С. К. Тивикова [9; 14] и др.;

✓ подготовка руководящего состава профессиональной образовательной организации к развитию культуры качества.

Предложения, описанные в статье, могут быть рассмотрены также на предмет объединения с предложениями других исследователей (например, Е. М. Барановой, М. В. Корчагиной, С. В. Данилова, М. А. Фахретдиновой, Л. П. Шустовой [1; 3] и др.) с целью возможного получения синергетического эффекта.

Список литературы

1. Баранова, Е. М. Проектирование содержания высшего образования по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» с учетом современных требований / Е. М. Баранова, М. В. Корчагина // Нижегородское образование. — 2023. — № 4. — С. 46—55.
2. Блинов, В. И. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Среднее профессиональное образование. — 2019. — № 3. — С. 3—8.
3. Данилов, С. В. Научно-методическое сопровождение интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования / С. В. Данилов, М. А. Фахретдинова, Л. П. Шустова // Нижегородское образование. — 2023. — № 4. — С. 29—36.
4. Зеер, Э. Ф. Проективная дидактика / Э. Ф. Зеер, С. Н. Уткина. — Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2017. — 131 с. — ISBN 978-5-8050-0630-3.
5. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. — 2013. — № 4 (4). — С. 16—31.

6. *Мезинов, В. Н.* Актуализация развития цифровой культуры студентов педагогического направления в образовательном процессе вуза / В. Н. Мезинов // Нижегородское образование. — 2023. — № 3. — С. 43—50.
7. Менеджмент качества в образовании. Типовая модель системы качества образовательного учреждения / Е. Н. Геворкян, Д. В. Пузанков, В. И. Круглов, С. А. Степанов // Менеджмент качества в образовании, Санкт-Петербург, 7—8 мая 2008 года. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина), 2008. — С. 221—223.
8. *Новиков, А. М.* Основания педагогики / А. М. Новиков. — Москва : Эгвес, 2011. — 208 с. — ISBN 978-5-7262-9975-4.
9. *Раицкая, Г. В.* Диверсификационный подход к повышению квалификации педагогов: сравнительный анализ региональных моделей / Г. В. Раицкая, С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2022. — № 1. — С. 63—72.
10. *Седов, С. А.* Зарубежные исследования культуры качества в вузах Европы / С. А. Седов // Казанский педагогический журнал. — 2023. — № 1 (156). — С. 36—45.
11. *Седов, С. А.* Исследования культуры качества в российских вузах / С. А. Седов // Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций : материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника и 125-летию со дня основания Елабужского института, Елабуга, 28 сентября 2023 года. — Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. — С. 88—92.
12. *Седов, С. А.* К проблеме обновления программ подготовки педагогов для области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» / С. А. Седов // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественно-научным и техническим дисциплинам : сборник материалов V Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАН К. А. Валиева, Елабуга, 17 января 2025 года. — Казань : Казанский университет, 2025. — С. 425—429.
13. *Седов, С. А.* Модель подготовки педагога профессионального обучения к реализации рабочей программы воспитания на основе проектной деятельности обучающихся / С. А. Седов // Вестник педагогических инноваций. — 2024. — № 3 (75). — С. 27—38.
14. *Фадеева, С. А.* Институт дополнительного профессионального образования: о трендах развития и организационной структуре / С. А. Фадеева // Нижегородское образование. — 2024. — № 2. — С. 26—34.

Уважаемые авторы!

**Предлагаем вашему вниманию информацию,
которую вы сможете использовать для подготовки научных статей
с целью публикации в 2025 году в следующих рубриках журнала «Нижегородское образование»:**

- ✓ **Философская мысль: традиции и современность;**
- ✓ **Педагогика: вчера и сегодня;**
- ✓ **Ученые земли Нижегородской;**
- ✓ **Юбилейные даты**

230 лет со дня рождения *Александра Сергеевича Грибоедова* (1795—1829) — писателя, драматурга, дипломата.

210 лет со дня рождения *Петра Павловича Ершова* (1815—1869) — писателя, педагога.

210 лет со дня рождения *Виктора Ивановича Григоровича* (1815—1876) — филолога-слависта.

200 лет со дня рождения *Алексея Николаевича Плещеева* (1825—1893) — писателя, поэта, переводчика, литературного и театрального критика.

185 лет со дня рождения *Алексея Николаевича Острогорского* (1840—1917) — педагога, детского писателя.

205 лет со дня рождения *Сергея Михайловича Соловьева* (1820—1879) — историка.

160 лет со дня рождения *Николая Яковлевича Марра* (1865—1934) — филолога.

140 лет со дня рождения *Евгения Николаевича Медынского* (1885—1957) — деятеля внешкольного образования.

145 лет со дня рождения *Льва Владимировича Щербы* (1880—1944) — лингвиста.

130 лет со дня рождения *Виктора Владимировича Виноградова* (1895—1969) — литературоведа, педагога; *Владимира Яковлевича Проппа* (1895—1970) — филолога, фольклориста.

125 лет со дня рождения *Сергея Ивановича Ожегова* (1900—1964) — лингвиста, языковеда, лексикографа; *Льва Васильевича Успенского* (1900—1978) — писателя, автора книг по занимательному языкознанию.

120 лет со дня рождения *Михаила Александровича Шолохова* (1905—1984) — писателя и киносценариста, журналиста, военного корреспондента, лауреата Нобелевской премии по литературе.

115 лет со дня рождения *Александра Трифоновича Твардовского* (1910—1971) — писателя, поэта и прозаика, журналиста, специального корреспондента, лауреата государственных премий.

110 лет со дня рождения *Константина Михайловича Симонова* (1915—1979) — писателя, поэта, драматурга, киносценариста, общественного деятеля, журналиста, военного корреспондента.

95 лет со дня рождения *Виталия Григорьевича Костомарова* (1930—2020) — языковеда.

80 лет Победы в Великой Отечественной войне (1941—1945).

Темы номеров журнала «Нижегородское образование» на 2025 год:

- № 1** — Воспитательный потенциал учебных предметов; статьи принимаются до 15 января.
- № 2** — Образование как ресурс развития; статьи принимаются до 13 марта.
- № 3** — Актуальные проблемы образования взрослых; статьи принимаются до 16 июня.
- № 4** — Реалии и тренды профориентационной работы; статьи принимаются до 15 сентября.

Ждем от вас новых статей по электронному адресу редакции: ***niobr2008@niro.nnov.ru***



Образовательная система: теория и практика

- Слово докторанту и аспиранту



Слово докторанту и аспиранту

Методологические основы определения целей и содержания лексического компонента при обучении студентов-биологов иностранному языку



Н. А. КАРЕЛИНА
аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского национального исследовательского университета им. академика С. П. Королева
karesha0614@gmail.com



Э. С. САВИЦКАЯ
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Самарского филиала Московского городского педагогического университета
CHuikovaES@mgpu.ru



В. В. ЛЕВЧЕНКО
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского национального исследовательского университета им. академика С. П. Королева
levchenko.vv@ssau.ru

Аннотация. Статья посвящена преобразованиям в области высшего профессионального образования, обусловленным социальными факторами, которые диктуют необходимость обновления целей и содержания подготовки специалистов, способных разрабатывать и реализовывать приоритетные для страны наукоемкие технологии. К их числу относятся биологи, которые должны уметь осуществлять проекты как в своей, так и в смежных областях, ориентируясь на мировой опыт. В исследовании обосновывается необходимость владения ими иностранным языком на профессиональном уровне в условиях роста международных контактов и научного прогресса. В статье изучаются и систематизируются методологические основы отбора содержания обучения студентов-биологов иноязычной профессиональной лексики в новых реалиях. Авторы анализируют и применяют современные подходы к профессиональному обучению: компетентностный, когнитивный и тезаурусный. Их совокупность позволяет сформировать актуальное лексическое содержание предмета «Иностранный язык», усилить эффект некоторых общих принципов обучения, оправданно подобрать задания и упражнения и создать их типологию. В процессе систематизации ведущих принципов обучения отбираются коррелирующие. Исследование может иметь теоретическое и практическое значение для разработки новой технологии профессиональной языковой подготовки студентов-биологов, что не только повысит конкурентоспособность выпускников на международном рынке труда, но и приблизит страну к реализации стратегически важных наукоемких технологий.

Abstract. The article focuses on the transformations in the field of higher professional education due to social factors that determine the need to update the goals and content of training specialists who are able to develop and implement science-intensive technologies that are of high priority for the country. These include biologists who should be able to conduct projects both in their and related fields, focusing on the world experience. The study substantiates the necessity of their mastery of a foreign language at a professional level in the conditions of growth of international contacts and scientific progress. The article studies and systematises the methodological foundations of content selection for teaching foreign-language professional vocabulary to biology students in the new realities. The authors analyse and apply modern approaches to professional training: competency-based, cognitive and thesaurus approaches. Their combination allows to form the relevant lexical content of the course 'Foreign Language', to strengthen the effect of some general teaching principles, to select tasks and exercises justifiably and to create their typology. While systematising the leading teaching principles, the correlating ones are selected. The study may have theoretical and practical significance for the development of a new technology of professional language training of biology students, which not only will enhance the competitiveness of the graduates in the international labour market, but also will bring the country closer to the implementation of strategically important knowledge-intensive technologies.

Ключевые слова: профессиональная языковая подготовка, образовательные стандарты высшего образования, профессиональная лексика, иностранный язык, студенты-биологи, компетентностный подход, когнитивный подход, тезаурусный подход, коммуникативная компетенция, методология обучения, методические принципы.

Keywords: professional language training, educational standards of higher education, professional vocabulary, foreign language, biology students, competency-based approach, cognitive approach, thesaurus approach, communicative competence, teaching methodology, methodological principles.

Вопрос обновления целей и содержания обучения в высшем учебном заведении всегда остро стоит на повестке дня. Прямая связь содержания профессиональной подготовки будущих специалистов с насущными потребностями того сектора экономики, в котором потенциально будет работать выпускник, подразумевает постоянную модернизацию программ и материалов.

Направление подготовки 06.03.01 Биология развивается по тем же закономерностям — следовательно, требует актуализации *содержательно-целевого компонента* обучения.

Обзор вопроса показывает, что всплеск интереса к специфике обучения студентов-биологов иностранному языку имеет мировые масштабы и не стихает на протяжении последних 15 лет. Среди *проблем*, поднимаемых исследователями, можно обозначить следующие:

- ✓ определение целей обучения биологов иностранному языку [14; 22];
- ✓ обучение их академическому английскому языку [10; 16; 17];
- ✓ обучение студентов-биологов иностранному языку для публикационных целей [11];
- ✓ обновление содержания обучения иностранному языку студентов данного направления [13; 18];
- ✓ анализ и разработка учебных материалов для биологов¹ [10; 13; 19];

✓ иноязычная подготовка учителей биологии [9; 21].

В России первая волна интереса к вопросу подготовки студентов-биологов наблюдалась как раз 10—15 лет назад [1; 2; 4; 10]. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 06.03.01 Биология (уровень бакалавриата) появилась общекультурная компетенция ОК-5, заключающаяся в способности «к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия»².

В 2020 году обновленный стандарт представил иную трактовку универсальной коммуникативной компетенции в профессиональном образовании — УК-4: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»³.

Анализ мирового опыта в исследованиях, посвященных обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей, показывает, что деловая коммуникация — это *не первоочередная задача* будущего специалиста⁴ [7; 8; 14; 17; 18].

Иностранный язык не только выступает как объект самостоятельного изучения и средство формирования общепрофессиональных компетенций, но и обладает высоким *метапредметным потенциалом*.

¹ Воеводина О. С., Нестерова О. Ю., Садыкова А. Р. Английский язык для биотехнологов и биологов : учеб. пособие. Ижевск : Удмуртский университет, 2012. 373 с.

² Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 06.03.01 Биология (уровень бакалавриата) : Приказ М-ва образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. № 944. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-06-03-01-biologiya-944> (дата обращения: 01.07.2025).

³ Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 06.03.01 Биология (с изменениями и дополнениями) : Приказ М-ва науки и высшего образования РФ от 07.08.2020 г. № 920. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/060301_B_3_2308202.pdf (дата обращения: 01.07.2025).

⁴ Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоёмких технологий : Указ Президента РФ от 18 июня 2024 г. № 529. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50755> (дата обращения: 01.07.2025); Biodiversity Heritage Library. URL: <https://www.biodiversitylibrary.org/> (дата обращения: 01.07.2024).

В качестве средства обучения он служит механизмом интеграции языковых объектов с объектами исследования других дисциплин, поэтому, независимо от языка обучения в основной школе, такие предметы, как «Естествознание», «Информатика», «Физика», «Химия» и «Биология», планируется изучать в вузе на английском языке [22].

Изучение иностранного языка способствует в первую очередь становлению *профессиональной коммуникативной компетенции* [1], которая может развиваться как в формальном, так и неформальном или смешанном регистрах, объединяя специалистов из различных смежных областей.

В случае с английским языком путаница в целях обучения становится очевидна, если мы обратимся к терминам, определяющим специфику его употребления.

Строго говоря, деловой английский Business English не является целью обучения в условиях вузовской подготовки студентов неязыковых специальностей, для которых основным становится английский для профессионального общения — English for Specific Purposes (ESP), а на уровне магистратуры и аспирантуры добавляются английский для академических целей — English for Academic Purposes (EAP) и публикационных целей — English for Research Publication Purposes (ERPP) [13]. Следовательно, заявленные требования в образовательном стандарте идут вразрез с логикой обучения и с содержанием учебных материалов, разработанных для подготовки будущих специалистов-биологов [12].

В связи с вышедшим Указом Президента России В. В. Путина «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий»⁵ ожидается новая волна исследований в области профессиональной подготовки, в том числе и языковой, студентов-биологов.

Согласно документу в перечень вошли 28 важнейших наукоемких технологий для нашей страны — критических и сквозных, подавляющее большинство которых напрямую (биотехнологические технологии; технологии получения устойчивых к изменениям природной среды новых сортов и гибридов растений; технологии повышения продуктивности сельскохозяйственных животных) или через междисциплинарные связи (биомедицинские технологии долголетия; технологии, основанные на методах синтетической биологии и геномной инженерии; природоподобные технологии) соотносятся с профильными задачами направления «Биология».

Перечень важнейших для Российской Федерации наукоемких технологий выстроен на основе анализа мировых трендов развития общества. Работа в этих направлениях может приводить к уникальным решениям, но вестись она будет с привлечением мирового опыта. Следовательно, расширяется список научных направлений, в которых будущие биологи должны уметь воспринимать и транслировать информацию на иностранном языке. Приоритетность предполагает и первоочередность подготовки специалистов нового поколения.

Возрастающие требования к языковой подготовке выпускников естественно-научных специальностей, необходимость расширения и усиления международных контактов, научный прогресс в области биологических направлений науки определяют необходимость владения профессиональным иностранным языком на достаточно высоком уровне. В этих условиях требуется поиск рациональных способов интенсификации обучения профессиональ-

Изучение иностранного языка способствует становлению профессиональной коммуникативной компетенции, которая может развиваться как в формальном, так и неформальном или смешанном регистрах.

⁵ URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50755> (дата обращения: 01.07.2025).

ной лексике и средств для эффективного усвоения терминологических единиц, а также возникает необходимость адекватного методического обеспечения процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

В настоящее время стратегической целью высшего учебного заведения является подготовка высококвалифицированного, всесторонне развитого специалиста, который должен обладать не только общепрофессиональными и профессиональными, но и определенными универсальными компетенциями.

Анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС ВО нового поколения по различным направлениям подготовки специалистов позволяет сформулировать основную цель обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей — достижение обучающимися такого уровня иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, который позволяет использовать иностранный язык как средство межкультурного общения на уровне международных стандартов в профессиональной (производственной и научной) деятельности и для целей самообразования (УК-5).

Компетентностный подход направлен на развитие способностей решать определенные профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным профессиональным качествам.

Профессионально ориентированная коммуникация подразумевает умение взаимодействовать с людьми с целью обмена информацией, мыслями и идеями в процессе осуществления

трудовой деятельности в определенной сфере, а иноязычная профессионально ориентированная коммуникативная компетенция включает в себя коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

Исходя из данной формулировки, мы выделяем несколько подходов к обучению иностранным языкам, которые представ-

ляют собой методологическую основу, направленную на формирование у студентов знаний и способностей эффективно применять их в профессиональной и социальной деятельности.

Рассмотрим в первую очередь *компетентностный подход* как наиболее соответствующий контексту профессионального образования. Он представляет собой метод обучения, который направлен на развитие у студентов способностей решать определенные профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным профессиональным качествам. Результатом его применения должны стать *умения* специалиста:

- ✓ искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию;
- ✓ взаимодействовать с окружающими людьми, работать в группе;
- ✓ применять механизмы планирования, анализа, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределенности;
- ✓ использовать разнообразные методы и приемы при решении возникших проблем [3].

Таким образом, компетентностный подход ориентирован на развитие у обучающихся таких умений и навыков, которые позволят им самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи с использованием иностранного языка. В учебном процессе акцент смещается от простого усвоения знаний к активной самостоятельной деятельности, проблемно-исследовательской работе, что способствует формированию практического коммуникативного опыта.

Ключевой особенностью компетентностного подхода является его *прагматическая направленность*: знания усваиваются не как самоцель, а как инструмент решения профессиональных задач [3]. Роль преподавателя при этом трансформируется: он становится не просто источником знаний, а организатором самостоятельной

деятельности обучающихся, мотивируя их к активному освоению языка и развитию компетенций.

Индикаторами, позволяющими «узнать» компетентностный подход в действии, являются:

- ✓ диагностичность — поэтапное выявление уровня сформированности компетенций;

- ✓ индивидуализация — учет особенностей и возможностей каждого студента;

- ✓ активизация самостоятельной работы и творческой инициативы;

- ✓ применение современных информационных технологий для расширения возможностей обучения и моделирования профессиональных ситуаций.

Компетентностный подход в обучении профессиональной иноязычной лексике биологов требует соблюдения следующих *принципов*:

- ✓ функциональности — ориентация на формирование конкретных умений (анализировать научные тексты, составлять лабораторные отчеты, делать презентации исследований). Каждая лексическая единица подбирается под конкретную коммуникативную задачу;

- ✓ контекстуализации — изучение лексики исключительно в профессионально значимых контекстах (научные статьи, методички, доклады); использование аутентичных материалов из профильных изданий (“Nature”, “Science”);

- ✓ культурной соотнесенности — учет особенностей межкультурной научной коммуникации, включение этикетных формул академического общения;

- ✓ технологической интеграции — включение цифровых инструментов работы с лексикой (корпусные анализаторы, терминологические базы данных, мобильные приложения для запоминания);

- ✓ избыточности и вариативности — предоставление возможностей для расширения лексического запаса сверх минимально необходимого уровня, учет индивидуальных профессиональных интересов.

Данные принципы позволяют сформировать у обучающихся не просто знание терминов, а реальную способность использовать иностранный язык как инструмент профессиональной деятельности.

Таким образом, компетентностный подход определяет отбор содержания в обучении иноязычной профессиональной лексике студентов-биологов, в процессе которого идет овладение знаниями, умениями, навыками с установкой на практическое применение в будущей профессиональной деятельности и с учетом компетентности современного человека в условиях конкуренции свободного рынка.

При обучении студентов неязыковых направлений, где ограниченное количество часов на изучение иностранного языка требует максимальной продуктивности учебного процесса, особенно эффективным является *когнитивный подход*. Он способствует не только интеллектуальному развитию обучающихся, но и их духовному и социальному росту, создавая ситуацию успеха.

Когнитивный подход основывается на положениях когнитивной психологии и лингвистики и направлен на осознание обучающимися ментальных механизмов, которые лежат в основе языкового мышления носителей изучаемого языка. В отличие от традиционных формальных методов, он акцентирует внимание на понимании концептуальных моделей, ментальных образов языковой личности в другой культуре, что позволяет студентам не просто запоминать лингвистические явления, а осмысленно усваивать их, формируя способность мыслить на иностранном языке.

Обучение иностранному языку студентов биологических специальностей имеет ряд специфических особенностей, которые обусловлены профессиональной направленностью и необходимостью овладения

Когнитивный подход основывается на положениях когнитивной психологии и лингвистики и направлен на осознание обучающимися ментальных механизмов, которые лежат в основе языкового мышления носителей изучаемого языка.

специализированной лексикой и научным стилем речи. Когнитивный подход к отбору содержания их обучения базируется на особенностях познавательной деятельности и специфике профессиональной коммуникации. Он основывается на следующих *принципах*:

- ✓ познавательной активности — содержание обучения строится на активизации аналитической работы с лексикой (сравнение, классификация, выявление закономерностей), что развивает когнитивные механизмы усвоения терминологии;

- ✓ когнитивной адекватности — подразумевает учет закономерностей усвоения иноязычной лексики (частотность, интерференция, словообразовательные модели), постепенное усложнение материала от базовых терминов к узкоспециальным понятиям;

- ✓ межъязыкового сопоставления — отбор материала предусматривает сравнительный анализ терминосистем родного и иностранного языков, помогающий преодолевать интерференцию и осознавать лингвистические особенности профессионального дискурса;

- ✓ визуально-структурной организации — лексический материал систематизируется с применением графических схем, классификационных таблиц и мнемонических приемов, оптимизирующих процессы запоминания и актуализации терминов;

- ✓ дифференцированного подхода — содержание адаптируется с учетом индивидуальных особенностей восприятия информации (аналитический/визуальный тип, темп усвоения), что повышает продуктивность учебной деятельности;

- ✓ обратной связи — реализуется через регулярный мониторинг сформированности лексических навыков, развитие у обучающихся способности к самоанализу и коррекции учебных стратегий.

Таким образом, обучение иноязычной профессиональной лексике студентов-биологов в рамках когнитивного подхода обеспечивает осознанное, активное и си-

стемное усвоение лексических единиц, учитывает специфику профессиональной деятельности и индивидуальные особенности/потребности обучающихся. Он способствует формированию целостной системы знаний и умений, позволяющих специалистам эффективно использовать иностранный язык в научной и практической деятельности, что является ключевым условием их профессионального становления и конкурентоспособности на международном уровне.

Тезаурусный подход представляет собой эффективный способ организации и отбора лексического материала, особенно профессиональной лексики, через создание структурированной модели терминов и их семантических связей.

Данный подход рассматривает язык не как набор изолированных слов, а как систему лексических единиц, связанных между собой семантическими отношениями — синонимией, гиперонимией, меронимией и др. Тезаурус — это модель, которая отражает иерархическую организацию лексики и позволяет представить семантическое пространство предметной области. Такой подход возник как развитие лексикографических и когнитивных исследований, направленных на более глубокое понимание структуры языка и эффективное усвоение лексики.

Современные исследования подчеркивают важность тезаурусного подхода, который учитывает контекст профессионального общения и коммуникативные ситуации, что особенно актуально для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Эффективность освоения иноязычной профессиональной лексики повышает использование следующих *принципов*:

- ✓ системности и структурированности лексического материала — тезаурус представляет лексику как систему понятий и терминов, что помогает обучающимся видеть связи между словами, их иерархию и семантические отношения. Это облегча-

ет запоминание и понимание лексики, так как она усваивается не изолированно, а в контексте профессиональной предметной области;

✓ профессионально ориентированного языкового мышления — овладение тезаурусом позволяет студентам не просто механически запоминать термины, а осмысленно воспринимать и использовать их, что способствует развитию профессиональной компетенции и продуктивному общению в профессиональной среде;

✓ мотивации и активности обучающихся — работа с тезаурусом включает анализ, сопоставление и визуализацию лексики (например, с помощью семантических карт), что делает процесс обучения более наглядным и интерактивным, стимулирует самостоятельную когнитивную деятельность студентов;

✓ тематической систематизации — предполагает организацию лексического материала в тематические блоки согласно структуре биологического знания (молекулярная биология, генетика, экология и др.);

✓ динамического обновления терминосистемы — профессиональная лексика требует постоянной актуализации в соответствии с развитием биологической науки, систематического мониторинга новых терминов в публикациях.

В диссертационном исследовании О. С. Воеводиной тезаурусный подход

иллюстрируется критериями отбора лексических единиц, такими как: частотность, тематика, интеграционность, функциональность и подобие терминологических единиц в английском, немецком и русском языках. Отобранная терминология классифицируется по понятийно-семантическим полям, тематической характеристике и легкости/сложности усвоения [2].

Таким образом, использование тезаурусного подхода к отбору содержания обучения иноязычной профессиональной лексике студентов-биологов обеспечивает комплексное, осознанное и системное освоение материала, способствует формированию профессиональной языковой компетенции, что значительно повышает эффективность учебного процесса. Этот подход соответствует современным требованиям к подготовке специалистов, способных гибко адаптироваться к быстро меняющимся условиям научной коммуникации и эффективно использовать иностранный язык в профессиональной сфере.

Проанализировав выделенные подходы и соответствующие им принципы отбора содержания профессиональной лексики, мы пришли к выводу, что часть принципов пересекается (табл. 1). Следовательно, их значимость в обучении усиливается (эффект синергии), если мы ориентируемся на использование всех трех выделенных подходов.

Таблица 1

Корреляция принципов отбора содержания профессиональной лексики в подходах к профессиональному обучению

Подход	Специфические принципы отбора содержания	Сходные принципы отбора содержания
Компетентностный	✓ Контекстуализации; ✓ культурной соотнесенности; ✓ избыточности и вариативности	✓ Функциональности; ✓ технологической интеграции; ✓ визуально-структурной организации материала; ✓ дифференциации; ✓ когнитивной адекватности; ✓ мотивации и активности обучающихся; ✓ профессионально ориентированного языкового мышления; ✓ системности и структурированности лексического материала
Когнитивный	✓ Познавательной активности; ✓ межязыкового сопоставления; ✓ обратной связи	
Тезаурусный	✓ Тематической систематизации; ✓ динамического обновления терминосистемы	

Для успешной реализации принципов, сходных и принимаемых нами за основные в системе обучения студентов-биологов профессиональному иностранному языку, требуется разработка типологии учитывающих их *заданий и упражнений*.

Приведем примеры некоторых заданий, составленных с учетом выделенных принципов.

✓ Принцип функциональности:

— составление лабораторных отчетов на английском языке с использованием шаблонов (*Describe the methodology of your experiment using passive voice (e.g., "The samples were heated to 37°C..."*));

— ролевые игры («Научная конференция»: подготовка трехминутного доклада по теме исследования с обязательным использованием 10 ключевых терминов);

— написание реферата по статье из научного журнала "Nature" с выделением гипотезы (*"The study aimed to investigate..."*),

методов (*"PCR was performed to..."*), выводов (*"The results suggest that..."*).

✓ Принцип технологической интеграции:

— корпусный анализ с помощью "Sketch Engine" (*Find 5 collocations with the term "gene expression" in academic papers*);

— создание цифровых флэш-карт (Anki), карточек с терминами на одной стороне и определениями/контекстами на другой;

— виртуальные симуляции (описание этапов эксперимента на английском языке).

✓ Принцип визуально-структурной организации материала:

— построение ментальных карт для терминологии (*"Cell Structure" → organelles, functions, related diseases*);

— заполнение лексических карт (табл. 2);

— составление схемы процессов (визуализация этапов *photosynthesis* с подписями на английском).

Таблица 2

Работа с лексической картой

Задание: Заполните лексическую карту, используя рекомендованные источники

№ п/п и наименование блока	Задание	Ответ обучающегося
1 (word)	Впишите слово, которое необходимо запомнить	
2 (definition)	Определите и впишите значение изучаемого слова	
3 (transcription)	Впишите транскрипцию и произнесите слово вслух	
4 (translation)	Подберите и запишите варианты перевода с английского на русский	
5 (synonyms and antonyms)	Определите и запишите синонимы и антонимы изучаемого слова	
6 (family words)	Подберите и запишите примеры однокоренных слов к изучаемому слову	
7 (context)	Составьте и запишите примеры использования изучаемого слова (в словосочетаниях или предложениях)	

✓ Принцип дифференциации:
— упражнения для студентов с разным уровнем владения языком:

а) начальный уровень: подбор синонимов к базовым терминам (“cell” → “unit”, “compartment”);

б) продвинутый уровень: анализ различий между близкими понятиями (“cloning” vs. “gene editing”);

— задания для разных когнитивных стилей:

а) аудиалы: прослушивание подкастов “Science Weekly” с конспектированием терминов;

б) визуалы: создание инфографики по теме “DNA Replication”.

✓ Принцип когнитивной адекватности:
— группировка терминов по словообразовательным моделям (суффикс -ase (polymerase, helicase), префикс bio- (biochemistry, biodiversity));

— упражнения на интерференцию (Объясните, почему “fabric” (ткань) и “fabrication” (синтез) имеют разное значение в биологии).

✓ Принцип мотивации и активности:
— проектные задания «Мой исследовательский проект»;

— подготовка презентации на английском о своей курсовой работе;

— конкурс на лучший научный блог, краткое описание открытия (до 280 символов) с хэштегами (#MolecularBiology).

✓ Принцип профессионально ориентированного языкового мышления:

— кейс-метод, анализ научных статей (Identify the author’s stance in the discussion section...);

— решение проблемных задач (How would you explain CRISPR-Cas9 to a non-scientist? Use analogies).

✓ Принцип системности и структурированности лексического материала:

— модульные задания по темам «Генетика», «Экология» (Составьте предложения, используя все три термина: genome, allele, mutation; сравните термины biodiversity, sustainability, ecosystem в таблице);

— комплексные задания на определенную тему (табл. 3).

Таблица 3

Комплексные задания на тему “Gene Editing Technologies”

Тип задания	Пример задания
Чтение	Прочитайте аннотацию статьи о CRISPR
Анализ	Выделите ключевые термины
Визуализация	Опишите схему работы CRISPR-Cas9
Дискуссия	“Should gene editing be used in agriculture?” («Оправдано ли использование генетической модификации в сельском хозяйстве?»). Приведите аргументы на английском языке
Критерии оценки: точность терминологии, логичность высказываний, уместность примеров	

Мы считаем, что такие задания обеспечивают комплексное формирование лексического навыка с учетом профессиональных и когнитивных потребностей биологов.

Подведем итоги. Для студентов неязыковых направлений обучение иностранным языкам приобретает особую значимость, поскольку связано с профессионально ориентированным дискурсом. Однако современные исследователи подчеркивают,

что этот процесс осложняется ограниченным объемом аудиторных часов и низкой мотивацией к изучению языка вне профессионального контекста. Также одним из ограничений эффективной реализации отобранных подходов мы считаем недостаточные для освоения программы вуза лексический запас и уровень владения иностранным языком обучающихся при поступлении [6].

Именно эти противоречия и определяют новизну нашей работы, поскольку современная система обучения иноязычной профессиональной лексике студентов-биологов должна строиться на интеграции различных методологических подходов, учитывающих как требования профессиональных стандартов, так и индивидуальные особенности обучающихся.

Компетентностный, когнитивный и те-

заурский подходы в совокупности обеспечивают формирование у студентов не только знаний, но и умений применять их в реальных профессиональных и научных ситуациях. Это позволяет выпускникам быть конкурентоспособными на международном рынке труда и эффективно участвовать в научной коммуникации, что особенно актуально в условиях глобализации и развития биологических наук.

Список литературы

1. Арсланова, Г. А. Формирование профессиональных компетенций у студентов биологического факультета при изучении английского языка / Г. А. Арсланова // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 6. — С. 220.
2. Воеводина, О. С. Методика обучения иноязычной терминологии студентов вуза по направлению подготовки «Биотехнология»: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (Иностранный язык, уровень высшего профессионального образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Воеводина Ольга Сергеевна; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. — Нижний Новгород, 2013. — 250 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 5. — С. 34—42.
4. Золотова, М. В. Культурологический компонент обучения на практических занятиях по английскому языку со студентами-биологами / М. В. Золотова, Е. В. Ганюшкина // Языковое образование: достижения и проблемы: сборник статей по материалам Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. — Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2013. — С. 101—103.
5. Карелина, Н. А. Выбор теоретического основания отбора содержания обучения иноязычной лексике студентов нелингвистических вузов / Н. А. Карелина, В. В. Левченко // Иноязычное образование в поликультурной среде: материалы и доклады XXIV научно-практической конференции Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE 2018), Самара, 18—20 апреля 2018 года. — Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 2018. — С. 321—324.
6. Карелина Н. А. Проблема восполнения лексического запаса обучающихся вузов на занятиях по иностранному языку / Н. А. Карелина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. — 2022. — № 1 (3). — С. 70—75.
7. Мекежанова, А. Б. Критерии эффективности иноязычного профессионального обучения студентов-биологов / А. Б. Мекежанова, Г. К. Тлеужанова // Инновации в науке и практике: сборник статей по материалам X Международной научно-практической конференции, Барнаул, 2 октября 2018 года: в 3 частях. Ч. 3 (4). — Уфа: Вестник науки, 2018. — С. 154—161.
8. Мекежанова, А. Б. Научно-методические основы иноязычной подготовки будущих учителей биологии: специальность 6D011900 «Иностранный язык: два иностранных

языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора философии / Мекежанова Асель Бисембаевна ; Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан. — Караганда, 2023. — 140 с.

9. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранный язык в школе. — 2004. — № 7. — С. 20—26.

10. Моргун, Н. Л. Обучение студентов-биологов внутрижанровой языковой вариативности на материале корпуса презентации TED-talks / Н. Л. Моргун // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. — 2017. — № 4 (20). — С. 27—34.

11. Andreou, L. Good Practices in Teaching English for Scientific Purposes to Biology Students in Higher Education / L. Andreou, V. Aletra, G. Athanasopoulou. — INTED, 2018. — P. 7174—7183.

12. Flowerdew, J. English for Research Publication Purposes / J. Flowerdew // The Handbook of English for Specific Purposes / ed. C. A. Chapelle. — Wiley, 2012. — P. 301—321. — URL: <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch16> (дата обращения: 20.03.2025).

13. Halim, A. Analysis on English Learning Materials for International Class Program (ICP) of Biology at Universitas Negeri Makassar / A. Halim, S. Dollah, N. Needs. // Journal of Languages and Language Teaching. — 2024. — № 12 (4). — P. 1755—1769.

14. Hermawan, H. The Analysis of Biology Students' Needs in English Language Learning / H. Hermawan, N. Norani // English Education and Applied Linguistics Journal (EEAL Journal). — 2022. — № 5 (1) — P. 31—37.

15. Hong-ying, F. On Teaching Targets and Implementing Approaches of English for Biology Students / F. Hong-ying // Journal of Huizhou University. — 2008. — URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/On-Teaching-Targets-and-Implementing-Approaches-of-Hong-ying/d6a74ec805311653ac8faea2c1beaac56ab7d228> (дата обращения: 21.03.2025).

16. Kanamitie, J. English Language Proficiency: A Predictor of Academic Performance in Biology / J. Kanamitie, J. Nketsiah, K. Asenso // International Journal of Research and Innovation in Social Science. — 2023. — № 7 (3). — P. 358—367.

17. Liashchenko, O. Biology Students' Perceptions of Internet Resources in Learning English for Academic Purposes / O. Liashchenko, T. Pylypchuk, T. Vereshchahina // Naukovì zapiski Nacmonal'nogo universitetu «Ostroz'ka akademiâ». Seriâ «Filologîâ». — 2021. — № 1 (11 (79)). — P. 206—209.

18. Min, D. Consideration and Exploration of Teaching Reforms of English for Biology Students in Local Normal Universities / D. Min // Journal of Mianyang Normal University. — 2009. — URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Consideration-and-Exploration-of-Teaching-Reforms-Min/1103dfd377334f94a0b3d488b9341b0cb0f70630?utm_source=direct_link (дата обращения: 01.07.25).

19. Nurpahmi, S. Need Analysis on English for Biology Education Department Students at Uin Alauddin Makassar / S. Nurpahmi // Elstic-IJ. — 2021. — № 1 (2). — URL: <https://doi.org/10.24252/elstic-ij.v1i2.21967> URL: <https://journal.uin-alauddin.ac.id/index.php/elstic/article/view/21967> (дата обращения: 26.02.2025).

20. Presenting Academic Achievements to the World. Natural Science : материалы X научной конференции молодых ученых, Саратов, 16 апреля 2019 года. Вып. 20. — Саратов : Саратовский источник, 2020. — 162 с.

21. Tazhigulova, G. O. Conditions of English Language Teaching to Prospective Biology Teachers in Kazakhstan / G. O. Tazhigulova, D. N. Assanova, A. B. Mekezhanova, E. A. Uteubayeva, G. K. Tleuzhanova // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. — 2018. — Т. 8, № 6. — С. 23—40. — URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.02> (дата обращения: 26.02.25).

22. Tindjabate, R. A. English Learning Needs of the Biology Education Department Students / R. A. Tindjabate. — URL: <https://doi.org/10.31227/osf.io/n4kej> (дата обращения: 26.02.25).

Изучение уровня сформированности толерантности у обучающихся Нижегородской академии МВД России в контексте восприятия традиционных российских духовно-нравственных ценностей



Н. М. ПУРЕ

аспирант Московского городского педагогического университета, преподаватель-методист организационно-методической группы учебно-научного комплекса противодействия экономическим и налоговым преступлениям Нижегородской академии МВД РФ
N_pure@mail.ru



А. М. ФИРСОВА

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии Нижегородской академии МВД РФ
rary-anna@mail.ru



С. Л. ИВАШЕВСКИЙ

доктор философских наук, профессор кафедры философии Нижегородской академии МВД РФ, полковник полиции
dr.isl@yandex.ru



Е. А. КОЧЕТКОВА

старший преподаватель кафедры криминологии Нижегородской академии МВД РФ, подполковник полиции
elenakochetkova21@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования, проведенного в Нижегородской академии Министерства внутренних дел России с применением разработанной авторами анкеты, цель которого можно обозначить как выявление уровня сформированности толерантности у обучающихся 1-го курса 2024/25 учебного года (203 респондента) в контексте изучения их представлений о традиционных российских семейных ценностях и отношения к многонациональному и поликонфессиональному составу нашего народа в соответствии с духовно-нравственными ценностями россиян. В ходе исследования были выявлены специфические «маркеры», отражающие ценностные ориентации современной молодежи, обучающейся в вузе, и реакции респондентов из контрольной группы; проанализированы результаты, позволившие определить закономерности и сделать выводы о проблемах сформированности толерантных представлений у первокурсников в рассматриваемом аспекте. Был проведен анализ взаимосвязи выделенных факторов с дополнительными переменными, что позволило проверить гипотезу исследования и дало возможность говорить о независимости и объективности установленных признаков.

Abstract. The article presents the results of the research conducted at Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of Russia with the use of the questionnaire designed by the article authors, the purpose of which can be defined as the identification of the level of formation of tolerance in the students of the 1st year of the 2024/2025 academic year (203 respondents) in the context of studying their perceptions of traditional Russian family values and attitudes to the multi-ethnic and multi-confessional composition of Russian people in accordance with the spiritual and moral values of Russians. The study reveals specific “markers” reflecting the value orientations of today’s students of higher education and the reactions of the respondents from the control group; the analysis of the results makes it possible to identify patterns and draw conclusions about the problems of formation of tolerant perceptions among first-year students in the considered aspect. The interrelation of the selected factors with additional variables is analysed, which enables to verify the hypothesis of the research and gives the opportunity to mention the independence and objectivity of the established signs.

Ключевые слова: *толерантность, уровень сформированности, основы духовно-нравственной культуры, традиционные российские духовно-нравственные ценности, традиционные конфессии, многонациональный и поликонфессиональный народ России.*

Keywords: *tolerance, level of formation, fundamentals of spiritual and moral culture, traditional Russian spiritual and moral values, traditional confessions, multinational and polyconfessional people of Russia.*

В современном мире проблема формирования толерантности у молодежи является актуальной и многоаспектной. Глобальные изменения в культуре, экономике и политике, сосуществование государств с разными системами, религиозные противоречия предельно обостряют вопросы отношения к «другому», иному,

чужому. Эти процессы в полной мере проявляются сегодня и в России.

На основе анализа современных гуманитарных исследований можно сделать вывод о том, что понятие «толерантность» многогранно и широко обсуждается в научных трудах. Оно имеет различные интерпретации в зависимости от исторического

опыта разных народов, но в целом можно сказать, что толерантность представляет собой *форму цивилизованного компромисса* между осознанием различий и готовностью к их уважительному восприятию, признанию их прав на существование [1].

Сущность данного понятия раскрыта в «Декларации принципов терпимости»¹, принятой ООН в 1995 году, согласно которой толерантность определяют как уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявлений человеческой индивидуальности. Ее формированию способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Иными словами, толерантность — это гармония в многообразии [8].

Исследователи подчеркивают, что толерантность — не уступка, снисхождение или потворство, а прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания *универсальных прав и основных свобод* человека. Это моральный долг, а также политическая и правовая потребности. Толерантность делает возможным достижение согласия и способствует замене культуры войны культурой мира. Она не равносильна терпимому отношению к социальной несправедливости, отказу от своих убеждений или уступке чужим.

Ее проявление означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими [там же].

В русскоязычной традиции толерантность понимается, во-первых, как отношение и соотносится со словом «*терпимость*», а во-вторых — как деятельность, поведение и соотносится со словом «*ненасилие*». В отличие от понятия «терпимость», которое иногда сближается со «смирением» и тяго-

теет к пассивной позиции, толерантность имеет более яркую активную направленность. Она основана на отношении к «другому» и подразумевает сознательное признание его прав и свобод, деятельное допущение существования иного. Толерантность шире и точнее, чем просто терпимость [6].

Толерантность рассматривается как признак *высокого духовного и интеллектуального развития* индивидуума, группы, общества. Она соответствует гуманитарным задачам нового века.

В структуре толерантности как социально-психологической характеристики личности выделяют три *подсистемы*: когнитивную (знание), эмоциональную (чувства), деятельностную (предрасположенность к поведению, сотрудничеству).

В философской литературе предлагаются различные *модели* толерантности, например:

✓ *толерантность как безразличие* — к разным взглядам и практикам, которые считаются неважными;

✓ *толерантность как невозможность взаимопонимания* — неосуществимость понимания и взаимодействия при сохранении уважения к «другому»;

✓ *толерантность как снисхождение* — к слабости других, возможно с долей презрения;

✓ *толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог* — уважение к чужим убеждениям в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате взаимодействия [2].

Последняя модель считается наиболее плодотворной в современной ситуации, поскольку она подразумевает уважение других в их непохожести и признание самоценности различных мнений.

Исследователи также выделяют различные *виды* толерантности, такие как:

Толерантность представляет собой форму цивилизованного компромисса между осознанием различий и готовностью к их уважительному восприятию, признанию их прав на существование.

¹ Декларация принципов терпимости // Конвенции и декларации. URL: <https://www.un.org/ru/documents/treaty/toleranc> (дата обращения: 15.04.2025).

межэтническая, коммуникативная, гендерная, политическая, научная, педагогическая, административная.

Особое внимание уделяется межэтнической толерантности, которая понимается как отсутствие негативного отношения и наличие позитивного образа иной этнической культуры при сохранении положительного восприятия своей собственной и проявляется в готовности представителей разных национальностей взаимодействовать [7].

Как правило, проблема формирования толерантности у молодежи связана со следующими ключевыми аспектами и трудностями:

- ✓ противоречивость, проблематичность и даже парадоксальность понимания данного явления, нередко подвергающегося критике, в различных отраслях гуманитарного знания. Нет четкой, сформированной теории, отвечающей принципам современного мультикультурного общества. Часто понятия «толерантность» и «терпимость» используются как синонимы [4];

- ✓ молодое поколение в силу возраста нередко не обладает необходимыми знаниями для взаимодействия в различных сферах, например в межполовых и внутрисемейных отношениях;

- ✓ социализация молодежи не всегда эффективно регулируется родителями, школой и обществом, особенно в условиях контактов с разноязычными сверстниками;

- ✓ на формирование толерантности влияют окружающая среда и социокультурные факторы: традиции общества, средства массовой информации, индивидуальные особенности человека и его образ жизни.

Несмотря на вышеназванные сложности, студенческий возраст признается

оптимальным для формирования толерантности благодаря характерным для него вниманию к вопросам культурной идентичности, интересу к образу жизни других, стремлению выражать свое мнение и развитию рефлексии [5], кризису идентичности [4].

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом. Студенческий возраст является сенситивным периодом для развития толерантности, однако он характеризуется также высокой конфликтностью, эгоцентризмом, инфантилизмом и подверженностью стереотипному мышлению, что может препятствовать становлению толерантного отношения к традиционным российским семейным ценностям и к многонациональному и поликонфессиональному составу нашего народа.

Образование играет огромную роль в развитии *духовных и нравственных ценностей* у молодежи. Образовательные организации должны не только контролировать уровень их сформированности, но и проводить занятия, направленные на противодействие их искажению под влиянием инокультурных стереотипов и шаблонов мышления [3].

Реализация в 2019 году в образовательном процессе Нижегородской академии Министерства внутренних дел России курса «Основы духовно-нравственной культуры» является логичным продолжением политики российского государства по сохранению традиционных духовно-нравственных ценностей².

В Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 среди

Образовательные организации должны проводить занятия, направленные на противодействие искажению духовно-нравственных ценностей под влиянием инокультурных стереотипов и шаблонов мышления.

² Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 080101 Экономическая безопасность (квалификация (степень) «специалист»): Приказ Минобрнауки РФ от 14 января 2011 г. № 19 (ред. от 31 мая 2011 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_113031/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdad518/?ysclid=m0f3cur33l311625538 (дата обращения: 03.03.2025).

прочих задач прописано «воспитание в духе уважения к традиционным ценностям как ключевой инструмент государственной политики в области образования и культуры, необходимый для формирования гармонично развитой личности»³.

Можно сделать вывод о том, что отношение молодежи к обозначенным ценностям является важным вопросом, которому уделяется значительное внимание как на государственном уровне, так и в образовательной сфере.

Цель нашей работы мы определили как выявление уровня сформированности толерантности у молодежи в контексте исследования представлений обучающихся 1-го курса 2024/25 учебного года о традиционных российских семейных ценностях и их отношения к многонациональному и поликонфессиональному составу народа России в ходе освоения учебной дисциплины патриотической направленности «Основы духовно-нравственной культуры сотрудника органов внутренних дел»⁴, реализуемой в образовательном процессе Нижегородской академии МВД России.

Задачи исследования:

- ✓ выявить специфические «маркеры», отражающие ценностные ориентации первокурсников, сформулировать их в виде закрытых и открытых альтернативных вопросов с несколькими вариантами ответов. В качестве «маркеров» были определены:

- знание нормативных документов РФ, обусловивших законодательное закрепление

традиционных духовно-нравственных ценностей [5];

- отношение к традиционным российским семейным ценностям;

- отношение к межконфессиональным и межрелигиозным вопросам, регулирующим взаимодействие народов и конфессий нашей страны;

- отношение к реализуемому в вузе патриотическому воспитанию (в рамках программ морально-психологической подготовки и учебных дисциплин патриотической направленности);

- ✓ выявить реакции респондентов из контрольной группы (203 человека);

- ✓ проанализировать результаты, определив существующие закономерности.

Исследование проводилось с применением *методов социологического опроса* (анонимное анкетирование и последующая обработка результатов) в первом и втором полугодиях после освоения учебной дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры сотрудника ОВД», реализуемой кафедрой философии на 1-м курсе всех специальностей и направлений Нижегородской академии МВД России с 2019 года.

В опросе участвовали 203 респондента. Согласно современным исследованиям определение уровня сформированности представлений обучающихся о традиционных российских духовно-нравственных ценностях является важным направлением в системе образования, особенно в вузах МВД России.

Для проведения опроса была разработана *анкета*, условно разделенная структурно на четыре блока (табл. 1 на с. 117). Она включает 16 вопросов: 2 вопроса по гендерно-возрастным признакам (табл. 2 на с. 117); 5 вопросов закрытого типа, предполагающих ответы «да / нет / затрудняюсь ответить», 11 вопросов открытого типа — предлагается выбор одного-двух вариантов из трех-четырёх предложенных (см. опросный лист на с. 117—119).

Отношение молодежи к традиционным духовно-нравственным ценностям является важным вопросом, которому уделяется внимание как на государственном уровне, так и в образовательной сфере.

³ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 02.03.2025).

⁴ Духовно-нравственная культура сотрудника органов внутренних дел : учеб. пособие / И. А. Треушников [и др.] ; под ред. И. А. Треушникова. Н. Новгород : НА МВД России, 2022. 147 с.

Таблица 1

**Структура анкеты для выявления уровня сформированности
толерантности у обучающихся**

№ блока п/п	Наименование блока	«Маркеры», отражающие ценностные ориентации	№№ вопросов
I	Информативно-познавательный	Знание нормативных документов	1—4
II	Ценностно-смысловой	Отношение к семейным ценностям	5—8
III	Оценочно-констатирующий	Отношение к межконфессиональным и межрелигиозным вопросам	9—12
IV	Уточняющий	Отношение к патриотическому воспитанию	13—16

Таблица 2

Сводные данные респондентов (203 чел.)

Пол (кол-во человек; в % к общему кол-ву участников)		Возраст (кол-во чел.; в % к общему кол-ву участников)
мужской	женский	
107; 52,7	96; 47,3	✓ 17 лет (24; 11,8) ✓ 18 лет (164; 80,79) ✓ 19 лет (12; 5,9) ✓ 20 лет (2; 1) ✓ 21 год (1; 0,5)

Ниже представлен опросный лист с полным перечнем вопросов и предлагаемых ответов, разделенных на блоки. В скобках указаны полученные нами в ходе анкетирования результаты: сколько человек выбрали данный вариант ответа и сколько процентов от общего числа респондентов составляет это количество. Расчет результатов осуществлялся с помощью электронных таблиц google-форм.

**Анкета для выявления представлений
обучающихся о традиционных
русских духовно-нравственных
ценностях**

Опросный лист № ____

Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты. Будьте по возможности честными. Вначале укажите курс, на котором Вы учитесь, свой пол и возраст.

Курс ____ Пол ____ Возраст ____

I блок вопросов (информативно-познавательный):

1. Как Вы считаете, какие традиционные русские духовно-нравственные ценности закреплены в официальных нормативных документах РФ? Выберите два варианта ответа:

а) жизнь, достоинство, права и свободы человека (159 чел.; 78,3 %);

б) патриотизм, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы (144 чел.; 71 %);

в) историческая память, преемственность поколений, приоритет духовного над материальным (96 чел.; 47,3 %);

г) уважение к традиционным конфессиям России и единство народов нашей страны, особая роль православия (66 чел.; 32,5 %).

2. Какой нормативный документ законодательно закрепил традиционные

российские духовно-нравственные ценности? Выберите один вариант ответа:

а) Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 года № 1666 (43 чел.; 21,2 %);

б) Федеральный закон № 125 от 27 сентября 1997 года (50 чел.; 24,6 %);

в) Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 (110 чел.; 54,2 %).

3. Как Вы считаете, была ли необходимость закреплять традиционные российские духовно-нравственные ценности в нормативном документе? Выберите один вариант ответа:

а) да, несомненно, необходимость есть всегда (177 чел.; 87,2 %);

б) нет, это абстрактные понятия (10 чел.; 4,9 %);

в) только в современной ситуации (16 чел.; 7,9 %).

4. Что, по Вашему мнению, обеспечивает этот документ в российском обществе? Выберите один вариант ответа:

а) гарантию прав и свобод каждого гражданина России (28 чел.; 13,7 %);

б) признание особого статуса традиционных ценностей (60 чел.; 29,6 %);

в) оба варианта верны (115 чел.; 56,7 %).

II блок вопросов (ценностно-смысловой):

5. Что такое, в Вашем понимании, традиционная семья? Выберите один вариант ответа:

а) союз мужчины и женщины и один-два ребенка (150 чел.; 73,9 %);

б) союз мужчины и женщины и от трех и более детей (36 чел.; 17,7 %);

в) союз людей, основанный на чувствах, без привязки к полу, возрасту и наличию детей (17 чел.; 8,4 %).

6. Как Вы относитесь к тому, что государство сегодня принимает законы по социальной поддержке материнства и детства? Выберите один вариант ответа:

а) поддерживаю — необходимая мера (190 чел.; 93,6 %);

б) считаю излишним — средства можно направить на другие нужды (ни один человек не выбрал данный вариант ответа);

в) нейтрально — люди должны сами решать свои проблемы (13 чел.; 6,4 %).

7. Может ли государство вмешиваться во внутрисемейные отношения? В каких аспектах? Выберите два варианта ответа:

а) брачные отношения взрослых (55 чел.; 27 %);

б) защита прав несовершеннолетних (189 чел.; 93,1 %);

в) воспитание детей (114 чел.; 56,2 %).

8. Необходимы ли общественные организации, решающие социальные вопросы? Какие именно? Выберите два варианта ответа:

а) объединения, регулирующие семейные отношения (40 чел.; 19,7 %);

б) волонтерские организации (149 чел.; 73,4 %);

в) управления по поддержке малоимущих и людей в трудной жизненной ситуации (18 чел.; 8,96 %).

III блок вопросов (оценочно-констатирующий):

9. Как Вы относитесь к традиционным конфессиям России? Выберите один вариант ответа:

а) толерантно — уважительно, но нейтрально (164 чел.; 80,8 %);

б) являюсь последователем одной из них (22 чел.; 10,8 %);

в) считаю, что у православия должна быть особая роль (17 чел.; 8,4 %).

10. Стремитесь ли Вы понять содержательную сторону традиционных конфессий РФ? Выберите один вариант ответа:

а) да, мне интересны убеждения всех религиозных объединений (91 чел.; 44,8 %);

б) нет, мне достаточно представлений о собственной конфессии (47 чел.; 23,2 %);

в) нейтрально — не интересуюсь религией (65 чел.; 32 %).

11. Российская Федерация — многонациональное государство. Как Вы считаете, необходимо ли сохранять в ней равноправие всех этносов? Выберите два варианта ответа:

а) да, это справедливая мера — все должны быть равны (187 чел.; 92,1 %);

б) нет, некоторые этносы малочисленны, их необходимо поддерживать больше остальных (28 чел.; 13,8 %);

в) нужно сохранять приоритет более многочисленных этносов (55 чел.; 27,1 %).

12. Как Вы относитесь к современным миграционным процессам? Выберите два варианта ответа:

а) отрицательно — миграция допустима только внутри государства (50 чел.; 24,6 %);

б) положительно — сегодня существует необходимость в привлечении иностранных специалистов (48 чел.; 23,6 %);

в) сдержанно — необходимо соблюдать баланс интересов всех групп населения (171 чел.; 84,2 %).

IV блок вопросов (уточняющий):

13. Что для Вас означает понятие «патриотизм»? Выберите один вариант ответа:

а) любовь к родному краю, месту, где родился и вырос (78 чел.; 38,4 %);

б) чувство любви к Родине в более масштабном (государственном) понимании (122 чел.; 60,1 %);

в) человек способен полюбить любое место, где живет, при наличии комфорта и достатка (3 чел.; 1,5 %).

14. Как Вы считаете, гражданин России должен быть патриотом?

а) да (190 чел.; 93,6 %);

б) нет (5 чел.; 2,5 %);

в) затрудняюсь ответить (8 чел.; 3,9 %).

15. Если бы была возможность уехать жить за границу, то Вы бы согласились?

а) да (9 чел.; 4,4 %);

б) нет (130 чел.; 64 %);

в) в зависимости от ситуации (64 чел.; 31,6 %).

16. Как Вы относитесь к программам патриотического воспитания, которые сегодня актуальны и поддерживаются на всех уровнях образования? Выберите один вариант ответа:

а) положительно — необходимо воспи-

тывать подрастающее поколение в патриотическом ключе (165 чел.; 81,2 %);

б) сдержанно — считаю вмешательством в личные убеждения (26 чел.; 12,8 %);

в) затрудняюсь ответить (12 чел.; 5,9 %).

Согласно результатам

анкетирования большинство респондентов (от 50 до 86 %) придерживаются следующих взглядов:

✓ Традиционные российские духовно-нравственные ценности укоренены в православной вере, уважении к другим народам и коллективной межкультурной коммуникации, устоях традиционной семьи.

В целом участники опроса демонстрируют хорошее знание документов, нормативно закрепляющих традиционные ценности, что свидетельствует о приемлемом уровне сформированности толерантности у обучающихся в ходе освоения учебной дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры сотрудника ОВД».

✓ Преобладание атеистических убеждений при толерантности к традиционным религиям.

Большинство респондентов не считают необходимым исповедовать православие и проявляют уважение к другим конфессиям — следовательно, сформированность уровня толерантности у курсантов можно оценить в данном случае как высокую.

✓ Семейные ценности и представления о традиционной модели российской семьи восприняты обучающимися как социально одобряемая норма.

Значительная часть анкетированных согласна с тем, что традиционная модель семьи является духовно-нравственной ценностью, и считает возможным оказание влияния государственных структур на решение социальных и семейных проблем. Все это отражает достойный уровень восприятия и освоения в сознании первокурсников российских духовно-нравственных ценностей наряду со сформированностью толерантных взглядов.

✓ Развитое чувство патриотизма.

Значительная часть анкетированных согласна с тем, что традиционная модель семьи является духовно-нравственной ценностью.

В целом респонденты выражают нежелание покидать родину и отмечают, что гражданин РФ должен быть патриотом, осознавая при этом многоконфессиональность и полиэтничность народов России.

✓ Положительное отношение к программам патриотического воспитания.

подавляющее большинство обучающихся считает, что необходимо воспитывать подрастающее поколение в патриотическом ключе.

Таким образом, значительная часть первокурсников демонстрирует патриотические настроения и приверженность базовым традиционным ценностям в семейной сфере, однако наблюдается преобладание светского мировоззрения при уважении к религиозному многообразию. Все это отражает высокий уровень сформированности толерантных установок, закрепленных образовательным процессом Нижегородской академии МВД России.

Анализ и интерпретация данных, представленных в статье, подчеркивают, что в условиях глобализации толерантность рассматривается как способность к восприятию и уважению иных мнений, культур и обычаев, что важно для гармоничного сосуществования разных людей.

Рассматриваемая нами тема является одной из наиболее актуальных и широко обсуждаемых во всем мире.

Наличие и неуклонный рост разнообразия между индивидами, этносами, религиями и культурами порождают потребность в их бесконфликтности.

Исследование толерантности помогает понять и сформировать механизм, который позволяет развить ее через уважительное восприятие различий.

Изучение этого вопроса необходимо:

✓ для философского осмысления путей достижения согласия;

✓ фиксации принципов толерантности в законодательных актах и международных соглашениях;

✓ формирования системы ценностей, основанной на консенсусе, компромиссе, взаимоприемлемости;

✓ преодоления многообразных проявлений нетерпимости;

✓ понимания необходимости формирования толерантности как важного условия эффективной профессиональной подготовки будущего специалиста. В процессе обучения он приобретает навыки профессионального и социального общения, усваивает нормы и правила, овладевает основами культуры толерантного поведения, учится продуктивно решать конфликтные ситуации.

Исходя из вышесказанного, исследование толерантности необходимо как для углубления теоретического понимания этого сложного феномена, так и для разработки эффективных практических методов ее формирования в целях обеспечения гармоничного сосуществования людей и групп в разнообразном и быстро меняющемся мире.

Государство и образовательные организации предпринимают усилия для укрепления и защиты традиционных духовно-нравственных ценностей среди молодежи, осознавая их важность для сохранения российской идентичности и суверенитета [9].

Проблема формирования толерантности у подрастающего поколения находится на высоком уровне государственного контроля, о чем свидетельствует принятие федеральных целевых программ, направленных на развитие установок толерантного сознания и профилактику экстремизма. В конечном итоге все это рассматривается как важный фактор стабильности общества, развития человеческого потенциала и гармонизации межкультурных и межличностных отношений [11].

Высшие учебные заведения играют важную роль в создании социокультурной среды, способствующей развитию толерантных установок. Для эффективности этого процесса необходимо обеспечивать

В условиях глобализации толерантность рассматривается как способность к восприятию и уважению иных мнений, культур и обычаев, что важно для гармоничного сосуществования разных людей.

благоприятные условия, организовывать взаимодействие с иными культурами, проводить дискуссии и способствовать развитию навыков диалога и критического мышления [10].

Проведение подобных исследований и внедрение учебных дисциплин, направленных на изучение и укрепление традиционных ценностей, рассматриваются в современном образовательном пространстве как важные меры воспитания молодежи.

Авторы статьи выражают благодарность за поддержку проведенного исследования и внесенный в него вклад:

✓ митрополиту Нижегородскому и

Арзамасскому Георгию — за духовное напутствие и благословение на разработку и введение в образовательный процесс Нижегородской академии МВД России учебной дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры сотрудника ОВД» в 2019 году;

✓ соавторам учебного пособия «Духовно-нравственная культура сотрудника ОВД»: профессору И. А. Треушникову, доцентам М. Н. Насирову и Л. А. Зубкевич;

✓ обучающимся 3-го курса Нижегородской академии МВД России П. А. Балаку и Н. Р. Павленкову, помогавшим проводить анкетирование первокурсников.

Список литературы

1. Гончаров, П. К. Современные научные исследования толерантности как социального и политического института / П. К. Гончаров // Закон и власть. — 2020. — № 2. — С. 20—24. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43930539> (дата обращения: 05.03.2025).
2. Днепров, Т. П. Педагогический анализ понятий «национальная толерантность», «этническая толерантность» и «межнациональная толерантность» / Т. П. Днепров // Педагогическое образование в России. — 2010. — № 2. — С. 88—98. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15115971> (дата обращения: 03.03.2025).
3. Ивашевский, С. Л. Значение традиционных ценностей для совершенствования правовых норм / С. Л. Ивашевский // XV Бабаевские чтения. Правовая реформа: история, теория, практика, техника : сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 31 мая 2024 года. — Нижний Новгород : Нижегородская академия МВД России, 2024. — С. 182—186. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79002730> (дата обращения: 05.03.2025).
4. Ивашевский, С. Л. Толерантность: опыт новейшей истории России / С. Л. Ивашевский // Опыт и традиции подготовки полицейских кадров : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции и Международного круглого стола, Волгоград, 6—8 октября 2023 года. — Волгоград : Волгоградская академия МВД РФ, 2024. — С. 242—247. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75048841> (дата обращения: 02.03.2025).
5. Ивашевский, С. Л. Традиционные ценности и толерантное сознание педагога / С. Л. Ивашевский, Н. В. Капитанова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2024. — № 2. — С. 24—29. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62586471> (дата обращения: 08.03.2025).
6. Лесите, Э. Ю. От толерантности педагога к толерантности студента / Э. Ю. Лесите // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2011. — Т. 2, № 14. — С. 12—16. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16500813> (дата обращения: 07.03.2025).
7. Лесите, Э. Ю. Формирование толерантности студентов социальной сферы в поликультурной образовательной среде вуза / Э. Ю. Лесите, Е. В. Павлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2014. — № 4 (9). — С. 79—81. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22770647> (дата обращения: 08.03.2025).
8. Меньшикова, Н. С. Феномен «толерантность»: сущностная характеристика и правовые основы формирования культуры толерантности в эпоху мультикультурализма / Н. С. Меньшикова // Вест-

ник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2015. — № 3 (67). — С. 15—18. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25511453> (дата обращения: 04.03.2025).

9. Пуре, Н. М. Преподавание учебной дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры» как фактор формирования нравственных предпочтений молодежи / Н. М. Пуре, А. М. Фирсова // Нижегородское образование. — 2024. — № 3. — С. 96—106. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75135120> (дата обращения: 05.03.2025).

10. Треушников, И. А. Роль общегуманитарных знаний в формировании профессиональной готовности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / И. А. Треушников // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. — 2024. — № 1 (65). — С. 224—226. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65670739> (дата обращения: 11.03.2025).

11. Фирсова, А. М. Молодежь и нравственный выбор сегодня (на примере преподавания учебной дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры сотрудника органов внутренних дел» в Нижегородской академии Министерства внутренних дел России) / А. М. Фирсова, Н. М. Пуре, И. А. Треушников // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 4. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74031377> (дата обращения: 06.03.2025).

Опыт внедрения модели «Октализ» (Ю Кай Чоу) в образовательный процесс будущих учителей иностранных языков



А. И. БУЕНЦОВА

аспирант кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева
anastasiai1412@gmail.com

Аннотация. В современном мире геймификация становится важным инструментом в различных сферах жизни, включая образование. В статье анализируются актуальные подходы к определению данного понятия; особое внимание уделяется бихевиористскому

аспекту геймификации, предполагающему корректировку поведения через создание благоприятного эмоционального фона. В исследовании проводится структурный разбор модели «Октализ» Ю Кай Чоу, которая систематизирует восемь ключевых стимулов мотивации, разделяя их на внутренние и внешние, позитивные и негативные. Применен сравнительно-сопоставительный метод для выявления эффективных механизмов интеграции игровых элементов в образовательный процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. В практической части представлены результаты апробации модели, полученные в ходе анкетирования студентов педагогического направления, а также выделены наиболее эффективные стимулы, которые могут быть использованы на занятиях по иностранному языку: расширение творческих возможностей и обратная связь, влияние социума и привязанность, миссия и призвание, непредсказуемость и любопытство. Данные анкетирования демонстрируют позитивное влияние геймификации на вовлеченность студентов в учебный процесс и рост их мотивации, что подтверждает актуальность ее применения в современной педагогической практике и обуславливает необходимость дальнейших исследований в этой области.

Abstract. In the modern world, gamification is becoming an important tool in various spheres of life, including education. The article analyses current approaches to the definition of this concept; it pays special attention to the behavioural aspect of gamification, which implies the correction of behaviour through the creation of a favourable emotional background. The study provides a structural analysis of the Octalysis model by Yu-Kai Chou, which systematises eight key motivation stimuli, dividing them into internal and external, positive and negative. The comparative and contrastive method is applied to identify effective mechanisms for integrating game elements into the educational process of professional training of future foreign language teachers. The practical part presents the results of the model approbation obtained through questioning the students of pedagogical department, and highlights the most effective stimuli that can be used in foreign language classes: creative empowerment and feedback, social influence and affection, mission and vocation, unpredictability and curiosity. The questionnaire data demonstrate the positive impact of gamification on students' engagement in the learning process and the growth of their motivation, which confirms the relevance of its application in modern pedagogical practice and necessitates further research in this area.

Ключевые слова: *геймификация, педагогика, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, образовательный процесс, модель «Октализ», стимулы побуждения интереса, будущие учителя иностранных языков, иноязычное образование.*

Keywords: *gamification, pedagogy, intrinsic motivation, extrinsic motivation, educational process, Octalysis model, interest stimuli, future foreign language teachers, foreign language education.*

В настоящее время, когда интерактивные технологии широко используются в повседневной жизни, наблюдается внедрение такого метода, как *геймификация*, в различные аспекты общественной деятельности.

Термин «геймификация» был введен относительно недавно. В 1980-х годах впервые появились упоминания о геймифицированных онлайн-системах. Р. Бартл, профессор Эссекского университета и один из создателей многопользовательских

онлайн-игр, отмечал, что изначально термин подразумевал преобразование чего-то, не связанного с играми, в игровой формат [4].

Современное понимание геймификации сформировалось в 2003 году, когда британский разработчик Н. Пеллинг основал консалтинговую компанию, которая занималась созданием игровых интерфейсов для электронных устройств. Сам термин стал использоваться реже, но в последующие годы интерес к нему возродился благодаря работам и исследованиям в сфере гейм-дизайна.

Но по-настоящему широкую известность геймификация получила в 2010-х годах, так как стала применяться не только в сфере IT, но и в других научных областях, тем самым привлекая внимание ученых [18; 20; 21]. Так, С. Детердинг в своей работе определяет ее как употребление элементов игрового дизайна в неигровых контекстах [20]. По мнению К. Вербха и Д. Хантера, «геймификация — использование игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте» [4, с. 17]. В русскоязычной литературе встречаются следующие определения геймификации: «применение методов проектирования игры для неигровых областей» [8, с. 139],

«использование игровых элементов и техник игрового дизайна в неигровых ситуациях» [10, с. 15].

Все вышеуказанные определения похожи между собой и включают в себя два важных

компонента: *игровой дизайн* и *неигровой контекст*.

Одними из первых исследователей, применивших этот термин в педагогике, стали американские специалисты М. Поренски и К. Капп. В своей монографии последний определял геймификацию как интеграцию игровых технологий в процессы, не связанные с играми, включая образование. К. Капп также подчеркивал, что она предпо-

лагает применение игровых механики, эстетики и мышления для вовлечения людей в обучение, решения задач и повышения их мотивации [21].

А. С. Вертушинский дает более подробное определение геймификации с бихевиористической точки зрения. По его мнению, «геймификация — это методология использования приемов игрового мышления с целью корректировки человеческого поведения за счет создания благоприятного эмоционального фона» [5, с. 14]. Также он утверждает, что такую методологию можно использовать в качестве альтернативы традиционным подходам.

В 1984 году Ч. Кунрадт в своей книге «The Game of Work» одним из первых исследовал применение игровых методов в рабочих процессах. Он задался вопросом: «Почему люди охотнее тратят деньги на хобби, чем получают удовольствие от заработка за тяжелый труд?». В результате анализа Ч. Кунрадт выделил пять ключевых факторов, объясняющих, почему увлечения часто кажутся привлекательнее работы. Согласно его выводам, хобби отличаются следующие особенности:

- ✓ четко определенные цели;
- ✓ ясная система оценки (подсчет очков);
- ✓ более частая обратная связь;
- ✓ свобода выбора методов достижения цели;
- ✓ последовательные тренировки навыков [19].

На основе данных особенностей гейм-разработчик Ю Кай Чоу создал модель под названием «Октализ».

Фреймворк «Октализ» — это структурированная модель геймификации, которая объясняет, почему одни продукты, игры или системы мотивации увлекают людей, а другие — нет. Название происходит от сочетания слов *octal* (восьмеричный) и *analysis* (анализ). В своей модели автор выделяют восемь *стимулов* побуждения интереса:

- ✓ особая миссия и призвание;
- ✓ развитие и самореализация;

По-настоящему широкую известность геймификация получила в 2010-х годах, так как стала применяться не только в сфере IT, но и в других научных областях.

- ✓ расширение творческих возможностей и обратная связь;
- ✓ чувство собственности и обладания;
- ✓ влияние социума и привязанность;
- ✓ ограниченность ресурсов и нетерпение;
- ✓ непредсказуемость и любопытство;
- ✓ потеря и ее избегание [16].

Данные стимулы отображаются в схеме [16, с. 35] следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Восемь ключевых элементов геймификации

В модели также находит отражение специфика функционирования левого и правого полушарий мозга, с которыми автор связывает два типа мотивации — *внутреннюю* и *внешнюю*. Как пишет Ю Кай Чоу: «Интересно, что левополушарные стимулы имеют связь с внешней мотивацией. Иными словами, во время их воздействия вы мотивированы, потому что хотите что-то получить, будь то цель, благо или что-либо, чего получить не можете. С другой стороны, правополушарные стимулы в основном связаны с внутренней мотивацией: вам не нужна цель или вознаграждение за творчество или общение с друзьями — деятельность сама по себе служит вознаграждением» [там же, с. 39].

В «Октализе» левое и правое полушария расположены на схеме [там же] следующим образом (рис. 2).

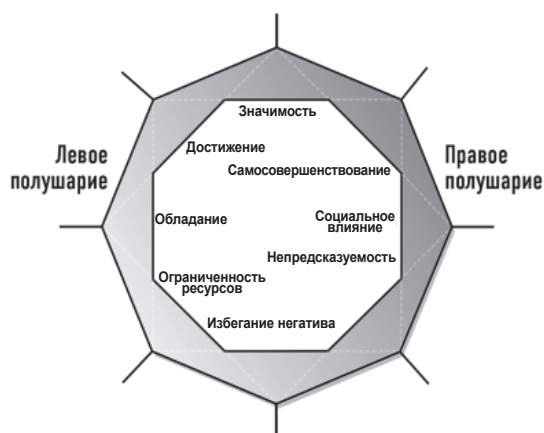


Рис. 2. Сравнение ключевых факторов левого и правого полушарий

Из данной схемы можно сделать вывод, что такие стимулы, как «значимость», «достижение», «самосовершенствование» и «обладание» влияют на внутреннюю мотивацию, в то время как «социальное влияние», «ограниченность ресурсов», «непредсказуемость» и «избегание негатива» — на внешнюю.

Также в модели предлагаются категории «белой» и «черной» мотивации, которые получили название «Белая и Черная шляпы» [там же, с. 40]. Это значит, что стимулы, расположенные в верхней части модели, являются позитивными, а в нижней — негативными (рис. 3).



Рис. 3. Сравнение основных факторов позитивных и негативных стимулов

Мы видим, что стимулы «значимость», «самосовершенствование», «социальное влияние» и «непредсказуемость» относятся к позитивным, а «избегание негатива», «ограниченность ресурсов», «обладание» и «достижение» — к негативным.

На наш взгляд, «Октализи» в образовании может быть мощным инструментом для повышения мотивации студентов, вовлеченности в обучение и эффективности образовательных программ.

Системный подход к преобразованию учебного процесса также осуществляется через восемь названных выше *стимулов*. Рассмотрим, как каждый из них может быть применен в практике преподавания иностранных языков.

✓ *Особая миссия, призвание.*

Необходимо создавать у обучающихся ощущение, что они учатся не только ради оценок, а для чего-то большего, а также показывать, как знания помогут им изменить мир. Примером реализации данного стимула может быть проектное обучение, когда студенты не просто усваивают теоретические знания, но и применяют их в разработке проектов, которые преобразуют окружающий мир, а также развивают социокультурную компетенцию и коммуникативные навыки. Истории успеха выпускников также могут наглядно демонстрировать, как обучение может

стать базой для будущей карьеры.

✓ *Развитие и самореализация.*

Данный стимул может включать в себя вне-

дрение системы уровней, баллов и наград посредством таких элементов, как бейджи, прогресс-бары, а также итоговые сертификаты за достижения в проделанной учебной работе или же как подтверждение конкретного уровня владения языком.

✓ *Расширение творческих возможностей и обратная связь.*

Один из самых мощных стимулов в обучении — возможность пробовать новое

и сразу видеть результат своих действий. Когда студенты не просто пассивно усваивают информацию, а экспериментируют, тестируют гипотезы и получают быструю обратную связь, их вовлеченность и эффективность резко возрастают. В рамках данного стимула хорошо зарекомендовали себя интерактивные задания, метод кейсов, а также автоматическая система проверки. Креативные задания (разработка игр, квестов) помогают будущим учителям развивать методические навыки, а такие интерактивные платформы, как Quizlet, Moodle, позволяют мгновенно оценивать результативность их методик.

✓ *Чувство собственности и обладания.*

Необходимо дать почувствовать обучающимся, что их знания и навыки — это ценный актив. Если предложить студентам инструменты для «управления» ими, они начнут относиться к учебе как к инвестиции в себя. Примерами могут служить персональные «коллекции знаний», виртуальная валюта, то есть баллы за задания, которые можно обменять на бонусы (дополнительные материалы, консультации).

✓ *Влияние социума и привязанность.*

В современном образовании все чаще отходят от модели «преподаватель — обучающийся» в сторону социально ориентированного подхода, когда студенты учатся друг у друга. Исследования показывают, что добавление элементов взаимодействия, соревнования и кооперации повышает вовлеченность обучающихся и улучшает усвоение материала [13; 15]. В рамках иноязычного образования необходимо практиковать активное взаимодействие между студентами, а также включать в обучение обозначенные элементы. Примерами могут служить групповые квесты, дискуссии или дебаты на иностранном языке, работы в парах/командах, взаимопроверка (peer checking).

✓ *Ограниченность ресурсов и нетерпение.*

Человеческая психика так устроена,

«Октализи» в образовании может быть мощным инструментом повышения мотивации студентов, вовлеченности в обучение и эффективности образовательных программ.

что мы особенно сильно хотим то, что может исчезнуть или стать недоступным. Эту особенность можно использовать в образовательном процессе для повышения вовлеченности и мотивации студентов. Например, на занятиях по иностранному языку такую функцию выполняют ограниченные по времени языковые задания, эксклюзивные материалы.

✓ *Непредсказуемость и любопытство.*

В эпоху клипового мышления и информационной перегрузки традиционные методы обучения часто теряют эффективность. И здесь на помощь приходит стимулирование через непредсказуемость — мощный психологический механизм, основанный на нашей врожденной потребности в исследовании и новизне.

В учебный процесс можно добавлять

элементы неожиданности, такие как случайные бонусы, а также лекции с приглашенными гостями-экспертами, иностранцами или носителями языка.

✓ *Потеря и ее избегание.*

Стратегия избегания потерь работает на глубоком психологическом уровне. Этот принцип можно этично применять в образовательном процессе, аккуратно используя боязнь упустить возможности. Могут быть с успехом внедрены ежедневные челленджи для поддержания результата, а также потеря достижений в случае невыполнения заданий. Ключевой принцип — создавать не страх наказания, а осознание ценности возможностей.

Все вышеперечисленные примеры можно отразить в модели «Октализ» следующим образом (рис. 4).



Рис. 4. Внедрение модели «Октализ» в образовательную среду

Внедрение геймификации в образовательный процесс открывает новые возможности для повышения мотивации

и вовлеченности студентов. Модель «Октализ» Ю Кай Чоу системно объединяет восемь ключевых стимулов, которые

позволяют трансформировать обучение в увлекательную деятельность, сочетающую внутреннюю и внешнюю мотивации.

Для оценки эффективности модели, а также определения ведущих стимулов в иноязычном образовании были внедрены задания и элементы геймификации, которые использовались на протяжении двух семестров. В эксперименте приняли участие 24 обучающихся Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева (бакалавриат, 2—3-й курсы) направления «Педагогическое образование», то есть будущие учителя иностранных языков. Выборка формировалась методом случайного отбора.

После проведения экспериментальных занятий студентам было предложено принять участие в анонимном опросе. Анкета включала 12 вопросов закрытого и полужакрытого типов, оценивающих:

- ✓ общее восприятие модели;
- ✓ эффективность отдельных стимулов;
- ✓ влияние на учебную мотивацию.

Анкета оценки внедрения модели «Октализи» в образовательный процесс будущих учителей иностранного языка

Блок 1. Общая оценка модели.

1. *Насколько Вам понравилось обучение с элементами геймификации по модели «Октализи»?*

- ✓ 92 % (22 чел.) — понравилось;
- ✓ 8 % (2 чел.) — нейтральное отношение;

✓ 0 % (0 чел.) — не понравилось.

2. *Считаете ли Вы, что модель «Октализи» повысила Вашу мотивацию к обучению?*

- ✓ 83 % (20 чел.) — да;
- ✓ 17 % (4 чел.) — скорее да;
- ✓ 0 % (0 чел.) — нет.

Блок 2. Оценка по стимулам.

3. *Миссия и призвание (важность обучения за пределами оценок):*

- ✓ 75 % (18 чел.) — очень важно;

✓ 25 % (6 чел.) — важно;

✓ 0 % (0 чел.) — не важно.

4. *Развитие и самореализация (влияние уровней, бейджей, прогресс-баров):*

✓ 67 % (16 чел.) — сильно мотивировали;

✓ 25 % (6 чел.) — немного мотивировали;

✓ 8 % (2 чел.) — не повлияли.

5. *Расширение творческих возможностей и обратная связь (полезность интерактивных заданий):*

✓ 92 % (22 чел.) — очень полезно;

✓ 8 % (2 чел.) — нейтрально;

✓ 0 % (0 чел.) — не важно.

6. *Чувство собственности и обладания (восприятие знаний как личного актива):*

✓ 58 % (14 чел.) — повлияло;

✓ 33 % (8 чел.) — частично повлияло;

✓ 8 % (2 чел.) — не повлияло.

7. *Влияние социума и привязанность (групповые задания и взаимодействие):*

✓ 83 % (20 чел.) — понравились;

✓ 17 % (4 чел.) — нейтральное отношение;

✓ 0 % (0 чел.) — не понравились.

8. *Ограниченность ресурсов и нетерпение (мотивация временными/эксклюзивными заданиями):*

✓ 67 % (16 чел.) — повлияла;

✓ 25 % (6 чел.) — частично повлияла;

✓ 8 % (2 чел.) — не повлияла.

9. *Непредсказуемость и любопытство (интерес к бонусам и гостевым лекциям):*

✓ 75 % (18 чел.) — понравились;

✓ 25 % (6 чел.) — нейтрально;

✓ 0 % (0 чел.) — не понравились.

10. *Потеря и ее избегание (страх потерять достижения):*

✓ 50 % (12 чел.) — мотивировал;

✓ 33 % (8 чел.) — незначительно мотивировал;

✓ 17 % (4 чел.) — не мотивировал.

Блок 3. Общая эффективность.

11. *Хотели бы Вы, чтобы геймифи-*

кация по модели «Октализи» применялась в других дисциплинах?

✓ 100 % (24 чел.) — да.

✓ 0 % (0 чел.) — нет.

12. Средний балл вовлеченности (по шкале от 1 до 10):

✓ 8,4 балла.

Анализ представленного в статье фрагмента исследования позволяет выделить следующие *особенности восприятия* модели «Октализи» будущими преподавателями иностранных языков:

✓ Высокий уровень удовлетворенности: результаты анкетирования демонстрируют, что подавляющее большинство студентов (92 %) положительно оценили применение модели в учебном процессе.

Будущие учителя отметили, что геймификация помогла лучше понять принципы мотивации, которые они смогут применять в своей профессии. Высокая доля позитивных отзывов свидетельствует о том, что интеграция геймификационных элементов была воспринята обучающимися как полезный и привлекательный формат, способствующий повышению вовлеченности.

✓ Рост мотивации к обучению: 83 % респондентов отметили усиление интереса к дисциплине, а остальные 17 % выбрали вариант «скорее да».

Отсутствие отрицательных оценок позволяет утверждать, что геймификация оказала статистически значимое положительное влияние на вовлеченность студентов и, следовательно, может быть воспринята как один из эффективных инструментов педагогической деятельности.

Анализ отдельных компонентов «Октализи» выявил наиболее действенные механизмы мотивации:

✓ Расширение творческих возможностей и обратная связь (92 % положительных оценок) — интерактивные задания и оперативная обратная связь оказались наиболее ценными для будущих педагогов. Многие из них отметили, что этот стимул мотивировал их на создание собственных

учебных игр, которые они могут использовать на своих занятиях по иностранному языку.

✓ Влияние социума и привязанность (83 % респондентов) — групповая работа и коммуникация с одноклассниками существенно усилили вовлеченность студентов. Будущие преподаватели отметили высокую значимость такого взаимодействия для развития речевых умений и коммуникативной компетенции, которые так важны в методике преподавания иностранных языков.

✓ Миссия и призвание наряду с непредсказуемостью и любопытством (75 % анкетированных) — эксклюзивные материалы и неожиданные бонусы также продемонстрировали высокую эффективность. Гостевые лекции и дополнительные баллы имитировали реальные языковые ситуации и демонстрировали практическую ценность полученных знаний. Для будущих педагогов иностранных языков стимул миссии и призвания также имеет особое профессиональное значение.

Педагогический эксперимент на данный момент продолжается.

Фрагмент исследования демонстрирует значительный потенциал модели «Октализи» как эффективного инструмента геймификации в образовательном процессе. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о ее положительном влиянии на ключевые аспекты обучения, что подтверждает актуальность применения игровых подходов в современной педагогической практике преподавания иностранных языков.

Анализ эффективности отдельных стимулов модели выявил четкую закономерность: наибольшее воздействие на студентов — будущих педагогов оказывают элементы, связанные с творческой самореализацией и возможностью получать

Будущие учителя отметили, что геймификация помогла лучше понять принципы мотивации, которые они смогут применять в своей профессии.

оперативную обратную связь, а также механизмы социального взаимодействия. В то же время миссия и призвание в сочетании с элементами непредсказуемости способствовали осознанию профессиональной значимости будущей деятельности, а также важности практико-ориентированного подхода.

Особого внимания заслуживает этический аспект применения некоторых стимулов модели, в частности механизма избегания потерь. Полученные данные свидетельствуют о необходимости тщательного изучения данного стимула и разработки четких методических рекомендаций по его использованию.

Результаты исследования подтверждают, что модель «Октализи» может эффективно решать двуединую задачу: не только мотивировать студентов к обучению, но и служить инструментом формирования профессионального педагогического мышления.

Особенно ценным оказался практико-ориентированный характер предлагаемых геймификационных решений, позволяющий будущим учителям иностранных языков сразу апробировать полученные навыки в условиях, приближенных к реальной педагогической деятельности.

Полученные результаты открывают новые перспективы для совершенствования методики преподавания иностранных языков через интеграцию геймификации в педагогическое образование.

Практическая значимость исследования заключается в верификации модели «Октализи» в условиях высшего образования, а также в уточнении роли различных типов мотивации (внутренней и внешней) студентов в учебном процессе.

Выявленные закономерности позволяют по-новому взглянуть на проблему ее повышения через призму игровых технологий.

Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в нескольких направлениях:

- ✓ изучение долгосрочного влияния

геймификации на формирование профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка;

- ✓ разработка методических рекомендаций по использованию различных типов стимулов на занятиях;

- ✓ исследование возможностей интеграции модели с современными цифровыми технологиями, включая системы искусственного интеллекта.

Итак, представленный в статье фрагмент исследования подтверждает гипотезу о потенциальной эффективности модели «Октализи» при формировании ключевых профессиональных компетенций будущего педагога иностранных языков. Проведенная работа обозначила новые векторы для научного поиска в области образовательной геймификации. Полученные результаты открывают новые перспективы для совершенствования методики преподавания иностранных языков через интеграцию геймификации в педагогическое образование, разработку специализированных игровых методик, создание цифровых образовательных ресурсов с элементами игры.

Таким образом, исследование подтвердило, что модель «Октализи» представляет особую ценность при подготовке учителей иностранных языков, поскольку помогает развивать как предметные, так и профессионально-педагогические компетенции обучающихся.

Автор выражает благодарность своему научному руководителю — доктору педагогических наук, профессору В. В. Левченко за ценные советы, внимательное руководство и поддержку на всех этапах исследования, а также сотрудникам кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева за предоставленные ресурсы и условия для проведения научной работы.

Список литературы

1. *Баязитова, А. А.* Игровые методы обучения как средство усвоения понятийного аппарата учебного предмета обществознание / А. А. Баязитова // Образование: традиции и инновации : материалы XXIV международной научно-практической конференции, Прага, 15 октября 2020 года. — Прага : World Press s.r.o., 2020. — С. 19—21. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44268839> (дата обращения: 12.05.2025).
2. *Буенцова, А. И.* Суть и структура геймификации в сфере образования / А. И. Буенцова, В. В. Левченко // Focus on Language Education and Research. — 2022. — Т. 3, № 1. — С. 52—61. — URL: <https://fler.press/fler/article/viewFile/10615/9163> (дата обращения: 12.05.2025).
3. *Быков, Е.* Геймификация научных исследований / Е. Быков // Логос. — 2015. — Т. 25, № 1 (103). — С. 180—213. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-nauchnyh-issledovaniy> (дата обращения: 12.05.2025).
4. *Вербих, К.* Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербих, Д. Хантер ; перевод с английского А. Кардаш. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 223 с. — ISBN 978-5-00057-344-0.
5. *Ветушинский, А. С.* Больше, чем просто средство: новый подход к пониманию геймификации / А. С. Ветушинский // Социология власти. — 2020. — Т. 32, № 3. — С. 14—31. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolshe-chem-prosto-sredstvo-novyy-podhod-k-ponimaniyu-geymifikatsii> (дата обращения: 16.05.2025).
6. *Гилязова, О. С.* Игры и геймификация в образовании: проблема их соотношения в феноменологическом ракурсе / О. С. Гилязова, А. Н. Замошанская // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2022. — Т. 13, № 1. — С. 1—15. — URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/32KLSK122.pdf> (дата обращения: 16.05.2025).
7. *Готлиб, Д. Л.* Проблема снижения мотивации при овладении иностранным языком школьниками и пути ее решения / Д. Л. Готлиб // Мир науки. Педагогика и психология. — 2018. — Т. 6, № 2. — С. 1—9. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-snizheniya-motivatsii-pri-ovladienii-inostrannym-yazykom-shkolnikami-i-puti-ee-resheniya> (дата обращения: 12.05.2025).
8. *Мазелис, А. Л.* Геймификация в электронном обучении / А. Л. Мазелис // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. — 2013. — № 3 (21). — С. 139—142. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-elektronnom-obuchenii> (дата обращения: 17.05.2025).
9. *Мельников, В. Е.* Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема / В. Е. Мельников // Вестник Новгородского государственного университета. — 2016. — № 5 (96). — С. 61—64. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-obucheniyu-studentov-v-vuze-kak-psiologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 12.05.2025).
10. *Мешков, А. А.* Анализ использования геймификации в системе внутреннего маркетинга / А. А. Мешков, А. Н. Кокарев // Креативная экономика. — 2013. — Т. 7, № 10 (82). — С. 15—25. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ispolzovaniya-geymifikatsii-v-sisteme-vnutrennego-marketinga> (дата обращения: 17.05.2025).
11. *Мусина, Л. М.* Личностно-ориентированные подходы в обучении / Л. М. Мусина // Педагогическая наука и практика. — 2021. — № 2 (32). — С. 38—42. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannye-podhody-v-obuchenii> (дата обращения: 16.05.2025).
12. *Намычкина, Е. В.* Анализ некоторых платформ и инструментов для дистанционного обучения в вузе / Е. В. Намычкина, А. А. Шейко // Культура и образование. — 2022. — № 3. — С. 31—37. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-nekotoryh-platform-i-instrumentov-dlya-distantsionnogo-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 14.05.2025).

13. *Сартакова, Е. Е.* Проблемы развития теории геймификации в России / Е. Е. Сартакова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2022. — № 2 (220). — С. 168—187. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-razvitiya-teorii-geymifikatsii-v-rossii> (дата обращения: 12.05.2025).

14. *Скиннер, Б. Ф.* Наука и человеческое поведение / Б. Ф. Скиннер ; перевод с английского А. А. Федорова, А. И. Васильева. — Новосибирск : НГУ, 2017. — 517 с. — URL: <https://fp.nsu.ru/shbsk/index.html> (дата обращения: 15.05.2025).

15. *Фадеева, А. А.* Элементы современной геймификации при обучении иностранному языку / А. А. Фадеева // Иноязычное образование в поликультурной среде: материалы и доклады XXIV научно-практической конференции Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE 2018), Самара, 18—20 апреля 2018 года. — Самара : Издательство Самарского университета, 2018. — С. 178—181. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35002134> (дата обращения: 14.05.2025).

16. *Чоу, Ю-Кай.* Геймифицируй это. Как стимулировать клиентов к покупке, а сотрудников — к работе / Ю-Кай Чоу. — Москва : Бомбора, 2021. — 519 с. — ISBN 978-5-04-097157-2.

17. *Шатилова, А. А.* Игровые технологии в обучении взрослых английскому языку: возможности и ограничения / А. А. Шатилова // Гаудеамус. — 2020. — Т. 19, № 2 (44). — С. 59—68. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologii-v-obuchenii-vzroslyh-angliyskomu-yazyku-vozmozhnosti-i-ogranicheniya> (дата обращения: 14.05.2025).

18. *Burke, B.* Gamify: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things / B. Burke — Gartner Inc., 2014. — 194 p. — ISBN 978-1-3152-3034-4.

19. *Coonradt, C.* The game of work / C. Coonradt, L. Nelson. — Leyton : Gibbs Smith Publisher, 2007. — 192 p. — ISBN 978-1-4236-0157-9.

20. *Deterding, S.* From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (Finland 28—30 September 2011). — New York : Association for Computing Machinery, 2011. — P. 9—15. — URL: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification (дата обращения: 14.05.2025).

21. *Kapp, K.* The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education / K. Kapp. — San Francisco : John Wiley & Sons, 2012. — 336 p. — ISBN 978-1-1180-9634-5.

Педагогическая рефлексия: технологический аспект



Е. А. АУМАН
соискатель Кузбасского
регионального института
развития профессионального
образования им. А. М. Туле-
ева (Кемерово); завуч,
преподаватель кафедры
педагогики и психологии
Новосибирского
государственного медицинского
университета
aumane@mail.ru



Д. А. СЕВОСТЬЯНОВ
доктор философских наук, доцент
кафедры педагогики и психологии
Новосибирского государственного
медицинского университета
dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена педагогической рефлексии, необходимой для корректировки различных компонентов педагогической деятельности: конструктивного, проектировочного, коммуникативного. Особое внимание в работе уделяется технологическому аспекту педагогической рефлексии, который, в отличие от ее личностного аспекта, еще недостаточно разработан. Для этого применен эмпирический метод исследования. Одним из практических приемов, позволяющих осуществлять педагогическую рефлексия по результатам проведенного учебного курса, является самостоятельное составление студентами заданий в тестовой форме. Оценивается, какие именно темы вызвали интерес обучающихся, а какие, напротив, ими игнорируются. На этом основании можно сделать выводы о необходимости коррекции в содержательном и методическом отношениях преподавания тех или иных тем. Данный прием был опробован авторами в пилотном исследовании, участниками которого стали обучающиеся стоматологического (1-й курс) и педиатрического (2-й курс) факультетов Новосибирского государственного медицинского университета, изучавшие дисциплину «Психология и педагогика». Подлинная цель составления заданий не сообщалась студентам, что дало возможность действовать вне прямого целеполагания со стороны обучающихся и позволило избежать искажения результатов.

Abstract. The article focuses on pedagogical reflexion necessary for adjusting various components of pedagogical activity: constructive, designing, communicative. Special attention is paid to the technological aspect of pedagogical reflexion, which, unlike its personal aspect, has not yet been sufficiently developed. The empirical research method is used for this purpose. One of the practical methods that makes pedagogical reflection following the results of a training course possible is the students' independent compilation of tasks in test form. Thus, the topics that arouse the interest of students and those that, on the contrary, are ignored by them can be assessed. On this basis, conclusions can be drawn about the need to correct the content and methodology of teaching certain topics. This technique was tested by the authors in a pilot study, the participants of which were the students of dental (1st year) and paediatric (2nd year) faculties of Novosibirsk State Medical University, who studied the course 'Psychology and Pedagogy'. The real purpose of the task design was not communicated to the students, which made it possible to act outside the direct goal-setting on the part of the trainees and avoided distortion of the results.

Ключевые слова: *рефлексия, педагогическая рефлексия, педагогическая деятельность, конструктивный компонент, проектировочный компонент, коммуникативный компонент, телерефлексия, технологический аспект, образовательная технология, самопознание.*

Keywords: *reflexion, pedagogical reflexion, pedagogical activity, structural component, design component, communicative component, telereflection, technological aspect, educational technology, self-awareness.*

Практически во всех видах человеческой деятельности присутствует *рефлексия* — оценка процесса и результата осознанной и целенаправленной человеческой активности со стороны самого действующего субъекта. Рефлексия — это «воспроизведение совершенной (прошлой) деятельности в целях ее анализа (познания), критики, ее перенормирования и совершенствования» [5, с. 164]. Под рефлексией также подразумевают соотношение своих возможностей с современными жизненными требованиями, постановкой реальных целей [11].

В трактовке рефлексивных процессов в отечественной литературе сложились два *подхода*:

- ✓ рефлексивный анализ сознания, ведущий к разъяснению значений объектов и их конструированию;
- ✓ рефлексия как понимание смысла

межличностного общения, в связи с чем выделяют следующие процессы:

- самопонимание и понимание другого;
- самооценка и оценка другого;
- самоинтерпретация и интерпретация другого [18, с. 62].

Эти подходы описывают сущность рефлексии лишь в самых общих чертах и нуждаются в дальнейшей конкретизации. Так, самооценка и самоинтерпретация затрагивают прежде всего процесс и результаты деятельности, что и создает реальные основания для рефлексии.

Е. В. Пискунова предлагает опираться на модель рефлексии как умственного процесса, которую разработал Ф. Кортхаген. Она известна как ALACT-модель (по первым буквам, обозначающим этапы рефлексии: *action* — действие; *looking back on the action* — взгляд назад на

произведенное действие; *awareness of essential actions* — осознание существенных аспектов; *creating of alternative methods of action* — создание альтернативных методов действия; *trial* — апробация нового действия). Данная модель подразумевает замкнутый круг, в котором последний этап цикла становится первым этапом следующего [18, с. 64].

Модель представляется вполне адекватной, но для того чтобы осознать существенные аспекты в произведенном ранее действии, необходимо выработать некоторые технические приемы, о которых речь пойдет далее.

В ряде профессий (в частности, педагога) рефлексия занимает особое место. Современные авторы уделяют большое внимание *педагогической рефлексии* в контексте развития профессионального мастерства преподавателя и исследуют разные ее аспекты [12; 22].

Педагогическая рефлексия рассматривается как отдельный, специфический вид деятельности, с помощью которого определяется, насколько последовательным, целенаправленным и эффективным было педагогическое воздействие и в какой степени достигнут предварительно намеренный результат [15].

Многие исследователи в основном ориентируются на *личностный компонент* педагогической рефлексии и выводят его на первый план [3; 6]. В этом контексте рассматривается главным образом самоанализ личности педагога, его ценностных представлений и нравственных установок, а не анализ непосредственно профессиональной деятельности [8]. Если же речь идет о последней, то и здесь принимаются во внимание в основном ее *личностно значимые компоненты*. Среди них, например, выделяют адекватность самооценки, уровень самоконтроля, мыслительную гибкость, профессиональную направленность поведения, позитивный образ «Я-педагога», самокритичность, тенденцию к саморазвитию и самовоспитанию, субъектность

поведения, эмпатическое присоединение [9, с. 85].

Учеными также анализируются такие аспекты, как осознание своей принадлежности к педагогической общности, представления о степени признания в ней и соответствия профессиональным эталонам, знание о собственном месте в системе профессионально-педагогических ролей, понимание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успеха, стиля работы, представление о себе и своей деятельности в будущем [10, с. 139].

Таким образом, понятие педагогической рефлексии связывают в основном с *Я-концепцией* педагога.

Как указывает В. М. Аганисян, рефлексия представляет собой процесс, в котором могут быть выделены два уровня. Первый — самооценка субъектом собственных действий. Второй уровень предусматривает такую оценку с точки зрения других людей — тем самым создается возможность встать на позицию обучающегося, понять его внутреннее состояние, мотивы и намерения [1].

В содержательном отношении педагогическая рефлексия включает в себя ряд *компонентов*:

- ✓ когнитивный, в состав которого входят:
 - осознание интеллектуальных способов получения и обработки информации;
 - характеристика мнемотехнических приемов, средств и методов установления и удержания внимания обучающихся;
 - оценка своих знаний о характере и содержании педагогической деятельности;
- ✓ эмоциональный — оценка собственного отношения к процессу и результату педагогической деятельности, к личностям обучающихся и своей личности;
- ✓ мотивационный — позволяет анализировать мотивы, под влиянием кото-

Современные авторы уделяют большое внимание педагогической рефлексии в контексте развития профессионального мастерства преподавателя и исследуют разные ее аспекты.

рых реализуются те или иные отдельные действия педагога, а главное — составить представление о целях, ценностях и смыслах педагогической деятельности;

✓ волевой — дает возможность осознанного применения приемов и методов, позволяющих преодолевать разнообразные трудности и преграды в работе педагога [4, с. 205].

По мнению современных исследователей, потребность в рефлексии у педагога возникает прежде всего в ситуации *затруднения* [7, с. 47]. Однако здесь играет роль не только уже обозначившаяся проблема, но и необходимость выявления «узких мест» в учебном процессе, которые могут и не быть явно заметными. Между тем, как отмечает В. В. Робский, самым главным и первым условием профессионализма становится умение диагностировать педагогическую ситуацию и актуальные трудности и способности всех задействованных в ней [20, с. 30].

Для осуществления педагогической рефлексии могут применяться различные *технические приемы*. Среди них, например, предлагаемая Е. Л. и В. В. Куцеевыми телерефлексия, то есть производимая с нескольких ракурсов видеофиксация выступления преподавателя с последующим анализом [13]. Но, по-видимому, наиболее широко применяемым

приемом является проведение открытого занятия, посещаемого другими педагогами. Обратная связь, предоставляемая коллегами в форме замечаний и пожеланий, безусловно, служит материалом для собственной

педагогической рефлексии преподавателя. Здесь, однако, ключевую роль приобретает характер личных отношений между ними.

Т. В. Баранова, говоря о структуре педагогической рефлексии, отмечает необходимость анализировать, удалось ли удержать полученный результат, проверять, что усвоено обучающимися [2]. Здесь

мы подходим к тому, что у педагогической рефлексии имеется, помимо личностного, *технологическое измерение*. Так, по мнению И. А. Стеценко, педагогическая рефлексия может рассматриваться как вид деятельности, направленной, во-первых, на самопознание и осознание того, как этот педагог воспринимается другими, а во-вторых — на анализ и корректировку используемых им технологий [21].

Чаще всего применение педагогических технологий в обучении анализируется лишь как материал для последующей педагогической рефлексии [14]. В то же время она и сама может рассматриваться в ряду педагогических технологий, поскольку та или иная ее форма соответствует критериям технологичности в плане концептуальности, системности, управляемости, эффективности, а также воспроизводимости процесса и результата [16].

Но для того чтобы реализовать технологический аспект педагогической рефлексии, тоже требуется выработка определенных *приемов*, посредством которых может быть осуществлена оценка собственной педагогической деятельности, причем различные ее аспекты должны анализироваться и в количественном, и в качественном измерениях. При таком ретроспективном подходе играют роль и характер преподаваемого материала, включая степень его структурированности, и особенности его подачи, и влияние различных эффектов, связанных с работой памяти обучающихся, и умение педагога опираться на эти эффекты. Данные моменты заслуживают того, чтобы далее рассмотреть их более подробно.

Технологический аспект педагогической рефлексии существенно отличается от личностного. Так, если последний реализуется, естественно, только в *индивидуальном* порядке, то первый может (и должен) проявляться и в *совместной* деятельности, при оценке результатов работы целых педагогических коллективов. Напомним, что одним из ключевых крите-

Для того чтобы реализовать технологический аспект педагогической рефлексии, требуется выработка приемов, посредством которых может быть осуществлена оценка собственной педагогической деятельности.

риев технологичности в образовательной деятельности является воспроизводимость как ее процесса, так и результата [19, с. 54]. Иначе говоря, образовательная технология должна действовать при ее квалифицированном применении вне зависимости от личности того, кто ее использует.

Общим свойством многих педагогических технологий является *скрытое целеполагание*, при котором заявленная цель их применения не совпадает с фактической. Это во многих случаях позволяет достичь значительно лучшего эффекта, чем при явном обозначении цели предстоящих действий. Именно этот подход представляется нам наиболее приемлемым в рамках данного исследования.

Исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод о важности разработки технологических приемов, которые могли бы применяться при осуществлении педагогической рефлексии в контексте вузовской педагогики. Один из них, позволяющий оценить качество преподавания отдельных тем той или иной учебной дисциплины, был апробирован в ходе нашего исследования.

Цель — разработать и применить на практике технологический прием педагогической рефлексии, основанный на скрытом целеполагании.

Задачи:

- ✓ рассмотреть применение педагогической рефлексии в контексте проективного, конструктивного и коммуникативного компонентов педагогической деятельности;

- ✓ произвести пилотное внедрение технологического приема педагогической рефлексии, при котором истинная цель производимых действий не сообщается обучающимся;

- ✓ проанализировать полученные результаты и сделать выводы о перспективности применения рассматриваемого приема.

В ходе исследования применялись *общенаучные* (анализ, синтез, сравнение,

обобщение, абстрагирование, индукция и дедукция) и *эмпирический* (сбор данных и их последующий анализ) методы.

При формировании содержательного наполнения учебного курса в вузе приходится сталкиваться с определенными техническими ограничениями, связанными с неизбежностью выборочного предоставления материала обучающимся. Современное состояние любой научной дисциплины таково, что она просто не может быть исчерпывающим образом изучена студентами.

Во-первых, имеющийся по ней объем информации, по-видимому, вообще невозможно удержать в индивидуальной человеческой памяти. Во-вторых, постоянно появляются новые сведения, полностью отслеживать которые порой не под силу даже узкому специалисту. Наконец, проходя через множество кафедр вуза, студент, разумеется, не может узнать и запомнить все, что знают профессора каждой кафедры. Следовательно, из всего контекста дисциплины всегда выбирается какая-либо относительно небольшая часть, причем ее оптимальный состав может трактоваться и представляться в разных вариантах.

Чтобы выбрать наиболее приемлемый, необходима определенная селекция материала, которая, согласно концепции В. Н. Кузьминой, проводится в рамках *проектировочного компонента* педагогической деятельности [17]. Технологический аспект педагогической рефлексии неизбежно охватывает такой отбор предоставляемой студентам информации, поскольку он может быть более или же менее адекватным.

Материалы эти, в свою очередь, можно по-разному структурировать. Этому требуют логика предоставления учебной информации и практика педагогических измерений (оценка результатов работы обучающихся). Структурирование материала

Общим свойством многих педагогических технологий является скрытое целеполагание, при котором заявленная цель их применения не совпадает с фактической.

относится к *конструктивному компоненту* педагогической деятельности. Этот момент также подпадает под действие технологического аспекта педагогической рефлексии.

Наконец, играет роль и непосредственная подача материала — *коммуникативный компонент*. Он, конечно, в значительной мере опирается на личностный ресурс педагога, однако включает в себя и немало вполне воспроизводимых коммуникативных приемов, а следовательно, его оценка тоже может рассматриваться в контексте технологического аспекта.

Чтобы определить, насколько оптимально реализован учебный процесс по каждой преподаваемой теме, необходимо осуществлять определенную форму педагогической рефлексии. Разумеется, проще всего оценивать результаты педагогической деятельности по материалам, полученным в ходе итогового контроля знаний по дисциплине. Однако и здесь приходится сталкиваться с некоторыми ограничениями, связанными, например, с особенностями запоминания материала.

Значительная часть обучающихся, используя «короткие» установки на запоминание, будет ориентироваться лишь на одну цель — успешную сдачу экзамена или зачета, после чего, вероятно, многое

из выученного будет ими забыто. Использовать отсроченный контроль, предназначенный для определения «выживаемости» знаний уже после того, как студенты покинули соответствующую кафедру, не всегда

представляется возможным. Кроме того, данные, открыто заявленные в качестве ключевого показателя, как известно, нередко фальсифицируются, поскольку их завышение выгодно и студентам, и преподавателям. Гораздо более целесообразно осуществлять контроль так, чтобы оценка носила скрытый характер, а ее подлинная цель не раскрывалась обучающимся.

Одним из практических приемов педагогической рефлексии по результатам проведенного учебного курса является *самостоятельное составление студентами заданий в тестовой форме*. На последнем занятии каждому обучающемуся предлагается составить несколько заданий с вариантами выбора ответа или, например, на восстановление соответствия по любым изученным темам, выбор которых осуществляется им самостоятельно.

Заявленная цель такого мероприятия может звучать как «закрепление изученного материала» или «создание банка заданий для тестирования следующих поколений студентов». В действительности полученные таким образом тесты могут для этого, конечно, и не использоваться. На самом деле оценивается, *по каким темам обучающиеся составили больше всего заданий, а какие, напротив, ими игнорируются*. На этом основании можно сделать выводы о том, преподавание каких именно тем нуждается в коррекции в содержательном и методическом отношениях.

Данный прием педагогической рефлексии опробован авторами в пилотном исследовании. В нем принимали участие студенты стоматологического (1-й курс) и педиатрического (2-й курс) факультетов Новосибирского государственного медицинского университета, изучавшие дисциплину «Психология и педагогика», основное внимание в которой уделяется психологическим темам.

Всего в исследовании принял участие 181 человек.

В соответствии с рабочей программой студентами было изучено 17 больших тем, по каждой из которых проводилось занятие семинарского типа; этим же темам посвящены 8 лекций.

На последнем занятии каждому обучающемуся было предложено составить по пять заданий в тестовой форме. Поскольку последняя тема данного курса — педаго-

Одним из практических приемов педагогической рефлексии по результатам проведенного учебного курса является самостоятельное составление студентами заданий в тестовой форме.

гическая, то заявленная цель была сформулирована как выполнение практической работы по контролю знаний.

Некоторые студенты представили менее пяти заданий, но были и такие, которые

превысили это количество, — их показатели также учитывались.

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, представлены в таблице.

Задания в тестовой форме, составленные студентами

Название темы	Количество тестовых заданий
Введение в психологию. Место психологии в системе наук. Методы психологии. Структура психики	25
Основная характеристика познавательных психических процессов: ощущение, восприятие, представление, воображение. Роль познавательных психических процессов в работе врача	51
Определение, основные свойства и особенности познавательных психических процессов: внимание, память	42
Мышление, речь. Роль познавательных психических процессов в работе врача	19
Эмоции и воля. Классификации эмоций. Механизмы психологических защит	64
Конфликтные эмоциональные состояния: стресс, аффект, фрустрация; их учет в профессиональной деятельности врача	42
Индивид, индивидуальность, личность. Способности, задатки и интеллект	65
Индивидуально-психологические особенности личности: темперамент	90
Индивидуально-психологические особенности личности: характер. Акцентуации характера, их учет в профессиональной деятельности врача	16
Основные зарубежные психологические теории личности. Роль знаний психологии личности в работе врача	85
Основные отечественные психологические теории личности. Роль знаний психологии личности в работе врача	18
Деятельность. Виды деятельности: игра, учение, труд. Мотивация	58
Психология общения. Три стороны общения: коммуникативная, перцептивная, интерактивная. Коммуникативная сторона общения	92
Психология общения. Перцептивная сторона общения	36
Психология общения. Интерактивная сторона общения. Психологические особенности и модели взаимоотношений медицинского работника и пациента	40
Психология групп. Малые группы	55
Предмет и методы педагогики. Современные технологии обучения. Педагогические аспекты деятельности врача	95

Таким образом, всего студентами было представлено 893 задания в тестовой форме, в среднем по 52,5 задания по каждой теме. Однако, как видно из таблицы, реальное их количество по разным темам значительно отличается от среднего.

В отношении некоторых тем подобные различия понятны и объяснимы: так, по-

следняя (педагогическая) привлекла столь пристальное внимание обучающихся просто потому, что изучалась буквально только что, и вследствие этого ей было посвящено самое большое количество заданий. Но что касается других случаев, то здесь, разумеется, играют роль и иные факторы.

Как уже говорилось выше, имеет значе-

ние отбор материала для каждого занятия. Например, тема «Деятельность», по всей видимости, не увлекла бы студентов так сильно, если бы в ней не был сделан заметный акцент на изучении игры.

Структурированность тем также различна. Очевидно, что в чем более простую и доступную для восприятия схему укладывается материал, тем выше шанс, что он будет более полно усвоен обучающимися. Здесь особенно показательна разница между занятиями, посвященными темпераменту и характеру. Известная с античных времен классификация темпераментов (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик) намного удобнее для запоминания, чем современные классификации характеров, — отсюда и значительная разница в частоте обращения студентов к этим темам (90 заданий против 16).

Наконец, играет роль и подача материала, его насыщенность легко запоминающимися примерами. По всей видимости, именно по этой причине тема «Эмоции и воля» вызвала повышенный интерес.

Итак, по результатам анализа составленных студентами заданий может быть осуществлена коррекция как содержательного наполнения, так и форм преподнесения материала при преподавании различных тем изучаемой дисциплины. Она может затрагивать различные компоненты педагогической деятельности — проективный, конструктивный, коммуникативный. Тем самым осуществляется педагогическая рефлексия в той трактовке,

где она представлена как воспроизведение уже совершенной деятельности в целях ее анализа, критики и совершенствования [5].

Приведенный в статье технологический прием педагогической рефлексии был использован после изучения психологии и педагогики студентами непедагогической (медицинской) специальности. Однако его внедрение вполне возможно при преподавании практически любых дисциплин и для обучающихся различных (в том числе и педагогических) специальностей, и потому он может занять важное место в структуре вузовской педагогики. Составление студентами заданий в тестовой форме при условии скрытого целеполагания способно служить действенным каналом обратной связи по итогам проведенного курса.

Таким образом, проанализированный прием может быть рекомендован к практическому применению при осуществлении педагогической рефлексии. Его ключевым моментом является умышленное несоответствие заявленной цели реальной, с тем чтобы обучающиеся не знали истинных намерений преподавателя и не могли формировать желательные ответы. Разумеется, прием составления тестовых заданий не является единственно возможным и служит дополнением к другим технологическим приемам педагогической рефлексии. Несомненно, его внедрение окажется полезным при преподавании многих дисциплин будущим специалистам, которым предстоит деятельность в различных профессиональных областях.

Список литературы

1. *Аганисьян, В. М.* Формирование у обучающихся способности к педагогической рефлексии в процессе применения инновационных педагогических технологий / В. М. Аганисьян // Вестник евразийской науки. — 2013. — № 2 (15). — С. 43.
2. *Баранова, Т. В.* Исследование особенностей педагогической рефлексии в профессиональной деятельности педагога / Т. В. Баранова // Научные исследования в образовании. — 2008. — № 2. — С. 19—21.
3. *Бездухов, В. П.* О многоуровневом характере педагогической рефлексии / В. П. Бездухов, И. А. Носков // Известия Самарского научного центра РАН. — 2015. — № 1—3. — С. 552—556.

4. *Белкина, В. Н.* Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — № 3. — С. 203—206.
5. *Горенков, Е.* Рефлексия: проблемы реализации в педагогической деятельности / Е. Горенков // Высшее образование в России. — 2005. — № 7. — С. 163—164.
6. *Гршмановская, И. Г.* Диагностика в процессе формирования профессиональной педагогической рефлексии / И. Г. Гршмановская // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 3. — С. 86—91.
7. *Девятова, И. Е.* Технологии развития педагогической рефлексии / И. Е. Девятова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2017. — № 4 (33). — С. 41—49.
8. *Ильичева, О. С.* Нравственные убеждения как предмет педагогической рефлексии / О. С. Ильичева // Известия Самарского научного центра РАН. — 2015. — № 1—4. — С. 816—820.
9. *Калашникова, О. В.* Психотехнологии развития педагогической рефлексии / О. В. Калашникова // European science. — 2018. — № 5 (37). — С. 84—87.
10. *Качалова, Л. П.* Педагогическая рефлексия: функции и содержание / Л. П. Качалова, Н. В. Бобткова // Наука и школа. — 2012. — № 6. — С. 138—140.
11. *Койкова, Э. И.* Педагогическая интуиция и педагогическая рефлексия как факторы успешной профессиональной деятельности педагога / Э. И. Койкова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 58-1. — С. 120—123.
12. *Кунаковская, Л. А.* Рефлексивное обучение и проблемы самосовершенствования преподавателя вуза / Л. А. Кунаковская, Е. В. Кривотулова, М. Р. Арпентьева // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. — 2023. — № 3 (63). — С. 357—370.
13. *Куцеева, Е. Л.* Рефлексия — феномен сознания в педагогическом процессе / Е. Л. Куцеева, В. В. Куцеев // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2017. — № 1 (35). — С. 120—125.
14. *Лешутина, И. А.* Интерактивные педагогические технологии как предмет рефлексии в обучении русскому языку как иностранному студентов филологических специальностей / И. А. Лешутина, М. А. Давыдова, В. М. Филиппова // Концепт : научно-методический электронный журнал. — 2024. — № 12. — С. 249—263.
15. *Мариико, В. В.* Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития / В. В. Мариико, Е. Е. Михайлова // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. — 2013. — № 6-1. — С. 35—40.
16. *Мелешко, О. П.* Понятие и формы педагогической технологии / О. П. Мелешко, Ю. Г. Кипселиди // Пробелы в российском законодательстве. — 2017. — № 1. — С. 234—238.
17. *Остапенко, А. А.* Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / А. А. Остапенко // Южно-российский журнал социальных наук. — 2013. — № 4. — С. 37—52.
18. *Пискунова, Е. В.* Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е. В. Пискунова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2005. — № 1. — С. 62—66.
19. *Порядина, Г. А.* Педагогические технологии в начальном профессиональном образовании / Г. А. Порядина // Вестник российских университетов. Математика. — 2008. — № 1. — С. 52—56.
20. *Робский, В. В.* Трудности педагогической рефлексии / В. В. Робский // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2015. — № S2. — С. 28—35.
21. *Стеценко, И. А.* Генезис и интерпретация категории «педагогическая рефлексия» / И. А. Стеценко // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. — 2005. — № S12. — С. 123—127.
22. *Чумак, Л. В.* Сущность методологического подхода к развитию профессионального мастера преподавателя педагогического вуза / Л. В. Чумак // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 3. — С. 87—92.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Study of the Culture of Educational Relationships: From Data Analysis to School Development Programme (*G. V. Rokityanskaya*, Deputy Director for Educational Work of Secondary General Education School № 25 (Kaluga); *L. V. Bychkova*, Candidate of Historical Sciences, Leading Researcher at the Laboratory for Development of Personal Potential in Education of the Research Institute of Urbanism and Global Education of the Moscow City University; *A. N. Ioffe*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory for Development of Personal Potential in Education of the Research Institute of Urbanism and Global Education of the Moscow City University; *A. A. Gavrikova*, Acting Director of Secondary General Education School № 25 (Kaluga)).

Modelling of the National System for Assessing the Quality of Preschool Education (*E. N. Pristupa*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Child Development, Health and Adaptation (Moscow); *N. A. Rachkovskaya*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Scientific Associate at the Laboratory of Preschool Education Development of the Institute of Child Development and Adaptation; Professor at the Department of Aesthetic Education of Preschool Children of Moscow Pedagogical State University).

Personalised Educational Route as an Effective Tool of Horizontal Learning Technology (*E. P. Sedykh*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector of Nizhny Novgorod Institute of the Education Development; *T. N. Sergeeva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Centre for Lifelong Professional Development of Pedagogical Staff of Nizhny Novgorod Institute of the Education Development; *S. A. Maksimova*, Doctor of Philosophy, Professor at the Department of

Theory and Practice of Education Management of Nizhny Novgorod Institute of the Education Development; *A. V. Shakurova*, Candidate of Sociological Sciences, Tutor at the Centre for Lifelong Professional Development of Pedagogical Staff of Nizhny Novgorod Institute of the Education Development).

Technologies of Tutor Support in a Teacher's Activity as a Means of Development of Schoolchildren's Learning Motivation (*V. V. Zarubina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Preschool, Elementary Education and Methods of Teaching General Education Disciplines of Ulyanovsk State University of Education; *V. V. Cherkashina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of Gymnasium № 34 under Ulyanovsk State University of Education).

Factors of Occurrence and Ways of Overcoming Schoolchildren's Academic Failure (*N. I. Churkina*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy of Omsk State Pedagogical University).

The Potential of the Academic Discipline 'Chemistry' in the Professional Self-Determination of Students of Higher Educational Institution (*A. V. Kandaurova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Education and Social Work of the Institute of Pedagogy of the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg); *I. Y. Gutnik*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of School Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg); *O. G. Rogovaya*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Chemical and Environmental Education of the Faculty of Chemistry of

the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg); *O. A. Parkhomenko*, Senior Lecturer at the Department of Plant Protection and Quarantine of the Institute of Agrotechnologies and Food Production of Saint Petersburg State Agrarian University).

Academic Mentoring of Scientific and Pedagogical Staff of Higher School: Essence, Specifics and Conditions of Implementation (*A. A. Loschilova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General and Social Pedagogy of Minin University (Nizhny Novgorod)).

Training of Teachers of Secondary Vocational Education to Develop Quality Culture in Educational Organisation (*S. A. Sedov*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Engineering and Technology Department of Kazan (Volga region) Federal University – Elabuga Institute (Branch)).

Methodological Bases for Determining the Purpose and Content of the Lexical Component in Teaching Foreign Language to Biology Students (*N. A. Karelina*, postgraduate student, senior lecturer at the Department of Foreign Languages and Professional Communication of Samara National Research University; *E. S. Savitskaya*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Foreign Language Teaching Methodology of Samara Branch of Moscow City University; *V. V. Levchenko*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Professional Communication of Samara National Research University).

Study of the Level of Tolerance Formation in Students of Nizhny Novgorod

Academy of the Ministry of the Interior of Russia in the Context of Perception of Traditional Russian Spiritual and Moral Values (*N. M. Pure* postgraduate student of Moscow City University, teacher-methodologist of the organisational and methodological group of the educational and scientific complex of counteraction to economic and tax crimes of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of Russia; *A. M. Firsova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Philosophy of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of Russia; *S. L. Ivashevsky*, Doctor of Philosophy, Professor at the Department of Philosophy of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of Russia, Police Colonel; *E. A. Kochetkova*, senior lecturer at the Department of Criminology of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of the Russia, Police Lieutenant Colonel).

Experience of Implementing the Octalysis Model (Yu-Kai Chou) in the Educational Process of Future Foreign Language Teachers (*A. I. Buentsova*, postgraduate student of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Samara National Research University).

Pedagogical Reflexion: Technological Aspect (*E. A. Auman*, applicant of the Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development named after A. M. Tuleev; Head of the Academic Department, Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Novosibirsk State Medical University; *D. A. Sevostyanov*, Doctor of Philosophy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Novosibirsk State Medical University).

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов,
опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции,
ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2025

Оригинал-макет подписан в печать 18.08.2025. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 15,12.
Тираж 400 экз. Заказ 2880.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 08.09.2025

Цена 275 руб.