

К 90-летию Новосибирского государственного
педагогического университета

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

6/2025

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Рамм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Ю. М. Первозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Novosibirsk
E. A. Alexsandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
J. M. Perevozhkina, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А. Т. Абдраева, доктор филологических наук, профессор, Бишкек (Кыргызстан)
Т. А. Абдырахманов, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент НАН КГ, Бишкек (Кыргызстан)
Р. О. Агавелин, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
С. В. АLEXHINA, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
Н. Е. Буланкина, доктор философских наук, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

A. T. Abdraeva, Dr. Sci. (Philolog.), Professor, Bishkek (Kyrgyzstan)
T. A. Abdyrakhmanov, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Corresponding Member of the NAN KG, Bishkek (Kyrgyzstan)
R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Professor, Moscow
R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
N. E. Bulankina, Dr. Sci. (Philos.), Dr. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Novosibirsk
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerashev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

А. К. Кусайнов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

И. Р. Лазаренко, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

Н. С. Макарова, доктор педагогических наук, доцент, Омск

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург

Л. Н. Рулине, доктор педагогических наук, профессор, Улан-Удэ

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

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск

Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Воронеж

Т. Т. Щелина, доктор педагогических наук, профессор, Арзамас

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

I. R. Lazarenko, Dr. Sci. (Psedag.), Professor, Barnaul

B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

N. S. Makarova, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Omsk

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Petersburg

L. N. Rulene, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ulan-Ude

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Voronezh

T. T. Shchelina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Arzamas

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВО

«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал «Сибирский педагогический журнал /
Siberian Pedagogical Journal»

зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-76346 от 19 июля 2019 г.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Урал-Пресс» – 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен
в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

Founder: FSBEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international
registration directory (4.11.2004)

The journal “Siberian Pedagogical Journal”
is registered by Federal service on supervision
in sphere of communication, information technologies
and mass communications

PI № FC77-76346 from July, 19th, 2019

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Ural-Press” – 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included
in the system of the Russian Index
of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed
only in agreement with the editorial board. Links to the
journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2025

© Сибирский педагогический журнал, 2025

ISSN 1813-4718

© FSBEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2025

© Siberian Pedagogical Journal, 2025

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Голованов В. П., Паланто А. С., Будаева Т. Ч., Игнатович В. К., Игнатович С. С. Сравнительный анализ образовательных систем в условиях полипарадигмальности (на примере России и Бразилии)..... 7
- Пустыльник Ю. Ю. Развитие представлений о педагогическом авторстве 19

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Баженова Н. Г., Баженов Р. И., Арутюнова Г. З. Готовность педагога в концепте формирования общероссийской гражданской, региональной идентичностей у молодежи..... 29
- Борисова А. М., Яровая Е. А. Диагностика предметной обученности как инструмент выявления затруднений школьников при изучении математики..... 47
- Кондратьева О. Г. Исследование барьеров и факторов, способствующих внедрению агробизнес-образования в российских сельских школах 61
- Митрофанова Г. Г. Обучение иностранному языку с учетом специфики межполушарной асимметрии головного мозга и когнитивного стиля обучающихся..... 75
- Сказочкина Т. В. Игровые приемы в обучении письменной речи как инструмент развития интеллектуально-конкурсной компетенции..... 86

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Елькина О. Ю., Лозован Л. Я. Совершенствование коммуникативных и организаторских умений студентов педагогических профилей университета..... 97
- Лизунова Е. В., Иванова Н. А. Исследовательская деятельность как средство развития познавательной самостоятельности будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза 110

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

- Golovanov V. P., Palanto A. S., Budaeva T. C., Ignatovich V. K., Ignatovich S. S. Comparative analysis of educational systems in conditions of polyparadigmality (on the example of Russia and Brazil) 7
- Pustynnik Yu. Yu. Advancing the concept of pedagogical authorship 19

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Bazhenova N. G., Bazhenov R. I., Arutyunova G. Z. The teacher's readiness in the concept of the formation of all-Russian civic and regional identities among young people 29
- Borisova A. M., Yarovaya E. A. Diagnostics of subject-specific learning as a tool for identifying difficulties in mathematics learning 47
- Kondratieva O. G. Research on barriers and factors contributing to the implementation of agribusiness education in Russian rural schools..... 61
- Mitrofanova G. G. Teaching a foreign language considering the specifics of the inter-hemispheric asymmetry of the brain and the cognitive style of the learners..... 75
- Skazochkina T. V. Game techniques in teaching written speech as a tool for developing intellectual-competitive competence 86

PROFESSIONAL TRAINING

- Elkina O. Yu., Lozovan L. Ya. Improving the communicative and organizational skills of university students of pedagogical profiles..... 97
- Lizunova E. V., Ivanova N. A. Research activity as a means of developing the cognitive independence of future teachers in the context of professional training at a pedagogical university 110

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Журавлева Е. Ю. Моделирование маршрутизации жизненной перспективы обучающегося с ограниченными возможностями здоровья как задача родительно-педагогического сообщества 122

Кункрикова И. В., Аппаева Я. Б., Кекеева З. О. Условия педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании 135

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Мудрик А. В. Микрогород как среда социализации 148

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Бачкова И. А., Зарубин О. А., Сафонов В. И. Кейс-чемпионат как средство достижения обучающего и развивающего эффекта проектной деятельности в рамках реализации внеурочной деятельности 156

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ. К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО

Кудинов В. А. Научное осмысление современного детского движения в трудах А. Г. Кирпичника 169

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Zhuravleva E. Yu. Modeling the routing of a student's life perspective with disabilities as a task for the parent-teacher community 122

Kunkrikova I. V., Appaeva Ya. B., Kekeyeva Z. O. Conditions of pedagogical support for children with disabilities in Inclusive education 135

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Mudrik A. V. Micro-city as a socialization environment 148

FROM A PEDAGOGICAL EXSPERIENCE

Bachkova I. A., Zarubin O. A., Safonov V. I. Case championship as a means of achieving the educational and developmental effect of project activities as part of the implementation of extracurricular activities 156

SCIENTIFIC LIFE. ON THE SCIENTIST'S ANNIVERSARY

Kudinov V. A. Scientific understanding of the modern children's movement in the works of A. G. Kirpichnik 169

Научная статья

УДК 37.0+13

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.01

Сравнительный анализ образовательных систем в условиях полипарадигмальности (на примере России и Бразилии)

Голованов Виктор Петрович¹, Паланто Анна Сергеевна², Будаева Татьяна Чагуровна², Игнатович Владлен Константинович³, Игнатович Светлана Сергеевна³

¹ Академия инновационного образования и развития, Москва, Россия

² Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

³ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

Аннотация. Проблема исследования состоит в отсутствии единой методологии и обоснованных показателей сравнительного анализа образовательных систем в условиях полипарадигмальности. С одной стороны, Россия и Бразилия являются федеративными государствами. С другой стороны, эти страны во многом противоположны, что позволяет рассмотреть различные кейсы в сфере образования, в частности цифровизации образования. В России образование в большей степени регулируется федеральным центром, а в Бразилии отсутствует государственный образовательный стандарт, в связи с чем образовательные организации общего образования получают возможность реализации образовательных инициатив, определяемых потребностью региона и обучающихся.

Цель статьи: на основе сравнительного анализа систем образования России и Бразилии выявить общее и различное и описать успешные кейсы их реализации в условиях полипарадигмальности.

Методология и методы исследования. В ходе исследования использовались следующие методы: общенаучные методы, анализ и синтез научной литературы, классификация и систематизация знаний о процессах образования, сравнительный анализ образовательных систем России и Бразилии, а также метод обобщения для оценки и формирования рекомендаций на основе полученных данных.

Результаты исследования. На основе обоснования показателей сравнительного анализа образовательных систем в условиях полипарадигмальности дано концептуальное определение полипарадигмальности в образовании. Представлен кросс-культурный анализ образовательных систем России и Бразилии, который показал, что в условиях возрастания роли полипарадигмальности в образовании возникает необходимость разработки эффективных инструментов сравнительного анализа образовательных систем.

Заключение. Авторы статьи на основе сравнительного анализа образовательных систем в условиях полипарадигмальности на примере России и Бразилии выявили особенности и перспективы развития. В статье даны рекомендации по развитию образовательных систем в условиях полипарадигмальности в разных социокультурных контекстах.

На основе исследования можно сделать выводы о том, что российская образовательная политика может использовать гибкость бразильского краткосрочного планирования для внедрения инноваций, а Бразилия – российский опыт централизованных цифровых платформ для улучшения управляемости.

Ключевые слова: полипарадигмальность; образование; сравнительный анализ; образовательная система; кросс-культурный анализ; Россия и Бразилия; национальные проекты; методология

Для цитирования: Голованов В. П., Паланто А. С., Будаева Т. Ч., Игнатович В. К., Игнатович С. С. Сравнительный анализ образовательных систем в условиях полипарадигмальности (на примере России и Бразилии) // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 8–18. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.01>

Scientific article

Comparative Analysis of Educational Systems in Conditions of Polyparadigmality (on the example of Russia and Brazil)

Viktor P. Golovanov¹, Anna S. Palanto², Tatiana C. Budaeva², Vladlen K. Ignatovich³,
Svetlana S. Ignatovich³

¹ Academy of Innovative Education and Development, Moscow, Russia

² Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

³ Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The problem of the research is the lack of a unified methodology and well-founded indicators for comparative analysis of educational systems in conditions of polyparadigmality. On the one hand, Russia and Brazil are federal states. On the other hand, Russia and Brazil are in many ways opposites, which allows us to consider different cases in the field of education, in particular, the digitalization of education. In Russia, education is more regulated by the federal center, and in Brazil, there is no state educational standard, which makes it possible for educational organizations of general education to implement educational initiatives determined by the needs of the region and students.

Purpose of the article: based on a comparative analysis of the processes of digitalization of education in Russia and Brazil, to identify common and different strategies and describe successful cases of their implementation in a multi-paradigm environment.

Methodology and research methods. The following methods were used in the course of the research: general scientific methods, analysis and synthesis of scientific literature, classification and systematization of knowledge about educational processes, comparative analysis of educational systems in Russia and Brazil, as well as a generalization method for evaluating and forming recommendations based on the data obtained.

The results of the study. Based on the substantiation of indicators of comparative analysis of educational systems in the context of polyparadigmality, a conceptual definition of polyparadigmality in education is given. A cross-cultural analysis of the educational systems of Russia and Brazil is presented, which showed that in the context of the increasing role of polyparadigmality in education, there is a need to develop effective tools for comparative analysis of educational systems.

Conclusion. Based on a comparative analysis of educational systems in a multi-paradigm environment, the authors of the article have identified the features and prospects of development using the example of Russia and Brazil.

The article provides recommendations on the development of educational systems in conditions of polyparadigmality in different socio-cultural contexts. Based on the study, it can be concluded that Russian educational policy can use the flexibility of Brazilian short-term planning to introduce innovations, and Brazil uses the Russian experience of centralized digital platforms to improve manageability.

Keywords: polyparadigmality; education; comparative analysis; educational system; cross-cultural analysis; Russia and Brazil; national projects; methodology

For citation: Golovanov, V. P., Palanto, A. S., Budaeva, T. C., Ignatovich, V. K., Ignatovich, S. S., 2025. Comparative analysis of educational systems in conditions of polyparadigmality (on the example of Russia and Brazil). Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 8–18. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.01>

Введение. Современное образование сталкивается с необходимостью адаптации к быстро меняющимся условиям и запросам общества. Полипарадигмальность, предполагающая сосуществование и взаимодействие различных теоретических подходов и методологий, становится все более актуальной в образовательной сфере. Однако сравнительный анализ образовательных систем в условиях полипарадигмальности представляет собой сложную задачу, требующую разработки новых методологических подходов и обоснования адекватных показателей.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью полипарадигмальности в образовании и необходимостью разработки эффективных инструментов сравнительного анализа образовательных систем в этом контексте. Сравнение национальных проектов России и Бразилии позволяет выявить особенности и перспективы развития образования в условиях полипарадигмальности в разных социокультурных контекстах.

Проблема исследования состоит в отсутствии единой методологии и обоснованных показателей сравнительного анализа образовательных систем в условиях полипарадигмальности.

Цель исследования – разработать методологию и обосновать показатели сравнительного анализа образовательных систем в условиях полипарадигмальности на примере России и Бразилии; на основе сравнительного анализа систем образования России и Бразилии выявить общее и различное и описать успешные кейсы их реализации в условиях полипарадигмальности.

Материалы и методы. В ходе исследования использовались анализ научной литературы, синтез, обобщение, изучение национальных проектов России и Бразилии в сфере образования, а также сравнительный анализ образовательных систем. Методология сравнительного анализа пред-

полагает использование количественных методов (статистический анализ, эконометрическое моделирование) и качественных методов (case study, интервью, наблюдение), а также смешанных методов.

Обзор литературы. Современная образовательная среда характеризуется высокой динамикой и сложностью. В этих условиях возрастает роль полипарадигмальности как методологического подхода, способного обеспечить гибкость и адаптивность образовательных систем. Однако, несмотря на широкое использование термина, его концептуальное осмысление в контексте образования требует дальнейшего развития.

Понятие «парадигма» в научной литературе трактуется по-разному. В общем смысле парадигма – это совокупность фундаментальных научных установок, представлений и методов исследования, принятых научным сообществом [1]. В образовании парадигма определяет базовые принципы, цели, содержание и методы обучения и воспитания [1].

Мультипарадигмальность (полипарадигмальность) предполагает возможность рассмотрения реальности с разных точек зрения и отсутствие единой теории [2]. В образовании полипарадигмальность признается многими учеными (И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, О. Г. Прикот, И. Г. Фомичева и др.) как сосуществование нескольких методологических систем, в рамках которых выстраиваются модели образовательного процесса [3].

Е. А. Никитская определяет полипарадигмальность в образовании как методологический подход, признающий одновременное сосуществование и взаимовлияние различных педагогических парадигм, особенно в социальной сфере [4]. Это позволяет более гибко и эффективно реагировать на изменяющиеся запросы общества и рынка труда.

Основываясь на анализе существующих подходов, мы определяем полипарадигмальность в образовании как одновре-

менное существование и взаимодействие множества различных парадигм в рамках образовательных систем. Это подразумевает не просто наличие разных подходов, но и их активное использование, признание их равноправности (или, по крайней мере, отсутствие жесткой иерархии) и потенциальную конкуренцию между ними.

Полипарадигмальность может быть интерпретирована как мультидисциплинарный подход к образованию. Интеграция элементов различных научных дисциплин и парадигм в образовательный процесс обеспечивает комплексное понимание изучаемых явлений и способствует решению сложных образовательных задач [5]. Этот подход позволяет преодолеть ограниченность узкоспециализированного знания и сформировать у обучающихся целостную картину мира.

Другой аспект полипарадигмальности связан с принципом инклюзивности. В этом контексте полипарадигмальность предполагает сосуществование и взаимодействие новых идей и подходов с уже устоявшимися парадигмами [6]. Это создает пространство для диалога и обмена мнениями между различными научными сообществами, обогащая образовательный процесс и способствуя развитию научного знания.

Полипарадигмальность также проявляется в гибкости и адаптивности образовательных учреждений. Способность изменять содержание и формы образовательных программ в ответ на изменения в социокультурной среде и потребности профессионального сообщества является важным признаком полипарадигмального подхода [7]. Это позволяет образовательным системам быть более эффективными и отвечать актуальным вызовам времени.

Для оценки уровня полипарадигмальности необходимо выделить конкретные показатели, позволяющие анализировать и измерять это явление.

Образовательные документы (ФГОС, учебные планы) часто неявно отражают

различные философские подходы. Анализ этих документов позволяет выявить элементы прогрессивизма, эссенциализма, перенниализма и других философских школ [8]. Например, акцент на развитии критического мышления может свидетельствовать о влиянии прогрессивизма. Этот показатель можно оценить качественно, анализируя содержание образовательных документов.

Используемые в образовательном процессе дидактические подходы также отражают полипарадигмальность. Анализ учебных программ, методических материалов и наблюдение за практикой преподавания позволяют оценить количество и разнообразие применяемых подходов [8]. Например, использование проектной деятельности может указывать на конструктивистский подход. Этот показатель можно оценить как качественно, так и количественно, например, подсчитав количество различных методов и форм организации учебной деятельности.

Современное образование характеризуется разнообразием моделей обучения: традиционное, онлайн, смешанное, проектное, обучение в сотрудничестве и др. [9]. Доля учащихся, обучающихся по разным моделям, может служить количественным показателем полипарадигмальности. Качественный анализ позволяет выявить особенности реализации каждой модели.

Наличие альтернативных программ, вариативных курсов и различных форм организации учебного процесса свидетельствует о полипарадигмальности образовательной среды [10]. Этот показатель можно оценить, анализируя количество и разнообразие предлагаемых программ, а также гибкость учебного плана. Вариативность программ и практик отражает стремление к индивидуализации обучения и учету разнообразных потребностей учащихся.

Вариативность образовательных программ и практик является одним из важнейших направлений развития современного образования. Она отражает стремление к индивидуализации обучения, учету разноо-

бразных потребностей учащихся и созданию условий для их успешной самореализации.

Вариативность реализуется на всех уровнях образования, начиная с дошкольного. В дошкольных учреждениях она проявляется в разнообразии образовательных программ, ориентированных на развитие различных навыков и способностей детей (художественно-эстетических, физических, интеллектуальных и др.).

В школьном образовании вариативность представлена выбором профильных предметов, уровнем сложности изучения дисциплин, программами углубленного изучения, а также возможностью построения индивидуальных образовательных траекторий.

Среднее профессиональное и высшее образование предлагают широкий спектр специальностей и направлений подготовки, а также различные формы обучения (очная, заочная, дистанционная).

Вариативность образовательных практик проявляется в использовании интерактивных методов обучения (дискуссии, проектная работа, кейс-стади), применении информационно-коммуникационных

технологий, организации внеурочной деятельности, а также внедрении разнообразных систем оценки достижений учащихся (портфолио, самооценка, взаимооценка).

Развитие вариативности в образовании определяется комплексом факторов:

1) развитие нормативно-правовой базы, предоставляющей образовательным организациям большую автономию;

2) повышение квалификации педагогических кадров, освоение ими современных образовательных технологий;

3) развитие инфраструктуры образовательных организаций;

4) активное вовлечение родителей и общественности в развитие образования;

5) среди факторов, препятствующих развитию вариативности, можно выделить: недостаточное финансирование образовательной сферы, дефицит квалифицированных педагогических кадров, стандартизацию образовательного процесса, ориентацию на единые требования и формы оценки, недостаточную информированность родителей и общественности о возможностях вариативного образования.

Таблица

Национальные образовательные стратегии

Характеристика	Россия	Бразилия
1	2	3
Основные направления политики	Повышение качества образования, обеспечение доступности, развитие цифровой образовательной среды, поддержка талантливой молодежи, патриотическое воспитание	Повышение качества образования, обеспечение доступности и равенства, борьба с неграмотностью, развитие дистанционного образования, внедрение технологий, усиление роли местного самоуправления в образовании
Ключевые документы / программы (2000–2024)	Федеральная целевая программа развития образования (различные этапы), Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», национальные проекты «Образование» (2019–2024), «Наука и университеты» (2021–2030), «Цифровая экономика» (отдельные направления)	Plano Nacional de Educação (PNE) – многолетний план с десятилетними циклами (2001–2010, 2014–2024), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), программы по развитию грамотности, дистанционного образования и внедрению технологий

1	2	3
Децентрализация	Тенденция к централизации управления образованием, особенно в части стандартизации и контроля	Высокая степень децентрализации, значительная роль штатов и муниципалитетов в управлении образованием
Цифровизация	Активное внедрение цифровых технологий, создание цифровой образовательной платформы, развитие онлайн-образования	Развитие дистанционного образования (EaD), инвестиции в инфраструктуру и цифровые ресурсы, но неравномерный доступ к технологиям
Оценка качества	Единый государственный экзамен (ЕГЭ) как основной инструмент оценки, различные системы мониторинга качества образования	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) для оценки базового образования, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) для оценки среднего образования, фокус на оценке навыков и компетенций
Подготовка учителей	Программы повышения квалификации, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования для педагогических специальностей	Различные программы повышения квалификации, акцент на развитии профессиональных компетенций учителей, но проблемы с нехваткой квалифицированных кадров в некоторых регионах
Доступность образования	Гарантированный доступ к бесплатному общему образованию, развитие инклюзивного образования	Гарантированный доступ к бесплатному общему образованию, вызовы в обеспечении доступа к качественному образованию в отдаленных районах

Образование является ключевым фактором социально-экономического развития любой страны. Россия и Бразилия, являясь крупными развивающимися странами, входящими в страны БРИКС, с момента основания сталкиваются со сходными вызовами в сфере образования, такими как обеспечение качества и доступности образования для всех граждан. Однако национальные политики и проекты в области образования в этих странах имеют свои особенности.

В России основные направления образовательной политики сосредоточены на повышении качества образования, обеспечении доступности, развитии цифровой образовательной среды, поддержке талантливой молодежи и патриоти-

ческом воспитании. Ключевыми документами и программами стали Федеральная целевая программа развития образования (различные этапы), Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»¹, национальные проекты «Образование» (2019–2024), «Наука и университеты» (2021–2030), «Цифровая экономика» (отдельные направления) и др. [11; 12].

В Бразилии приоритетами образовательной политики являются повышение качества образования, обеспечение доступности и равенства, борьба с неграмотностью, развитие дистанционного образования, внедрение технологий и усиление роли местного самоуправления в образова-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.04.2025).

нии. Основными документами и программами являются: Plano Nacional de Educação (PNE) – многолетний план с десятилетними циклами (2001–2010, 2014–2024)², Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), а также программы по развитию грамотности, дистанционного образования.

Россия демонстрирует тенденцию к централизации управления образованием, особенно в части стандартизации и контроля. Бразилия, напротив, характеризуется высокой степенью децентрализации, где штаты и муниципалитеты играют значительную роль в управлении образованием.

Обе страны активно внедряют цифровые технологии в образование. В России развивается онлайн-образование⁴. В Бразилии развивается дистанционное образование (EaD) [13], инвестируются средства в инфраструктуру и цифровые ресурсы, однако доступ к технологиям остается неравномерным.

В России основным инструментом оценки качества образования является Единый государственный экзамен (ЕГЭ), а также различные системы мониторинга. В Бразилии для оценки базового образования используется Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), для оценки среднего образования – Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), при этом фокус делается на оценке навыков и компетенций.

В обеих странах реализуются программы повышения квалификации учителей.

В России действуют федеральные государственные образовательные стандар-

ты высшего образования для педагогических специальностей. В Бразилии акцент делается на развитии профессиональных компетенций учителей, однако существуют проблемы с нехваткой квалифицированных кадров в некоторых регионах.

Как Россия, так и Бразилия гарантируют доступ к бесплатному общему образованию и развивают инклюзивное образование [14]. Однако в Бразилии сохраняются вызовы в обеспечении доступа к качественному образованию в отдаленных районах.

Россия и Бразилия, несмотря на различия в подходах к управлению образованием, стремятся к повышению его качества и доступности. Опыт обеих стран может быть полезен для взаимного изучения и адаптации лучших практик. Дальнейшие исследования должны быть направлены на более детальное изучение эффективности реализуемых политик и проектов, а также на выявление факторов, способствующих успешному развитию образования в условиях глобальных вызовов.

Исследования индекса образовательной инфраструктуры, проведенные в 2014 и 2018–2019 годах [15], выявили существенные различия в обеспеченности регионов качественным образованием на территории Российской Федерации. Комплексный подход к оценке инфраструктуры, включающий анализ материально-технического, информационно-методического и кадрового обеспечения, позволил получить полную картину и выявить специфические проблемы на каждом уровне образования (дошкольное, общее, дополнительное, среднее профессиональное).

Национальный проект «Образование»

² Попова Е. С. Национальный план образования Бразилии: история и современность // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. – 2018. – № 2 (69). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnyy-plan-obrazovaniya-brazilii-istoriya-i-sovremennost> (дата обращения: 02.04.2025).

³ Базовая учебная программа Национального сообщества (BNCC). – URL: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf (дата обращения: 02.03.2025).

⁴ Модельный закон «О среднем общем образовании» (принят в г. Санкт-Петербурге 17 апреля 2004 года). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901912328> (дата обращения: 02.03.2025).

был направлен на повышение конкурентоспособности российского образования и воспитание гармонично развитой личности. Вариативность образовательных программ и практик стала важным инструментом для достижения этих целей.

Федеральный проект «Современная школа» способствовал строительству новых школ и внедрению современных методов обучения, что создавало базу для реализации вариативных программ. Проект «Успех каждого ребенка» был непосредственно ориентирован на развитие индивидуальных способностей и создание условий для гармоничного развития каждого ребенка, что невозможно без вариативности образовательных траекторий. Проект «Цифровая образовательная среда» расширял доступ к качественному образованию за счет внедрения цифровых технологий, что также способствовало развитию вариативности.

Завершение Национального проекта «Образование» [12] в 2024 году и запуск Национального проекта «Молодежь и дети» [11] в 2025 году знаменуют собой переход к более широкой концепции развития молодого поколения. Фокус смещается с преимущественно образовательных аспектов на комплексное развитие молодежи, охватывающее вопросы воспитания, патриотизма, социальной активности и самореализации.

Главная цель нового нацпроекта – формирование поколения граждан, обладающих такими качествами, как патриотизм, высокая нравственность, ответственность и способность обеспечить дальнейшее развитие России¹. Это свидетельствует о комплексном подходе к развитию молодежи, где образование рассматривается как один из важных, но не единственный фактор.

Сохранение в новом проекте федеральных проектов «Современная школа», «Успех каждого ребенка» и «Цифровая

образовательная среда» обеспечивает преемственность целей и задач в сфере образования. Строительство и ремонт школ, повышение квалификации педагогов, разработка новых методик преподавания остаются приоритетными направлениями.

Однако нацпроект «Молодежь и дети» расширяет горизонты государственной политики, включая такие федеральные проекты, как «Молодые профессионалы», «Социальная активность», «Социальные лифты для каждого», «Патриотическое воспитание» и «Молодежь России». Эти направления демонстрируют стремление государства создать благоприятную среду для всестороннего развития молодежи, профессионального роста, социальной адаптации и воспитания гражданской ответственности.

Особое внимание в рамках нового проекта уделяется поддержке талантливой молодежи, включая молодых специалистов. Инвестиции в развитие талантов рассматриваются как ключевой фактор обеспечения конкурентоспособности страны в будущем.

Заключение. Сравнительный анализ образовательных систем России и Бразилии в условиях полипарадигмальности требует учета множества факторов, включая культурные, экономические и социальные аспекты. Полипарадигмальность подразумевает наличие нескольких парадигм, которые могут сосуществовать и влиять на образовательные процессы. Ниже приведены ключевые показатели для обоснования такого анализа.

1. Структура образовательной системы. В России система образования включает уровни от дошкольного до высшего, с четкой иерархией и строгими стандартами. В Бразилии также существует многоуровневая система, но она более децентрализована, что приводит к значительным

¹ Модельный закон «О среднем общем образовании» (принят в г. Санкт-Петербурге 17 апреля 2004 года). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901912328> (дата обращения: 02.03.2025).

различиям в качестве образования между регионами.

2. Финансирование образования. В России финансирование образования осуществляется в основном за счет государственного бюджета, что обеспечивает базовые стандарты. В Бразилии, хотя и существует государственное финансирование, многообразие частных учреждений создает значительные различия в доступности и качестве образования.

3. Качество образовательных программ. В России акцент делается на академические дисциплины и стандарты, что может ограничивать креативность и практическое применение знаний. В Бразилии, напротив, образовательные программы могут быть более гибкими и разнообразными, что позволяет учитывать местные потребности и культурные особенности.

4. Подготовка педагогов. В России существует система обязательной сертификации и повышения квалификации для педагогов, что способствует поддержанию качества преподавания. В Бразилии, хотя и есть требования к подготовке учителей, качество может варьироваться в зависимости от региона и типа учреждения.

5. Социальные и культурные факторы. В России образование рассматривается как средство социальной мобильности и профессионального роста. В Бразилии, несмотря на аналогичные взгляды, существуют более выраженные социальные барьеры, которые могут ограничивать доступ к качественному образованию для определенных групп населения.

6. Инновации и технологии. Россия активно внедряет цифровые технологии в образовательный процесс, однако доступ к ним может быть ограничен в удаленных регионах. В Бразилии, несмотря на высокий уровень использования технологий, существует проблема неравномерного доступа, что также затрудняет внедрение

инновационных методов обучения.

7. Результаты международных оценок. Сравнительные исследования, такие как PISA, показывают, что Россия в последние годы демонстрирует стабильные результаты в области математики и науки, тогда как Бразилия сталкивается с более низкими показателями, что отражает различия в качестве образования.

Таким образом, анализ образовательных систем России и Бразилии в условиях полипарадигмальности позволяет выявить как общие черты, так и значительные различия, обусловленные историческими, культурными и социально-экономическими факторами. Это знание может быть использовано для разработки рекомендаций по улучшению образования.

Эффективный сравнительный анализ образовательных систем в условиях полипарадигмальности возможен при использовании комплексного подхода, учитывающего взаимодействие различных уровней образовательной системы и особенности социокультурного контекста.

Реализация рекомендаций позволит создать эффективные образовательные системы, способные готовить учащихся к жизни в сложном и динамично меняющемся мире. При соблюдении предложенных рекомендаций полипарадигмальность может стать эффективным инструментом развития и повышения качества образования, способствуя подготовке учащихся к успешной жизни в современном мире.

Сравнительный анализ образовательных систем в условиях полипарадигмальности представляет собой сложную задачу, требующую разработки новых методологических подходов и обоснования адекватных показателей. Сравнение национальных проектов России и Бразилии позволило выявить особенности и перспективы развития образования в условиях полипарадигмальности в разных социокультурных контекстах.

Список источников

1. Демьянков В. З. Термин парадигма в быденном языке и в лингвистике // Парадигмы научного знания в современной лингвистике: сб. научных трудов. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – С. 15–40.
2. Balog A. Formen der ‘Zerlegbarkeit’ sozialer Phänomene. Ein Beitrag zum Mikro-Makro-Problem // Analyse und Kritik. – 1993. – № 15. – S. 168–191.
3. Современные проблемы науки и образования: учебно-методический комплекс. – URL: <https://studfile.net/preview/5766680/page:14/> (дата обращения: 30.03.2025).
4. Никитская Е. А. Полипарадигмальность в системе подготовки и профессиональной социализации специалистов социальной сферы // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3, часть 1. – С. 46–53. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-3-46-53.
5. Ритцер Дж. Современные социологические теории. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
6. Бурдые П. Практический смысл / пер. с фр.: А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. – СПб.: Алетейя, 2001. – 562 с.
7. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. – М.: Академический Проект, 2003. – 528 с.
8. Каракозов С. Д., Королева Н. Ю., Рыжова Н. И. Использование межпарадигмального подхода в условиях полипарадигмальности современного образования: актуальность и сущность // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 6 (69). – С. 102–105.
9. Аганова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования в контексте философии культуры: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2009. – 41 с.
10. Хакимов Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ижевск, 2012. – 45 с.
11. Национальный проект «Молодежь и дети». – URL: <https://xn--80aapamremcchmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/> (дата обращения: 30.05.2025).
12. Национальный проект «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 30.04.2025).
13. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XVI Междунар. науч. конф., посвящ. 101-й годовщине образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2022 г. / редкол.: Е. А. Достанко (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2022. – С. 340–345. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/289379> (дата обращения: 30.04.2025).
14. Управление развитием открытого дополнительного образования / А. А. Попов, П. П. Глухов, М. С. Аверков. – М.: Издательский дом «Дело», 2024. – 272 с. – URL: <https://vcht.center/wp-content/uploads/2.-Upravlenie-razvitiem-otkrytogo-dopolnitelnogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 30.04.2025).
15. Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д., Сивак Е. В. Индекс образовательной инфраструктуры российских регионов. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 141 с.

References

1. Demyankov, V. Z., 2006. The term paradigm in everyday language and in linguistics. Paradigms of scientific knowledge in modern linguistics: Collection of scientific papers. Moscow: INION RAS Publ., pp. 15–40. (In Russ.)
2. Balog, A., 1993. Formen der ‘Zerlegbarkeit’ sozialer Phänomene. Ein Beitrag zum Mikro-Makro-Problem. Analyse und Kritik, no. 15, pp. 168–191. (In Eng.)
3. Modern problems of science and education: An educational and methodological complex. Available at: <https://studfile.net/preview/5766680/page:14/> (accessed: 30.03.2025) (In Russ.)
4. Nikitskaya, E. A., 2022. Polyparadigmality in the system of training and professional socialization of social sphere specialists. Teacher of the XXI century, no. 3, part 1, pp. 46–53. DOI: 10.31862/2073-9613-3-46-53. (In Russ.)
5. Ritzer, J., 2002. Modern sociological theories. St. Petersburg: Peter Publ., 688 p.
6. Bourdieu, P., 2001. Practical meaning / Translated from French: A. T. Bikbov, K. D. Voznesenskaya, S. N. Zenkin, N. A. Shmatko; Edited by N. A. Shmatko. St. Petersburg: Al-teya Publ., 562 p. (In Russ.)
7. Giddens, E., 2003. Organization of society:

An essay on the theory of structuration. Moscow: Academic Project Publ., 528 p. (In Russ.)

8. Karakozov, S. D., Koroleva, N. Yu., Ryzhova N. I., 2015. The use of an inter-paradigm approach in the context of the poly-paradigm of modern education: relevance and essence. Bulletin of Cherepovets State University, no. 6 (69), pp. 102–105. (In Russ.)

9. Agapova, N. G., 2009. Paradigmatic orientations and models of modern education in the context of cultural philosophy. Abstract Dr. Sci. (Philos.). St. Petersburg, 41 p. (In Russ.)

10. Khakimov, E. R., 2012. Designing a multicultural education practice based on multiparadigmatic behavior. Dr. Sci. (Pedag.). Izhevsk, 45 p. (In Russ.)

11. National project “Youth and children”. Available at: <https://xn--80aapampemchfmo-7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/> (accessed: 30.05.2025) (In Russ.)

12. National project “Education”. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (ac-

cessed: 30.04.2025) (In Russ.)

13. Dostanko, E. A., 2022. Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages: proceedings of the XVII International Scientific Conference, dedicated to The 101st anniversary of the formation of the Belarusian State University, Minsk, October 27 / editor: (chief editor) [and others]. Minsk: BSU Publ., pp. 340–345. Available at: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/289379> (accessed: 30.04.2025) (In Russ.)

14. Popov, A., Glukhov, P. P., Averkov, M. S., 2024. Management of the development of open supplementary education. Moscow: Delo Publ., 272 p. Available at: <https://vcht.center/wp-content/uploads/2.-Upravlenie-razvitiem-otkryto-go-dopolnitelnogo-obrazovaniya.pdf> (accessed: 30.04.2025) (In Russ.)

15. Kosaretsky, S. G., Frumin, I. D., Sivak, E. V., 2019. Index of educational infrastructure of Russian regions. Moscow: HSE Publ. (In Russ.)

Информация об авторах

В. П. Голованов, доктор педагогических наук, профессор, эксперт, Академия инновационного образования и развития, почетный профессор МарГУ, член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при РАО, советник Российской Федерации 3 класса, vpgolovanov@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>, Москва, Россия

А. С. Паланто, магистрант, Московский городской педагогический университет, palantoas401@mgpu.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>, Москва, Россия

Т. Ч. Будаева, кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет, Госдума РФ, tatchaq@rambler.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>, Москва, Россия

В. К. Игнатович, кандидат педагогических наук, Кубанский государственный университет, vign62@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>, Краснодар, Россия

С. С. Игнатович, кандидат педагогических наук, Кубанский государственный университет, ssign67@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>, Краснодар, Россия

Information about the authors

Viktor P. Golovanov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Expert, Academy of Innovative Education and Development, Honorary Professor, MarSU, Member of the Scientific Council on the problems of educating the younger generation at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy Department of the Russian Academy of Education, Counselor of the Russian Federation 3rd class, vpgolovanov@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>, Moscow, Russia

Anna S. Palanto, master, Moscow City Pedagogical University, palantoas401@mgpu.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>, Moscow, Russia

Tatiana C. Budaeva, Cand. Sci. (Pedag.), Moscow City Pedagogical University, State Duma of the Russian Federation, tatchaq@rambler.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>, Moscow, Russia

Vladlen K. Ignatovich, Cand. Sci. (Pedag.), Kuban State University, vign62@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>, Krasnodar, Russia

Svetlana S. Ignatovich, Cand. Sci. (Pedag.), Kuban State University, ssign67@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>, Krasnodar, Russia

Вклад авторов

Голованов В. П. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; статистическая обработка материала; доработка текста; итоговые выводы.

Паланто А. С. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик, статистическая обработка материала; доработка текста; итоговые выводы.

Будаева Т. Ч. – анализ и интерпретация текстовых данных; оформление научного текста, доработка текста; итоговые выводы.

Игнатович В. К. – разработка методологических оснований проблемы.

Игнатович С. С. – разработка общей схемы сравнительного анализа.

Contribution of the authors

Golovanov V. P. – scientific guidance; research concept; methodology development; statistical processing of the material; revision of the text; final conclusions.

Palanto A. S. – collection of empirical data; processing and analysis of data from standardized methods, statistical processing of the material; revision of the text; final conclusions.

Budayeva T. Ch. – analysis and interpretation of textual data; design of the scientific text, revision of the text; final conclusions.

Ignatovich V. K. – development of the methodological foundations of the problem.

Ignatovich S. S. – development of a general scheme for comparative analysis.

Статья поступила в редакцию 20.05.2025

Одобрена после рецензирования 25.06.2025

Принята к публикации 30.09.2025

The article was submitted 20.05.2025

Approved after reviewing 25.06.2025

Accepted for publication 30.09.2025

Научная статья

УДК 37:002

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.02

Развитие представлений о педагогическом авторстве

Пустыльник Юлия Юрьевна¹

¹ Институт развития профессионального образования, Москва, Россия

Аннотация. Современная педагогическая наука нуждается в концептуализации активно-созидательной роли педагога в динамичной образовательной среде. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании введения в научный аппарат педагогики понятия «педагогическое авторство» в контексте теории профессионального развития педагога.

Методологическую основу исследования составляют системный и акмеологический подходы. Применены методы критического анализа научной литературы, понятийно-терминологического и структурно-функционального анализа, концептуального синтеза.

В статье проведен анализ современных отечественных и зарубежных научных подходов к изучению созидательной деятельности педагога; выявлены существующие дефиниции и их ограничения, осуществлено концептуальное разграничение понятия «педагогическое авторство» со смежными понятиями «педагогическое творчество», «образовательные инновации», «педагогическое проектирование».

Педагогическое авторство определено как форма профессиональной самореализации, выражающаяся в создании педагогических произведений на основе рефлексивного осмысления опыта и личностно-профессиональной позиции педагога. Раскрыта системная природа педагогического авторства, описаны его сущностные характеристики, показана его роль в профессиональном развитии педагога.

Введенный концепт обладает значительным объяснительным и практическим потенциалом: для теории – он обогащает понимание профессионального развития, движущих сил творчества и инноваций; для практики – задает ориентиры модернизации кадровой политики в образовательных организациях.

Ключевые слова: педагогическое авторство; педагог-автор; авторская позиция; педагогическое произведение; авторские права; интеллектуальная собственность в образовании; профессиональное развитие педагога; профессиональное «акме»; рефлексивность; субъектность

Для цитирования: Пустыльник Ю. Ю. Развитие представлений о педагогическом авторстве // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 19–28. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.02>

Scientific article

Advancing the Concept of Pedagogical Authorship

Yulia Yu. Pustynnik¹

¹ Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training, Moscow, Russia

Abstract. Modern pedagogical science requires conceptualizing the active and generative role of the teacher within a dynamic educational environment. The aim of the article is to theoretically

substantiate the introduction of the concept of “pedagogical authorship” into the scientific apparatus of pedagogy in the context of the theory of professional development of a teacher.

The methodological basis of the research comprises systemic and acmeological approaches to teacher professional development. Methods of critical analysis of scientific literature, conceptual-terminological analysis, structural-functional analysis, and conceptual synthesis were applied.

The article analyzes contemporary domestic and international scientific approaches to studying the teacher’s generative activity; identifies existing definitions and their limitations; and performs a conceptual demarcation of “pedagogical authorship” from related concepts such as “pedagogical creativity,” “educational innovations,” and “pedagogical design.”

Pedagogical authorship is defined as a form of professional self-realization, expressed in the creation of pedagogical works based on reflexive understanding of the experience and personal and professional position of the teacher. The systemic nature of pedagogical authorship is revealed, its essential characteristics are described, and its role in the professional development of the teacher is shown.

The introduced concept has significant explanatory and practical potential: for theory – it enriches the understanding of professional development, the driving forces of creativity and innovation; for practice – it sets guidelines for the modernization of personnel policy in educational organizations.

Keywords: pedagogical authorship; teacher-author; authorial position; pedagogical work; authors’ rights; intellectual property in education; teacher’s professional development; professional “acme”; reflexivity; subjectivity

For citation: Pustynnik, Yu. Yu., 2025. Advancing the concept of pedagogical authorship. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 19–28. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.02>

Введение. В условиях динамично меняющейся образовательной среды возникает потребность в концептуализации активносозидательной роли педагога. Существующие понятия («педагогическое творчество», «образовательные инновации», «педагогическое проектирование», «профессиональное мастерство»), безусловно, обладают значительной объяснительной силой в своих областях. Однако они оказываются недостаточными для целостного описания комплексного феномена, объединяющего индивидуальный созидательный вклад педагога как создателя уникальных образовательных продуктов и процессов, субъектную позицию педагога, авторство как вершину («акме») профессионального развития и самореализации, неотъемлемый правовой статус создаваемых педагогических произведений как объектов авторского права. Эта концептуальная лакуна становится особенно актуальной в условиях цифровой трансформации образования, роста неформального обмена педагогическими разработками и необходимости

правовой защиты вклада учителя. Расширительное толкование норм о «свободном использовании» произведений в образовании часто нивелирует права авторов, а отсутствие устоявшегося понятия затрудняет управление интеллектуальной собственностью в образовательных организациях и стимулирование творчески работающих педагогов. Таким образом, возникает насущная потребность в разработке и теоретическом обосновании единого концепта, объединяющего творческо-созидательное начало, самореализацию, субъектную позицию, продуктивность и правовой статус педагога как автора.

Цель статьи – теоретическое обоснование введения в научный аппарат педагогики понятия «педагогическое авторство» в контексте теории профессионального развития педагога.

Методология и методы исследования. Исследование базируется на комплексном теоретико-методологическом анализе. Применены методы: критического анализа отечественной и зарубежной научной ли-

тературы по проблемам педагогического творчества, инноваций, профессионализма и авторства; концептуального синтеза; сравнительного анализа смежных понятий; структурно-функционального подхода для выявления сущностных характеристик и форм проявления феномена; системного подхода для целостного представления педагогического авторства как единства внутренних и внешних аспектов деятельности.

Методологическую основу исследования составляет системный подход и акмеологический подход к профессиональному развитию педагога. Применены методы критического анализа научной литературы, понятийно-терминологического и структурно-функционального анализа для дефиниции и выявления сущностных характеристик концепта, метод концептуального синтеза.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ современных российских и зарубежных научных публикаций свидетельствует о растущем и устойчивом интересе исследователей к созидательному началу в педагогической деятельности. Этот интерес обусловлен стремлением понять механизмы профессионального развития педагога, выявить источники педагогических инноваций, изучить факторы укрепления профессиональной идентичности и адаптации к вызовам современного образования.

В частности, значительное внимание уделяется изучению роли письменной рефлексии опыта (рефлексивного письма) в профессиональном становлении педагога. Рефлексивное письмо часто становится для педагогов первым опытом авторства. В педагогическом образовании его применяют для развития критического мышления и соединения теории с практикой [1; 2]. Доказана эффективность практики рефлексивного письма для осмысления опыта, интеграции новых знаний в профессиональную практику, для роста педагогического мастерства [3].

Эмпирические исследования показывают, что рефлексивное письмо может способствовать созданию новых дидактических средств и поощрять учеников к их творческому развитию [4]. Во многих исследованиях показано, что создание собственных педагогических произведений служат эффективным инструментом для укрепления профессиональной идентичности, повышения эффективности педагогической деятельности, а также адаптации к новым вызовам и профилактики эмоционального выгорания [5; 6; 7; 8]. Среди личных свидетельств педагогов выделим статью В. Ногие, учителя, автора дидактических пособий, основанных на дневниковых (рефлексивных) записях. Статья позиционирует педагогическое авторство как «намеренное дистанцирование от своего преподавания и рефлексия через письмо» [9, с. 269]. Анализируя свой творческий педагогический путь, В. Ногие подчеркивает значимость педагогического авторства для личного и профессионального развития педагога: «Мое авторство стало результатом попытки выразить эмоции, вызванные некоторыми из моих самых глубоких переживаний того года, и осмысления, как я могу расти и совершенствоваться как личность и как педагог» [9, с. 270]. Опыт В. Ногие иллюстрирует, как создаются и развиваются авторские системы деятельности педагогов, концептуализированные в работах В. П. Бедерхановой, Н. К. Кузьминой [10], А. А. Остапенко [11].

Параллельно развивается исследовательское направление, изучающее специфику коллективных форм авторства, включая совместную разработку программ, дидактических и учебно-методических материалов. Масштабное лонгитюдное эмпирическое исследование L. de Jong [12] посвящено анализу коллективного авторства как действенного механизма профессионального обучения и укрепления профессиональной идентичности учителей. В работе показано, что коллективное авторство укрепляет

профессиональные сообщества, способствует институциональному признанию достижений педагогов, формирует новые модели лидерства и ответственности, усиливает коллективную ответственность за результаты образования, а также является мощным инструментом «внутренней профессиональной работы», критической саморефлексии и переосмысления практики.

Отметим, что в ряде исследований «авторство» трактуется предельно широко, как синоним «авторства собственной жизни», «self-authorship». Так, S. L. Hill считает необходимым для формирования профессиональной идентичности педагога «внутреннее “авторство”, т. е. активное создание собственного учительского “я”» [2], что в отечественной научной традиции определяется как самопознание, самореализация, развитие личностно-профессиональной позиции. В этом контексте значимым признаком авторства становится готовность к проявлению инициативы и принятию ответственности за выбор способов решения жизненно важных задач в условиях неопределенности [13, с. 33]. А. Н. Поддьаков вводит концепт «сложностно-созидающей деятельности» педагога: создание принципиально новых образовательных задач, сознательное усложнение содержания и методов образования описывается как «миссия и / или призвание, личностно значимая активность» [14, с. 37]. М. Г. Ермолаева выделяет в феномене авторства аксиологический аспект: «На путь педагогического авторства встает учитель, чье ценностное отношение к педагогической действительности по тем или иным причинам разрастается, усиливается, занимает доминирующее положение в его внутреннем мире, все более определяет вектор его личностной самореализации» [13, с. 35].

В научной литературе подчеркивается, что правила признания вклада автора в коллективном труде, критерии соавторства культурно и институционально обусловлены; формальные подходы часто вхо-

дят в противоречие с локальными и неформальными нормами [15]. Регулирование осуществляется через внедрение явных и неявных индикаторов авторства, установление правил соавторства [16].

Значительный пласт публикаций посвящен влиянию цифровых технологий и новых медиа на педагогов как авторов. Работа с цифровыми устройствами занимает у современных педагогов в среднем 11 часов в неделю; 96 % педагогов еженедельно используют в своей профессиональной деятельности компьютер [17]. Педагоги создают образовательный контент [18], организуют совместные медиапроекты [19], ведут блоги [20; 21]. Учет этого фактора расширяет традиционное понимание педагогического авторства, подчеркивая его сетевой, динамичный, полисубъектный характер.

Таким образом, в отечественной и зарубежной научной литературе педагогическое авторство предстает как процесс и результат формирования и осознанного выражения профессионального «я» педагога. Педагогическое авторство служит целям профессионального развития за счет рефлексии, признания достижений и распространения новаторских разработок.

Результаты и обсуждение. Введение концепта «педагогическое авторство» в рамках нашего исследования требует критического осмысления и разграничения со смежными, уже укоренившимися в педагогической науке понятиями. Педагогическое творчество, традиционно понимаемое как процесс создания субъективно или объективно нового в педагогической деятельности, акцентирует внимание преимущественно на процессуальной стороне, не всегда подразумевая обязательную объективацию результата в конкретном, атрибутируемом педагогическом произведении и слабо затрагивая правовые аспекты деятельности педагога как автора. Концепции педагогического проектирования и педагогического дизайна предоставляют важный инструментарий для целенаправленного

создания образовательных продуктов, систем и сред, однако фокусируются на технологиях разработки, оставляя в тени связь создаваемого продукта с индивидуальностью педагога, его потребностью в самореализации и вопросами правового статуса. Терминология педагогической инноватики («готовность к инновационной деятельности», «инновационный потенциал», «образовательные инновации») позволяет осмыслить закономерности процессов внедрения и распространения новшеств, но не в полной мере отражает внутренние мотивационные механизмы и потребность педагога в самореализации через утверждение своей авторской позиции в уникальном созидании. Категория «профессионализм» описывает уровень владения педагогическим мастерством, но не специфицирует его высшее проявление как устойчивую авторскую педагогическую позицию. Понятие «авторство в образовании» является более широким, охватывая также авторство учащихся, администраторов, целых организаций (авторские школы), тогда как концепт «педагогическое авторство» сужает фокус исключительно до педагога (учителя, преподавателя, воспитателя) как индивидуального или коллективного субъекта, создающего педагогические произведения непосредственно в рамках своей профессиональной деятельности.

Теоретический фундамент предлагаемого концепта образует синтез нескольких ключевых положений. Идея субъектности педагога утверждает его как активное, самостоятельное, ответственное начало, способное к целеполаганию, рефлексии, проектированию и преобразованию педагогической действительности; в этом свете авторство предстает как высшая форма проявления субъектности. Непосредственно связано с этим понятие личностно-профессиональной позиции педагога как автора (Н. М. Борытко, А. Г. Григорьева, М. Г. Ермолаева и др.), понимаемое как устойчивая система профессиональ-

ных взглядов, ценностей, отношений и индивидуального стиля деятельности, детерминирующая уникальность создаваемых продуктов, являющаяся мировоззренческой и деятельностной основой авторства. Центральным является понятие «педагогическое произведение» – произведение литературы, науки и искусства, созданное педагогами для целей образования, оно представляет собой результат интеллектуальной творческой деятельности, признается объектом авторских прав.

Мы определяем педагогическое авторство как *форму профессиональной самореализации педагога, которая выражается в создании педагогических произведений на основе рефлексивного осмысления опыта и авторской личностно-профессиональной позиции.*

Из дефиниции вытекают основные функции педагогического авторства: стимулирование профессионального развития педагога, укрепление его профессиональной идентичности, создание новых методических и дидактических продуктов, поддержка развития профессиональных сообществ.

Педагогическое авторство представляет собой целостную, динамически развивающуюся систему. Ядро системы образует личностно-профессиональная позиция педагога, которая является устойчивой, но не статичной; она совершенствуется через созидательный процесс критического (рефлексивного) осмысления собственного педагогического опыта, генерации идей и их воплощения, в том числе в виде педагогических произведений. Обязательным системным признаком возникновения такого произведения является его принадлежность конкретному педагогу или коллективу и комплекс авторских прав.

Таким образом, понятие «педагогическое авторство» связывает личностно-профессиональную позицию автора, рефлексии в творческой интеллектуальной деятельности и ее результат – педагогическое произведение. Взаимная обусловлен-

ность каждого из компонентов системы доказывается через анализ последствий выпадения любого из них. Авторство, не основанное на рефлексивном осмыслении, лишается своего развивающего потенциала для самого педагога и вырождается в поверхностную продуктивность, лишенную глубины и критической оценки. Без устойчивой личностно-профессиональной позиции авторство может редуцироваться до конъюнктурности; аксиологическая основа необходима в педагогической деятельности. Авторство, не объективированное в конкретном результате (педагогическом произведении), утрачивает механизм трансляции педагогического знания. Следовательно, лишь синтез этих трех компонентов – ценностно-смыслового (личностно-профессиональная позиция), результативного (педагогическое произведение) и процессуального (рефлексия) – обеспечивает целостность и профессиональную значимость феномена педагогического авторства.

Ключевая особенность концепта «педагогическое авторство» заключается в его дуальной природе: это одновременно динамический процесс профессиональной самореализации и конкретный результат этого процесса – атрибуция педагогического произведения. Педагогическое авторство правомерно рассматривать одновременно как признак движения к высшему уровню профессиональной зрелости – «акме», показатель достигнутого профессионализма и средство профессионального развития. При этом процесс профессионального развития посредством педагогического авторства носит принципиально нелинейный характер: рефлексия, созидание, объективация результата и его дальнейшее использование образуют сложные взаимосвязанные циклы, где результат может стать импульсом для нового витка рефлексии и созидания.

Педагогическое авторство начинается с глубокой рефлексии уникального профессионального опыта. Это активный, часто трудный процесс осмысления успехов

и неудач, анализа взаимодействий с учениками, переоценки собственных подходов и ценностных установок. В этом процессе кристаллизуется авторская личностно-профессиональная позиция, развивается субъектность (готовность к инициативе и ответственности) и критическое мышление. Далее следует созидательный процесс – генерация идей, поиск форм их воплощения, экспериментирование, предполагающее развитие творческого потенциала и проектных компетенций автора. Появление нового педагогического произведения укрепляет профессиональную идентичность автора; позитивную роль в этом играет возможность управления авторскими правами и получения общественного признания профессионального мастерства. Анализ «обратной связи» и доработка педагогического произведения вновь инициирует рефлекссию автора.

Ярким примером неразрывной связи процесса педагогического авторства и профессионального развития служит опыт учительницы Бреани Хог (Hogue) [9]. Ее путь к авторству книг начался с критической рефлексии начала педагогического пути. Столкнувшись с трудностями, педагог погружилась в методический самоанализ. Этот рефлексивный процесс стал основой для формирования ее авторской позиции, сфокусированной на учете особенностей развития учеников и социокультурного контекста. В дальнейшем процесс рефлексии принял форму письменного осмысления опыта через призму вымышленных персонажей, перерос в результат – создание серии книг о Шоне Тренелле и его друзьях. Эти книги стали педагогическими произведениями: они включают авторские дидактические и методические материалы, полезные для других педагогов. Размышления автора о важности самопознания, внутренней борьбы со стереотипами, смирения, адекватности ожиданий и значении командной работы воплощают результаты профессиональной рефлексии и проявляют авторскую

лично-профессиональную позицию.

Классическим примером коллективного педагогического авторства является опыт знаменитой Павлышской школы, описанный в воспоминаниях В. А. Сухомлинского: процесс авторства целенаправленно институционально поддерживался как инструмент развития профессионального мастерства. В течение двух лет учителя школы «индивидуально и группами разрабатывали отдельные стороны вопроса <...> с тем, чтобы <...> создать сборник методических материалов» [22, с. 119]. Важно, что сам В. А. Сухомлинский подчеркивал двойной результат работы: во-первых, в итоге было создано педагогическое произведение, во-вторых, был получен процессуально-развивающий эффект – «улучшение знаний учащихся, совершенствование педагогического мастерства», а также обогащение коллективного опыта [22, с. 120]. Этот пример наглядно показывает, как процесс совместной рефлексии, генерации идей и их фиксации (авторство как деятельность) неразрывно связан с созданием конкретного произведения и одновременно стимулирует профессиональное развитие («акме») всех членов коллектива – результат проявляется и усиливается именно в этом процессе.

В современных условиях коллективное педагогическое авторство приобретает новые масштабы и институциональные формы. Например, работа МОАУ «Гимназия имени Александра Грина» (г. Киров) в статусе инновационной площадки стала катализатором масштабного творческого процесса, в результате которого было создано множество педагогических произведений: программы краеведческих курсов, хрестоматии, рабочие тетради, модели занятий, электронные пособия. Нелинейность и дуальность педагогического авторства прослеживается в том, что коллективная творческая деятельность, реализуемая в соответствующих организационно-педагогических условиях, стала ресурсом профессионального развития, эффективно

активизировала инновационный потенциал педагогов гимназии» [23, с. 5], а созданные произведения стали документальным подтверждением инновационного потенциала образовательной организации, что, в свою очередь, открыло новые возможности для развития.

Эти примеры убедительно демонстрируют, что в педагогическом авторстве процессуальные компоненты (рефлексия, совместное обсуждение, экспериментирование, оформление идей) и результат (конкретное, атрибутируемое педагогическое произведение) находятся в постоянном диалектическом взаимодействии, в нелинейной связи.

Концептуализация педагогического авторства обладает существенным потенциалом для обогащения педагогической теории и образовательной практики.

Для педагогической теории концепт выполняет интегрирующую и объяснительную функции. Введение данного понятия позволяет рассмотреть профессиональное развитие педагога под новым углом зрения, на основе критерия создания и правового оформления объективированных продуктов деятельности. Это, в свою очередь, устанавливает связь между внутренними процессами (рефлексия, становление лично-профессиональной позиции) и внешними социально значимыми результатами (создание признаваемого профессиональным сообществом педагогического произведения). Углубляется понимание движущих сил педагогического творчества и инноваций: авторство предстает источником подлинных новшеств, что позволяет исследовать мотивацию авторов, условия проявления инициативы и барьеры, создавая важную связь между микроуровнем (индивидуальная профессиональная деятельность педагога) и макроуровнем (образовательное пространство). Создается теоретико-методологическая основа для изучения педагогических произведений как уникальных источников педагогического знания.

Для образовательной практики концепт

«педагогическое авторство» актуализирует необходимость выстраивания эффективной кадровой политики, направленной на выявление, поддержку и развитие педагогов-авторов. Это включает систему морального стимулирования (публичное признание через конкурсы, фестивали, публикации), материального поощрения (надбавки за авторские педагогические произведения, гранты, включение соответствующих показателей в условия эффективного контракта, учет в ходе аттестации). Организационно-методическая поддержка педагогического авторства, поощрение созидательной деятельности, востребованность педагогических произведений и общественное признание педагога как автора могут стать ресурсом профилактики эмоционального выгорания педагогов.

Заключение. Проведенное теоретическое исследование позволило обосновать и вве-

сти в научный аппарат педагогики понятие «педагогическое авторство». Понятие «педагогическое авторство» целостно описывает одну из возможных форм профессиональной самореализации педагога, выражающуюся в создании педагогических произведений на основе рефлексивного осмысления опыта и авторской личностно-профессиональной позиции. Раскрыта функциональная взаимосвязь и взаимная обусловленность компонентов системы педагогического авторства, проведено смысловое разграничение смежных понятий.

Интегрирующая сила понятия заключается в том, что оно связывает теорию профессионального развития с практикой создания педагогических произведений и объединяет представления о творческой интеллектуальной деятельности, субъектности, самореализации, профессиональном развитии педагога в образовательной реальности.

Список источников

1. McGuire L., Lay K., Peters J. Pedagogy of Reflective Writing in Professional Education // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. – 2009. – Vol. 9, № 1. – P. 93–107.
2. Hill S. L. Authoring professional identity: Pre-service teachers and ways of knowing // *McGill Journal of Education*. – 2022. – Vol. 57, № 2. – P. 160–180.
3. Cole C., Hinchcliff E., Carling R. Reflection as teachers: Our critical developments // *Frontiers in Education*. – 2022. – Vol. 7. – Article 1037280. – DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1037280>.
4. Груздева М. В. Педагог-автор: особенности литературно-художественного соавторства с младшими школьниками // *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*. – 2024. – № 1. – С. 60–66.
5. Anderson R. C., Ross C., Katz-Buonincontro J. [et al.] Reinvigorating the Desire to Teach: Teacher Professional Development for Creativity, Agency, Stress Reduction, Wellbeing // *Frontiers in Education*. – 2022. – Vol. 7. – Article 848005. – DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.848005>
6. Olsen B., Buchanan R., Hewko C. Recent Trends in Teacher Identity Research and
7. Pedagogy // *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* / ed. I. Menter. – Cham: Palgrave Macmillan, 2023. – P. 867–890. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_80
7. Lewyckyj J. W. An exploration of teacher professional identity and innovative work behavior: Dissertation. – University of Illinois, 2021. – 178 p.
8. Orfali C. H., Arancibia Muñoz M. L., Riquelme Plaza I., Unda Valenzuela R. How higher education teachers see their professional identity // *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – Article 1429847. – DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1429847>
9. Hogue B. Teacher authorship as critical self-reflection and engagement in authentic student writing // *Literacy*. – 2025. – Vol. 59, № 2. – P. 268–279.
10. Кузьмина Н. В., Дубровина Л. И., Иноземцева В. Е. Авторская система деятельности преподавателя в свете социальной синергетики и акмеологии качества // *Вестник Мордовского университета*. – 2003. – Т. 13, № 3-4. – С. 55–61.
11. Педагогическая система: теория, история, развитие / под ред. В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. – М.: Народное образование,

2014. – 128 с.

12. De Jong, L. A. H. Teacher professional learning and collaboration in secondary schools. – Leiden: ICLON, Leiden University Graduate School of Teaching, 2021. – 193 p.

13. Ермолаева М. Г. Совместное педагогическое авторство как тренд современного образования // Экстернат РФ. – 2021. – № 3 (14). – С. 33–40.

14. Поддьяков А. Н. Создание проблем и задач как инициативное усложнение мира // Образовательная политика. – 2022. – Т. 2, № 90. – С. 35–40. – DOI: <https://doi.org/10.22394/2078-838X.2022-2-35-40>.

15. Chawla D. S. Unearned Authorship Pervades Science // Nature. – 2023. – Vol. 613, № 7944. – P. 439–441. – DOI: <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00016-1>

16. Ефимова Г. З. Соавторство или соло-авторство: соблюдение традиций или свободный выбор? // Социология науки и технологий. – 2022. – Т. 13, №1. – С. 130–148. – DOI: <https://doi.org/10.24412/2079-0910-2022-1-130-148>

17. Карлов И. А., Королева Д. О. Цифровые инструменты в школьной реальности [Электронный ресурс]. – М.: Институт образования НИУ ВШЭ, 2023. – URL: https://ioe.hse.ru/lepa/digital_tools (дата обращения: 11.08.2025).

18. Hobbs R., Smith L. Digital Authorship:

Issues and Implications for Educators // Primer. – 2018. – Vol. 46, № 2. – P. 7–17.

19. Цифровая среда и современное воспитание: коллективная монография / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Педагогический поиск, 2022. – 128 с.

20. Филипова А. Г., Малахова В. Р. Образовательный видеоблогинг: поиски смыслов и концептуализация понятий // Образование и саморазвитие. – 2024. – Т. 19, № 4. – С. 226–241. – DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.19.4.17>

21. Николаева М. А., Авдюкова А. Е. Блоги педагогов в социальных сетях как инструмент профилактики эмоционального выгорания и возможность развития компетенций // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – Т. 4, № 94. – С. 104–117.

22. Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы (из опыта работы сельской школы). – М.: Учпедгиз, 1958. – 208 с.

23. Юдина Е. В., Амосова Е. А., Бажин К. С. Модель развития профессиональных компетенций учителей гимназии в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов // Концепт [Электронный ресурс]. – 2016. – Спецвыпуск № 01. – ART76011. – URL: <https://e-koncept.ru/2016/76011.htm> (дата обращения 08.08.2025).

References

1. McGuire, L., Lay, K., Peters, J., 2009. Pedagogy of Reflective Writing in Professional Education. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 9, No. 1, pp. 93–107. (In Eng.)

2. Hill, S. L., 2022. Authoring professional identity: Pre-service teachers and ways of knowing. McGill Journal of Education, vol. 57, no. 2, pp. 160–180. (In Eng.)

3. Cole, C., Hinchcliff, E., Carling, R., 2022. Reflection as teachers: Our critical developments. Frontiers in Education, Vol. 7, Article 1037280. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1037280>. (In Eng.)

4. Gruzdeva, M. V., 2024. Teacher-author: Features of literary and artistic co-authorship with primary schoolchildren. Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration, no. 1, pp. 60–66. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Anderson, R. C., Ross, C., Katz-Buonincontro, J. et al., 2022. Reinvigorating the Desire to Teach: Teacher Professional Development for Creativity,

Agency, Stress Reduction, Wellbeing. Frontiers in Education, Vol. 7, Article 848005. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.848005>. (In Eng.)

6. Olsen, B., Buchanan, R., Hewko, C., 2023. Recent Trends in Teacher Identity Research and Pedagogy. Menter I. (Ed.). The Palgrave Handbook of Teacher Education Research. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 867–890. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_80. (In Eng.)

7. Lewyckyj, J. W., 2021. An exploration of teacher professional identity and innovative work behavior. Dissertation. University of Illinois, 178 p. Available at: <https://www.ideals.illinois.edu/items/123251> (accessed: 05.08.2025). (In Eng.)

8. Orfali, C. H., Arancibia Muñoz, M. L., Riquelme Plaza, I., Unda Valenzuela, R., 2024. How higher education teachers see their professional identity. Frontiers in Education, vol. 9, Article 1429847. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1429847>. (In Eng.)

9. Hogue, B., 2025. Teacher authorship as critical

self-reflection and engagement in authentic student writing. *Literacy*, vol. 59, no. 2, pp. 268–279. (In Eng.)

10. Kuzmina, N. V., Dubrovina, L. I., Inozemtseva, V. E., 2003. The author's system of the teacher's activity in the light of social synergetics and acmeology of quality. *Bulletin of Mordovian University*, vol. 13, no. 3–4, pp. 55–61. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Bederkhanova, V. P., Ostapenko, A. A. (Eds.), 2014. *Pedagogical system: theory, history, development*. Moscow: Public Education, 128 p. (In Russ.)

12. De Jong, L. A. H., 2021. Teacher professional learning and collaboration in secondary schools. Leiden: ICLON, Leiden University Graduate School of Teaching, 193 p. (In Eng.)

13. Ermolaeva, M. G., 2021. Joint pedagogical authorship as a trend of modern education. *External Studies RF*, no. 3(14), pp. 33–40. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Poddiaikov, A. N., 2022. Creation of problems and tasks as an initiative complication of the world. *Educational policy*, vol. 2, no. 90, pp. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-2-35-40>. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Chawla, D. S., 2023. Unearned Authorship Pervades Science. *Nature*, vol. 613, no. 7944, pp. 439–441. DOI: <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00016-1>. (In Eng.)

16. Efimova, G. Z., 2022. Co-authorship or solo-authorship: Compliance with traditions or free choice? *Sociology of Science and Technology*, vol. 13, no. 1, pp. 130–148. DOI: <https://doi.org/10.24412/2079-0910-2022-1-130-148>. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Karlov, I. A., Koroleva, D. O., 2023. *Digital tools in school reality*. Moscow: Institute of Education of the National University Higher School of Economics. URL: https://ioe.hse.ru/lepa/digital_tools (accessed: 11.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

18. Hobbs, R., Smith, L., 2018. *Digital Authorship: Issues and Implications for Educators*. Primer, vol. 46, no. 2, pp. 7–17. (In Eng.)

19. Selivanova, N. L. (Ed.), 2022. *Digital environment and modern education*. Moscow: Pedagogical Search, 128 p. (In Russ.)

20. Filipova, A. G., Malakhova, V. R., 2024. Educational video blogging: Searching for meanings and conceptualization of concepts. *Education and Self Development*, vol. 19, no. 4, pp. 226–241. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.19.4.17>. (In Russ., abstract in Eng.)

21. Nikolaeva, M. A., Avdyukova, A. E., 2021. Blogs of teachers in social networks as a tool for preventing emotional burnout and an opportunity for developing competencies. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, vol. 4, no. 94, pp. 104–117. (In Russ., abstract in Eng.)

22. Sukhomlinsky, V. A., 1958. *Pedagogical collective of a secondary school (from the experience of a rural school)*. Moscow: Uchpedgiz, 208 p. (In Russ.)

23. Yudina, E. V., Amosova, E. A., Bazhin, K. S., 2016. Model of development of professional competencies of gymnasium teachers in the context of the implementation of federal state educational standards. *Concept [Electronic resource]*. Special Issue No. 01. ART76011. Available at: <https://e-koncept.ru/2016/76011.htm> (accessed: 08.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

Ю. Ю. Пустыльник, кандидат педагогических наук, ведущий специалист Управления координации деятельности, Институт развития профессионального образования, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6082-2725>, SPIN-код: 8167-9567, y.pustynnik@internet.ru, Москва, Россия

Information about the author

Yulia Yu. Pustynnik, Cand. Sci (Pedag.), Lead Specialist of the Activity Coordination Department, Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6082-2725>, SPIN-код: 8167-9567, y.pustynnik@internet.ru, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 11.09.2025
Одобрена после рецензирования 10.10.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 11.09.2025
Approved after reviewing 10.10.2025
Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 373.5+316.35

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.03

Готовность педагога в концепте формирования общероссийской гражданской, региональной идентичностей у молодежи

Баженова Наталья Геннадьевна¹, Баженов Руслан Иванович¹, Арутюнова Гуля Зафаровна¹

¹ Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан, Россия

Аннотация. Введение. В повестке формирования гражданской идентичности у обучающейся молодежи сейчас заявляется о ценностно-смысловой основе поведения педагогических кадров, влияющих на становление мировоззренческих ориентиров будущих граждан страны и чья система ценностных ориентиров общероссийской гражданской идентичности имеет высокую мировоззренческую значимость. Принятие педагогом ценностей и смыслов гражданской, региональной идентичностей предполагает аксиологическую конструкцию, содержательной стороной которой выступает компонент «готовности действовать» в решении задач воспитания по сохранению и укреплению традиционных ценностей.

Цель статьи заключается в проектировании показателей готовности педагога к деятельности по формированию у обучающихся общероссийской гражданской, региональной идентичностей и выработке некоторых шагов по расширению его компетенций для реализации задач воспитания.

Методология и методы исследования. Методологическая основа представлена анализом многофакторного влияния образования на воспитание гражданской идентичности у обучающейся молодежи; социокультурным подходом, в котором образование рассматривается как социальная деятельность, связанная с выработкой ценностей и норм; культурологической концепцией образования, в которой источником содержания образования является социальный опыт человечества. На основе категориального аппарата общей аксиологии объясняется специфика деятельности педагога, его социальной роли, служащей ориентирами его социальной и профессиональной активности. Методы: анализ, синтез, обобщение; сбор и анализ статистических данных; проектирование.

Результаты исследования. Исследование позволило спроектировать показатели, отражающие качественные проявления готовности педагогов к работе с обучающейся молодежью по укреплению общероссийской гражданской, региональной идентичностей. В реализации программы повышения квалификации по теме формирования общероссийской гражданской, региональной идентичностей у обучающейся молодежи видится способность образовательных институций выполнять социализирующую роль в формировании российской гражданской идентичности.

Заключение. В рамках системы образования важно говорить о способности и готовности педагога порождать гражданские ориентиры, что возможно в случае расширения его знания опыта, изменения ценностных установок на активные целесообразные действия во благо укрепления общих российских традиционных ценностей.

Ключевые слова: влияние образования на формирование общероссийской гражданской идентичности; ценностные приоритеты педагога; показатели готовности педагога; программа повышения квалификации

Для цитирования: Баженова Н. Г., Баженов Р. И., Арутюнова Г. З. Готовность педагога в концепте формирования общероссийской гражданской, региональной идентичностей у молодежи // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 29–46. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.03>

Финансирование: Статья подготовлена в рамках реализации программы развития «Приоритет 2030. Дальний Восток» при поддержке Минобрнауки России.

Scientific article

The Teacher's Readiness in the Concept of the Formation of all-Russian Civic and Regional Identities Among Young People

Natalia G. Bazhenova¹, Ruslan I. Bazhenov¹, Gulya Z. Arutyunova¹

¹ Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan, Russia

Abstract. Introduction. In the agenda of the formation of civic identity among students, the focus is now on the value-based basis of the behavior of teaching staff, which influences the formation of the worldview of future citizens of the country, and whose system of values of the all-Russian civic identity has a high level of worldview significance. The acceptance of values and meanings of civic and regional identities by teachers involves an axiological construct, the content of which is the component of “readiness to act” in solving the tasks of education aimed at preserving and strengthening traditional values.

The purpose of the article is to design the structure of a teacher's “readiness” for activities aimed at forming students' all-Russian civic and regional identities and developing some steps to expand their competencies for implementing educational tasks.

Methodology and research methods. The methodological basis is represented by the analysis of the multifactorial influence of education on the formation of civic identity among students, the sociocultural approach, in which education is viewed as a social activity related to the development of values and norms, and the cultural concept of education, in which the source of educational content is the social experience of humanity. Based on the categorical apparatus of general axiology, the specific features of a teacher's activity and their social role are explained, serving as guidelines for their social and professional activities. The methods used include analysis, synthesis, and generalization; collection and analysis of statistical data; and design.

Research results. The study allowed to design indicators reflecting qualitative manifestations of teachers' readiness to work with the learning youth on strengthening the all-Russian civic, regional identities. In the implementation of the advanced training program on the topic of formation of the all-Russian civic, regional identities among the learning youth, the ability of educational institutions to perform a socializing role in the formation of the Russian civic identity is seen.

Conclusion. Within the framework of the education system, it is important to talk about a teacher's ability and willingness to generate civic guidelines, which is possible if their knowledge experience expands and their values change towards active and purposeful actions aimed at strengthening common Russian traditional values.

Keywords: the influence of education on the formation of all-Russian civic identity; teacher value priorities; teacher readiness indicators; advanced training programs

For citation: Bazhenova, N. G., Bazhenov, R. I., Arutyunova, G. Z., 2025. The teacher's readiness in the concept of the formation of all-Russian civic and regional identities among young people. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 29–46. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.03>

Funding. The study is performed under the Priority 2030 Strategic Academic Leadership Program and with support from the Ministry of Science and Higher Education of RF.

Введение, постановка проблемы. В настоящее время увеличивается необходимость исследования образования в отношении воспитания патриотичной и социально ответственной личности для укрепления солидарности общества. Встает вопрос о «человеческом факторе» развития и его динамичной природе в институциональных трансформациях. Рефлексия политического отражается в динамике политической идентичности: представления человека о политике аккумулируются в групповых идентификациях, ориентиром которых выступают социальные институты [1, с. 79].

Согласно Стратегии национальной безопасности Российской Федерации к числу целей обеспечения национальной безопасности относится «обучение и воспитание детей и молодежи на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей»¹. Основная воспитательная и социализирующая работа образования выпадает именно на формирование личностных качеств и задает ценностное содержание в достижении целей воспитания. Воспитательная работа является важной задачей системы образования в поле конструирования ценностей и смыслов, жизненных ориентиров и мировоззренческих убеждений в его содержательной полноте, целостности и системности, исходя из поставленных государством задач.

Стремительные изменения ставят перед институтом образования новые требования к его ресурсному потенциалу, нравственным и волевым качествам представителей педагогического сообщества. В таких условиях процессы развития человеческого капитала в образовании актуализируют необходимость развития системы ценностей педагогических работников, способных

оказывать существенное влияние на подрастающее поколение [2, с. 43].

Для формирования общероссийской гражданской идентичности сегодня разработаны и внедрены институциональные механизмы с набором основных направлений и инструментов. К приоритетному направлению реализации Стратегии молодежной политики относится формирование у молодежи гражданской ответственности и патриотизма через вовлечение в общественно значимые проекты². Справедливо отмечается, что эта работа важна не только и не столько для воспроизводства социальной и политической системы, сколько жизненно необходима сегодня для обеспечения национальной безопасности и предотвращения социокультурных угроз [3, с. 114].

Во многих исследованиях по разным основаниям методологического анализа достаточно четко выделяются объективные условия, инструменты, конкретные средства, применение которых способствует эффективности воспитательной работы в деле формирования общероссийской гражданской, региональной идентичностей у обучающейся молодежи. Человеческий капитал образования напрямую зависит от основной его составляющей – педагогического состава образовательных организаций [4, с. 173]. Данная тема изучена достаточно подробно, но проблема повышения качества человеческого капитала работников образования на региональном уровне в векторе решения задач формирования ценностей и смыслов гражданской идентичности в отечественной литературе представлена слабо. В таком контексте человеческий потенциал педагога представляется в качестве особой формы человеческого капитала, ориентированной на воспроизводство полученных им

¹ О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/1> (дата обращения 05.08.2025).

² Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г. [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. N 2233-р г. – URL: <http://government.ru/docs/52494/> (дата обращения 05.08.2025).

знаний посредством воспитания и обучения подрастающего поколения.

Ключевым вопросом исследования является поиск эффективных инструментов развития ценностно-смысловых компетенций у самих педагогов, как трансляторов смыслов общероссийской гражданской и региональной идентичностей в работе с обучающейся молодежью.

Предметом настоящей статьи выступает необходимость изучения вопроса подготовки педагога (как субъекта идентичности, как представителя профессионального сообщества), реализующего социальные и воспитательные функции, опираясь, прежде всего, на свои ценностно-мировоззренческие ориентиры в концепте формирования общероссийской гражданской идентичности. Изучение готовности педагогов в структуре концепта общероссийской гражданской идентичности обусловлено решением задачи анализа факторов, отражающих компетентностный аспект гражданственности в вопросе формирования общероссийской гражданской идентичности у обучающейся молодежи. Кроме этого, важно исследовать отношение самих педагогов к нравственным ориентирам, их позицию по сохранению и укреплению традиционных ценностей. В общем виде компетентностный аспект гражданственности выступает как готовность к выполнению определенной деятельности на основе приобретенных компетенций [5, с. 153].

Исследовательский сюжет заключается в том, чтобы спроектировать структуру готовности педагога к деятельности по формированию у обучающихся общероссийской гражданской, региональной идентичностей и обозначить некоторые шаги по расширению его компетенций для реализации задач воспитания.

Обращение к вопросу формирования системы ценностей педагога как транслятора мировоззренческих позиций в процессе воспитания обучающихся, определение готовности педагога к этой работе

поможет в решении воспитательных задач формирования ценностных ориентиров в соответствии с целевыми принципами формирования гражданской идентичности подрастающего поколения.

Цель статьи – спроектировать показатели «готовности» педагога к деятельности по формированию у обучающихся общероссийской гражданской, региональной идентичностей, представить конкретные шаги по расширению его компетенций для реализации задач воспитания.

Обзор научной литературы. Фундаментальным подходом в изучении феномена общероссийской гражданской идентичности характеризуется исследование под редакцией Л. М. Дробизевой, И. М. Кузнецова, теоретико-методологические подходы широко представлены в энциклопедическом издании 2017 года, подготовленном НИИ ИМЭМО имени Е. М. Примакова РАН. В отечественной политической науке идентичность рассматривается как целенаправленная деятельность, акторами которой, прежде всего, выступают государство, властная элита и другие субъекты [6]. Этим вопросам или его отдельным направлениям уделяется внимание в трудах О. В. Поповой, Ю. В. Малиновой, Г. Я. Миненкова, И. С. Семененко и др.

Ряд зарубежных исследователей опираются на положение о том, что политические сообщества не являются привнесенными извне, а сконструированы исторически протяженным взаимодействием. Конструктивисты в формировании идентичности подчеркивают значение разделяемых всеми знаний, умений, идейных сил, нормативных и институциональных структур [7; 8; 9; 10]. М. Кастельс, вслед за Бауманом, говорит о реконструкции смысла идентичности на основании принципиально новой системы ценностей и убеждений [11, с. 431].

В условиях глобализации и глокализации роль регионального фактора видоизменяется сообразно объективным условиям развития территории. В работе Ансси

Пааси рассматриваются составляющие «идентичности региона» и «региональной идентичности» (как типа регионального самосознания). В то же время отмечается, что в ситуации активации регионального потенциала высвечиваются и ситуационные кризисы идентичности, включая региональную идентичность [12, с. 477].

Региональная идентичность может быть рассмотрена в очень широком диапазоне тем: от символического освоения пространства до региональной культуры, от ценностной основы закрепления социальной общности до использования региональной уникальности в прагматических политических целях элит [13, с. 23].

Среди региональных школ, работающих в русле анализа территориальной идентичности как ресурса продвижения локальных сообществ, следует отметить работы Е. В. Морозовой и И. В. Мирошниченко [14; 15], М. В. Назукиной [16]. Вопросам формирования региональной идентичности молодежи в культурно-образовательной среде посвящена работа И. С. Башмакова [17], О. А. Бориско, С. А. Миронцевой.

Принимается во внимание междисциплинарность исследований в различных плоскостях методологических оснований изучения влияния гражданской идентичности на развитие региональной идентичности, в то же время признается существенная роль социальных институтов, обладающих ресурсами влияния на качественные характеристики гражданской и региональной идентичности. Принято считать, что предикторами становления гражданской идентичности выступают образование, семья, общественные институты, молодежная политика, а значимым основанием для национально-государственной идентичности являются история, исторические символы, историческая политика, включая систему образования.

Сторонник социального конструктивизма Кеннет Дж. Герген рассматривает цель образования как генерирование контекстов,

«в которых объединяются дискурс и практика контекстов» [10, с. 115].

Образование выступает «педагогической моделью социального опыта», подлежащей усвоению подрастающим поколением.

Роль образования как части интеллектуального капитала в настоящее время чрезвычайно важна. Сегодня, в частности, вуз не только выполняет образовательную функцию, позволяющую развить знаниевый аспект человеческого капитала, но и играет роль базы социокультурной практики обучающегося, позволяющей сформировать человеческие и профессиональные качества современного специалиста.

Носителями человеческого капитала вузов, прежде всего, выступают образовательные общности преподавателей, научных сотрудников и студентов. Г. Е. Зборовский оперирует понятием «общностное знание». Его наличие означает существование определенного объема информации, принадлежащей взаимодействующим индивидам [18, с. 211].

Таким образом, образовательная общность выступает носителем знаний.

Научная значимость изучения роли педагога в контексте развития гражданской идентичности у обучающихся определяется, прежде всего, тем, что многочисленные исследования не раскрывают профессиональные дефициты педагогов, которые препятствуют решению задач воспитания гражданственности у подрастающего поколения. Речь идет о недооценке роли педагога в контексте его деятельности по формированию гражданской идентичности у обучающихся, связанной с тем фактом, что каждый (педагог) «демонстрирует» в этом процессе свой содержательный конструкт ценностей и смыслов воспитания.

Методология и методы исследования. Многочисленные исследования определяют идентичность как универсальный концепт и каждая дисциплина вписывает идентичность в контекст, образованный ключевыми для нее понятиями [19, с. 61]. Принципиаль-

ным методологическим вопросом в исследовательском поле идентичности остается определение способов фиксации условий и факторов, актуализирующих содержательную наполненность различных форм идентичности. В пространстве социогуманитарного знания выработаны разнообразные подходы к изучению идентичности и ее компонентов. Ключ к исследованию идентичности в современном обществе состоит в сложном сочетании двух исследовательских стратегий: качественной, нацеленной на понимание жизненного мира и смыслов личности, и количественной, связанной с измерением потенциала влияния идентичности и ее компонентов на общественное сознание в целом. Речь идет о необходимости определения содержания политико-психологического контекста происходящих процессов интеграции, их типологизации для выявления барьеров и определения направлений их преодоления [20, с. 25].

Образование как явление представляет собой процесс, посредством которого социальные взаимодействия приобретают характер устойчивости в той мере, в какой субъекты, вступая во взаимодействия, «следуют правилам». Для успешной институционализации правил необходимо, чтобы «производящая» этот процесс группа в профессиональном сообществе обладала общими представлениями, когнитивными схемами [21, с. 38]. На основе категориального аппарата общей аксиологии можно сказать о специфике деятельности педагога, его социальной роли, служащих ориентирами его социальной и профессиональной активности.

Педагоги, как представители коллективного актора – образования, это представители профессионального сообщества. В приставке «со» по определению выражается «общее участие в чем-нибудь». Участие в со-гражданстве предполагает готовность разделять общие ценности, нормы и идеалы. Однако проблема иден-

тичности встает у педагогов на профессиональном уровне, когда задаются вопросы, насколько я профессионал, кто я в этом мире, каково мое место? В попытках найти ответы на эти вопросы возможен когнитивный диссонанс: личные ценности вступают в противоречие с профессиональными ценностями. В результате когнитивного диссонанса многие педагоги сталкиваются с конфликтом ценностей, разрешив который, они могут привнести позитивные изменения в свою жизнь – это тот случай, когда когнитивный диссонанс может оказать положительное влияние. Анализ аргументов помогает педагогу определить значимость ценностей для осознания ценностей педагогической деятельности. Иными словами, нельзя нести разумное, доброе, вечное, исповедуя при этом прямо противоположное [22, с. 35].

Таким образом, говоря о субъективной значимости ценностей, стоит сказать и о ключевых ценностях профессиональной педагогической деятельности, которые находят свое выражение в нормах и которые, как система, придают институциональной структуре (образованию) легитимность, что является важным моментом с точки зрения темы исследования, особенно в контексте воспитательных действий как для педагогического процесса, так и для его носителей (педагога) в целом. В этом отношении значимость ценностей имеет очень важное значение и влияние на процесс воспитания. Эти функции ценностей тесно связаны с формированием правильного к ним отношения [23, с. 101].

Немаловажными являются и качественные характеристики образовательной среды. Образовательная среда связывается с результатом ее влияния на субъекты образовательных отношений, в то же время она является порождением целенаправленных усилий субъектов, в ней же осуществляющих свою деятельность. Этим признается новая роль педагога в процессе обучения и его места как созидателя и образователь-

ной среды-ситуации, и задач воспитания личности [24, с. 24].

Среда в данном случае – это развитие сложных взаимосвязей, ориентированных на создание ситуаций нравственного выбора, требующих порой переоценки ценностей, ситуаций, «подогревающих» самовоспитание.

Понимание перечисленных особенностей, а также оперативная адаптация содержания под правильную форму требуют особого внимания. Следует отметить, что педагог «мягко» конструирует смыслы и ценности у обучающихся именно через свою профессиональную деятельность. Здесь, с одной стороны, педагогам очень важно уяснить социально-педагогическую сущность феноменов гражданской, региональной идентичностей, их социальное назначение и функции в общественно-государственном взаимодействии. То есть педагог сам должен понять общепринятые значения категорий «гражданская идентичность», «патриотизм», «гражданственность», «гражданская компетентность», осознать их и овладеть ими. С другой – использовать вытекающие отсюда педагогические возможности их формирования.

Поэтому исследователи говорят о создании такой деятельностной образовательной среды, которая бы способствовала возникновению у субъектов образовательных отношений мотивов к формированию граждански значимых ценностей, от приверженности которым зависит, а в будущем еще больше будет зависеть успешность их взаимодействия с обществом и государством.

Механизмом ценностного воспитания здесь выступает конструирование ценностей и смыслов российской гражданской идентичности [25, с. 141].

С позиции социологического подхода О. Н. Журавлева, Е. С. Баранова, характеризуя учебное содержание курса истории России аксиологическим потенциалом, в то же время отмечают, что формирование у обучающихся понимания

значения событий, явлений и процессов невозможно без учета тех или иных ценностей, убеждений без опоры на собственную позицию, взгляды [26, с. 122].

Основной сложностью в этом случае являются не только ценностные приоритеты и постулаты, сколько их трансляция через каналы коммуникации с возможным искажением смыслов ценностей. И здесь очень важна роль педагога, осознающего свою сопричастность к формированию у обучающихся со-гражданственности. Кроме того, недооцененной проблемой является и неадекватная форма подачи приоритетных ценностей без учета когнитивных и эмоциональных возможностей современной молодежи, представители которой обладают клиповым мышлением и восприятием.

Таким образом, можно сказать, что предметы гуманитарного цикла в наибольшей степени соотносятся с аксиологической парадигмой образования и факт создания между субъектами образовательных отношений общих ценностей и смыслов является существенной составляющей в укреплении ценностей общероссийской гражданской идентичности.

Анализ современных педагогических исследований последнего десятилетия показывает, что имеющиеся работы являются темой самостоятельных исследований. Формы, методы, средства, условия, цифровая ресурсность обеспечивают приоритетные организационно-педагогические условия, лежащие в основе организации и осуществления воспитания как деятельности [27, с. 167].

Отдельные вопросы воспитания гражданской идентичности включены в сложную иерархическую и динамическую систему. В частности, соотношение компонентов гражданственности и задач гражданского воспитания, реализуемых в педагогической практике, рассматривается И. А. Макеевой [5, с. 154]. Проведенный исследователем анализ выявил отсутствие

единых подходов, позиций педагогов разных регионов к определению и трактовке принципов гражданского воспитания, что свидетельствует о том, что каждый педагог опирается на свое понимание теории и практики воспитания.

Между тем следует отметить, что существенным недостатком у педагогов может являться слабая согласованность ценностно-эмоционального начала в гражданском воспитании с целевыми ориентирами и вытекающие отсюда возможные «прерывистость и незавершенность» данного процесса. Это может быть обусловлено отражением когнитивного компонента (через представления и знания; насколько осознанно сформирован у педагога образ «Я гражданин»). Это также может быть обусловлено и отсутствием готовности быть субъектом взаимодействий, направленных на преобразование себя и окружающей среды для достижения личных и социально ориентированных целей.

В этом случае представляется весьма важной, прежде всего, работа по «наполнению» структуры ценностей и смыслов через получение знаний об исторических событиях, символах и традициях, как механизма развития общероссийской гражданской идентичности.

Понимание ценностей и смыслов гражданской идентичности педагога как субъекта гражданской жизнедеятельности проявляется в его способности осознавать смыслы решения задач воспитания на основе соотнесения их с собственной системой ценностей, которые на уровне личности служат руководящими принципами его жизни.

Так или иначе, следствием отражения субъективных ценностей педагога является их проявление вовне – в поведении.

Для решения воспитательных задач педагогу, прежде всего, необходимо найти ответы на вопросы:

– что я знаю? – знаниевый компонент как базовый общего концепта гражданской, ре-

гиональной идентичностей;

– что я разделяю? – побуждающий транслировать ценности и смыслы общероссийской гражданской идентичности;

– что я делаю? Какие инструменты для этого необходимы?

Та же задача для педагога-негуманитария может показаться невозможной, что может привести к отказу от действия, направленного на ее решение. Да, знание предмета обеспечивает лучшую организацию учебной деятельности, в то же время отметим, что в каждом предмете есть то, что можно использовать для формирования ценностей общероссийской гражданской идентичности. Педагог, реализующий задачи воспитания, должен не просто знать ответы на поставленные вопросы, но и выступать активным актором созидательной деятельности в этом процессе. «Связка» ценностей и смыслов общероссийской гражданской идентичности на уровне «педагог – будущему специалисту» в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузах во многом и на долгие годы будет определять содержание ментальных установок структуры ценностей обучающегося. Так, к примеру, в Приамурском государственном университете имени Шолом-Алейхема разработан и реализуется образовательный курс для студентов второго курса педагогических направлений подготовки «Воспитание российской гражданской идентичности школьников» в объеме 72 часа. Образовательный курс раскрывает ценностные принципы, основы социальной регуляции, вовлечения молодежи в социальные практики через ценности гражданской идентичности, провозглашаемые государством.

Основой для формирования гражданской идентичности является не только внутренняя позиция, выраженная в ценностном отношении к себе, другим и миру в целом, но и активное воплощение социально значимых действий в поведении [28, с. 35]. Педагогическая готовность в данном ра-

курсе выступает как условие обеспечения эффективности процесса формирования гражданских ценностей. Ключевые слова здесь «педагогическая» и «готовность».

Очевидно, личность педагога является субъектом педагогической готовности. Тогда субъект педагогической деятельности – это активно действующая личность, может быть и общественная группа, которая принимает непосредственное участие в познавательной работе, организует ее и преобразовывает, а также наделена развитым сознанием и волей.

Принимая во внимание взаимозависимость и взаимообусловленность понятий «готовность», «подготовка», следует отметить, что они не являются синонимами. При этом надо признать связь этих понятий между собой. К примеру, качество готовности специалиста во многом определяется именно тем, какую он проходил подготовку.

Конечной целью «подготовки» как динамического процесса является формирование готовности. В интерпретации феномена «готовность» и ее структуры выделяют в основном два подхода. В функциональном подходе готовность рассматривается в «связи» с психологическими функциями, формирование которых считается необходимым для обеспечения результативности профессиональной деятельности. В рамках личностного подхода сущность готовности к педагогической деятельности совершенно не отличается от готовности к любой другой деятельности. При этом она рассматривается в непосредственной связи с формированием и совершенствованием психических процессов, состояний, свойств личности.

Таким образом, готовность не может рассматриваться как сумма определенных качеств личности. Поскольку личностные качества находятся в динамическом взаимодействии друг с другом и психологическими состояниями, можно сказать, что это интегративная характеристика.

В контексте рассматриваемой темы большое значение имеет выполнение дея-

тельности не как таковой, а при условии ее оптимальности, то есть наивыгодной для конкретного времени и условий.

Что касается решения вопроса о содержательных и структурных компонентах готовности, важно выделить наиболее значимые, то, что определяет и побуждает ту самую «готовность». Готовность здесь проявляется в направленности педагога «на взаимодействие с обучающимися».

Рассмотренный подход не является универсальным, но он может быть взят за основу и при необходимости дополнен другими компонентами.

«Стержнем» направляющей деятельности педагога является мотивационная готовность, под которой понимается готовность личности к преобразованию деятельности, изменению мотивов как определяющих эту деятельность под воздействием протекающих социально-политических процессов.

Иными словами, с позиции педагога это может выглядеть так: не знаю, что? не знаю, зачем? не знаю, как?

Рассматривая готовность педагога (как субъекта педагогической деятельности) к изменению/корректировке/адаптации деятельности, смоделируем некоторые события:

1) существует значимая информация (задачи формирования общероссийской гражданской идентичности);

2) с учетом этой информации действия педагога (как субъекта педагогической деятельности) должны быть направлены на реализацию этих задач. То есть направленность на взаимодействие с обучающимися здесь – побудительный компонент готовности;

3) у педагога появляется необходимость обуславливать свою работу и работу обучающихся целями, характерными именно для специфики текущего состояния. Отправным моментом здесь является состояние готовности к реализации и достижению, в нашем случае, образовательных и воспитательных целей и задач;

4) далее, чтобы достичь нового образова-

тельного результата, отвечающего специфике настоящего момента, педагогу необходимо овладеть ключевыми компетентностями (которые могут иметь нормативно-правовые основания);

5) решение этой задачи требует от педагога понимания:

– Что я знаю и что я могу? (знания о гражданской, региональной идентичности).

– Хочу ли я расширить представления?

– Готов ли я менять внешнюю и внутреннюю структуру деятельности?

– Надо ли мне это?

Итак, педагог сам должен иметь расширенное представление о специфической информации и умениях (в контексте преобразования деятельности).

В рамках изучения восприятия общегражданских ценностей и российской идентичности педагогами общеобразовательных организаций Еврейской автономной области в апреле 2024 г. проведен онлайн-опрос педагогов общеобразовательных организаций с охватом 622 чел. по единому инструментарию во всех муниципальных образованиях региона (опрос проведен с помощью сервиса: <https://simpoll.ru/run/survey/e44405b6v>).

Остановимся лишь на некоторых статистических данных.

Респонденты – педагогические работники образовательных организаций особую роль отводят образовательной и молодежной политике. В первую очередь акцентировано внимание на таких вопросах, как восприятие Родины и идентичности педагогами. Выявлено, что 78 % позиционируют себя исключительно как граждане страны и видят своей родиной всю Россию, считая при этом себя патриотами. Считают себя образцовым гражданином и разделяют ценности общероссийской гражданской идентичности 75 % опрошенных педагогов.

Представим некоторые позиции по идентификационным выборам педагогов. Гордится территорией, на которой проживают,

68 %, при этом 83 % считают, что «каждый человек, проживающий в конкретном месте, должен знать историю своего региона». Отношение к региону является важной составляющей региональной самоидентификации человека. Обращает на себя внимание сравнительно невысокая самооценка педагогом знаний о своем регионе – 54 %.

Подавляющая часть педагогов (78 %) убеждена в том, что именно образование наполняет смыслом представления обучающихся о гражданской и региональной идентичностях.

В анкете были вопросы, направленные на выявление мнений респондентов относительно их потребности развиваться в профессии в контексте воспитательной работы с молодежью. Распределение ответов на вопрос о желании респондентов узнать об эффективных практиках работы с обучающимися по развитию патриотизма и гражданской ответственности (67 %), о готовности принимать активное участие в новых образовательных событиях в регионе, если это поможет в работе с молодежью (72 %), позволяет судить о востребованных направлениях работы педагогическим составом образовательных организаций.

Анализ распределенных ответов позволяет говорить об относительно высоком уровне готовности, но при этом высвечивается потребность в обогащении знаниявого компонента концепта общероссийской гражданской идентичности. Отдельно выяснялось мнение о ценностных приоритетах самих респондентов, выступающих связывающим звеном между отдельной личностью (индивидом) и социумом, его мировоззрением в целом. 73 % считают, что формирование общероссийской гражданской идентичности у обучающихся зависит от гражданской позиции самих педагогов. Большинство опрошенных (77 %) разделяют мнение о том, что педагогическая профессия обязывает сохранять и передавать позитивные ценности. Данные показывают, что педагоги осознают важность собствен-

ной позиции с точки зрения их готовности к работе по формированию общероссийской гражданской, региональной идентичностей.

В статье отражены лишь некоторые исследовательские данные, но дающие основания выработать определенные шаги по выстраиванию управленческих решений в работе с педагогами образовательных организаций.

Таким образом, анализ полученных материалов позволяет сделать вывод о первостепенной значимости следующих действий:

- необходимость выработки показателей готовности педагогов к работе с обучающейся молодежью в контексте темы формирования общероссийской гражданской, региональной идентичностей;

- значимость разработки и запуска программы повышения квалификации педагогов по теме формирования общероссийской гражданской, региональной идентичностей, что может выступать в дальнейшем эффективным инструментом работы с обучающейся молодежью;

- значимость непрерывного сопровождения педагогов в части оказания консультативной помощи после освоения программы повышения квалификации и мониторинга процесса формирования ценностей и смыслов гражданской идентичности.

Л. Ю. Максимова в своем содержательном научном труде рассматривает модульную целевую педагогическую программу, которая касается совершенствования системы формирования гражданской идентичности обучающихся образовательных организаций министерства обороны Российской Федерации [29, с. 149]. Модульная целевая программа включает в себя:

- 1) профессиональный модуль (развитие профессиональной компетентности в области гражданского воспитания у педагогического коллектива);

- 2) учебный модуль (создание содержательного и методического ядра гражданской направленности в учебных дисциплинах);

- 3) воспитательный модуль (содержательное и методическое обеспечение внеурочной деятельности по формированию гражданской идентичности, включая волонтерскую деятельность);

- 4) контекстный модуль (создание обогащенной среды для развития гражданской идентичности).

Очевидна взаимосвязанность компонентов педагогической системы.

Однако обращает на себя внимание профессиональный модуль, в котором не находят отражения качественные проявления готовности педагогов к работе с обучающейся молодежью по укреплению общероссийской гражданской, региональной идентичностей.

Результаты исследования. На основе анализа существующих моделей гражданской, региональной идентичностей [29; 30; 31; 32], теоретических подходов по теме готовности педагогов к профессиональной работе с обучающимися спроектированы показатели готовности педагога к деятельности по формированию у обучающихся общероссийской гражданской и региональной идентичностей (рис. 1).

Показатели готовности представляют собой совокупность субъективных оценок, отражающих отношение к субъектам идентичности, и выступают регуляторами поведения. Эти идентификационные образцы гражданственности могут приводить в «согласованность» ценности и смыслы общероссийской, гражданской, региональной идентичностей.

Изучение компонентов педагогической системы, предложенной Л. Ю. Максимовой, дает нам основание для выработки содержательного инструмента развития гражданской компетентности у педагогического состава. В этом видится способность образовательных институций выполнять социализирующую роль в формировании российской гражданской идентичности, социокультурной компетентности и профессиональной этики.

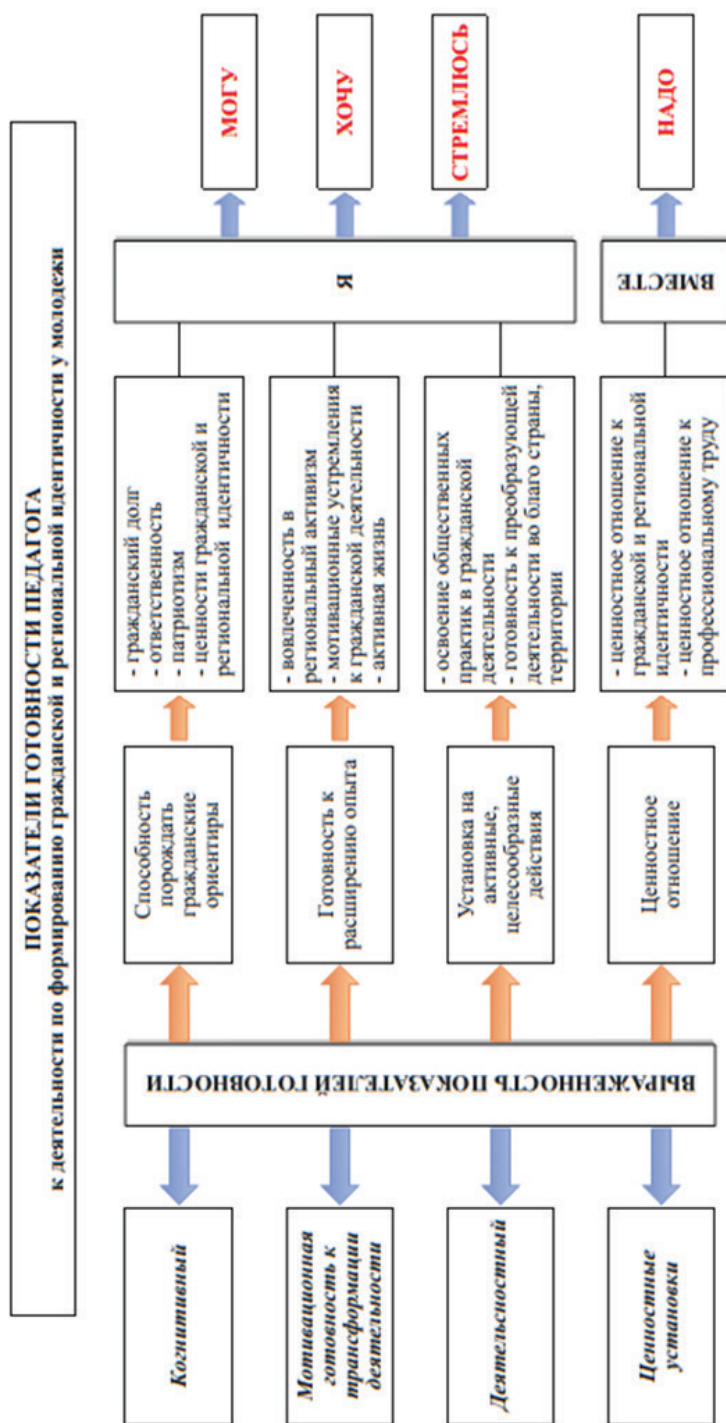


Рис. Показатели готовности педагога к деятельности по формированию гражданской, региональной идентичности у обучающейся молодежи

Разработанные показатели готовности педагога к деятельности по формированию общероссийской гражданской, региональной идентичностей выступают главной детерминантой разработки программы повышения квалификации для педагогов «Формирование общероссийской гражданской и региональной идентичностей», целью которой является совершенствование имеющихся и формирование новых профессиональных компетенций в области реализации молодежной политики в части формирования общероссийской гражданской идентичности молодежи. Программа включает в себя следующие модули.

Модуль 1. Гражданская и региональная идентичности личности в контексте социальных вызовов современности.

Модуль 2. Современные подходы к укреплению гражданской и региональной идентичностей личности.

Модуль 3. Процесс формирования общероссийской гражданской идентичности и региональной идентичности жителей российского Дальнего Востока в институциональном измерении деятельности образовательной организации.

Каждый модуль раскрывается через перечень тематических разделов. Содержание тем во многом способствует осознанию и принятию ценностей и смыслов общероссийской гражданской идентичности, тем самым обуславливая мировоззренческий ценностный выбор для созидательной активности педагога в своей социализирующей роли.

В качестве результатов исследования выступают следующие выводы:

- образование является ресурсом формирования общероссийской гражданской, региональной идентичностей; в этом процессе все более значимой становится готовность педагога (готовность как один из компонентов выражения субъектной позиции) – транслятора смысла и ценностей гражданской идентичности;
- факт осознания/принятия педагогом

ценностей общероссийской, гражданской идентичностей является существенным основанием, выражающим его гражданскую позицию в работе с обучающейся молодежью по формированию ценностей и смыслов идентичности;

– современные педагогические исследования в области воспитания детей и молодежи описывают конкретные инструменты, механизмы, средства, условия, но не определяют в качестве инструмента по формированию ценностей гражданской, региональной идентичности работу с самим актором образования – педагогом, который помогает создавать связи между субъектами образовательных отношений посредством общих ценностей и смыслов.

Заключение. Важно говорить о способности и готовности педагога порождать гражданские ориентиры, что возможно в случае расширения его знаниевого опыта, изменения ценностных установок на активные целесообразные действия во благо укрепления общих российских традиционных ценностей.

Во-первых, в рамках системы образования необходимо формировать культуру работы с понятиями. Важно, какие признаки педагоги приписывают понятиям «общероссийская гражданская, региональная идентичности», каким образом субъекты характеризуют идентичности. Ответы на эти вопросы во многом формируют содержание программы повышения квалификации педагогов. Результатом освоения программы повышения квалификации выступают: развитие потенциала педагогов, качественные проявления их готовности к работе с обучающейся молодежью по укреплению общероссийской гражданской, региональной идентичностей.

Во-вторых, формированию готовности педагогов к работе с обучающейся молодежью способствуют положительная ценностная гражданская позиция, способность порождать гражданские ориентиры, готовность к расширению опыта, освоение

общественных практик в гражданской деятельности, ценностное отношение к гражданской и региональной идентичностям, ценностное отношение к профессиональному труду.

В-третьих, готовность педагога к общению обучающихся к базовым ценностям в процессе интеграции и солидаризации российского общества является важным условием для формирования у будущего поколения мировоззренческих ориентиров – общероссийской гражданской идентичности (гражданского самосознания).

К числу факторов, способствующих эффективности деятельности института образования на уровне образовательной организации по решению задач формирования ценностных ориентиров у обучающейся молодежи, относятся:

а) объективные:

– создание деятельностной образовательной среды, способствующей развитию ценностного отношения к стране, региону проживания;

– проектирование содержания преподаваемых предметов в соответствии с приоритетами воспитания ценностей и смыслов общероссийской гражданской идентично-

сти у обучающихся;

– подготовка педагогов к работе по формированию ценностно-смыслового ядра у обучающейся молодежи в контексте выработки ценностного отношения к общероссийской гражданской, региональной идентичностей.

б) субъективные: осознание, принятие педагогом ценностных ориентиров общероссийской гражданской идентичности и его готовность к созидательной деятельности по формированию общероссийской гражданской идентичности у обучающейся молодежи.

Таким образом, обоснованная значимость разработки и запуска программы повышения квалификации педагогов, необходимость непрерывного сопровождения педагогов по окончании курсов повышения квалификации в части консультативной помощи и мониторинга процесса являются важными ресурсами образования и могут иметь значение для качественного понимания и прогнозирования ценностных регуляторов поведения педагогов в работе с обучающейся молодежью по формированию и укреплению общероссийской гражданской, региональной идентичностей.

Список источников

1. Семенов И. С. Регулирование этнополитической конфликтности и поддержание гражданского согласия в условиях культурного разнообразия: модели, подходы, практики: аналитический доклад. – М.: ИМЭМО РАН, 2017. – 229 с.

2. Асваров Н. А., Хайбулаев М. Х., Салманова Д. А. Вызовы современности и формирование человеческого капитала педагога // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2021. – Т. 15, № 4. – С. 39–45.

3. Селезнева А. В. Гражданственность старшеклассников как политико-психологический феномен: концептуальный анализ // Гражданственность российских старшеклассников: взгляд молодых ученых/под общ. ред. А. В. Селезневой. – М.: Аквилон, 2020. – С. 7–12.

4. Рогатых С. В. Проблемы и перспективы

развития человеческого капитала в сфере общего образования Камчатского края // Человеческий капитал. – 2022. – № 8 (164). – С. 172–181.

5. Макеева И. А. Научно-методический анализ практики гражданского воспитания на современном этапе: состояние, проблемы // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 3 (84). – С. 152–158.

6. Дробизева Л. М., Кузнецов И. Н. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / под ред. Л. М. Дробизевой, И. Н. Кузнецова, отв. ред. В. С. Магун. – М.: Институт социологии РАН, 2006. – 327 с.

7. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества: пер. с англ. – М.: Весь Мир, 2004. – 188 с.

8. Soderbaum F. On the waning State con-

- ceptualization the Region and Europe as a Global Actor // Theory-Talks.org [open-source journal]. – 2008. – № 19.
9. Zimmerbauer K. From image to identity: building regions by place promotion // European Planning Studies. – 2011. – № 19(2). – P. 243–260.
10. Gergen K. J., Worthman S. Social construction and pedagogical practice // Gerden K. J. Social construction in context. – London, Thousand Oaks: Sage, 2002. – P. 115–136.
11. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
12. Paasi A. The Resurgence of the “Region” and “Regional Identity”: Theoretical Perspectives and Empirical Observations on Regional Dynamics in Europe // Review of International Studies. – 2009. – Vol. 35, S1. – P. 121–146.
13. Сагитова Л. В. Политика идентичности и ее акторы в условиях социальной трансформации в Республике Татарстан: автореф. дис. ... д-ра полит. наук. – Казань: Институт истории Академии наук Республики Татарстан, 2019. – 38 с.
14. Мирошниченко И. В., Морозова Е. В. Публичная политика как пространство конвертации нематериальных ресурсов в факторы развития территорий // Политическая наука. – 2022. – № 3. – С. 144–163.
15. Морозова Е. В. Имиджевая политика государств Большого Каспия: факторы и барьеры формирования имиджа макрорегиона // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2024. – Т. 26, № 1. – С. 169–180.
16. Назукина М. В. Мифы и реальность дальневосточного регионализма: внешний образ и идентичность макрорегиона // Известия РАН. Серия географическая. – 2021. – Т. 85, № 2. – С. 195–204.
17. Миронцева С. А., Бориско О. А., Баишаков И. С. Интернет-технологии формирования региональной идентичности молодежи в Краснодарском крае // Общество: политика, экономика, право. – 2024. – № 1. – С. 29–37.
18. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Методологические подходы к исследованию нелинейной динамики образовательных общностей мегаполиса // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2016. – Т. 22, № 4 (156). – С. 175–184.
19. Филиппова Е. И. Идентичность в дисциплинарных матрицах социальных и гуманитарных наук // Идентичность: личность, общество, политика. Новые контуры исследовательского поля / отв. ред. И. С. Семененко. – М.: Весь Мир, 2023. – С. 61–69.
20. Самаркина И. В., Шевченко М. Е. Политико-психологический контекст расширения политического пространства Российской Федерации: содержание и влияние на процессы интеграции // Общество: политика, экономика, право. – 2025. – № 2. – С. 24–29.
21. Федотова В. А., Черкасова Е. В. Социокультурные факторы формирования гражданской и этнической идентичности россиян: к постановке проблемы // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 11. – С. 138–143.
22. Ходырев А. М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2 (113). – С. 34–40.
23. Дашдемирова А. Т. Понятие «ценности», их сущность и содержание // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 1. – С. 100–106.
24. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6 (40). – С. 23–28.
25. Водолажская Т. В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6. – С. 140–141.
26. Журавлева О. Н., Баранова Е. С. Ценностно-смысловой аспект историко-социологического компонента содержания школьного курса истории России // Ценности и смыслы. – 2024. – № 3 (91). – С. 121–136.
27. Медведев П. С., Аквазба Е. О. К вопросу о патриотическом воспитании в системе высшей школы // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 4. – С. 166–172.
28. Мелков С. Методологические подходы к формированию гражданской идентичности личности // Развитие личности. – 2021. – № 3–4. – С. 34–51.
29. Максимова Л. Ю., Рябова И. В. Концептуализация феноменов гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности и гражданской компетентности как компонентов гражданской направленности личности // Мир образования – образование в мире. – 2020. – № 2 (78). – С. 146–162.

30. Акимов А. А., Шамхалов Ш. Ш., Казакбиева О. И. Роль исторического образования в духовно-нравственном воспитании современной молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Серия: Исторические, Культурология. Политические науки. – 2024. – № 1 (март). – С. 13–17.

31. Артамонова Е. И., Тесленко О. В. Наставничество как проявление качества про-

фессиональной подготовки будущего преподавателя вуза // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 3. – С. 13–24.

32. Иванова Д. В., Константинова В. В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Т. 13, № 3 (35). – С. 344–351.

References

1. Semenenko, I. S., 2017. Regulation of Ethnopolitical Conflict and Maintaining Civil Consensus in a Multicultural Environment: Models, Approaches, and Practices. An Analytical Report. Moscow: IMEMO RAS, 229 p. (In Russ.)

2. Asvarov, N. A., Khaybulayev, M. Kh., Salmanova, D. A., 2021. Challenges of the Present and the Formation of the Human Capital of a Teacher. Izvestiya of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences, vol. 15, no. 4, pp. 39–45. (In Russ.)

3. Selezneva, A. V., 2020. Citizenship of High School Students as a Political and Psychological Phenomenon: A Conceptual Analysis. Citizenship of Russian High School Students: A View from Young Scientists / Edited by A. V. Selezneva. Moscow, Russia: Akvilon Publ., pp. 7–12. (In Russ.)

4. Rogatykh, S. V., 2022. Problems and Prospects of Human Capital Development in the Field of General Education in the Kamchatka Territory. Human Capital, no. 8 (164), pp. 172–181. (In Russ.)

5. Makeeva, I. A., 2018. Scientific and Methodological Analysis of the Practice of Civic Education at the Present Stage: State and Problems. Bulletin of Cherepovets State University, no. 3 (84), pp. 152–158. (In Russ.)

6. Drobizheva, L. M., Kuznetsov, I. N., 2006. State and ethnic identity: choice and mobility. Civil, ethnic and religious identities in modern Russia / ed. by Drobizheva L. M., Kuznetsov I. N. Ed. by V. S. Magun. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 327 p. (In Russ.)

7. Bauman, Z., 2004. Globalization. Consequences for the Individual and Society. Translated from English. Moscow. Ves' Mir Publishing House, 188 p. (In Russ.)

8. Soderbaum, F., 2008. On the waning State conceptualization, the Region and Europe as a Global Actor. Theory-Talks.org [open-source journal], no. 19. (In Eng.)

9. Zimmerbauer, K., 2011. From image to identity: building regions by place promotion. European Planning Studies, no. 19(2), pp. 243–260. (In Eng.)

10. Gergen, K. J., Worthman, S., 2002. Social construction and pedagogical practice. Gerden K. J. Social construction in context. London, Thousand Oaks: Sage Publ., pp. 115–136. (In Eng.)

11. Castells, M., 2000. The Information Age: Economy, Society, and Culture. Translated from English. Edited by O. I. Shkaratan. Moscow: Higher School of Economics, 608 p. (In Russ.)

12. Paasi, A., 2009. The Resurgence of the “Region” and “Regional Identity”: Theoretical Perspectives and Empirical Observations on Regional Dynamics in Europe. Review of International Studies, vol. 35, s1, pp. 121–146. (In Eng.)

13. Sagitova, L. V., 2019. Politics and Its Actors in the Context of Social Transformation in the Republic of Tatarstan: Abstract Dr. Sci. (Polit.). Kazan: Institute of History of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, 428 p. (In Russ.)

14. Miroshnichenko, I. V., Morozova, E. V., 2022. Public Policy as a Space for the Conversion of Intangible Resources into Territorial Development Factors. Political Science, no. 3, pp. 144–163. (In Russ.)

15. Morozova, E. V., 2024. Image policy of the states of the Greater Caspian Sea: factors and barriers to the formation of the image of a macroregion. Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science, vol. 26, no. 1, pp. 169–180. (In Russ.)

16. Nazukina, M. V., 2021. Myths and Reality of Far Eastern Regionalism: The External Image and Identity of the Macroregion. Izvestiya of the Russian Academy of Sciences. Series Geographical, vol. 85, no. 2, pp. 195–204. (In Russ.)

17. Mironov, S. A., Borisko, O. A., Bashmakov, I. S., 2024. Internet Technologies of the Formation of Regional Identity of Youth in the Kras-

- nodar Territory. Society: Politics, Economics, Law, no. 1, pp. 29–37. (In Russ.)
18. Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A., 2016. Methodological Approaches to the Study of Non-linear Dynamics of Educational Communities in a Megalopolis. *Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kultury*, vol. 22, no. 4 (156), pp. 175–184. (In Russ.)
19. Filippova, E. I., 2023. Identity in the Disciplinary Matrices of Social and Humanitarian Sciences. Identity: Personality, Society, Politics. New contours of the research field / Ed. by I. S. Semenko. Moscow: Ves' mir Publ., pp. 61–69. (In Russ.)
20. Samarkina, I. V., Shevchenko, M. E., 2025. The political and psychological context of expanding the political space of the Russian Federation: content and impact on integration processes. *Society: Politics, Economics, Law*, no. 2, pp. 24–29. (In Russ.)
21. Fedotova, V. A., Cherkasova, E. V., 2023. Sociocultural Factors in the Formation of the Civil and Ethnic Identity of Russians: Towards the Problem Statement. *Social and Humanitarian Knowledge*, no. 11, pp. 138–143. (In Russ.)
22. Khodyrev, A. M., 2020. The Problem of Studying the Values of Pedagogical Activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 2 (113), pp. 34–40. (In Russ.)
23. Dashdemirova, A. T., 2024. The concept of “values”, their essence and content. *Pedagogical Education*, vol. 5, no. 1, pp. 100–106. (In Russ.)
24. Ivanova, S. V., 2015. Educational Space and Educational Environment: In Search of Distinctions. *Values and Meanings*, no. 6 (40), pp. 23–28. (In Russ.)
25. Vodolazhkaya, T. V., 2010. Civil Identity. *Educational Policy*, no. 5–6, pp. 140–141. (In Russ.)
26. Zhuravleva, O. N., Baranova, E. S., 2024. The Value-Based Aspect of the Historical and Sociological Component of the Content of the School History Course of Russia. *Values and Meanings*, no. 3 (91), pp. 121–136. (In Russ.)
27. Medvedev, P. S., Akvazba, E. O., 2024. On the issue of patriotic education in the higher education system. *Pedagogical Education*, vol. 5, no. 4, pp. 166–172. (In Russ.)
28. Melkov, S., 2021. Methodological approaches to the formation of an individual's civic identity. *Personal Development*, no. 3-4, pp. 34–51. (In Russ.)
29. Maksimova, L. Yu., Ryabova, I. V., 2020. Conceptualization of the Phenomena of Civic Identity, Patriotism, Citizenship, and Civic Competence as Components of a Person's Civic Orientation. *World of Education – Education in the World*, no. 2 (78), pp. 146–162. (In Russ.)
30. Akimova, A. A., Shamkhalov, Sh. Sh., Kazakbieva, O. I., 2024. The role of historical education in the spiritual and moral education of modern youth. *Humanities, socio-economic and social sciences. Series: Historical, Cultural Studies. Political sciences*, no. 1, pp. 13–17. (In Russ.)
31. Artamonova, E. I., Teslenko, O. V., 2022. Mentoring as a Manifestation of the Quality of Professional Training of a Future University Teacher. *Pedagogical Education and Science*, no. 3, pp. 13–24. (In Russ.)
32. Ivanova, D. V., Konstantinova, V. V., 2019. Organizational and Pedagogical Conditions for the Civil and Patriotic Education of University Students. *Bulletin of the Mari State University*, vol. 13, no. 3 (35), pp. 344–351. (In Russ.)

Информация об авторах

Н. Г. Баженова, кандидат педагогических наук, доцент, ректор, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, rectorat@pgusa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2659-4970>, Биробиджан, Россия

Р. И. Баженов, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных систем и защиты информации, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, r-i-bazhenov@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2668-1142>, Биробиджан, Россия

Г. З. Арутюнова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных систем и защиты информации, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, arutyunova.gulia@yandex.ru, Биробиджан, Россия

Information about the authors

Natalia G. Bazhenova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Rector, Sholom-Aleichem Priamursky State University, rectorat@pgusa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2659-4970>, Birobidzhan, Russia

Ruslan I. Bazhenov, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Information Systems and Information Security, Sholom-Aleichem Priamursky State University, r-i-bazhenov@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2668-1142>, Birobidzhan, Russia

Gulya Z. Arutyunova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Sholom-Aleichem Priamursky State University, arutyunova.gulia@yandex.ru, Birobidzhan, Russia

Вклад авторов

Баженова Н. Г. – анализ материалов, написание статьи, разработка программы повышения квалификации педагогов.

Баженов Р. И. – тестирование педагогов, статистическая обработка первичных данных анкетирования, написание статьи.

Арутюнова Г. З. – разработка инструментария, тестирование педагогов, анализ данных, написание статьи.

Contribution of the authors

Bazhenova N. G. – analysis of materials, writing of the article, development of the program of advanced training of teachers.

Bazhenov R. I. – testing of teachers, statistical processing of data of the questionnaire, writing of the article.

Arutyunova G. Z. – development of tools, testing of teachers, data analysis, and writing an article.

Статья поступила в редакцию 11.08.2025
Одобрена после рецензирования 10.10.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 11.08.2025
Approved after reviewing 10.10.2025
Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья
УДК 373.5.016:51
DOI: 10.15293/1813-4718.2506.04

Диагностика предметной обученности как инструмент выявления затруднений школьников при изучении математики

Борисова Алла Михайловна^{1,2}, Яровая Евгения Анатольевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

²Гимназия № 10, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема своевременного выявления причин затруднений учеников при изучении математики с помощью проведения диагностических работ. Цель статьи заключается в теоретическом осмыслении и систематизации научных подходов к характеристике понятия «диагностика» и «диагностическое задание», уточнении понятийного аппарата применительно к проблеме исследования, обоснования авторского подхода к разработке инструментария для проведения диагностики предметных результатов обучающихся, выявления пробелов в их математической подготовке и своевременной коррекции (на уровне основного общего образования). Методами исследования выбраны анализ психолого-педагогической, научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования; метод включенного наблюдения, анкетирование, педагогическое экспериментирование, анализ и обработка экспериментальных данных, рефлексия. В статье сделан акцент на то, что не всякое контролирующее задание может быть диагностическим, приведено авторское определение диагностического задания, проиллюстрированное примерами таких заданий для выявления пробелов в знаниях учеников по математике. Дана авторская концепция проведения процедуры диагностики предметной обученности в основной школе и разработки соответствующего инструментария (диагностическая работа, диагностическая карта и листа успешности), приведены их примеры (фрагменты) для 7 класса. Особо подчеркнута важность проведения диагностических работ для школьников, испытывающих трудности в изучении математики, в связи с чем осуществлено переосмысление, уточнение и детализация авторской концепции диагностики предметной обученности.

В заключении делается вывод о необходимости систематического проведения диагностических работ, поскольку это способствует формированию реальной картины успешности обучения как класса в целом, так и отдельно взятого ученика, помогает увидеть пробелы в знаниях ребенка или группы детей, внести своевременную коррекцию в их образовательную траекторию, выстроить индивидуальный образовательный маршрут.

Ключевые слова: диагностика; диагностическая работа; диагностическое задание; задание в тестовой форме; диагностическая карта; лист успешности ученика; предметный результат; трудности в изучении математики

Для цитирования: Борисова А. М., Яровая Е. А. Диагностика предметной обученности как инструмент выявления затруднений школьников при изучении математики // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 47–60. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.04>

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания № 073-03-2025-062/1 от 19 марта 2025 г. по проекту «Содержание и технология обучения школьников, испытывающих трудности в изучении математики в школе».

Diagnostics of Subject-Specific Learning as a Tool for Identifying Difficulties in Mathematics Learning

Alla M. Borisova^{1,2}, Evgeniya A. Yarovaya¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

² Gymnasium No. 10, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses the problem of timely identification of the causes of students' difficulties in studying mathematics through the use of diagnostic tasks. The purpose of the article is to provide a theoretical understanding and systematization of scientific approaches to the characteristics of the concepts of "diagnosis" and "diagnostic task", to clarify the conceptual framework in relation to the research problem, and to justify the author's approach to developing tools for diagnosing students' subject-specific results, identifying gaps in their mathematical preparation, and providing timely correction (at the level of basic general education). The research methods include the analysis of psychological, pedagogical, scientific, and methodological literature on the research problem; participant observation method, questionnaires, pedagogical experimentation, analysis and processing of experimental data, and reflection. The article emphasizes that not every control task can be diagnostic, and provides the author's definition of a diagnostic task, illustrated with examples of such tasks for identifying gaps in students' knowledge in mathematics. The article also presents the author's concept of conducting a diagnostic procedure for assessing students' subject-specific learning in primary school and developing appropriate tools (diagnostic work, diagnostic map, and success sheet), and provides examples (fragments) for the 7th grade. The importance of conducting diagnostic work for students who have difficulties in learning mathematics is particularly emphasized, and the author's concept of subject-specific diagnostic work has been rethought, refined, and detailed.

In conclusion, it is concluded that it is necessary to carry out diagnostic work systematically, as this contributes to the formation of a real picture of the success of both the class as a whole and an individual student, helps to see the gaps in the knowledge of a child or a group of children, and to make timely corrections to their educational trajectory, and to build an individual educational route.

Keywords: diagnostics; diagnostic work; diagnostic task; test-based task; diagnostic card; student success sheet; subject result; difficulties in learning mathematics

For citation: Borisova, A. M., Yarovaya, E. A., 2025. Diagnostics of subject-specific learning as a tool for identifying difficulties in mathematics learning. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 47–60. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.04>

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the implementation of State Task No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025, under the project "Content and Technology of Teaching Mathematics to Schoolchildren with Difficulties in Learning Mathematics at School".

Введение, постановка проблемы. Сегодня школьное математическое образование находится под пристальным вниманием государства и общества. Вектор его развития четко определен документом «Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до

2030 года»¹. Одной из важнейших задач, согласно комплексному плану, является «повышение качества преподавания математики ... в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях»².

Снижение качества математического образования в последние десятилетия связывают со многими причинами. В средствах массовой информации часто обвиняют в этом ОГЭ и ЕГЭ, призывая вернуться к традиционным экзаменам. Другими причинами называют интернет и гаджеты, без которых невозможно представить современного ребенка и которые позволяют, не прилагая усилий, выполнять домашние задания, писать контрольные работы и т. п. Находится много желающих обвинить учителей, которые якобы не хотят и/или не умеют учить, «как раньше». По каждому из подобных обвинений можно привести множество контраргументов, поскольку истинной причиной снижения уровня математической подготовки школьников является накопление пробелов в знаниях детей, начиная с начальной школы, причем при переходе из класса в класс ситуация лишь усугубляется. Все остальное фактически оказывает лишь косвенное влияние на качество математической подготовки обучающихся в зависимости от их индивидуальных особенностей.

Математика как наука и школьный предмет отличается сильными внутрипредметными связями. Ребенок, не усвоивший в 5 классе действия с дробями, не сможет в 8 классе преобразовывать дробно-рациональные выражения и выполнять действия со степенями с дробным показателем. Пресловутая таблица умножения, вернее ее незнание, является серьезным камнем преткновения для многих учащихся стар-

ших классов, что негативно сказывается на результатах государственной аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) по математике. Поэтому необходимо на как можно более раннем этапе выявлять пробелы в знаниях ученика и их ликвидировать. Помощь в этом может оказать диагностика учебных достижений школьников.

Цель статьи – теоретическое осмысление и систематизация научных подходов к характеристике понятия «диагностика» и «диагностическое задание», уточнение понятийного аппарата применительно к проблеме исследования, обоснование авторского подхода к разработке инструментария для проведения диагностики предметных результатов обучающихся, выявления пробелов в их математической подготовке и своевременной коррекции (на уровне основного общего образования).

Обзор научной литературы по проблеме. Слово «диагностика» известно с давних пор и происходит от греческих слов *dia* – между, врозь, после, через, раз и *gnosis* – знание. В античном мире этим термином называли людей, подсчитывающих количество убитых и раненых после сражения [1]. В эпоху Возрождения это понятие переключается в медицину и означает распознавание болезни. В начале двадцатого века после публикации работы Г. Роршаха появляется понятие «психодиагностика» [2]. И только в 1968 году К. Ингенкамп вводит понятие педагогической диагностики по аналогии с медицинской и психологической диагностикой. Под диагностической деятельностью он понимает процесс, в ходе которого (с использованием диагностического инструментария или без него), соблюдая необходимые научные критерии качества, учитель наблюда-

¹ Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 19 ноября 2024 г. № 3333-п. – URL: https://sh94-taptugary-r76.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/33/376/Rasporyazhenie_Pravitelstva_RF_ot_19.11.2024_N_3333_r_Ob_utv.pdf (дата обращения: 01.07.2025).

² Там же. С. 1.

ет за учащимися, проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем [3].

Современное понимание педагогической диагностики отличается от сформулированного К. Ингенкампом и трактуется различными исследователями по-разному. В. С. Кукушин еще в 2005 году отмечал: «Педагогическая диагностика сегодня все еще является скорее активно оспариваемой и неопределенной программой, нежели сформировавшейся научной дисциплиной. Поэтому неудивительно, что существуют различные определения научной диагностики» [4, с. 354].

В педагогическом словаре педагогическая диагностика определена как «1) целенаправленная деятельность педагога, ориентированная на определение уровня воспитанности или обученности; 2) количественная оценка и качественный анализ педагогических процессов, явлений и т. п. с помощью специально разработанных научных методов» [5, с. 38].

Диагностика обучения – обязательный компонент образовательного процесса, с помощью которого определяется достижение поставленных целей. Образовательная диагностика – это процесс определения результатов образовательной деятельности учащихся и педагогов с целью выявления, анализа, оценивания и корректирования обучения. Диагностика – это точное определение результатов дидактического процесса.

Еще в 2007 г. Н. Яшина писала: «Диагностирование помогает рассматривать результаты в связи со способами их достижения, выявлять тенденции, динамику учебного процесса и его результатов» [6, с. 132].

В последнее время стали разделять диагностику обученности и обучаемости. Под обученностью понимают результат обучения, включающий как наличный запас

знаний, так и способы их приобретения (умение учиться) [7]. Целью диагностики обученности является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью [8].

Диагностика обученности пришла на смену традиционным формам контроля, которые призваны лишь констатировать успехи и неудачи ученика, не объясняя причин последних. Именно диагностика результатов обучения призвана помочь учителю и ученику оптимизировать учебный процесс, проложить индивидуальную траекторию обучения ребенка. Диагностическая деятельность обеспечивает обратную связь, выходя за рамки привычного контроля и оценки.

Как видно из проведенного анализа, терминология, связанная с понятием диагностики, достаточно разнообразна. В рамках данного исследования речь идет о диагностике предметной обученности, или, по ФГОС, диагностике предметных результатов, как *процедуре выявления уровня усвоения знаний и умений в конкретной предметной области с помощью специально разработанного инструментария* (авторское определение). Далее в статье будет описан авторский подход к структуре и содержанию инструментов диагностики предметных результатов, учитывающий возможность их оценки на базовом и повышенном уровнях. Приоритетным для диагностики предметных результатов школьников, испытывающих трудности в изучении математики, очевидно, является базовый уровень.

В современных публикациях достаточно широко представлены различные аспекты приложения педагогической диагностики в системе общего, профессионального и дополнительного образования.

В статье И. Ю. Гутник, Е. В. Алексеевой [9] дан анализ внедрения проекта диагностического комплекса «Помогающая школа», направленного на выявление обучающихся, имеющих затруднения в школе, причи-

ны которых определяются в соответствии с направлениями самоопределения учеников. Однако конкретных мероприятий по педагогической поддержке для таких учащихся в статье не предложено, анонсируется лишь их дальнейшая разработка.

С. М. Юбурова и Н. Б. Хасанов в работе [10] описывают современные инструменты педагогической диагностики, применяемые в образовательном процессе на различных этапах урока. Специфику конструирования комплексного диагностического инструмента для выявления уровня дизайнерских умений у детей дошкольного возраста показывают авторы статьи [11]. Актуальны исследования по диагностике функциональной грамотности обучающихся [12; 13].

Особо отметим ряд публикаций, связанных с разработкой диагностических работ и их использованием в процессе изучения различных учебных предметов. В статьях И. И. Бариновой, М. С. Соловьёва и Е. В. Пшеничной, И. В. Рагулиной [14; 15] описаны функции диагностических работ, представлены требования к описанию контрольных измерительных материалов для проведения диагностических работ по географии на уровне основного общего образования, составленные с учетом рекомендаций по повышению объективности оценки образовательных результатов. В рамках обучения математике представляет интерес работа С. Ш. Васильченко и С. В. Митрохиной [16], посвященная вопросам разработки диагностических заданий по математике для оценки уровня развития пространственных представлений учащихся.

В аспекте рассматриваемой проблемы следует упомянуть работы одного из авторов статьи [17; 18], в которых даны рекомендации по составлению диагностических работ для выявления пробелов в знаниях учащихся и оценки достижений школьников по математике в целом. Однако применительно к учащимся, испытывающим

трудности в изучении математики, требуется определенное переосмысление, уточнение и детализация авторской концепции, чему и посвящена данная статья.

Методология и методы исследования. В качестве методов исследования использовался анализ психолого-педагогической, научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования; метод включенного наблюдения, анкетирование, педагогическое экспериментирование, анализ и обработка экспериментальных данных, рефлексия.

Результаты исследования. Диагностика как процедура предполагает использование определенного инструментария, структурными компонентами которого чаще всего являются диагностические работы, диагностические карты, листы успешности и др.

Технология составления авторских диагностических работ описана в публикациях [17–19]. В этой связи подчеркнем лишь, что начинаться такая работа должна с постановки цели – указанием, что именно подлежит проверке. Причем постановка цели касается не только всей работы в целом, но и непосредственно каждого задания. За очевидностью этого тезиса следует неочевидность действий педагогов, происходящих чаще всего. Учителя, составляя диагностические работы, нередко руководствуются принципом выбора заданий, аналогичных тем, что решали в классе. Возникает вопрос: что в этом случае проверяется? Насколько успешно дети воспроизводят алгоритмы, рассмотренные на уроках, или что мешает ученику дать правильный ответ при выполнении задания?

После формулирования целей должен следовать список умений (как предметных, так и метапредметных), владение которыми должен продемонстрировать ученик. Этот список умений затем вносится в диагностическую карту и лист успешности ученика. И только после этого можно приступать к подбору заданий для диагностической работы.

Для проведения диагностической работы чаще всего используют задания в тестовой форме. Но не любое задание является диагностическим. По мнению Е. Н. Перовошиковой, диагностические задания должны быть построены таким образом, чтобы анализ их выполнения позволял бы не только оценить результаты, но и выявить причины затруднений, возникающих у учащихся [20]. Очень часто учителя не видят разницы между заданием для контрольной работы и диагностическим заданием. Многие из них считают, что если они предлагают ученику решить задачу, то при ее решении ученик продемонстрирует умения читать условие, составлять математическую модель, затем интерпретировать результат решения модели в ответ на вопрос задачи. На самом деле правильное решение задачи, уравнения, преобразования выражения и т. п. часто говорит лишь о том, что ученик усвоил соответствующий алгоритм выполнения задания.

Понятие диагностического задания в педагогической литературе и публикациях чаще всего трактуется как задание для проведения диагностики. Однако это определение содержит «замкнутый круг», не отражая сути и содержания понятия. Прежде всего, любое диагностическое задание является учебным заданием. Учебное задание – это форма подачи учебного материала, содержащая определенную проблемную ситуацию и требующая разрешения как с использованием имеющихся у обучаемого знаний и умений, так и предполагающая получение субъективно новой информации (авторское определение). Данное определение отражает уровневый подход в обучении: первая часть (использование имеющихся у обучаемого знаний и умений) соответствует базовому уровню усвоения учебного материала, вторая (получение субъективно новой информации) – повышенному; в зависимости от целей диагностики, диагностическая работа может содержать задания разного уровня.

Под диагностическим заданием будем

понимать учебное задание, позволяющее качественно и количественно оценить уровень усвоения содержания обучения и выявить «проблемную зону», если она существует.

Как упоминалось выше, для составления диагностического задания удобна тестовая форма. Однако от этой формы многие разработчики стараются уходить, так как всегда есть риск угадывания ответа. Например, если мы хотим проверить, умеет ли ученик 5 класса решать уравнения, то формулировка задания «Решением уравнения $2x - 15 = 45$ является число: а) 60; б) 15; в) 30; г) 120» является неудачной. Выбор верного ответа в этом задании не позволяет сделать вывод о том, что пятиклассник умеет решать уравнения. Даже если исключить элемент угадывания, мы не можем сказать, как именно рассуждал ученик. Он мог просто подставлять каждое число в уравнение, пока не получил верный ответ, или прикинуть результат и выбрать наиболее правдоподобный ответ. Мог рассуждать еще каким-то неведомым нам способом и прийти к правильному ответу. Единственное, что можно сказать точно, что ученик, скорее всего, понимает, что решением уравнения является значение переменной, обращающей его в верное равенство. Выбор же неправильного ответа не дает информации, что именно не знает ученик. Поэтому такое задание не может быть диагностическим.

Решение подобных уравнений в 5 классе опирается на знание компонентов действий. То есть ученик должен рассуждать приблизительно так:

– $2x$ в уравнении является неизвестным уменьшаемым; чтобы его найти, надо к разности прибавить вычитаемое, получим, $2x = 60$;

– x в уравнении является неизвестным множителем; чтобы его найти, надо произведение разделить на известный множитель;

– ответ 30.

Значит, при решении этого уравнения

надо проверять, на каком из этапов решения ученик делает ошибки. Практика показывает, что наиболее уязвимым является первый шаг. Поэтому предпочтительнее предложить ученику задание в следующей формулировке: «В уравнении $2x - 15 = 45$ выражение $2x$ является неизвестным: а) слагаемым; б) делителем; в) вычитаемым; г) уменьшаемым».

Тестовая форма заданий очень часто позволяет выявить, что именно не знает ученик. Но для этого оно должно быть составлено так, чтобы это можно было выявить. Проиллюстрируем эту мысль на примере решения текстовых задач.

Еще в 1944 г. Д. Пойа [21] выделил четыре этапа решения задачи:

- 1) понимание постановки задачи;
- 2) составление плана решения;
- 3) осуществление плана;
- 4) изучение полученного решения или, как говорил сам Д. Пойа, «взгляд назад».

Неправильный ответ в задаче не говорит, на каком из перечисленных этапов ученик сделал ошибку. Для диагностирования умения решать задачи надо составить задания, позволяющие выявить, какое именно умение отсутствует у ребенка, и оказать ему помощь в овладении этим умением.

Для того чтобы проверить, умеет ли ученик извлекать информацию из текста задачи, необходимо предложить ему такое задание, ответы на которое ему пришлось бы искать в тексте. Примером может служить следующее задание для учеников 6 класса [19].

Пример 1. Дана задача: «Из поселка M в поселок N выехали одновременно два велосипедиста со скоростями 15 км/ч и 24 км/ч. Через 2,5 часа один велосипедист прибыл в поселок N . Сколько километров нужно еще проехать другому велосипедисту, чтобы прибыть в поселок N ?» Исходя из условия задачи, верным утверждением является:

- а) оба велосипедиста были в пути 2,5 часа;
- б) скорость первого велосипедиста в 1,6 раза меньше скорости второго велосипедиста, поэтому на прохождение всего пути первый велосипедист затратит в 1,6 раза меньше времени, чем второй велосипедист;

в) расстояние между поселками равно расстоянию, которое проехал второй велосипедист за 2,5 часа;

г) расстояние между поселками равно расстоянию, которое проехал первый велосипедист за 2,5 часа.

Для выполнения этого задания не нужно решать задачу, достаточно внимательно прочитать ее условие и выбрать верные утверждения из предложенных.

В качестве плана решения задачи может служить процесс описания составления уравнения. Поэтому можно предложить ученику задачу с пропущенными данными.

Пример 2. Дана задача: «Первая труба пропускает на 5 литров воды в минуту меньше, чем вторая труба. Сколько литров воды в минуту пропускает первая труба, если резервуар объемом 200 литров она заполняет на 2 минуты дольше, чем вторая труба?». Ниже приведено описание процесса составления уравнения к этой задаче, содержащее пропущенные данные. Заполните эти пропуски.

Пусть x литров воды в минуту пропускает первая труба, тогда вторая труба пропускает _____ литров воды в минуту. Время, за которое первая труба заполнит резервуар объемом 200 литров, составляет _____ минут, вторая труба заполнит резервуар такого же объема за _____ минут. Так как первая труба заполняет резервуар на 2 минуты дольше, чем вторая труба, составим уравнение _____.

Приведем пример еще одного задания, связанного с работой над условием и проведением соответствия его с уже составленной для решения задачи математической моделью. В этом задании надо определить, какая именно величина обозначена переменной [19].

Пример 3. Дана задача: «Для пригото-

ния мороженого надо взять воды, сливки и сахар. Воды требуется в 2,5 раза больше, чем сливок, а сахара на 0,1 кг больше, чем сливок. Сколько сливок, воды и сахара требуется для приготовления 1 кг мороженого?» Для решения этой задачи составили уравнение $2,5(x - 0,1) + x - 0,1 + x = 1$. Переменной x обозначили количество

а) воды; б) сливок; в) сахара; г) мороженого.

Проведение диагностических работ должно быть встроено в общую систему контроля знаний и умений обучающихся. Как правило, это входная работа в начале учебного года и 5–7 работ в течение учебного года, т. е. примерно раз в 2 месяца.

Диагностические задания при этом составляются по нескольким темам, и выявить своевременно пробелы в предметной подготовке обучающихся проблематично.

Сегодняшние реалии таковы, что на уровне основного общего образования практически в каждом классе есть учащиеся, испытывающие трудности в изучении математики. По результатам анкетирования учителей математики, проведенного в 2024/25 учебном году авторами статьи и их коллегами, 81,3 % респондентов указали на наличие подобной категории школьников. Для наглядности приведем результаты ответа на вопрос 7 анкеты (рис. 1).

7. Оцените (примерно) в процентах количество обучающихся 5–9 классов, испытывающих трудности в изучении математики:

311 ответов

От 10% до 20%	57 18.3%
От 30% до 40%	53 17%
От 3% до 10%	51 16.4%
Более 40%	48 15.4%
От 20% до 25%	45 14.5%
От 25% до 30%	45 14.5%
Менее 3%	10 3.2%
Не работаю в 5–9 классах	2 0.6%

Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос 7 анкеты

Судя по ответам учителей математики, 36,9 % респондентов обучают более 25 % школьников, которые испытывают трудности в изучении предмета, а 48 учителей отметили, что таких учеников более 40%.

В рамках данной статьи не представляется необходимым характеристика видов трудностей в изучении математики (предметных, метапредметных и личностных, авторская классификация), они описаны в других работах авторов и их коллег. Отметим только, что предметные трудности связаны с пробелами в знаниях и умениях учеников, и своевременная диагностика позволяет выявить их и устранить. Поэтому существует необходимость в более частом

проведении диагностики предметных результатов, и диагностическая работа в этом случае может (и должна) включать только задания базового уровня. Назовем такие диагностические работы текущими (ТДР).

Если время выполнения традиционной (промежуточной) диагностической работы в основном занимает 45 минут, то для проведения текущей диагностической работы (далее ТДР) достаточно выделить на уроке 15–20 минут. По сути, она заменит обычную проверочную работу, но ее результаты позволят не просто констатировать факт усвоения/неусвоения учебного материала, а выявить конкретные «слабые» места. Приведем фрагмент ТДР, которую

можно предложить ученикам 7 класса для проверки умения решать уравнения первой степени с одной переменной с целью выявления «проблемных зон» в освоении алгоритма решения уравнения первой степени или имеющихся на данный момент пробелов в знаниях, которые могут влиять на общую результативность.

В уравнении $2x - 15 = 45 - 3x$ после переноса слагаемых из одной части уравнения в другую получим:

- а) $2x - 3x = 45 - 15$; б) $2x + 3x = 45 + 15$;
в) $2x - 3x = 45 + 15$; г) $2x + 3x = 45 - 15$.

После приведения подобных слагаемых в левой и правой части уравнения $x - 4x = 17 - 5$ получим:

- а) $-3x = -12$; б) $3x = -12$;
в) $-3x = 12$; г) $3x = 12$.

В уравнении $-2x = 14$ для нахождения x нужно выполнить действие:

- а) $x = 14 : 2$; б) $x = 14 - 2$;
в) $x = 14 + 2$; г) $x = 14 : (-2)$.

Решением уравнения $-5x = 15$ является число:

- а) 20; б) 3;
в) 10; г) -3.

Представленные задания отражают основные этапы алгоритма решения уравнения первой степени с одной переменной вида $ax + b = cx + d$, где a, b, c и d – рациональные числа:

1) перенос слагаемых из одной части уравнения в другую;

2) приведение подобных слагаемых;

3) нахождение значения переменной.

Ошибка в решении уравнения может быть допущена на любом этапе алгоритма, например, при переносе слагаемых из одной части уравнения в другую (это новое умение). Кроме того, здесь задействованы знания и умения из ранее изученных тем, например, «Арифметические действия с целыми числами». Задания ТДР в подобных формулировках и помогают выявить, что конкретно не знает/не умеет ученик.

Как-то мама одного восьмиклассника

посетовала, что ребенок испытывает затруднения при решении уравнений. После проведения диагностических мероприятий выяснилось, что ученик не умеет переносить слагаемые из одной части в другую (при переносе слагаемых забывает сменить знак на противоположный). Проблему выяснили, провели коррекцию, затруднения исчезли. Этот пример наглядно показывает, что своевременное выявление затруднений ученика и проведение корректирующих мероприятий благоприятно воздействует на его дальнейшее обучение. Если бы подобная работа была проведена в 7 классе, когда изучался материал «проблемной зоны», то всего этого можно было бы избежать.

Предложив ученику, испытывающему затруднения в изучении математики, просто решить уравнение $2x - 15 = 45 - 3x$ и записать ответ (например, на этапе повторения в формате ОГЭ), мы не сможем определить, в чем ошибка, если ответ будет неверный. Проблема останется и потянет за собой ошибки в других заданиях, например, при решении геометрической задачи типа «Одна из сторон прямоугольника в 3 раза меньше другой, периметр прямоугольника равен 18. Найдите меньшую сторону прямоугольника». Ученик, правильно составив алгебраическую модель задачи $2(x+3x) = 24$, может неверно решить уравнение первой степени с одной переменной.

После проведения диагностической работы заполняется диагностическая карта и лист успешности ученика [16–18]. Для удобства анализа результатов проведения диагностической работы карту лучше делать в формате Excel. На рисунке 2 представлен фрагмент диагностической карты входной работы для учеников 7 класса. Цветом по вертикали выделены задания, при выполнении которых более половины учащихся испытывали трудности. По горизонтали выделены фамилии учеников, справившихся с работой лучше и хуже всего.

Фамилия имя	Диагностическая карта к входной работе (7 класс)															Количество баллов	Процент выполнения	Оценка							
	Предметные умения										Метапредметные умения														
	Нахождение наименьшего общего знаменателя	Вычисление произведений или частного двух дробей	Умножение отрицательного числа на дробь	Выполнение арифм. действий с числами с разными знаменателями	Распознавание вида угла по его градусной мере	Сравнение десятичных дробей	Вып. действий с модулями противоположных чисел	Нахождение неизвестного члена пропорции	Выполнение различных действий с десятичными дробями	Нахождение числа по его проценту	Решение уравнений	Перевод из вербальной записи десятичной дроби в числовую	Определение координат точки в прямоугольной с.к.	Извлечение информации из текста задачи	Извлечение информации из диаграмм				Распознавание по рисунку симметричных фигур	Распознавание по рисунку перпендикулярных отрезков	Представление полного пересечения отрезков	Перевод из вербальной записи в буквенную (составл. вып-я)	Объяснение решения	Сопоставление реальных размеров с изображением	Обоснование собственного мнения
Номер задания	1	2	5	6	8	4	9	13	14	15	17	3	7	10	11	12	16 а	16 б	18 а	18 б	19 а	19 б			
Ил. Сергей	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	14	63,6	3
К. Алексей	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	12	54,5	3
К. Александра	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	13	59,1	3
К. Матвей	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	20	90,9	5
М. Максим	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	13	59,1	3
М. Мирон	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8	36,4	2
Ос. Николай	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	18	81,8	4
П. Кирилл	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	13	59,1	3
П. Даниил	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	18	81,8	4

Рис. 2. Пример диагностической карты к входной работе для 7 класса (фрагмент)

Представленная диагностическая карта включает перечень как предметных, так и метапредметных умений. Диагностическая карта для ТДР может быть «укороченной» и включать только предметные умения.

Информация об успехах и неудачах ученика нужна не только учителю. Она должна быть доступна как самому ученику, так и его родителям. Поэтому сведения о владении/невладении учеником конкретными умениями из диагности-

ческой карты переносятся в лист успешности ученика и заполняются по степени прохождения материала и времени проведения работ. На рисунке 3 представлен фрагмент примерного листа успешности ученика 7 класса. Учитель вправе варьировать список проверяемых умений в зависимости от успешности выполнения работ классом. Серым цветом выделены те умения, владение которыми проверяется в нескольких работах.

Лист успешности ученика(цы) 7 «__» класса

Фамилия имя _____

Предметные результаты освоения курса математики

Виды проверяемых умений	Умения	ВДР	ДР №2	ДР №3	ДР №4	ДР №5
Преобразование числовых выражений	Сложение и вычитание чисел с разными знаками					
	Вычисление значения выражения, содержащего дроби разного вида					
	Использование признаков делимости чисел для определения, делится ли одно число на другое					
	Сложение и вычитание дробей с разными знаменателями					
	Представление обыкновенной дроби в виде десятичной					
	Представление смешанных чисел и десятичных дробей в виде обыкновенных					
	Вычисление значения числового выражения					
	Сравнение чисел					
	Вычисление координаты точки без рисунка					
	Нахождение значения степени с натуральным показателем					
	Преобразование степеней с натуральным показателем					
	Вычисление значения выражения с использованием тождеств сокращённого умножения					

Рис. 3. Лист успешности ученика 7 класса (фрагмент)

Лист успешности обучающегося к концу учебного года позволяет увидеть достаточно целостную картину его предметных результатов, а также динамику в усвоении конкретных умений. Если же в течение учебного года предметное умение (например, сложение и вычитание дробей с разными знаменателями) при надлежащей своевременной коррекции остается несформированным (ученик продолжает делать ошибки), это свидетельствует о серьезных пробелах в математической подготовке

(возможно, в силу индивидуальных психофизиологических особенностей) и требует принятия дополнительных мер. В летний период таким ученикам необходимы специальные коррекционные занятия по устранению имеющихся проблем, в противном случае в следующем учебном году, особенно после большого перерыва в учебном процессе, «клубок» проблем только увеличится.

Заключение. Систематическое проведение подобных диагностических работ способствует формированию реальной карти-

ны успешности обучения как класса в целом, так и отдельно взятого ученика. Заполнение диагностических карт и листов успешности помогает увидеть пробелы в знаниях ребенка или группы детей, внести своевременную коррекцию в их образовательную траекторию, выстроить индивидуальный образовательный маршрут.

Апробация разработанных диагностических работ осуществлялась в МАОУ «Гимназия № 10» г. Новосибирска и показала хорошие результаты. В настоящее время разработанный инструментарий для проведения диагностики предметной обученности внедрен в учебный процесс образовательной организации.

В школьном курсе математики нет «ненужных» тем, большинство содержательных линий строится (как на фундаменте) на основе изученного ранее материала, например:

- 5 класс – квадрат и куб числа;
- 7 класс – степень с натуральным показателем;
- 8 класс – степень с целым показателем;
- 9 класс – степень с рациональным показателем;
- 10–11 класс – степень с действительным показателем.

Если говорить математическим языком, то итоговая результативность обучения математике прямо пропорциональна успешности ученика на любом этапе изучения предмета в школе – на отдельном уроке, по теме, разделу и т. п. Своевременная диагностика учебных проблем школьников и вовремя выписанный «рецепт» их устранения позволит не только успешно закончить обучение, но и сохранить большое количество нервных клеток самим обучающимся, их родителям и педагогическому окружению.

Список источников

1. Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989. – 157 с.
2. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
3. Ингенкамп Карлхайнц Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 238 с.
4. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
5. Андреева Г. А., Вяликова Г. С., Тютькова И. А. Краткий педагогический словарь: учебное справочное пособие. – М.: В. Секачев, 2007. – 180 с.
6. Коджастирова Г. М., Коджастиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 173 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
8. Яшина Н. Диагностика обученности как способ управления качеством образования // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 131–138.
9. Гутник И. Ю., Алексеева Е. В. «Помогающая школа»: анализ результатов проектирования и внедрения диагностического комплекса // Научно-педагогическое обозрение, 2025. – № 2 (60). – С. 29–40.
10. Юбурова С. М., Хасанов Н. Б. Инструменты педагогической диагностики в контексте современного урока // Эпоха науки. – 2025. – № 42. – С. 615–622.
11. Стецкая А. Н. Конструирование комплексного диагностического инструмента как педагогическая технология // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 1 (55). – С. 75–79.
12. Назарова Ю. А. Сравнительный анализ методик диагностики функциональной грамотности обучающихся // Школа молодого ученого. Перегрузка: сборник статей. – Ульяновск, 2023. – С. 72–77.
13. Букреева Ю. С. Диагностика уровня сформированности функциональной грамотности младших школьников // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 5 (109). – С. 128–133.
14. Баранова И. И., Соловьёв М. С. Роль

диагностических работ по географии в повышении качества результатов обучения школьников // География и экология в школе XXI века. – 2021. – № 4. – С. 42–49.

15. Пиеничная Е. В., Рагулина И. В. Единые подходы к составлению диагностических работ как необходимое условие объективной внутренней оценки качества образования // Педагогический поиск. – 2019. – № 6. – С. 10–17.

16. Васильченко С. III., Митрохина С. В. Диагностические задания для оценки уровня развития пространственных представлений учащихся // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 59–63.

17. Борисова А. М. Составление диагностических работ для выявления пробелов в знани-

ях учащихся // Математика в школе. – 2012. – № 9. – С. 26–30.

18. Борисова А. М. Обучение учителей математики составлению диагностических материалов для оценки достижений школьников по предмету // Современное образование. – 2021. – № 1. – С. 36–49.

19. Борисова А. М. Математика, 5–11 классы: входные диагностические работы (учебное пособие). – Волгоград: Учитель, 2018. – 112 с.

20. Перевожикова Е. Н. Диагностика в процессе обучения математике: монография. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т, 2010. – 172 с.

21. Пойа Д. Как решать задачу. Пособие для учителей / под ред. Ю. М. Гайдука. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1959. – 208 с.

References

1. Golubev, N. K., Bitinas, B. P., 1989. Introduction to Educational Diagnostics. Moscow: Pedagogika Publ., 157 p. (In Russ.)

2. Maksimov, V. G., 2002. Pedagogical Diagnostics at School. Moscow: Akademiya Publishing Center, 272 p. (In Russ.)

3. Ingenkamp, K., 1991. Pedagogical Diagnostics. Moscow: Pedagogika Publ., 238 p. (In Russ.)

4. Kukushin, V. S., 2005. Theory and Methods of Teaching. Rostov n/D.: Phoenix Publ., 474 p. (In Russ.)

5. Andreeva, G. A., Vyalikova, G. S., Tyutkova, I. A., 2007. A Brief Pedagogical Dictionary: A Study Guide. Moscow: V. Sekachev Publ., 180 p. (In Russ.)

6. Kodzhaspirova, G. M., Kojaspiro, A. Yu., 2000. Pedagogical Dictionary: For Students of Higher Education Institutions. And secondary pedagogical studies. Institutions. Moscow: Publishing center Academy, 173 p. (In Russ.)

7. Podlasy, I. P., 1999. Pedagogy. New Course: Textbook for Students of Pedagogical Universities: in 2 books. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS, Book 1: General Principles. The Learning Process. (In Russ.)

8. Yashina, N., 2007. Diagnostics of Learning as a Way to Manage the Quality of Education. People's Education, no. 4, pp. 131–138. (In Russ.)

9. Gutnik, I. Yu., Alekseeva, E. V., 2025. "Helping School": Analysis of the Results of Designing and Implementing a Diagnostic Complex. Scientific and Pedagogical Review, no. 2 (60), pp. 29–40.

(In Russ.)

10. Yuburova, S. M., Khasanov, N. B., 2025. Tools of Pedagogical Diagnostics in the Context of a Modern Lesson. The Age of Science, no. 42, pp. 615–622. (In Russ.)

11. Stetskaya, A. N., 2021. Designing a Comprehensive Diagnostic Tool as a Pedagogical Technology. Izvestiya of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences, no. 1 (55), pp. 75–79. (In Russ.)

12. Nazarova, Yu. A., 2023. Comparative analysis of methods for diagnosing the functional literacy of students. School of the Young Scientist. Reset. Collection of articles. Ulyanovsk, pp. 72–77. (In Russ.)

13. Bukreeva, Yu. S., 2023. Diagnostics of the level of functional literacy development in primary school students. Society: Sociology, Psychology, Pedagogy, no. 5 (109), pp. 128–133. (In Russ.)

14. Barinova, I. I., Solovyov, M. S., 2021. The role of diagnostic work on geography in improving the quality of student learning outcomes. Geography and ecology in the school of the XXI century, no. 4, pp. 42–49. (In Russ.)

15. Pshenichnaya, E. V., Ragulina, I. V., 2019. Unified approaches to the compilation of diagnostic works as a necessary condition for an objective internal assessment of the quality of education. Pedagogical search, no. 6, pp. 10–17. (In Russ.)

16. Vasilchenko, S. Sh., Mitrokhina, S. V., 2018. Diagnostic tasks for assessing the level of development of spatial representations of students. Prob-

lems of modern pedagogical education, no. 58-2, pp. 59–63. (In Russ.)

17. Borisova, A. M., 2012. Compilation of diagnostic works to identify gaps in students' knowledge. Mathematics at School, no. 9, pp. 26–30. (In Russ.)

18. Borisova, A. M., 2021. Teaching mathematics teachers to compile diagnostic materials for assessing students' achievements in the subject. Modern Education, no. 1, pp. 36–49. (In Russ.)

19. Borisova, A. M., 2018. Mathematics,

grades 5–11: entrance diagnostic works (study guide). Volgograd: Uchitel Publ., 112 p. (In Russ.)

20. Perevoshchikova, E. N., 2010. Diagnostics in the process of teaching mathematics: a monograph. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University Publ., 172 p. (In Russ.)

21. Pólya, D., 1959. How to Solve a Problem. A Guide for Teachers / edited by Yu.M. Gaiduk. Moscow: State Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 208 p. (In Russ.)

Информация об авторах

А. М. Борисова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики обучения математике, Новосибирский государственный педагогический университет, bam1208@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-7337-0051>, Новосибирск, Россия

Е. А. Яровая, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой геометрии и методики обучения математике, Новосибирский государственный педагогический университет, jnar1@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8178-2117>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Alla M. Borisova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Geometry and Methodology of Teaching Mathematics, Novosibirsk State Pedagogical University, bam1208@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-7337-0051>, Novosibirsk, Russia

Evgenia A. Yarovaya, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Geometry and Methodology of Teaching Mathematics, Novosibirsk State Pedagogical University, jnar1@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8178-2117>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 21.08.2025

Одобрена после рецензирования 10.10.2025

Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 21.08.2025

Approved after reviewing 10.10.2025

Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 373.5

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.05

Исследование барьеров и факторов, способствующих внедрению агробизнес-образования в российских сельских школах

Кондратьева Ольга Геннадьевна¹

¹ Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения агробизнес-образования в российских сельских школах как одного из средств развития кадрового потенциала агропромышленного комплекса.

Цель исследования заключается в выявлении основных барьеров и факторов, способствующих эффективному внедрению агробизнес-образования в сельских школах России, а также определении путей преодоления существующих препятствий.

Методология исследования включает анализ нормативно-правовой документации, программных материалов, статистических данных по развитию агробизнес-образования в Российской Федерации, а также результаты опроса руководителей сельских школ Иркутской области.

В ходе исследования выявлены ключевые проблемы внедрения агробизнес-образования: недостаточное материально-техническое оснащение образовательного процесса, дефицит квалифицированных педагогических кадров, ограниченное взаимодействие между образовательными учреждениями и предприятиями АПК, социально-психологические барьеры восприятия аграрных профессий среди молодежи. Особое внимание уделено проблеме цифровизации сельского хозяйства и необходимости формирования соответствующих компетенций у школьников.

Основные выводы исследования демонстрируют необходимость системного подхода к решению выявленных проблем через нормативное закрепление возможности создания агроклассов; разработку специализированных образовательных программ; модернизацию материально-технической базы школ; повышение квалификации педагогических работников; развитие партнерских отношений с предприятиями АПК; использование цифровых технологий в учебном процессе. Практическая значимость исследования подтверждается конкретными примерами успешного внедрения агробизнес-образования в различных регионах России, в частности проект «Предпринимательская деревня» в Иркутской области. Представленный опыт может быть тиражирован на другие регионы страны. Результаты исследования могут быть использованы органами управления образованием, руководителями образовательных организаций, методистами и преподавателями при разработке стратегий развития агробизнес-образования.

Ключевые слова: агробизнес-образование; сельские школы; агроклассы; подготовка кадров; цифровизация сельского хозяйства; непрерывное образование; профессиональная ориентация

Для цитирования: Кондратьева О. Г. Исследование барьеров и факторов, способствующих внедрению агробизнес-образования в российских сельских школах // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 61–74. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.05>

Research on Barriers and Factors Contributing to the Implementation of Agribusiness Education in Russian Rural Schools

Olga G. Kondratieva¹

¹ Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Abstract. The article discusses current issues related to the implementation of agribusiness education in Russian rural schools as one of the means to develop the human resource potential of the agro-industrial complex.

The aim of the research is to identify the main barriers and factors that facilitate the effective implementation of agribusiness education in rural schools in Russia, as well as to determine ways to overcome existing obstacles.

The research methodology includes the analysis of regulatory documentation, program materials, statistical data on the development of agribusiness education in the Russian Federation, and the results of a survey of rural school principals in the Irkutsk region. Key problems in implementing agribusiness education were identified during the study: insufficient material and technical equipment of the educational process, a shortage of qualified teaching staff, limited interaction between educational institutions and agro-industrial enterprises, socio-psychological barriers in the perception of agricultural professions among young people. Particular attention is paid to the problem of digitalization in agriculture and the need to develop corresponding competencies in students. The main conclusions of the research demonstrate the necessity for a systematic approach to solving the identified problems through: regulatory consolidation of the possibility to create agro-classes; development of specialized educational programs; modernization of the material and technical base of schools; professional development of teaching staff; fostering partnerships with agro-industrial enterprises; and the use of digital technologies in the educational process. The practical significance of the research is confirmed by specific examples of successful implementation of agribusiness education in various regions of Russia, particularly the “Entrepreneurial Village” project in the Irkutsk region. The presented experience can be replicated in other regions of the country. The results of the research can be used by education management bodies, heads of educational organizations, methodologists, and teachers in developing strategies for the advancement of agribusiness education.

Keywords: agribusiness education; rural schools; agro-classes; personnel training; digitalization of agriculture; continuous education; career guidance

For citation: Kondratieva, O. G., 2025. Research on barriers and factors contributing to the implementation of agribusiness education in Russian rural schools. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 61–74. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.05>

Введение. Постановка проблемы. Агропромышленный комплекс России сегодня стоит перед серьезными стратегическими вызовами, требующими существенной трансформации подходов к подготовке профессиональных кадров. В своем выступлении на конференции «Сельское хозяйство России 2030: стратегии достижения тех-

нологического превосходства» премьер-министр Российской Федерации Михаил Мишустин подчеркнул, что к 2030 году объем производства российского сельского хозяйства должен вырасти не менее чем на 25 процентов по сравнению с 2021 годом, а объем экспорта – в полтора раза¹.

Невозможно достигнуть столь амбициоз-

¹ Правительство Российской Федерации: офиц. сайт. Москва. Обновляется в течение суток [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/news/52951/> (дата обращения: 11.03.2025).

ных целей без квалифицированных специалистов, способных внедрять и развивать инновационные технологии в аграрном секторе.

Современное сельское хозяйство уже не является традиционной отраслью, основанной преимущественно на ручном труде. Сегодня это высокотехнологичная сфера, требующая от работников специальных знаний и навыков в области робототехники, генетики, селекции, информационных технологий и биотехнологий. По словам вице-премьера Дмитрия Патрушева: «Современное сельское хозяйство – сфера технологических инноваций, и подготовка специалистов должна успевать за развитием отрасли»², однако действующая система подготовки кадров не отвечает современным требованиям сельскохозяйственной отрасли.

Предстоящая национальная инициатива «Технологическое обеспечение продовольственной безопасности», реализация которой начинается с 2025 года, включает в себя отдельный федеральный проект, направленный на подготовку высококвалифицированных кадров. Основная задача – обеспечить отрасль квалифицированными специалистами не менее чем на 95 %.

Решение кадровой проблемы, безусловно, требует системного подхода, который должен начинаться задолго до поступления молодежи в профессиональные образовательные организации. «Непрерывная подготовка будущих специалистов должна начинаться со школьной скамьи» – подчеркнул вице-премьер².

Именно в школьном возрасте формируются базовые представления о будущей профессии, закладывается фундамент профессиональной идентичности и интерес к определенным видам деятельности. Необходимо обеспечить непрерывность и интегративность траектории профессиональной подготовки кадров, охватывающей все этапы образовательного процесса – от средне-

го общего образования до практической реализации компетенций в профессиональной деятельности. Такой подход позволит не только сформировать у школьников интерес к аграрным профессиям, но и обеспечить преемственность образовательных программ на всех уровнях – от школы до вуза и последующего повышения квалификации.

Цель статьи заключается в теоретическом осмыслении и систематизации основных барьеров и факторов, способствующих эффективному внедрению агробизнес-образования в сельских школах России, а также определении путей преодоления существующих препятствий.

Обзор научной литературы по проблеме. Агробизнес-образование в сельских школах выступает ключевым институциональным механизмом устойчивого развития агропромышленного комплекса России, направленным на преодоление кадрового дефицита и трансформацию социокультурного восприятия сельскохозяйственного труда. Анализ научных работ отечественных и зарубежных авторов за период 2019–2025 гг., а также синтез международного опыта позволили систематизировать ключевые барьеры и перспективы реализации внедрения агробизнес-образования на сельских территориях.

Социально-экономические барьеры остаются наиболее значимыми для внедрения агробизнес-образования. Как отмечает Л. В. Зинич, сокращение сети сельских школ почти вдвое за последние два десятилетия, урбанизация молодежи и низкий престиж аграрных профессий создают системный дефицит кадров [1]. В международном контексте аналогичные тенденции наблюдаются в развитых странах: например, Чарльз Дж. Магуайр указывает на сокращение числа семейных ферм в США и ЕС, а также рост доли городских учащихся в аграрных программах, что требует пересмотра образовательных стратегий [2].

² Правительство Российской Федерации: офиц. сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/news/53791/> (дата обращения: 11.03.2025).

Традиционные модели обучения, сфокусированные на производственных аспектах, утрачивают актуальность, уступая место междисциплинарным подходам, интегрирующим экологические, экономические и социальные аспекты.

Инфраструктурные и педагогические ограничения сельских школ детально исследованы в работах М. В. Александровой, З. Б. Ефловой, Р. М. Шерайзиной. Авторы выделяют ключевые особенности сельских образовательных учреждений: географическая и социокультурная изоляция, ограничивающая доступ к ресурсам; зависимость от локальных социально-экономических условий; многопрофильность педагогов и малочисленность ученических коллективов; несовершенство материально-технической базы [3]. На дефицит квалифицированных педагогов, недостаток современного оборудования и технологий, ограниченные финансовые ресурсы и географическую удаленность указывают в своей работе Ю. А. Попович, Е. Л. Молокова [4].

Международный опыт предлагает стратегии адаптации аграрного образования к новым вызовам. Чарльз Дж. Магуайр акцентирует необходимость включения в учебные планы экологической этики, ресурсного менеджмента и предпринимательских навыков, что соответствует российским инициативам по созданию агроклассов с углубленным изучением биологии, химии и цифровых технологий.

В научных трудах различных авторов анализируются подходы к повышению интереса учащихся общеобразовательных учреждений к аграрным профессиям. По мнению С. В. Селезневой, существенное значение имеет информационное просвещение школьников относительно перспектив развития аграрной отрасли, организация практико-ориентированного обучения, привлечение представителей профессионального сообщества, а также внедрение современных технологических решений в образовательный процесс [5]. В исследовании

Е. В. Рогалевой и Л. Р. Третьяковой обосновывается потенциал учебного предмета «Технология» как базового элемента для реализации программ агробизнес-образования [6]. Е. С. Протасова, Д. Н. Осипова и И. Т. Гарягдыев исследуют инновационные форматы работы с учащимися, в частности агрохакатоны, рассматривая их как эффективный инструмент подготовки кадров для сельских территорий [7].

Агробизнес-образование в сельских школах требует комплексного подхода, сочетающего преодоление инфраструктурных ограничений, повышение квалификации педагогов, интеграцию цифровых технологий и экологического императива. Международный опыт подтверждает необходимость перехода от узкопрофессиональной подготовки к междисциплинарным моделям, формирующим системное мышление и адаптивные навыки учащихся.

Методология исследования включает анализ нормативно-правовой документации, программных материалов, статистических данных по развитию агробизнес-образования в Российской Федерации, а также результаты опроса руководителей сельских школ Иркутской области.

Результаты исследования, обсуждение. Ведущей формой ранней профессиональной ориентации и специализированной подготовки потенциальных специалистов аграрного сектора выступают агротехнологические профильные классы. Данная образовательная модель характеризуется комплексным подходом к формированию предметных компетенций в области естественно-научных дисциплин (биология, химия, физика, математика) через механизм межуровневой интеграции ресурсов работодателей, общеобразовательных учреждений, системы среднего профессионального и высшего образования.

На текущий момент (по данным на 2024 год) агротехнологические классы функционируют в восьми регионах Российской Федерации, при этом стратегическим плановым

показателем до 2030 года определено создание около 18 тысяч таких образовательных единиц на территории страны. В рамках реализации данной программы с 1 сентября 2024 года запущено более 4 тысяч агроклассов в общеобразовательных организациях.

Данная образовательная модель предусматривает не только углубленное изучение профильных учебных предметов, но и организацию практического взаимодействия обучающихся со сферой агропромышленного производства через механизмы практического обучения и экскурсионной деятельности. Это, несомненно, будет способствовать формированию у школьников адекватного представления о современных технологических процессах аграрного сектора и принятию взвешенного решения относительно выбора профессионального пути.

Несмотря на очевидную необходимость и положительные инициативы, внедрение агробизнес-образования в российских сельских школах сталкивается с рядом существенных препятствий.

Недостаток материально-технического обеспечения образовательного процесса. Необходимо признать, что многие сельские школы не имеют доступа к современному оборудованию и технологиям, необходимым для обучения агробизнесу и цифровому земледелию. Здесь же стоит отметить проблему, связанную с обеспечением стабильного доступа в интернет в сельских школах, что снижает эффективность освоения школьниками цифровых компетенций. Происходящие качественные изменения в бизнес-процессах и бизнес-моделях компаний АПК в результате внедрения цифровых технологий приводят к значительным экономическим и культурным изменениям. Цифровые технологии сегодня, такие как датчики, дроны, искусственный интеллект (ИИ) и большие данные, позволяют оптимизировать все этапы сельскохозяйственного производства – от посева до сбора урожая. Эти инструменты обеспечивают точное управление ресурсами

(вода, удобрения, пестициды), что снижает затраты и увеличивает урожайность. Технологии точного земледелия помогают адаптироваться к изменениям климата за счет анализа данных о погоде, почве и растениях. Это позволяет минимизировать риски неурожая и снижает воздействие на окружающую среду. В отрасли растет спрос на специалистов по точному земледелию, инженеров ИИ, аналитиков данных и разработчиков агротехнологий. Освоение цифровых технологий уже сегодня становится важным условием успеха в агробизнесе завтрашнего дня.

Нехватка квалифицированных педагогических кадров. Учителя в большинстве своем не обладают достаточной подготовкой для преподавания специализированных дисциплин, таких как основы агротехнологий или цифровое земледелие.

Интеграционные сложности. Хотя крупные компании начинают инвестировать в создание агроклассов, сотрудничество между образовательными учреждениями и предприятиями АПК пока остается ограниченным и малорезультативным. Эффективное агробизнес-образование требует тесной интеграции между образовательными учреждениями разного уровня (школы, колледжи, вузы) и предприятиями АПК. Однако на практике часто наблюдается разрозненность действий этих структур, отсутствие системного подхода и недостаточная вовлеченность бизнеса в образовательный процесс.

Отсутствие системного подхода. Программы агробизнес-образования только начинают внедряться, требуется время для масштабирования и адаптации к региональным особенностям.

Социально-психологические барьеры. Серьезным препятствием является негативное восприятие аграрных профессий среди молодежи и их родителей. Стереотипное представление о сельском хозяйстве как о малопрестижной и низкооплачиваемой сфере деятельности снижает

мотивацию школьников к выбору аграрных специальностей. Общие социальные проблемы в сельских регионах, такие как плохие условия жизни и отсутствие инфраструктуры, еще больше снижают привлекательность работы в сельском хозяйстве. Эти факторы мешают молодым людям планировать карьеру в агробизнесе.

В результате этих факторов отмечается ограниченная миграция молодых специалистов в сектор аграрного производства. Анализ динамики демографической структуры трудовых ресурсов АПК за десятилетний период (2014–2024 гг.) свидетельствует о снижении удельного веса молодежи в общей численности работников отрасли с 12,5 % до 10,3 %. Параллельно наблюдается возрастание доли лиц пенсионного возраста с 7,5 % до 10,3 %.

Проблематика формирования кадрового потенциала аграрного сектора во многом детерминируется несоответствием существующих условий трудовой деятельности и социальной адаптации выпускников образовательных организаций, ориентированных на сельскохозяйственную деятельность, их профессиональным ожиданиям и карьерным предпочтениям. Данное противоречие обуславливает низкий уровень возвратности молодых специалистов в сельские территории. Это становится дополнительным фактором диспропорции между запросами рынка труда и реальными возможностями создания современной производственной среды, привлекательной для представителей молодого поколения [8].

Преодоление этого барьера требует масштабной профориентационной работы и демонстрации современных технологических возможностей и карьерных перспектив в АПК. Цифровые технологии делают сельское хозяйство более привлекательным для молодых специалистов за счет автоматизации рутинных процессов и улучшения условий труда. Роботизированные системы снижают физическую нагрузку, а мобильные приложения предоставляют доступ к дан-

ным в реальном времени. Это особенно важно для привлечения молодежи в отрасль.

Географические и инфраструктурные барьеры. Многие сельские школы расположены в удаленных районах с ограниченной транспортной доступностью и недостаточно развитой инфраструктурой. Это затрудняет организацию практико-ориентированных профориентационных мероприятий со школьниками, таких как профпробы, экскурсии на передовые агропредприятия, встречи с профессионалами, а также усложняет привлечение квалифицированных преподавателей и специалистов-практиков для ведения профильных предметов в рамках агротехнологического профиля.

Выделенные нами препятствия на пути внедрения агробизнес-образования в российских сельских школах подтверждаются и результатами опроса директоров сельских школ Иркутской области. В опросе приняли участие более 50 руководителей образовательных организаций, имеющих статус пилотных площадок реализации Концепции развития непрерывного агробизнес-образования на сельских территориях Иркутской области на период 2021–2025 гг.

Большинство опрошенных (86 %) отметили частичное соответствие материально-технической базы школ для преподавания учебных предметов агротехнологического профиля. Основная проблема заключается в отсутствии цифровых технологий и стабильного интернета.

Основные сложности в подготовке педагогов для агротехнологических классов связаны с отсутствием программ повышения квалификации по агробизнес-образованию (93 % ответов). Нехватку учителей с профильным образованием отмечают 71 % респондентов, а также указывают на низкую мотивацию педагогов к освоению новых технологий в реализации образовательных программ (86 %). Наиболее востребованными были названы GPS/ГИС-технологии, дроны и IoT (79 %). Однако многие школы

не готовы к их использованию из-за недостатка оборудования и компетенций педагогических работников. Отсутствие четких стандартов и методических рекомендаций было указано как основная проблема в 86 % ответов. Эти выводы подчеркивают важность создания системных механизмов профессионального развития педагогов.

Только половина опрошенных (50 %) сообщила о наличии долгосрочных партнерских проектов с предприятиями АПК и образовательными организациями среднего профессионального и высшего образования. Для остальных школ сотрудничество либо эпизодическое (36 %), либо отсутствует вообще (14 %).

Руководители называют основные причины низкого интереса школьников к профессиям агропромышленного комплекса, такие как: стереотипы о низком престиже и зарплатах в АПК (86 %); плохие условия жизни в сельской местности (64 %), недостаток практики и знакомства с современными технологиями в сельском хозяйстве (57 %). Для повышения интереса требуется изменение общественного мнения о карьере в АПК и расширение практических возможностей обучения.

По мнению директоров, именно удаленность и плохая транспортная инфраструктура являются главными факторами, ограничивающими доступ к партнерам и ресурсам (43 % ответов), что требует развития новых форм профориентационной работы.

Результаты опроса подтверждают, что внедрение агробизнес-образования в образовательную систему сельской школы требует ключевых изменений. Вот основные направления, которые могут способствовать этому процессу.

1. Необходимо нормативно закрепить возможность создания агроклассов,

чтобы обеспечить систематическое обучение и развитие соответствующих компетенций у школьников.

Минпросвещения России приказом от 12 февраля 2025 года № 93 внесло изменения в подпункт 18.3.1 пункта 18.3 федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413, закрепив на нормативном уровне право образовательной организации реализовывать агротехнологический профиль. Изменения вступят в силу с 1 сентября 2025 года¹.

2. Создание программ учебных предметов, курсов, дисциплин, ориентированных на современные технологии и потребности агропромышленного комплекса, для повышения привлекательности аграрных профессий. На сайте «Единое содержание общего образования» собрана картотека региональных материалов по организации учебного процесса в агроклассах (2024 г.). Собрано более ста программ внеурочной деятельности, а также дополнительных общеразвивающих программ. Требуется подготовка специализированных программ, основанных на современном знании особенностей развития технологий АПК, в том числе его цифровой трансформации. В методических рекомендациях ФГБНУ «ИСРО» (2024) по организации профильных агроклассов предложен следующий набор учебных дисциплин: агроэкология, агротехника, агрохимия, земледелие, растениеводство, почвоведение, агрофизика, агроинженерия, агробиология, введение в агрономию и агробизнес. Эти предметы охватывают ключевые аспекты сельскохозяйственного производства, включая экологические, тех-

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.02.2025 № 93 «О внесении изменения в подпункт 18.3.1 пункта 18.3 федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован 17.03.2025 № 81559): офиц. сайт. Москва. Обновляется в течение суток [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202503180006?pageSize=100&index=1/> (дата обращения: 16.04.2025).

нологические, химические, биологические и экономические компоненты функционирования агропромышленного комплекса [9].

3. Реализация продвинутого уровня Единой модели профориентации. Продвинутый уровень Единой модели профориентации предполагает обязательное взаимодействие с организациями-партнерами. Наибольшее значение в содержании продвинутого уровня играет практико-ориентированный модуль, в т. ч. профессиональные пробы, а также возможность освоения первой профессии по программам профессионального обучения. Такое обучение может быть реализовано в школе, если она имеет лицензию на реализацию данного вида образовательных программ или посредством сетевых форм при сотрудничестве с профессиональными образовательными организациями и/или образовательными организациями высшего образования, с которыми школа заключила соответствующий договор, так и на базе организации, осуществляющей профессиональную подготовку.

4. Сотрудничество между образовательными организациями и агропредприятиями – ключевой аспект в развитии агрошкол. Формы такого сотрудничества многогранны:

- стажировки на предприятиях АПК: в каникулярное время учащиеся могут проходить краткосрочные стажировки на сельскохозяйственных предприятиях, где они смогут применять теоретические знания на практике. Это может быть работа в поле, уход за животными, участие в переработке продукции и др.;

- тематические мастер-классы и экскурсии на предприятия АПК, где специалисты демонстрируют современные технологии и процессы;

- вовлечение обучающихся в реализацию проектов на предприятиях, например, в разработку новых сортов растений, внедрение цифровых технологий или маркетинговые исследования;

- разработка бизнес-планов: школьники под руководством специалистов предприятий могут разрабатывать бизнес-планы для учебных хозяйств, что способствует развитию предпринимательских навыков. Специалисты предприятий также могут выступать в роли менторов, помогая учащимся разрабатывать и реализовывать собственные проекты в области агробизнеса;

- организация мероприятий, таких как ярмарка вакансий, где учащиеся могут познакомиться с потенциальными работодателями и узнать о возможностях карьерного роста в АПК;

- онлайн-презентации и вебинары от ведущих предприятий через онлайн-платформы, что особенно актуально для удаленных сельских территорий.

5. Модернизация материально-технической базы агрошкол. Примером системного подхода к развитию материально-технической базы агрошкол может служить опыт Иркутской области, где с 2021 года на конкурсной основе сельские школы получают субсидии из областного бюджета на оснащение необходимыми средствами обучения и воспитания для создания условий развития агробизнес-образования. Средства субсидии предусмотрены в рамках реализации мероприятий государственной программы Иркутской области «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия» на 2019–2024 годы. Ежегодно выделяется 10 млн рублей¹.

¹ Постановление Правительства Иркутской области от 12.07.2021 № 469-пп «Об утверждении Положения о предоставлении субсидий из областного бюджета местным бюджетам в целях софинансирования расходных обязательств муниципальных образований Иркутской области на приобретение средств обучения и воспитания, необходимых для оснащения муниципальных общеобразовательных организаций в Иркутской области, в целях создания в них условий для развития агробизнес-образования на 2021 год» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/3800202107130005?index=5> (дата обращения: 11.03.2025).

6. Включение цифровых технологий в учебный процесс. Требуется разработка учебных программ, которые включали бы основы цифрового земледелия, такие как использование GPS и ГИС-технологий для точного земледелия, применение дронов для мониторинга полей, анализ больших данных для прогнозирования урожайности, использование IoT (Интернета вещей) для управления сельскохозяйственной техникой. Проекты, в которых школьники могут применять цифровые технологии для решения реальных задач, могут быть направлены на создание карты урожайности поля, разработку системы автоматического полива, анализ данных с датчиков для оптимизации использования удобрений. Для решения задачи включения цифровых технологий в учебный процесс необходимо создание в школах специализированных лабораторий, оснащенных компьютерами с программным обеспечением для анализа данных, датчиками и IoT-устройствами, дронами и другим оборудованием для мониторинга полей или возможностью использовать подобное оборудование в рамках сетевой формы реализации образовательных программ с техникумами и вузами.

7. Организация стажировок педагогических работников общеобразовательных организаций на предприятиях АПК. Интересен пример повышения квалификации педагогических работников профессиональных образовательных организаций – участников проекта «Профессионалитет». В рамках этого проекта преподаватели колледжей проходят стажировки на предприятиях, что позволяет им обновлять свои знания и навыки. Аналогичный подход можно применить для учителей сельских школ. Например, организовать краткосрочные стажировки на базе агрокластеров или фермерских хозяйств, где учителя смогут ознакомиться с новыми технологиями, методами управления и тенденциями в агробизнесе. Это позволит им передавать актуальные знания школьникам. Важным

является аспект мотивации и поддержки учителей, включенных в процессы агробизнес-образования. Есть региональные практики формирования профессиональных сообществ, где учителя обмениваются опытом, задают вопросы и получают поддержку от коллег.

8. Развитие непрерывного агробизнес-образования. Система непрерывного агробизнес-образования – это комплексная образовательная экосистема, которая охватывает все уровни образования (от дошкольного до дополнительного профессионального) и обеспечивает постоянное развитие компетенций, необходимых для работы в агропромышленном комплексе. Система должна быть ориентирована на формирование профессиональных компетенций, необходимых для успешной деятельности в современной аграрной отрасли, с акцентом на реализацию задач Национального проекта «Технологическое обеспечение продовольственной безопасности». Это подразумевает интеграцию цифровых технологий, принципов устойчивого развития и адаптацию к условиям глобальной конкурентной среды. Для полноценной реализации системы необходимо усилить координацию между всеми уровнями образования, бизнесом и государством, а также обеспечить финансирование и инфраструктурную поддержку.

Подготовка кадров для агропромышленного комплекса России, начиная со школьной скамьи, является не просто образовательной инициативой, а насущной необходимостью, определяющей будущее продовольственной безопасности страны и развитие сельских территорий. Преодоление существующих барьеров на пути внедрения агробизнес-образования в сельских школах требует системного подхода с участием государства, образовательных учреждений и бизнеса.

Опыт внедрения системного подхода имеется у ряда регионов Российской Федерации.

В целях обеспечения условий для профессионального самоопределения учащихся сельских образовательных организаций Саратовской области, а также формирования у них системы знаний о содержании, значении и перспективах аграрных профессий Вавиловский университет совместно с общеобразовательными учреждениями осуществляет реализацию инновационной программы «Агроклассы» [10].

В Республике Саха (Якутия) создана нормативно-правовая база, включающая обоснование статуса агрошколы, сформировано методическое обеспечение учебного процесса, обеспечивается материальная поддержка со стороны Минобразования республики. Важно то, что агрошколы, а в Республике с таким статусом около 90 школ, имеют собственные учебно-подсобные хозяйства [11; 12].

В Иркутской области действуют пятилетние концепции непрерывного агробизнес-образования для устойчивого развития сельских территорий в рамках сетевого взаимодействия равноуровневых образовательных организаций. Практика работает с 2014 года.

В 2021 году была рассмотрена обновленная Концепция развития непрерывного агробизнес-образования на сельских территориях на период 2021–2025 годы и утверждена приказами Министерства образования Иркутской области и Министерства сельского хозяйства Иркутской области¹.

Ориентиры концепции на 2021–2025 годы рассматриваются в трех ракурсах:

- региональный – создание благоприятных социально-экономических условий для обеспечения сельскими территориями занятости населения, повышения уровня и качества жизни;
- муниципальный – формирование муниципальной образовательной экосистемы

сельских территорий как части региональной образовательной экосистемы;

- локальный – создание условий для формирования агробизнес-компетенций, личностных качеств учащихся сельских школ и организаций СПО.

Концепция реализуется через ряд региональных проектов:

- выявление предпринимательских способностей и вовлечение в предпринимательскую деятельность обучающихся, имеющих предпринимательский потенциал и (или) мотивацию к созданию собственного бизнеса;
- создание условий для развития исследовательской, лабораторно-опытной деятельности обучающихся для самореализации и становления их талантов;
- развитие воспитательной среды, ориентированной на формирование базовых ценностей рачительного хозяина земли;
- вовлечение общественно-деловых объединений, представителей работодателей в управление развитием образовательных организаций;
- формирование готовности школьников планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, проектировать карьеру (в том числе – прохождения профессиональных проб и получение первой профессии).

Статус «пилотная площадка по реализации Концепции развития непрерывного агробизнес-образования на сельских территориях Иркутской области» имеют 84 образовательных организации из 28 муниципальных образований региона, в том числе 13 учреждений дошкольного образования. Активными партнерами общеобразовательных организаций являются колледжи и техникумы региона, а также ФГБОУ ВО «Иркутский государственный аграрный университет имени А. А. Ежевского»

¹Электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации Консорциума «Кодекс» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/574699189> (дата обращения: 16.04.2025).

и ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет».

В 2014 году МКОУ СОШ села Верхний Булай Черемховского района Иркутской области стала одной из первых образовательных организаций, получивших статус участника инновационной деятельности. В школе внедряется проект «Предпринимательская деревня», направленный на создание условий для успешной самореализации сельских школьников и молодежи в контексте современного сельского образа жизни. Основная цель проекта заключается в формировании у обучающихся предпринимательских компетенций, развитии профессиональных интересов и решении кадровых проблем агропромышленного комплекса.

Проект структурирован как комплекс из 17 взаимосвязанных подпроектов, охватывающих все направления учебно-воспитательного процесса. Ключевые направления включают:

- реализацию непрерывного агробизнес-образования через учебный процесс и внеурочную деятельность;
- воспитание ремесленничества посредством создания клуба «Юный умелец» для освоения традиционных народных промыслов (валяние из шерсти, берестяное творчество, хлебопечение);
- формирование предпринимательских компетенций через бизнес-объединения школьников, обучающихся основам экономики и управления;
- проведение цикла мероприятий «Секрет успеха» с участием успешных предпринимателей региона;
- организацию ежегодных трехдневных сессий «Академия предпринимательства» для старшеклассников и молодежи;
- создание консультационного пункта АПК, оказывающего методическую поддержку местному населению в сфере растениеводства и животноводства;
- реализацию социально ориентированных волонтерских акций «Щедрый вторник»;
- развитие сетевого взаимодействия с об-

разовательными учреждениями и предприятиями агропромышленного комплекса;

- развитие научного сообщества учащихся «Академия творчества» для выполнения исследовательских и проектных работ под руководством специалистов;
 - обустройство ландшафтной фермы для практического обучения агротехнологиям;
 - организацию экспериментального выращивания растений в условиях школьных помещений в зимний период («Огород круглый год»);
 - создание «Лаборатории под открытым небом» для проведения исследований на пришкольном участке;
 - обустройство музея комнатных растений как образовательного пространства для изучения цветоводства; реализацию семейных проектов в сфере растениеводства и животноводства, способствующих укреплению семейных связей;
 - пропаганду здорового образа жизни в рамках программы «Здравушка»; выпуск школьного альманаха «Аграрный вестник», содержащего практические рекомендации по сельскому хозяйству;
 - проведение профориентационного лагеря «Предпринимательская деревня», в программе которого пятидневные интенсивы по агрономии, животноводству и предпринимательству для старшеклассников.
- Реализация проекта дает возможность повысить мотивацию учащихся к получению сельскохозяйственных профессий; развивать предпринимательские навыки и профессиональное самоопределение; укреплять сетевые связи между школой, учреждениями среднего профессионального и высшего образования, предприятиями АПК; возродить традиционные ремесла и создать условия для развития семейного бизнеса; сформировать у учащихся активную гражданскую позицию и ответственность за развитие родного села.
- Проект «Предпринимательская деревня» является инновационной моделью непрерывного агробизнес-образования, которая

может быть тиражирована в других сельских школах Иркутской области и за ее пределами. Его реализация способствует не только повышению качества образования, но и решению социально-экономических проблем сельских территорий, обеспечивая рост занятости и благосостояния населения.

Амбициозные цели по созданию 18 тысяч агроклассов к 2030 году и обеспечению отрасли квалифицированными кадрами на уровне 95 % могут быть достигнуты только при системном решении выявленных проблем и консолидации усилий всех заинтересованных сторон. Именно такой интегрированный подход позволит сформировать новое поколение специалистов, способных обеспечить технологическое лидерство российского агропрома.

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить основные барьеры внедрения агробизнес-образования в сельских школах России и определить пути их преодоления. Ключевыми проблемами остаются недостаточное материально-техническое оснащение, дефицит квалифицированных педагогических кадров, ограниченное взаимодействие с предприятиями АПК и негативные стереотипы относительно аграрных профессий.

Для эффективного внедрения агробизнес-образования необходимо реализовать комплекс мер системного характера. Важнейшими направлениями являются нормативное закрепление возможности создания агроклассов, разработка специализированных образовательных программ, модернизация материально-технической базы школ, повышение квалификации педагогических

работников и развитие партнерских отношений с предприятиями агропромышленного комплекса.

Особую значимость приобретает цифровизация образовательного процесса. Создание специализированных лабораторий, оснащенных современным оборудованием для мониторинга полей и анализа данных, является необходимым условием подготовки кадров нового поколения. Применение цифровых технологий способствует автоматизации рутинных процессов и повышению привлекательности аграрной отрасли для молодежи.

Практическая значимость исследования подтверждается успешным опытом реализации проекта «Предпринимательская деревня» в Иркутской области. Интегрированный подход, демонстрируемый данным проектом, может быть тиражирован в других регионах страны. Результаты исследования могут быть использованы органами управления образованием и руководителями образовательных организаций при разработке стратегий развития агробизнес-образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с оценкой эффективности внедренных практик агробизнес-образования и разработкой новых форматов взаимодействия образовательных организаций с предприятиями АПК. Достижение целевых показателей национального проекта «Технологическое обеспечение продовольственной безопасности» возможно только при условии консолидации усилий всех заинтересованных сторон и последовательной реализации предложенных мер.

Список источников

1. *Зинич Л. В.* Агробизнес и образование: ключевые модели подготовки кадров для сельского хозяйства // *Лидерство и менеджмент*. – 2024. – Т. 11, № 4. – С. 1617–1628.

2. *Maguire C. J.* From agriculture to rural development: Critical choices for agriculture education. 2000. – URL: <https://www.fao.org/>

[fileadmin/templates/ERP/2013/link_Virtual_pub/pub_52.pdf](#) (дата обращения: 02.03.2025).

3. *Шерайзина Р. М., Александрова М. В., Ефлова З. Б.* Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики // *Вестник Томского государственного университета*. – 2021. – № 466. – С. 190–201.

4. Попович Ю. А., Молокова Е. Л. Влияние сельских школ на реализацию национального проекта «Образование» в аграрных муниципалитетах // Агропродовольственная экономика: Международный научно-практический электронный журнал. – 2024. – № 5. – С. 25–29. – URL: <http://apej.ru/article/04-05-24> (дата обращения: 03.05.2025).
5. Селезнева С. В. Повышение интереса школьников к аграрной сфере: эффективные подходы и стратегии // Агропромышленный комплекс: состояние, проблемы, перспективы: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2023. – С. 1056–1058.
6. Рогалева Е. В., Третьякова Л. Р. Реализация агробизнес-образования через предметную область «Технология» // Технологическое образование в системе «школа – колледж – вуз»: традиции и инновации: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж, 2023. – С. 175–180.
7. Протасова Е. С., Осипова Д. Н., Гарягдыев И. Т. Агрохакатон как современный формат работы со школьниками в системе непрерывного агробизнес-образования [Электронный ресурс] // Наука и образование. – 2022. – Т. 5, № 4. – URL: <https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/5322/5388> (дата обращения: 11.03.2025).
8. Демичев Г. М., Авдеев М. В. Проблемы подготовки и трудоустройства молодых специалистов в аграрном производстве // Дополнительное профессиональное образование агропромышленного комплекса: научное обеспечение: материалы II Международной научно-практической конференции «Андреевские чтения». – М., 2021. – С. 60–72.
9. Методические рекомендации по созданию профильных агроклассов в общеобразовательных организациях [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/07/mr-agroprofil_24.07.2024.pdf (дата обращения: 11.03.2025).
10. Ларионов С. В., Бараева Н. А. Инновационная программа «Агроклассы» как эффективный инструмент ранней профориентации // Народное образование. – 2024. – № 4 (1507). – С. 175–177.
11. Игнатьев М. С., Тарасова С. В. Первая агрошкола в Республике Саха (Якутия): этапы и траектории развития // Народное образование. – 2022. – № 4 (1493). – С. 231–237.
12. Дружянова В. П., Заровняева В. И. Становление агропрофильных школ в Республике Саха (Якутия) // Актуальные вопросы инженерно-технического и технологического обеспечения АПК: материалы XI Национальной научно-практической конференции с международным участием (03–04 октября 2024 года). – Иркутск: Иркутский государственный аграрный университет им. А. А. Ежевского, 2024. – С. 377–384.

References

1. Zinich, L. V., 2024. Agribusiness and Education: Key Models for Training Agricultural Personnel. Leadership and Management, vol. 11, no. 4, pp. 1617–1628. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Maguire, C. J., 2000. From agriculture to rural development: Critical choices for agriculture education [online]. Food and Agriculture Organization of the United Nations. Available at: https://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/2013/link_Virtual_pub/pub_52.pdf (accessed: 03.05.2025). (In Eng.)
3. Sherayzina, R. M., Aleksandrova, M. V., Eflova, Z. B., 2021. Rural School and Rural Teacher: Productive Russian and International Practices. Tomsk State University Journal, no. 466, pp. 190–201. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Popovich, Y. A., Molokova, E. L., 2024. The Impact of Rural Schools on the Implementation of the National Project “Education” in Agricultural Municipalities. International Scientific and Practical Electronic Journal “Agri-Food Economy”, no. 5, pp. 25–29 [online]. Available at: <http://apej.ru/article/04-05-24> (accessed: 03.05.2025).
5. Selezneva, S. V., 2023. Increasing Students’ Interest in the Agrarian Sector: Effective Approaches and Strategies. Agro-Industrial Complex: Status, Problems, Prospects. Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference. Penza, pp. 1056–1058. (In Russ.)
6. Rogaleva, E. V., Tretyakova, L. R., 2023. Implementation of Agribusiness Education Through the Subject Area “Technology”. Technological Education in the “School – College – University” System: Traditions and Innovations. Proceedings of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference. Voronezh, pp. 175–180. (In Russ.)
7. Protasova, E. S., Osipova, D. N., Garyagdyev, I. T., 2022. Agro-hackathon as a Modern

Format of Working with Students in the System of Continuous Agribusiness Education. Science and Education, vol. 5, no. 4 [online]. Available at: <https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/5322/5388> (accessed: 11.03.2025). (In Russ.)

8. Demishkevich, G. M., Avdeev, M. V., 2021. Problems of Training and Employment of Young Specialists in Agricultural Production. Additional Professional Education of the Agro-Industrial Complex: Scientific Support. Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference "Andreev Readings". Moscow, pp. 60–72. (In Russ.)

9. Guidelines for Creating Specialized Agro Classes in General Education Organizations, 2024 [online]. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/07/mr-agroprofil_24.07.2024.pdf (accessed: 11.03.2025).

10. Larionov, S. V., Baraeva, N. A., 2024. Innovative Program "Agro Classes" as an Effective Tool for Early Career Guidance. Public Education, no. 4 (1507), pp. 175–177. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Ignatiev, M. S., Tarasova, S. V., 2022. The First Agro School in the Republic of Sakha (Yakutia): Stages and Trajectories of Development. Public Education, no. 4(1493), pp. 231–237. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Druzyanova, V. P., Zarovnyayeva, V. I., 2024. Establishment of Agro-Oriented Schools in the Republic of Sakha (Yakutia). Current Issues of Engineering, Technical and Technological Support of the Agro-Industrial Complex: Proceedings of the XI National Scientific and Practical Conference with International Participation. Irkutsk: Irkutsk State Agrarian University named after A. A. Ezhevsky, pp. 377–384. (In Russ.)

Информация об авторе

О. Г. Кондратьева, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологии, предпринимательства и методик его преподавания, Иркутский государственный университет, danqo@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-2693-0621>, Иркутск, Россия

Information about the author

Olga G. Kondratieva, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Technology, Entrepreneurship and Teaching Methods, Irkutsk State University, danqo@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-2693-0621>, Irkutsk, Russia

Статья поступила в редакцию 21.07.2025
Одобрена после рецензирования 10.10.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 21.07.2025
Approved after reviewing 10.10.2025
Accepted for publication 30.10.2025

Обзорная статья
УДК 37.016:811+159.91
DOI: 10.15293/1813-4718.2506.06

Обучение иностранному языку с учетом специфики межполушарной асимметрии головного мозга и когнитивного стиля обучающихся

Митрофанова Гульмира Ганиматовна¹

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются приемы и методы обучения иностранному языку учащихся с различными когнитивными стилями, которые могут определяться типом межполушарной асимметрии головного мозга. При аналитическом когнитивном стиле, которым обладают левополушарные обучающиеся, информация воспринимается дискретно, перерабатывается последовательно. Для этих учащихся характерно логическое мышление, эксплицитный характер усвоения иностранного языка. Холистический когнитивный стиль, характерный для правополушарных обучающихся, предполагает целостное восприятие, одновременную переработку информации, наглядно-образное мышление. Иностранный язык усваивается ими легче имплицитно, на неосознаваемом уровне. Поэтому в работе с обучающимися необходимо сочетание обоих подходов (эксплицитного и имплицитного).

Цель статьи заключается в обобщении методов и приемов обучения различным аспектам иностранного языка с учетом когнитивного стиля и специфики межполушарной асимметрии обучающихся.

Методология предполагает использование в качестве методов исследования анализа психологической, педагогической и лингводидактической литературы, сравнения и обобщения. Экспериментальное обучение иностранному языку с учетом когнитивного стиля и типа межполушарной асимметрии мозга обучающихся показало больший прогресс у правополушарных обучающихся, чем у левополушарных. Это не означает, что левополушарные не имели продвижения. Их результаты также улучшились, но они изначально показывали лучшие результаты при традиционном обучении по сравнению с правополушарными. Тем не менее в условиях эксперимента правополушарные показали продвижение в большей степени, чем левополушарные.

В заключении делается вывод о том, что необходимо использовать методы и приемы, которые применяются как при традиционном обучении иностранному языку, так и при реализации имплицитного подхода. Задания, которые используются в рамках традиционного обучения, облегчают изучение иностранного языка для левополушарных. Правополушарные обучающиеся нуждаются в заданиях, рассчитанных на целостность восприятия и одновременной переработки информации, образное мышление.

Ключевые слова: когнитивный стиль; целостное восприятие; наглядно-образное мышление; межполушарная асимметрия мозга; имплицитный подход

Для цитирования: Митрофанова Г. Г. Обучение иностранному языку с учетом специфики межполушарной асимметрии головного мозга и когнитивного стиля обучающихся // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 75–85. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.06>

Teaching a Foreign Language Considering the Specifics of the Inter-hemispheric Asymmetry of the Brain and the Cognitive Style of the Learners

Gulmira G. Mitrofanova¹

¹ Leningrad State University after A. S. Pushkin, St. Petersburg, Russia

Abstract. The article deals with the techniques and methods of teaching learners with different cognitive styles, which can be determined by the type of inter-hemispheric asymmetry of the brain. The analytical cognitive style, which the left-brained students have, supposes the discreet character of the perception and the successive processing of the information. These learners are characterized by the logical thinking and explicit character of the acquisition of a foreign language. The holistic cognitive style, which characterizes the right-brained learners, supposes the holistic perception, simultaneous processing of the information, visual and image thinking. It is easier for them to acquire the foreign language implicitly. Thus, it is necessary to combine both explicit and implicit approaches when we work with learners.

The goal of the research is generalizing the methods and techniques of teaching different aspects of the foreign language with taking the cognitive style and specifics of the interhemispheric asymmetry of the learners into account.

The methodology supposes the use of the analysis of the literature in the areas of psychology, pedagogical sciences and linguodidactics, comparing and generalization as the methods of the research. The experimental teaching the foreign language with taking the cognitive style and the type of inter-hemispheric asymmetry of the brain of the learners into account revealed the fact that the right-brained had more advance than the left-brained did. It doesn't mean that the left-brained didn't have any progress. Their results improved too, but initially they had showed the better results comparing with the right-brained at the traditional teaching. Nevertheless, the right-brained advanced more than the left-brained did on the conditions of the experiment.

In conclusion it is deduced, that it is necessary to use both methods and techniques which are used at the traditional teaching and the ones which are used at the realization of the implicit approach. The tasks used at the traditional teaching make the acquisition of the foreign language easier for left-brained. The right-brained learners need the tasks which assume holistic perception and simultaneous processing of the information, the image thinking.

Keywords: the cognitive style; holistic perception; visual and image thinking; the inter-hemispheric asymmetry of the brain; implicit approach

For citation: Mitrofanova, G. G., 2025. Teaching a foreign language considering the specifics of the inter-hemispheric asymmetry and the cognitive style of the learners. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.06>

Введение. В любой период развития образования всегда уделялось внимание обучению иностранному языку, т. к. развитие науки, культуры, экономики и других сфер жизни невозможно без международных связей. Поэтому как ученые, работающие в области лингводидактики, методики обучения иностранным языкам, так и учителя, занятые педагогической деятельностью

в учебных заведениях различного уровня на практике, заинтересованы в эффективности обучения. Совершенствуются методы и приемы обучения, учебно-методические комплексы, учитывающие как изменения в самом языке, так и психологические и возрастные особенности обучающихся. Однако не всегда учитываются такие особенности, как когнитивный

стиль, тип межполушарной асимметрии, которые определяют способ восприятия и переработки информации. А существующие в настоящее время традиционная методика обучения иностранным языкам и учебно-методические комплексы рассчитаны на левополушарный тип мышления учащихся. В невыгодном положении оказываются правополушарные учащиеся, которые обладают целостным восприятием, наглядно-образным мышлением, симультанностью, т. е. одновременной переработкой информации. Таким образом, существующее в настоящий момент противоречие между необходимостью эффективного обучения всех учащихся и студентов иностранному языку и недостаточной разработанностью методов и приемов обучения, учебно-методических комплексов, рассчитанных на различные когнитивные стили, определяет актуальность написания данной статьи.

Цель статьи. На основе анализа лингводидактической, психологической и педагогической литературы необходимо обобщить методы и приемы обучения различным аспектам иностранного языка с учетом когнитивного стиля и специфики межполушарной асимметрии обучающихся. В этом и заключается цель написания статьи.

Обзор научной литературы по проблеме. Как было сказано выше, эффективность обучения иностранным языкам зависит от учета когнитивного стиля обучающихся. Marian H. Williams рассматривает когнитивные стили как присущие человеку модели переработки информации, представляющие характерный для него способ восприятия, мышления, запоминания и решения проблемы [1, p. 37]. Hesham Alomyan в своем исследовании приводит следующее определение когнитивного стиля: «предпочитаемый человеком и привычный для него подход к организации и представлению информации» [2, p. 189]. М. А. Холодная определяет когнитивные стили как «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде

индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [3, с. 38]. Это означает, что обучающиеся по-разному воспринимают и перерабатывают информацию в силу доминирования функции левого или правого полушария головного мозга. Е. А. Смирнова в своей диссертации, посвященной обучению подростков иностранному языку с учетом межполушарной асимметрии, подчеркивает, что «мозаика способностей к иностранному языку детерминруется межполушарной асимметрией мозга, в которой, собственно, и заложена основа устойчивых индивидуальных особенностей соотношения образно-эмоционального и понятийного в психическом отражении окружающей действительности» [4, с. 11]. При доминировании функции правого полушария ученик мыслит образами, при доминировании левого – с помощью понятий. О. М. Разумникова и А. А. Яшанина рассматривают возможность учета разных механизмов приобретения и сохранения знаний с помощью выделения имплицитного и эксплицитного обучения. Они отмечают, что «имплицитное обучение основано на неосознаваемых автоматических ассоциативных процессах восприятия и классификации информации в отличие от эксплицитного, для которого характерны, напротив, осознанные и целенаправленные мыслительные процессы, включая рабочую память и исполнительские функции» [5, с. 227]. Неосознаваемые процессы восприятия характерны для правого полушария, осознанные и целенаправленные мыслительные процессы – для левого полушария, что подтверждается мнением Ю. А. Фесенко и М. И. Лохова: «Для левого полушария характерна логическая обработка, выраженная в знаковой форме, и сам способ обработки весьма сходен с принципами, заложенными в современных электронно-вычислительных машинах (ЭВМ). Знаковая информация фиксирована в пространственных и временных коор-

динах и поэтому легко осознаваема. Но именно такая особенность совершенно не свойственна правому полушарию, которое оперирует образами и больше напоминает аналоговую вычислительную машину. Психические процессы формирования образов оказываются принципиально неосознаваемыми, т. к. важнейшей их особенностью является их невозможность упорядочивания информации в пространственно-временных координатах» [6, с. 137]. З. А. Румянцева отмечает, что «имплицитное, или неявное обучение происходит бессознательно, без намерения усвоить конкретные знания. Имплицитные знания усваиваются автоматически, без акцентирования внимания на явные закономерности в задачах, особенно это касается грамматических правил». Автор указывает на необходимость сочетания имплицитного и эксплицитного обучения в работе со студентами неязыковых вузов, показывая, что «для выявления и исправления грамматических ошибок эффективны неявные знания, в то время как для подробного анализа ошибок нужны явные знания». Кроме того, исследователь указывает на то, что «непременным условием эффективного обучения должен быть необходимый настрой участников учебного процесса. Многие возможности упускаются, если процесс изучения языка ограничивается только преподаванием. Преподаватель может общаться с учениками на иностранном языке и вне учебного времени, во время путешествий, экскурсий, частного общения. Таким образом, знания находят доступ к имплицитной памяти, что, в свою очередь, облегчает эксплицитный процесс обучения». З. А. Румянцева называет и другой фактор повышения мотивации – подбор учебного материала. Она считает, что «правильно подобранный материал вызывает активные дискуссии, желание расширять словарь специальной лексики, совершенствовать знания». Ученый предлагает «смоделировать необходимость работы над языком в форме квестов, инструкций, лабораторных задач,

экспериментов, симуляторов, когда реализация задачи требует общения на иностранном языке или осуществления перевода. В таком случае студенты находятся в состоянии острого эмоционального напряжения, что также способствует эффективному имплицитному запоминанию» [7, с. 193]. Н. Ф. Искандеров в рамках имплицитного обучения предлагает использовать как один из приемов нейролингвистического программирования якорение – связку понятий при организации запоминания и повторения изученного материала [8, с. 38]. Е. И. Чиркова, Е. Г. Черновец и Е. М. Зорина рассматривают работу с оригами как наглядную и двигательную опору при обучении и запоминании учебного материала [9, с. 317]. Е. И. Чиркова предлагает также следующее задание: «При запоминании иностранного слова нарисуйте его образ (схематически). Напишите его крупными буквами и разрисуйте какими-нибудь узорами буквы. В процессе рисования повторяйте его про себя вслух. А через какое-то время попробуйте вспомнить это слово. Сначала вспоминается рисунок, а затем слово. Происходит так называемое якорение – слово закрепляется за рисунком» [10, с. 79]. Таким образом, имплицитный подход предполагает использование всех трех каналов восприятия (аудиального, визуального и кинестетического) при якорении.

И. Ю. Павловская и Я. А. Тункун отмечают особенность холистического мышления правополушарных обучающихся, с которой «связана способность воспринимать информацию в виде целостных шаблонов при запоминании как слов, так и грамматических структур. В правом полушарии хранятся готовые куски текста – штампы, фразеологизмы, поэтому и обучение успешнее будет проходить при опоре на информацию, зашифрованную в паттерны. С этим связаны и различия в типах ошибок, часто совершаемых студентами. Для правополушарных студентов свойственно целостное, нерасчлененное восприятие. Этой группе уча-

щихся нельзя расчленять смысловую единицу на части, они не в состоянии составить ее из более мелких составляющих. Единственным выходом является контекстуальное обучение, запоминание шаблонов, примеров и ситуаций, в которых встречаются грамматические явления. Левополушарные же, наоборот, расчленяют целое на части и при изучении правил легко применяют их для корректировки высказывания. Так, ошибки левополушарных студентов, как правило, связаны с незнанием правил, и после их изучения количество ошибок сокращается в 5 раз. Правополушарные студенты делают ошибки, связанные с невнимательностью, отсутствием заинтересованности. После изучения правил количество ошибок у них увеличивается в 4 раза [11, с. 86–87]. А. Л. Сиротюк объясняет этот факт тем, что «учащиеся правополушарного типа обладают так называемой врожденной грамотностью, которая позволяет им писать без ошибок, не опираясь на знание правил, а используя опору на зрительные и моторные образы слов. Чтобы действовать по правилу, надо остановить процесс написания, вспомнить правило, выделить, например, корень из ненаписанного слова, сопоставить его с тем корнем, который приведен как пример в правиле». Далее автор отмечает, что «стоит правополушарным учащимся остановиться, задуматься, и ошибка неминуема. В связи с этим правополушарной группе учащихся не рекомендуется расчленять слово на части, нарушать его целостный образ, единство смысловых, слуховых и моторных характеристик» [12, с. 163–164]. Следует сделать вывод о том, что для правополушарных учащихся не подходят традиционные способы изучения грамматики, исправления ошибок. Надо включать их в чтение литературных произведений, при котором они запоминают написание слов имплицитно, непроизвольно. Поэтому при формировании навыков техники чтения А. В. Акопян предлагает использовать метод целых слов, при котором «обучающимся представляют

несколько слов, а затем переходят к чтению текстов, содержащих данную лексику» [13, с. 223].

Я. А. Тункун в своем диссертационном исследовании предлагает при овладении различными видами речевой деятельности и введении нового языкового материала использовать методы и приемы, которые определяются психокогнитивными характеристиками обучающихся. При обучении грамматике «левополушарные учащиеся склонны заниматься теоретическим анализом структур, выполнением большого количества упражнений на их тренировку, в то время как правополушарным обучаемым необходимо воспринимать грамматику в контексте, поскольку они запоминают ситуацию, в которой употребляется та или иная форма, а не схему. Им также необходимо немедленное практическое применение изученной структуры, и они не употребляют ее правильно после выполнения традиционных упражнений». Поэтому автор предлагает использовать при обучении данной категории учащихся «задания на составление рассказа с применением определенных структур, сочинение и запоминание стихотворения, составление мыслительной карты-схемы по изучаемому грамматическому явлению, использование жестов для иллюстрации грамматической структуры или корректировки собеседника» [14, с. 18]. Е. Н. Соловова предлагает обучение грамматике с использованием методов в рамках имплицитного и эксплицитного подхода. «В первом случае акцент делается на обучение грамматике без объяснения правил, а во втором соответственно наоборот» [15, с. 110]. При обучении лексике Я. А. Тункун предлагает использовать «контекстуальное угадывание, использование слова в ярком или смешном контексте, составление разнообразных мыслительных карт-схем, в том числе с картинками, сочинение историй с изученными словами, задания на сочетаемость слов». Для левополушарных учащихся предлагают

ся запоминание списка слов дома, работа с синонимами и антонимами, упражнения на словообразование. При обучении говорению Я. А. Тункун считает более подходящими для правополушарных учащихся парные и групповые задания, а для левополушарных – индивидуальную подготовку монологических высказываний или формальное разыгрывание диалогов по существующим образцам. «Правополушарные обучаемые с удовольствием будут обсуждать темы, в которых затрагиваются важные для них вопросы. Учащимся предлагаются задания на работу с экстралингвистическими показателями (например, определить в зависимости от интонации, правду ли говорит собеседник), дебаты в командах, ролевые игры с нежестким сценарием, использование мыслительной карты-схемы в качестве подготовки к выступлению, подготовка доклада с визуальным подкреплением» [14, с. 18–19]. При обучении говорению обучающиеся нередко допускают ошибки, которые должен корректировать учитель. При этом важно, чтобы корректирующая обратная связь не сказывалась отрицательно на уверенности обучающихся в своих силах. М. Т. Farvardin, Н. Shamiri, исследуя данный вопрос, получили результаты, которые говорили в пользу имплицитной обратной связи. В результате опроса обучающиеся, которые получали имплицитную обратную связь, чувствовали себя более уверенными, не расстраивались от того, что их корректировали, и не переставали разговаривать. Напротив, большая часть обучающихся, которые получали эксплицитную обратную связь, теряли уверенность, расстраивались, чувствовали досаду и переставали разговаривать после того, как их корректировал учитель [16, р. 1073]. Таким образом, имплицитный характер обратной связи при развитии умений говорения является более предпочтительным для обучающихся.

Я. А. Тункун отмечает, что при обучении аудированию правополушарные учащиеся «всегда легче угадывают общую мысль

текста, обращают внимание на взаимоотношения разговаривающих, на их настроение, интонацию, фоновые звуки, и их при этом не будут пугать неслышанные слова». Ведь правополушарные воспринимают информацию целостно и обращают внимание на экстралингвистические показатели. Левополушарные студенты «скорее будут слушать слова, стараясь не пропустить ни одного, и могут потерять мысль, если не уловили несколько слов». Автор предлагает «варианты для облегчения выполнения нетипичного задания для учащихся, а именно, поэтапный переход от целостного восприятия к пониманию деталей и наоборот, а также задания на понимание структуры текста с тем, чтобы обучаемые поняли, что необязательно слышать каждое слово для того, чтобы суметь понять текст. Интонация и копирование носителя языка легли в основу заданий на улучшение произношения, беглости речи и чтения». При обучении письму автор обращает внимание на то, что «левополушарный учащийся никогда не будет испытывать сложностей при написании документа по шаблону (например, жалоба, заявление). Правополушарный студент мыслит не от структуры к смыслу, а от смысла к структуре, поэтому для него эти задания представляют определенную сложность». Однако, как указывает Я. А. Тункун, правополушарные студенты пишут работы, которые воспринимаются как единое целое, имеют логическую связность и читаются с большим интересом. Автор предлагает не только «упражнения на анализ структуры, изучение стратегий для написания плана и генерирование идей, переписывание отдельных частей сочинения, но и упражнения, в которых учащиеся должны получить определенную информацию у носителей языка, дать ответ на официальное письмо, написанное другим студентом, или написать сочинение-загадку для разгадывания на занятии» [14, с. 20].

Т. И. Мелентьева, описывая подходы к обучению студентов и учащихся с различ-

ными когнитивными стилями, показывает особенности работы с ними на различных этапах формирования и развития речевых умений и языковых навыков. Для учащихся с доминированием левого полушария необходимо предъявлять материал поэтапно, и они нуждаются в вербальном толковании правила. При доминировании правого полушария необходимо целостное предъявление материала, и учащиеся лучше воспринимают наглядную модель. Для закрепления материала левополушарные учащиеся должны выполнить ряд последовательных тренировочных упражнений с опорой на вербальную память и произвольное запоминание. Для правополушарных учащихся характерно свободное продуцирование с опорой на модель, на смысловую память и другие модальности. Необходима организация произвольного запоминания и повторения. При чтении левополушарные учащиеся предпочитают использование учебных текстов и перевод текста на родной язык, в то время как правополушарные любят читать аутентичные тексты, и они способны понять содержание с опорой на догадку. На этапе контроля левополушарным обучающимся можно давать внеконтекстные задания с предложением вариантов выбора при регламентировании времени, а правополушарным – задания в контексте, задания на свободное продуцирование без регламентирования времени [17, с. 46–47]. А. М. Гришечкина предлагает правополушарным давать следующие задания: прочесть отрывок произведения и сформулировать главную мысль; набросать, нарисовать, изобразить схему взаимоотношений героев или событий; пересказать события, которые понравились; на заданный вопрос озвучить ответ, который сразу пришел в голову; посмотреть фильм до прочтения книги; разыграть сцены с участием героев. Эти задания «апеллируют в большей степени к мыслям, облеченным в образы, что является продуктом правого полушария» [18, с. 112].

Однако Е. Ю. Толмачёва и Л. Ф. Мачы

считают, что деление учащихся на правополушарных и левополушарных не означает необходимость деления учащихся в пределах одного класса или одной группы на специальные подгруппы с определенным профилем латеральной организации с целью использования только предназначенных для определенной подгруппы типов заданий. Они отмечают, что «важно всесторонне развивать личность учащихся, подбирать не только задания, подходящие для их профиля латеральной организации, которые способствуют развитию доминантного полушария, но и использовать упражнения, направленные на развитие субдоминантного полушария, а также на формирование межполушарных связей. В условиях смешанных классов, в которых присутствуют ученики с различными профилями (правосторонняя организация, левосторонняя организация; большая или меньшая степень проявления асимметрии) целесообразно использовать различные упражнения. То есть грамматические упражнения, направленные на развитие левого полушария, будут более простыми для левополушарных учащихся, но более эффективными для правополушарных. И наоборот – коммуникативные упражнения, направленные на развитие правого полушария, будут более простыми для правополушарных учеников, но более эффективными для левополушарных» [19, с. 43]. На основе сравнения точек зрения данных ученых и авторов, которые придерживаются дифференцированного обучения с учетом когнитивного стиля и межполушарной асимметрии, мы приходим к следующему выводу. Не отказываясь от всех используемых в работе с группой заданий, надо отдавать предпочтение методам и приемам, подходящим для учащихся с определенным когнитивным стилем и профилем латеральной организации.

Методология и методы исследования.

В данном исследовании были использованы следующие методы: анализ педагогической, психологической и методиче-

ской литературы, сравнение, обобщение. Объектом данного исследования является обучение иностранному языку с учетом специфики межполушарной асимметрии и когнитивного стиля учащихся. Поэтому анализируемая литература посвящена исследованию межполушарной асимметрии головного мозга, особенностям когнитивных стилей обучающихся, методам и приемам обучения различным аспектам иностранного языка. Приведены точки зрения Marian H. Williams, Hesham Alomyan и М. А. Холодной на понятие «когнитивный стиль». О. М. Разумникова и А. А. Яшанина, З. А. Румянцева показывают в своих работах связь между характером процессов восприятия и переработки информации и имплицитным и эксплицитным подходами к обучению. Психологическим особенностям учащихся с доминированием левого и правого полушария посвящены работы Я. М. Гришечкина, М. И. Лохова, Т. И. Мелентьева, А. Л. Сиротюк, Е. А. Смирнова, Я. А. Тункун, Ю. А. Фесенко, они связывают обучение иностранному языку со спецификой межполушарной асимметрии учащихся. Проведен сравнительный анализ точек зрения авторов (А. М. Гришечкина, Т. И. Мелентьева, Е. А. Смирнова, Я. А. Тункун), которые обосновывают необходимость дифференцированного обучения иностранному языку с учетом специфики межполушарной асимметрии. На основе сравнения сделано обобщение о том, что в работе необходимо использовать различные методы и приемы, но отдавать предпочтение тем из них, которые подходят для учащихся с определенным когнитивным стилем и доминированием правого или левого полушария. Автор статьи основывается на результатах проведенного Я. А. Тункун педагогического эксперимента, посвященного доказательству эффективности обучения с учетом доминирования правого или левого полушарий учащихся. Результаты эксперимента, проведенного М. Almaneа при обучении чтению

на иностранном языке, также доказывают большую эффективность экспериментального обучения у правополушарных обучающихся по сравнению с левополушарными обучающимися, которые были более успешными в рамках традиционного обучения [20].

Результаты исследования, обсуждение.

В пользу обучения иностранному языку с учетом профиля латеральной организации свидетельствуют результаты эксперимента, проведенного Я. А. Тункун. Он был организован на базе курсов иностранных языков при центре повышения квалификации по филологии и лингвострановедению факультета филологии и искусств СПбГУ. Обучение шло в двух экспериментальных и двух контрольных группах, в конце которого студенты сдавали стандартный экзамен, состоящий из 5 частей: лексико-грамматический тест, аудирование, чтение, сочинение и интервью. По всем видам речевой деятельности наблюдался стабильно более высокий результат у экспериментальной группы. Статистическая достоверность полученных результатов подтвердилась для всех групп учащихся, кроме левополушарных. То, что для левополушарных студентов экспериментальное обучение не является более эффективным, чем традиционное обучение, не противоречило общей концепции исследования, согласно которой они способны обучаться эффективно в рамках традиционной системы обучения [14, с. 21]. Количество отметок «отлично» у правополушарных учащихся в экспериментальной группе составило 26, а в контрольной – 8, что говорит об эффективности обучения, в котором соблюдается баланс в применении различных стратегий левополушарного и правополушарного мышления.

Результаты исследования ученого М. Almaneа из Исламского университета имама Мохаммеда ибн Сауда также подтверждают необходимость учета когнитивного стиля в обучении чтению по иностранному языку. Первый этап эксперимента, при

котором использовались традиционные методы обучения, выявил, что левополушарные студенты показали более высокие результаты при понимании текста, чем правополушарные и равнополушарные с некоторым доминированием функций правого полушария. На втором этапе исследования, при котором в экспериментальной группе обучение велось с использованием визуальных опор в виде ментальных карт, результаты улучшились, а в контрольной группе не наблюдался прогресс. При этом в экспериментальной группе в большей степени продвижение наблюдалось у правополушарных и равнополушарных с некоторым доминированием правого полушария, чем у левополушарных и равнополушарных с некоторым доминированием левого полушария [20, р. 454]. Эти результаты также говорят в пользу необходимости учета когнитивного стиля при обучении иностранному языку.

Заключение. Результаты исследований, посвященных обучению с учетом когнитивного стиля в зависимости от типа межполушарной асимметрии, показывают необходимость сочетания методов, используемых в традиционном обучении, с методами, применяемыми в рамках имплицитного подхода. Для левополушарных учащихся и студентов необходимы учебные тексты для чтения, тренировочные упражнения для закрепления нового грамматического материала, задания на анализ грамматических структур, запоминание списка слов в качестве домашнего задания, работа с синонимами и антонимами, упражнения на словообразование. Правополушарных

учащихся целесообразно включать в общение на иностранном языке не только на занятии, но и во внеучебное время, чтение текстов в оригинале, выполнение коммуникативных упражнений, заданий на работу с экстралингвистическими показателями, составление ментальных карт, на употребление кроки или других рисунков, на работу с оригами при фиксировании текста.

На основе вышеизложенного мы приходим к следующим выводам.

1. Традиционная система обучения иностранному языку подходит для обучающихся с доминированием левого полушария. Необходимо вести обучение с учетом когнитивного стиля и типа доминирования левого или правого полушария учащихся и студентов. В зависимости от типа восприятия и переработки поступающей информации выделяют холистический и аналитический когнитивные стили. Холистический когнитивный стиль характерен для обучающихся с ведущим правым полушарием, аналитический – для обучающихся с ведущим левым полушарием.

2. При обучении иностранному языку студентов и учащихся с ведущим правым полушарием необходимо использовать методы и приемы в рамках имплицитного подхода. Общение на иностранном языке вне рамок урока, чтение аутентичной литературы, выполнение коммуникативных упражнений, фиксация текста с помощью невербальных средств, беспереводные способы семантизации новых лексических единиц способствуют усвоению иностранного языка на неосознанном уровне.

Список источников

1. *Williams Marian H.* The Effects brain-based learning strategy, Mind Mapping, on achievement of adults in a training environment with consideration to learning styles and brain hemisphericity. Doctor of Philosophy (Applied Technology, Training & Development), 1999. – 141 p.
2. *Alomyan Hesham.* Individual Differences: Implications for Web-based Learning Design // *International Education Journal.* – 2004. – Vol. 4, № 4. – P. 188–196.
3. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
4. *Смирнова Е. А.* Межполушарная асимметрия мозга и обучение иностранному языку в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 24 с.
5. *Разумникова О. М., Яшанина А. А.* Значе-

ние когнитивного стиля и полушарного доминирования в проектировании индивидуальной траектории обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 226–230.

6. Фесенко Ю. А., Лохов М. И. Леворукие дети и процесс обучения // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 5 (66). – С. 135–138.

7. Румянцева З. А. ИмPLICITное обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 192–194.

8. Искандеров Н. Ф. Структура, функции и принципы имPLICITного обучения // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 6 (48), Часть 3. – С. 37–40.

9. Чиркова Е. И., Черновец Е. Г., Зорина Е. М. Влияние движения тела на запоминание учебного материала при обучении английскому языку // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2016. – № 2 (71). – С. 315–321.

10. Чиркова Е. В. Использование рисунка на занятиях по иностранному языку как один из способов запоминания учебного материала // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 11 (20). – С. 77–80.

11. Павловская И. Ю., Тункун Я. А. Межполушарная асимметрия и сенсорные предпочтения как определяющие факторы успешности обучения иностранному языку // Мир русского языка. – 2009. – № 3. – С. 85–93.

12. Сиротюк А. Л. Психофизиологические основы дифференцированного обучения школьников: учебное пособие. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 292 с.

13. Акопян А. В. Обучение младших школьников технике чтения на иностранном языке // Наука и школа. – 2018. – № 6. – С. 145–149.

14. Тункун Я. А. Оптимизация обучения английскому языку в системе курсовой сети с учетом психо-когнитивных характеристик учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 24 с.

15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

16. Farvardin M. T., Shamiri H. The Effect of Implicit versus Explicit Corrective Feedback on Intermediate EFL Learners' Speaking Self-efficacy Beliefs // Theory and Practice in Language Studies. – 2016. – Vol. 6, no. 5. – P. 1066–1075.

17. Мелентьева Т. И. Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга. – Изд. стереотип. – М.: КРАСАНД, 2017. – 174 с.

18. Гришечкина А. М. Рациональная методика обучения иностранным языкам с учётом теории функциональной асимметрии мозга // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 108–114.

19. Толмачёва Е. Ю., Мачы Л. Ф. Успешное обучение языкам в контексте учета межполушарной асимметрии головного мозга у учащихся подросткового возраста // Журнал педагогических исследований. – 2023. – № 6, Т. 8. – С. 135–138.

20. Almana M. Brain Hemisphericity and Saudi Students' EFL Reading Comprehension. Arab World English Journal. – 2021. – № 12(2). – P. 436–456.

References

1. Williams, Marian H., 1999. The Effects brain-based learning strategy, Mind Mapping, on achievement of adults in a training environment with consideration to learning styles and brain hemisphericity. Doctor of Philosophy (Applied Technology, Training & Development). Denton, Texas, 141 p. (In Eng.)

2. Alomyan, Hesham, 2004. Individual Differences: Implications for Web-based Learning Design. International Education Journal, no. 4, vol. 4, pp. 188–196. (In Eng.)

3. Holodnaya, M. A., 2004. The cognitive styles. About the nature of the individual mind. St. Petersburg: Piter Publ., 384 p. (In Russ.)

4. Smirnova, E. A., 1999. The interhemispheric asymmetry of the brain and teaching a foreign language at the adolescence. Abstract Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

5. Razumnikova, O. M., Yashanina, A. A., 2012. The meaning of the cognitive style and hemispheric domination for projecting the individual path of teaching. The Siberian pedagogical journal, no. 8, pp. 226–230. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Fesenko, Yu. A., Lohov, M. I., 2015. The left-handed children and the process of teaching. The Bulletin of the Cherepovets State University, no. 5 (66), pp. 135–138. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Rumyantseva, Z. A., 2023. Implicit teaching

English to the students whose major is not English. The world of science, culture and education, no. 6 (103), pp. 192–194. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Iskanderov, N. F., 2016. The structure, functions and principles of the implicit teaching. The international journal of science and research, no. 6(48), Part 3, June, pp. 37–40. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Chirkova, E. I., Chernovets, E. G., Zorina, E. M., 2016. The influence of the movements of the body on the memorizing of the teaching material. The Bulletin of the Orlov State University, no. 2 (71), pp. 315–321. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Chirkova, E. V., 2015. The use of the picture at the lessons of the foreign language as one of the ways of memorizing the teaching material. The Euroasian Union of Scientists, no. 11 (20), pp. 77–80. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Pavlovskaya, I. Yu., Tunkun, Ya. A., 2009. Interhemispheric asymmetry and sensor pReferences as the factors determining the success in teaching the foreign language. Mir russkogo yazyka, no. 3, pp. 85–93. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Sirotyuk, A. L., 2014. Psychophysiological basics of the differentiated teaching of schoolchildren. Moscow; Berlin: Direkt-Media Publ., 292 p. (In Russ.)

13. Akopyan, A. V., 2018. Teaching primary school pupils the technique of reading in a foreign language, no. 6, pp. 145–149. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Tunkun, Ya. A., 2009. The optimization of

teaching English in the system of the course network with taking psychological and cognitive characteristics of learners into account. Abstract Cand. Sci. (Ped.). St. Petersburg, 24 p. (In Russ.)

15. Solovova, E. N., 2002. The Methodology of teaching foreign languages: The basic course of lectures. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)

16. Farvardin, M. T., Shamiri, H., 2016. The Effect of Implicit versus Explicit Corrective Feedback on Intermediate EFL Learners' Speaking Self-efficacy Beliefs. Theory and Practice in Language Studies, vol. 6, no. 5, pp. 1066–1075. (In Eng.)

17. Melentyeva, T. I., 2017. Teaching foreign languages in the light of the functional asymmetry of the hemispheres of the brain. Moscow: KRASAND Publ. (In Russ.)

18. Grischechkina, A. M., 2013. The rational methodology of teaching foreign languages considering the theory of the functional asymmetry of the brain. The bulletin of the Bryansk State University, no. 1, pp. 108–114. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Tolmachyova, E. Yu., Machy, L. F., 2023. The successful teaching foreign languages in the context of taking the interhemispheric asymmetry of the brain of adolescent learners into account. The journal of pedagogical researches, no. 6, vol. 8, pp. 135–138. (In Russ., abstract in Eng.)

20. Almana, M., 2021. Brain Hemisphericity and Saudi Students' EFL Reading Comprehension. Arab World English Journal, no. 12 (2), pp. 436–456. (In Eng.)

Информация об авторе

Г. Г. Митрофанова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин Бокситогорского института (филиала), Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, lacuna49@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9898-7063>, Санкт-Петербург, Россия

Information about the author

Gulmira G. Mitrofanova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of the Humanities and Natural Sciences of the Boksitogorsk Institute (Branch), Leningrad State University after A. S. Pushkin, lacuna49@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9898-7063>, Saint Petersburg, Russia

Статья поступила в редакцию 02.08.2025
Одобрена после рецензирования 10.10.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 02.08.2025
Approved after reviewing 10.10.2025
Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 373.5.016:811.161.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.07

Игровые приемы в обучении письменной речи как инструмент развития интеллектуально-конкурсной компетенции

Сказочкина Татьяна Валерьевна^{1,2}

¹ Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова, Санкт-Петербург, Россия

² Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Северо-Западный институт управления, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Первостепенная задача преподавателя связана с профессиональными ориентирами будущих специалистов. Навык письменной речи представляет собой сложность для обучающихся, поскольку требует творческой активности речемыслительной деятельности в ограниченный период времени. Выполнение письменных заданий требуется при сдаче государственных и аттестационных экзаменов, а также при участии в различных интеллектуальных конкурсах. Геймификация является одним из педагогических приемов в обучении английскому языку с целью активизации творческих способностей, при этом конечной целью становится развитие интеллектуально-конкурсной компетенции (ИКК).

Цель статьи заключается в обосновании эффективности игровых приемов в обучении письменной речи как инструмента развития интеллектуально-конкурсной компетенции.

Методологическим основанием проведенного исследования выступили праксеологический подход при применении приемов геймификации в развитии письменной речи на английском языке, методы исследования включают в себя системный обзор методических материалов и педагогических ресурсов, связанных с геймификацией в обучении и развитии ИКК.

Результаты исследования. На основе теоретического анализа педагогических положений и методических материалов подтверждается целесообразность применения игровых приемов для развития как навыка письменной речи, так и интеллектуально-конкурсной компетенции. Однако цели, контент, критерии оценки, формат и индивидуализация должны быть адаптированы к конкретным задачам и потребностям обучающихся.

Заключение. Эффективность игровых приемов заключается в многофункциональности, метапредметности и универсальности в зависимости от их ресурсного содержания.

Ключевые слова: письменная речь; творческое письмо; геймификация в образовании; игровые приемы; интеллектуально-конкурсная компетенция

Для цитирования: Сказочкина Т. В. Игровые приемы в обучении письменной речи как инструмент развития интеллектуально-конкурсной компетенции // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 86–96. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.07>

Game Techniques in Teaching Written Speech as a Tool for Developing Intellectual-Competitive Competence

Tatyana V. Skazochkina^{1,2}

¹ Admiral S. O. Makarov State University of Maritime and River Fleet Navigation and Communications, St. Petersburg, Russia

² Russian Academy of National Economy and Public Administration, North-Western Institute of Management, St. Petersburg, Russia

Abstract. The primary task of the teacher is related to the professional guidelines of future specialists. The skill of written speech is difficult for students, since it requires creative activity of speech and thinking activity in a limited period of time. Completion of written assignments is required when passing state and certification exams, as well as when participating in various intellectual competitions. Gamification is one of the pedagogical techniques in teaching English in order to activate creative abilities, while the ultimate goal is the development of intellectual and competitive competence (ICC).

The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of game techniques in teaching written speech as a tool for developing intellectual and competitive competence.

The methodological basis of the study was the praxeological approach in the application of gamification techniques in the development of written speech in English, the research methods include a systematic review of methodological materials and pedagogical resources related to gamification in teaching and the development of ICC.

Research results. Based on the theoretical analysis of pedagogical provisions and methodological materials, the expediency of using game techniques for both developing writing skills and intellectual and competitive competence is confirmed. However, the goals, content, assessment criteria, format and individualization should be adapted to the specific tasks and needs of students. Conclusion. The effectiveness of game techniques lies in their multifunctionality, meta-subjectivity and universality depending on their resource content.

Keywords: written speech; creative writing; gamification in education; game techniques; intellectual and competitive competence

For citation: Skazochkina, T. V., 2025. Game techniques in teaching written speech as a tool for developing intellectual-competitive competence. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 86–96. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.07>

Введение и постановка проблемы.

В современном образовательном пространстве, ориентированном на формирование всесторонне развитой личности, владеющей навыками критического мышления и эффективной коммуникации, особое значение приобретает развитие письменной речи. Письменная речь, являясь одной из продуктивных форм коммуникации, не только позволяет фиксировать и передавать информацию, но и способствует развитию логического мышления, аналитических способностей и креативности. В услови-

ях возрастающей конкуренции в различных сферах деятельности владение навыками грамотной и убедительной письменной речи становится одним из факторов успеха в обучении и профессии [1; 2].

Педагогической проблемой в рамках данного исследования выступает поиск таких путей формирования письменной речи, которые активизируют творческий потенциал речемыслительной деятельности обучающихся. Одним из таких приемов при обучении иностранному языку является геймификация, которая способствует в ко-

нечном итоге развитию интеллектуально-конкурсной компетенции как инструмента формирования языковой личности.

Цель исследования. В этой связи цель данного научно-практического исследования заключается в поиске и обосновании актуальных эффективных методов обучения письменной речи, которые бы стимулировали интерес обучающихся к процессу обучения, способствовали активизации их когнитивной деятельности и формированию устойчивых навыков грамотного письма. Одним из таких методов, обладающих высоким потенциалом, являются игровые приемы.

Геймификация – применение игровых методик в учебном процессе, а именно в обучении письменной речи на английском языке – представляет собой применение игровых элементов и техник для повышения мотивации и вовлеченности учащихся в процесс обучения [3]. Данный подход направлен на создание стимулирующей и интерактивной атмосферы образовательного пространства, в которой учащиеся активно участвуют в выполнении письменных заданий.

Обзор научной литературы по данному вопросу. В отечественной педагогике вопросы игры и игровой деятельности в образовании изучались Л. С. Выготским, Г. П. Щедровицким, Д. Б. Элькониным и др. Игровая технология признается эффективной и универсальной [4; 5; 6]. Д. Брунер и П. Гальперин отмечали влияние игры на интеллект [7; 8]. Разработки образовательных игр представлены в трудах Э. Биддиса, М. В. Дворковой, Е. А. Куренковой, М. А. Кротовской и др. [9]. Д. С. Бенц, Ю. Ш. Капкаев, В. В. Лешишина рассматривали геймификацию как способ подготовки к формированию компетенций студентов [10]. Н. Л. Караваев и Е. В. Соболева утверждают, что при методическом сопровождении игровые практики повышают качество обучения [11; 12].

Игровые приемы в обучении письмен-

ной речи могут быть эффективным инструментом развития интеллектуально-конкурсной компетенции (ИКК). Это стимулирует стремление к улучшению и достижению более высоких результатов. Однако между этими понятиями существует различие в их конечных целях: в развитии навыка письменной речи геймификация направлена на улучшение грамматики, стилистики, лексики и других аспектов письменной коммуникации [13]. В процессе формирования и развития интеллектуально-конкурсной компетенции геймификация используется для развития аналитических, логических, критических и творческих способностей [14].

Методология вопроса. Методологическим основанием проведенного исследования выступили праксеологический подход при применении приемов геймификации в развитии письменной речи на английском языке, методы исследования включают в себя системный обзор методических материалов и педагогических ресурсов, связанных с геймификацией в обучении и развитии ИКК.

1. Геймификация: общие аспекты.

Основные элементы геймификации, используемые в обучении письменной речи. Игровая методика в обучении письменной речи на английском языке обладает некоторыми методологическими особенностями, которые способствуют повышению мотивации и вовлеченности учащихся. Во-первых, используется система вознаграждений, включающая начисление баллов, очков, значков или виртуальной системы поощрения за успешное выполнение заданий и достижение поставленных целей. Во-вторых, применяется принцип уровней сложности, подразумевающий постепенное усложнение заданий по мере развития навыков и знаний учащихся, стимулируя их к постоянному росту и совершенствованию.

Важно отметить, что именно соревновательный аспект реализуется посредством организации конкурсов, рейтингов и та-

блиц лидеров, что мотивирует учащихся к достижению более высоких результатов и повышает их интерес к процессу обучения. Кроме того, интеграция письменных заданий в увлекательные сюжетные линии или сценарии придает обучению контекст и дополнительный интерес, что способствует более глубокому пониманию и усвоению материала [15].

Наконец, важным элементом геймификации является предоставление оперативной и конструктивной обратной связи, позволяющей учащимся отслеживать свой прогресс, выявлять области для улучшения и корректировать свои навыки письма. Этот элемент обеспечивает персонализированный подход к обучению, что способствует повышению навыков самообучения, самоорганизации и самоконтроля в учебном процессе.

Формы игровых приемов в обучении письменной речи:

- Ролевые игры: учащиеся берут на себя роли различных персонажей или представителей профессий и участвуют в ситуациях, требующих от них написания текстов определенного жанра и стиля (например, журналисты, психологи, адвокаты или служба спасения).

- Деловые игры: учащиеся решают конкретные задачи, связанные с написанием текстов, моделирующих реальные ситуации (например, рекламные слоганы для нового продукта или пресс-релизы о важных событиях).

- Конкурсы и викторины: учащиеся соревнуются в написании текстов определенного жанра и стиля, демонстрируя свои знания и навыки (например, конкурс на лучший рассказ или викторина по знанию правил грамматики или стилистики).

- Творческие игры: учащиеся создают собственные тексты, используя различные приемы и техники (например, стихи, рассказы или пьесы).

Использование геймификации может значительно повысить эффективность

обучения письменной речи на английском языке, делая процесс более увлекательным и мотивирующим для учащихся. Наряду с этим учащиеся формируют и развивают личностные и социально-ориентированные навыки в процессе взаимодействия, таким образом происходит формирование интеллектуально-конкурсной компетенции в рамках предмета «английский язык», что позволяет говорить о развитии и воспитании личности для достижения будущих профессиональных целей.

2. Проблематика игровых приемов и методы решения.

В целом, геймификация в обучении письменной речи на английском языке направлена на решение проблем, связанных с низкой мотивацией, недостаточной вовлеченностью, ограниченными возможностями для практики, отсутствием немедленной обратной связи и сложностью в оценке прогресса учащихся.

Теоретической основой применения игровых приемов в обучении письменной речи является деятельностный подход, который рассматривает обучение как активный процесс познания и преобразования окружающей действительности. В рамках деятельностного подхода учащиеся выступают не как пассивные получатели знаний, а как активные участники образовательного процесса, которые самостоятельно добывают знания, анализируют информацию и применяют ее на практике.

3. Интеллектуально-конкурсная компетенция: сущность, структура и развитие.

Интеллектуально-конкурсная компетенция представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешного участия в интеллектуальных конкурсах и соревнованиях. Интеллектуально-конкурсная компетенция включает в себя следующие компоненты:

- интеллектуальный компонент – включает в себя знания в различных областях

науки и культуры, а также умения анализировать, синтезировать и оценивать информацию;

– коммуникативный компонент – включает в себя умения эффективно общаться с другими людьми, выражать свои мысли и идеи, а также убеждать других в своей правоте;

– творческий компонент – включает в себя умения генерировать новые идеи, находить нестандартные решения проблем и проявлять креативность;

– соревновательный компонент – включает в себя умения конкурировать с другими участниками, преодолевать трудности и добиваться поставленных целей.

Развитие интеллектуально-конкурсной компетенции является важной задачей образовательного процесса, поскольку она способствует формированию у учащихся таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, уверенность в себе и стремление к самосовершенствованию.

Игровые приемы в обучении письменной речи могут быть эффективным инструментом развития интеллектуально-конкурсной компетенции, поскольку они позволяют учащимся:

– расширять свой кругозор и углублять знания в различных областях науки и культуры;

– развивать навыки аналитического и критического мышления;

– совершенствовать навыки коммуникации и убеждения;

– проявлять креативность и генерировать новые идеи;

– развивать навыки конкуренции и преодоления трудностей.

Таким образом, можно утверждать, что игровые приемы в обучении письменной речи являются эффективным инструментом развития интеллектуально-конкурсной компетенции. Внедрение игровых приемов в образовательный процесс позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, формировать у них устойчивую мотивацию к обучению и развивать необходимые навыки для успешного участия в интеллектуальных конкурсах и соревнованиях. Дальнейшее исследование и разработка новых игровых приемов в обучении письменной речи будет способствовать повышению качества образования и формированию всесторонне развитой личности, способной успешно конкурировать в современном мире.

4. Педагогические проблемы в геймификации и пути решения. В образовательном процессе преподаватель может сталкиваться с некоторыми ситуациями, решение которых положительно влияет на конечный результат. Рассмотрим, какие могут быть педагогические сложности при использовании игровых приемов в обучении письменной речи (см. табл.).

Таблица 1

Педагогические проблемы в геймификации и пути их решения

№	Педагогические проблемы	Методы решения проблем
1	2	3
1	<i>Проблема аутентичности оценки.</i> Использование игровых элементов может создать ситуацию, когда оценка письменной работы смещается с объективных критериев (грамотность, структура, аргументация) на субъективные (креативность, оригинальность подачи). Это может привести к искажению реального уровня владения письменной речью и, как следствие, к неадекватной оценке интеллектуально-конкурсной компетенции	Разрабатывать игровые задания, четко соответствующие целям обучения письменной речи и развития интеллектуально-конкурсной компетенции

1	2	3
2	<i>Проблема валидности инструментария.</i> Игровые задания должны быть тщательно разработаны для обеспечения их валидности, то есть соответствия целям обучения письменной речи и развития интеллектуально-конкурсной компетенции. Недостаточно продуманные игры могут оценивать навыки, не имеющие прямого отношения к письменной речи, такие как скорость реакции или умение работать в команде	Обеспечивать валидность и надежность инструментария оценивания, используя объективные критерии и исключая субъективные факторы
3	<i>Проблема мотивации.</i> Хотя игровые приемы могут повысить мотивацию учащихся к обучению, существует риск, что фокус внимания сместится с процесса обучения письменной речи на сам игровой процесс. Это может привести к поверхностному отношению к заданиям и, как следствие, к снижению качества письменных работ	Учитывать индивидуальные особенности учащихся при выборе и адаптации игровых приемов
4	<i>Проблема дифференциации.</i> Игровые приемы могут не учитывать индивидуальные особенности учащихся, такие как уровень владения языком, стиль обучения и интересы. Это может создать ситуацию, когда одни учащиеся получают преимущество, а другие оказываются в невыгодном положении, что противоречит принципам равного доступа к образованию	Поддерживать баланс между игровым процессом и обучением письменной речи, не допуская смещения фокуса внимания с содержания на форму
5	<i>Проблема объективности оценивания.</i> Внедрение игровых элементов в оценку письменной речи может затруднить обеспечение объективности оценивания. Необходимо разработать четкие критерии оценки, учитывающие как содержание, так и форму письменной работы, а также исключая субъективные факторы, связанные с игровым процессом	Обеспечивать объективность оценивания, разрабатывая четкие критерии и используя методы, исключая субъективные факторы

5. Ресурсы для игровых методик при формировании навыка письменной речи.

Рассмотрим некоторые ресурсы для применения игровых приемов и отличительные особенности геймифицированного подхода в обучении.

Сторителлинг является распространенным методом передачи информации и смыслов через рассказывание историй. Он формирует эмоциональные связи, управляет вниманием слушателя, акцентирует важные детали и воздействует на поведение учащегося, ассоциирующего ситуацию с личным опытом [16; 17].

Согласно мнению ряда исследователей, сторителлинг в образовании представляет собой моделирование историй, которые являются элементами знаний, памяти и обучения, позволяющими обмениваться

опытом, переживаниями, убеждениями и ценностями.

Этапы создания историй включают выбор названия, эпохи, героев, места действия, проблемы и пути ее решения, а также определение эмоционального контекста, который задает смысл всей истории. Геймификация не ассоциируется напрямую с получением знаний и развитием способностей, она скорее влияет на поведенческие привычки учащихся, их вовлеченность и мотивацию, что может привести к улучшению знаний и способностей [18].

В данной статье мы также рассматриваем различные материалы и ресурсы геймификации для развития творческих навыков, необходимых для выполнения заданий письменной речи. В широком смысле творчество или креативность – это

способность к нестандартному, остроумному, смелому решению проблем, созданию нового продукта при помощи неспециализированных ресурсов или инструментов [19].

С одной стороны, приведенные ниже задания развивают творческую активность коры головного мозга, с другой стороны, вызывают интерес к выполнению заданий по письму на уроках английского языка через то, что учащиеся вовлекаются в деятельность, которая приносит положительные результаты как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Примеры игровых заданий:

1. «Последствия» (“Consequences”).
2. «Комиксы»: www.storyboardthat.com, www.toontownrewritten.com.

3. «Реклама» или «Объявление о розыске».
4. «Телефон» или «передай другому».
5. «Телефонный оракул».
6. «Что если...?».
7. Запись в дневнике о себе в будущем.
8. Заполнение пробелов в истории: <https://www.plot-generator.org.uk/>.
9. Игра в ассоциации.
10. Называние истории по случайному выбору.
11. Описательная игра.

Текстовые редакторы. Помимо игровых ресурсов и материалов, существует ряд сайтов, которые условно называются «редакторы текстов». С помощью таких электронных ресурсов можно проверить готовый текст на корректность по некоторым параметрам.

Таблица 2

Области проверки текстовых интернет-редакторов

Адрес сайта	Области проверки и коррекции
http://hemingwayapp.com/	1. Читабельность. 2. Выявление сложных для восприятия предложений. 3. Альтернативные варианты отдельным сложным словам. 4. Варианты для наречий, более удачные с точки зрения стилистической выразительности
https://languagetool.org/ https://prowritingaid.com/	Проверка стиля, правописания и грамматики
http://rewordify.com/	1. Программа переписывает текст пользователя, предлагая более простые варианты изложения для понимания. 2. Функция «обучение» предлагает лексические или грамматические варианты слов, дает толкование предложенных синонимов, корректное произношение

Ресурсы для самостоятельного обучения: www.readwritethink.org, сайт имеет тематическое деление на задания для выполнения в аудитории, для профессионально-ориентированного английского языка, видеоматериалы, материалы для самостоятельного обучения. В каждом из этих разделов много интерактивных заданий на развитие языковых, речевых и коммуникативных способностей. В каждом разделе можно видеть подробное описание выполнения заданий, примеры и алгоритмы выполнения.

Ресурс для самостоятельного создания текстов различных жанров: <https://www.plot-generator.org.uk/>, с помощью этого ресурса учащиеся могут составить тексты или сопутствующие элементы к текстам различных стилей, жанров и видов.

Как видим, для легкой и эффективной интеграции геймификации в учебный процесс подходит не только электронное обучение, но также разнообразные приемы в выполнении упражнений на бумаге и в устном общении. Игровые приемы и механизмы

могут быть реализованы в учебном процессе в виде деятельности, целью которой является достижение определенных учебных целей, а именно, развитие творческого потенциала обучаемых [19; 20]. Повышение мотивации учащихся к выполнению заданий и их вовлечение в дружественную конкурентную среду с другими участниками учебного процесса соответствует психологическим и дидактическим основам

обучения иностранным языкам.

б. Общее и различное в применении геймификации в развитии навыка письменной речи и интеллектуально-конкурсной компетенции.

Мы обратились к вопросу об общих и различных сторонах в использовании метода геймификации в развитии навыка письменной речи и в формировании и развитии интеллектуально-конкурсной компетенции. Данные мы представили в таблице 3.

Таблица 3

**Общее и различное в применении метода геймификации
в развитии навыка письменной речи и в развитии ИКК**

№	Аспект	Письменная речь	ИКК
1	Цель	Геймификация направлена на улучшение грамматики, стилистики, лексики и других аспектов письменной коммуникации	Геймификация используется для развития аналитических, логических, критических и творческих способностей
2	Контент	Контент включает упражнения на составление предложений, написание эссе, редактирование текстов и другие задания на улучшение письменных навыков	Контент включает головоломки, логические задачи, вопросы на эрудицию, кейсы и другие задания на развитие интеллектуальных способностей
3	Критерии оценки	Критерии оценки могут включать правильность грамматики, стилистическую грамотность, логичность изложения, богатство словарного запаса и другие аспекты письменной коммуникации	Критерии оценки могут включать скорость решения задач, правильность ответов, оригинальность и креативность решений
4	Формат	Онлайн-курсы, интерактивные упражнения, игры и другие форматы, направленные на улучшение письменных навыков	Онлайн-турниры, квесты, викторины и другие форматы, направленные на развитие интеллектуальных способностей
5	Индивидуализация	Адаптирована к индивидуальным потребностям и уровню подготовки участников	Ориентирована на различные возрастные группы и уровни сложности

Очевидно, что геймификация является эффективным инструментом для развития как навыка письменной речи, так и интеллектуально-конкурсной компетенции. Однако цели, контент, критерии оценки, формат и индивидуализация должны быть адаптированы к конкретным задачам и потребностям [21].

Заключение. В статье представлено развитие творческого письменного навыка че-

рез геймификацию с целью формирования интеллектуально-конкурсной компетенции (ИКК). Подчеркивается, что развитие творческого потенциала способствует формированию языковой личности и применению письменных навыков. Специфика творческих речевых умений заключается в способности выражать мысли посредством языка, опираясь на знания, навыки и умение комбинировать языковые средства. ИКК

рассматривается как эффективный инструмент для управления всесторонним развитием учащихся и формирования различных компетенций.

По мнению И. А. Зимней, специфика творческих речевых умений в обучении иностранному языку заключается в способности выражать мысли посредством языка, основываясь на комплексе знаний и навыков. Процесс формирования этих умений носит поэтапный характер, где ориентировочная основа действий, а именно интеллектуально-конкурсная компетенция,

служит надежным критерием определения этапов развития. ИКК предоставляет преподавателю эффективное средство управления всесторонним развитием учащихся и формирования личностной, метапредметной и предметной компетенций.

В качестве педагогического вывода мы утверждаем, что геймификация является методическим приемом, который может эффективно использоваться в обучении письменной речи на английском языке как инструмент развития интеллектуально-конкурсной компетенции обучающихся.

Список источников

1. Бобыкина И. А., Короткова В. С. Геймификация как фактор повышения качества иноязычного образования в неязыковом вузе // Челябинский гуманитарий. – 2020. – № 4 (53). – С. 76–84.
2. Квач Н. В. Геймификация процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/issue/view?id=195> (дата обращения: 01.06.2025).
3. Ариукова Д. Д., Пастушкова М. А. Геймификация как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2019. – С. 111–116.
4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Издательство Смысл, 2004. – 311 с.
5. Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Избранные труды. – М., 1995. – 1270 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1979. – 226 с.
7. Брунер Д. С. Игра, мышление, речь // Перспективы: вопросы образования. – 1987. – № 1. – 53 с.
8. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
9. Цирулева Л. Д., Щербакова Н. Е. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии // Вестник ПензГУ. – 2023. – № 3 (43). – С. 13–17.
10. Капкаев Ю. Ш., Лешинина В. В., Бенц Д. С. Геймификация образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 213–216.
11. Павлова А. В. Геймификация как метод активизации учебной деятельности студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – 665 с.
12. Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 135–152.
13. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога: учебное пособие. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
14. Караваев Н. Л., Соболева Е. В. Анализ программных сервисов и платформ, обладающих потенциалом для геймификации // Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. – № 8. – С. 14–25.
15. Зимняя И. А. Мазаева И. А., Лантеева М. Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение: монография / под ред. И. А. Зимней. – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2020. – 400 с.
16. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. – San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.
17. Пяткова О. Б. Метод сторителлинга в обучении [Электронный ресурс] // Школьные технологии. – 2018. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-storitellinga-v-obuchenii> (дата обращения: 01.06.2025).

18. Hsin-Yuan Huang W., Soman W. D. Gamification of Education. – Toronto: University of Toronto. Retrieved from Inside Rotman, 2013. – 29 p.
19. Креер М. Я., Сказочкина Т. В., Сказочкин А. В. Методологическая карта как новый элемент диагностики системы подготовки кадров для современной экономики // Управление наукой: теория и практика. – 2021. – Т. 3, № 3. – С. 45–60.
20. Sheldon L. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. – Boston: Course Technology, 2012. – 336 p.
21. Игна О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2014. – 42 с.

References

1. Boby`kina, I. A., Korotkova, V. S., 2020. Gamification as a factor in improving the quality of foreign language education in a non-linguistic university. Chelyabinsk Humanitarian, 2020, no. 4 (53), pp. 76–84. (In Russ.)
2. Kvach, N. V., 2025. Gamification of the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities. Modern problems of science and education, no. 1. Available at: <https://science-education.ru/issue/view?id=195> (In Russ.)
3. Arshukova, D. D., ed., 2019. Gamification as a way to increase motivation to learn a foreign language. Current issues in linguistics and methods of teaching foreign languages. Murmansk: Murmansk Arctic State University Publ., pp. 111–116. (In Russ.)
4. Vy`gotskij, L. S., 2004. Psychology of child development. Moscow: Smy`sl Publ., 311 p. (In Russ.)
5. Shhedroviczkiy, G. P., 1995. Methodological notes on the pedagogical study of play. Selected works. Moscow, 1270 p. (In Russ.)
6. E`l`konin, D. B., 1979. Psychology of the game. Moscow, 226 p. (In Russ.)
7. Bruner, D. S., ed., 1987. Play, thinking, speech. D. S. Bruner. Prospects: issues of education, no. 1, 53 p. (In Russ.)
8. Gal`perin, P. Ya., ed., 1985. Teaching methods and mental development of the child. Moscow: MSU, Publ., 45 p. (In Russ.)
9. Ciruleva, L. D., Shherbakova, N. E., 2023. Gamification in education: essence, content, ways of implementing the technology. PenzGU Bulletin, no. 3 (43), pp. 13–17. (In Russ.)
10. Kapkaev, Yu. Sh., Leshinina, V. V., Bencz, D. S., 2019. Gamification of the educational process. Problems of modern pedagogical education, no. 63-2, pp. 213–216. (In Russ.)
11. Pavlova, A. V., ed., 2015. Gamification as a method of activating students' learning activities. Modern problems of science and education, no. 2-2, 665 p. (In Russ.)
12. Titova, S. and Chikrizova, K., 2019. Gamification in teaching foreign languages: psychological, didactic and methodological potential. Pedagogy and psychology of education. MPSU, no. 1, pp. 135–152. (In Russ.)
13. Kolesnikova, I. A., ed., 2007. Communicative activity of the teacher: a teaching aid. Moscow: Akademiya Publ., 336 p. (In Russ.)
14. Karavaev, N. L., Soboleva, E. V., 2017. Analysis of software services and platforms with potential for gamification. Concept, no. 8, pp. 14–25. (In Russ.)
15. Zimnyaya, I. A., 2020. Communicative competence, speech activity, verbal communication: monograph. Moscow: Aspekt Press Publ., 400 p. (In Russ.)
16. Kapp, K. M., 2012. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer. (In Eng.)
17. Pyatkova, O. B., 2018. Storytelling method in teaching. School technologies, no. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-storiteling-a-v-obuchanii> (accessed: 01.06.2025). (In Russ.)
18. Hsin-Yuan, Huang W., Soman, W. D., 2013. Gamification of Education. Toronto: University of Toronto. Retrieved from Inside Rotman, 29 p. (In Eng.)
19. Kreer, M. Ya., Skazochkina, T. V., Skazochkin, A. V., 2021. Methodological map as a new element of diagnostics of the personnel training system for the modern economy. Science Management: Theory and Practice. Vol. 3, no. 3, pp. 45–60.
20. Sheldon, L., 2012. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. Boston: Course Technology, 336 p. (In Eng.)
21. Igna, O. N., 2014. Conceptual foundations of technologization of professional and methodological training of teachers: Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Tomsk, 42 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Т. В. Сказочкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка навигации и связи, Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова; доцент кафедры общественных наук, Северо-Западный институт управления, Российская академия народного хозяйства и госслужбы, tanyaskaz@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-6301-7761>, Санкт-Петербург, Россия

Information about the author

Tatyana V. Skazochkina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of English Language of Navigation and Communications, Admiral S. O. Makarov State University of Maritime and River Fleet; Assoc. Prof. of the Department of Social Sciences, North-West Institute of Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, tanyaskaz@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-6301-7761>, St. Petersburg, Russia

Статья поступила в редакцию 02.07.2025
Одобрена после рецензирования 10.10.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 02.07.2025
Approved after reviewing 10.10.2025
Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 378+316.77

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.08

Совершенствование коммуникативных и организаторских умений студентов педагогических профилей университета

Елькина Ольга Юрьевна¹, Лозован Любовь Ярославовна¹

¹ Кузбасский гуманитарно-педагогический институт, Кемеровский государственный университет, Новокузнецк, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы совершенствования коммуникативных и организаторских умений студентов университета, осваивающих педагогические профили.

Цель статьи заключается в исследовании уровней сформированности коммуникативных и организаторских умений будущих педагогов и путей совершенствования обозначенных умений на примере опыта факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета.

Методологическим основанием исследования являются педагогические принципы объективности, всесторонности изучения и системности. На основании применения методик исследования (диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко; тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха); тест на выявление лидерских качеств личности Е. Жарикова, Е. Крушельницкого; опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандрикова; опросник каузальных ориентаций (адаптированная версия Д. А. Леонтьева, О. Е. Дергачевой); копинг-тест Лазаруса) проведена оценка сформированности коммуникативных и организаторских умений студентов педагогических профилей. Дана содержательная характеристика уровней сформированности исследуемых умений. Выделены направления совершенствования коммуникативных и организаторских умений студентов университета педагогических профилей в условиях классического университета.

В заключении делается вывод о том, что коммуникативные и организаторские умения являются ядром коммуникативной компетентности педагога. Рост уровня сформированности исследуемых умений позволит судить о результативности работы университета по становлению коммуникативной компетентности студентов педагогических профилей подготовки.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; коммуникативные и организаторские умения студентов; высшее педагогическое образование; подготовка будущего учителя

Для цитирования: Елькина О. Ю., Лозован Л. Я. Совершенствование коммуникативных и организаторских умений студентов педагогических профилей университета // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 97–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.08>

Improving the Communicative and Organizational Skills of University Students of Pedagogical Profiles

Olga Yu. Elkina¹, Lyubov Ya. Lozovan¹

¹ Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute, Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia

Abstract. The article represents the analysis of the problem of improving the communicative and organizational skills of university students who are mastering pedagogical profiles.

The aim of this article is to study the levels of development of collaborative and administrative competencies of future teachers and the ways of improving these skills, using the experience of the Faculty of Psychology and Pedagogy of the Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of Kemerovo State University as an example.

The methodological basis of the research is the pedagogical principles of objectivity, comprehensive study and systematicity. Based on the application of research methods (V. V. Boyko's diagnosis of the level of empathic abilities; Michelson's Test of Communication Skills (adapted by Yu. Z. Gilbukh); E. Zharikov and E. Krushelnitsky's test for identifying personal leadership qualities; E. Yu. Mandrikova's Self-Organization of Activity questionnaire; the Causality Orientations Scale (version adapted by D. A. Leontiev and O. E. Dergacheva); Lazarus' Coping Test), the communicative and organizational skills of pedagogy students were evaluated. A substantive description of the levels of development of the studied skills was provided. The directions for improving the Interpersonal and management abilities of university students of pedagogical profiles within the context of a classical university were identified.

In conclusion, it is stated that Collaborative and administrative abilities are the core of a teacher's communicative competence. The increase in the level of mastery of these skills will indicate the effectiveness of the university's work in fostering the communicative competence of students in pedagogical programs. However, to enhance the success of this process, it is necessary to create specific organizational and pedagogical conditions, such as: fostering students' pedagogical thinking and incorporating a set of trainings aimed to develop the specified skills into classes of psychological and pedagogical disciplines.

Keywords: communicative competence; students' communicative and organizational skills; higher pedagogical education; future teacher training

For citation: Elkina, O. Yu., Lozovan, L. Ya., 2025. Improving the communicative and organizational skills of university students of pedagogical profiles. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 97–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.08>

Введение, постановка проблемы. Актуальность исследования проблемы совершенствования коммуникативных и организаторских умений будущего педагога обусловлена социальным заказом общества и государства на подготовку конкурентоспособных и квалифицированных кадров для системы образования, обладающих коммуникативной компетентностью. Общество нуждается в специалистах, которые могут осуществлять продуктивные

действия в нестандартных обстоятельствах и нести ответственность за будущее своей страны. Именно коммуникативная компетентность педагога позволяет ему результативно решать профессиональные задачи и реагировать на происходящие изменения. Современные психолого-педагогические исследования убеждают, что формирование коммуникативных и организаторских умений будущего педагога является базовым основанием становления коммуника-

тивной компетентности, способствующей развитию его профессионально значимых качеств на деятельностном уровне.

Существует противоречие между распространенными в научных и методических работах традиционными способами развития коммуникативных и организаторских умений студентов, представленных в основном коллективными и игровыми технологиями, и необходимостью внедрения в профессиональную подготовку интерактивных методов, учитывающих индивидуальный уровень сформированности данных умений будущих педагогов. Необходимость разрешения выявленного противоречия обусловлена тем, что современному педагогу важно быть подготовленным к преодолению многочисленных вызовов: с одной стороны, помочь подрастающему поколению адаптироваться к новым моделям коммуникации и организации различных процессов, уметь работать с коммуникационными технологиями в цифровой образовательной среде, а с другой стороны, минимизировать воздействие негативных факторов, оказывающих влияние на формирование личности ребенка. Следовательно, на всех этапах профессиональной подготовки будущего педагога необходимо совершенствовать его коммуникативные и организаторские умения.

Цель статьи. Целью статьи является анализ проблемы формирования коммуникативных и организаторских умений студентов факультета педагогических профилей и рассмотрение возможностей их совершенствования на примере опыта факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Обзор научной литературы по проблеме. Проблема формирования коммуникативных и организаторских способностей в профессиональной подготовке будущих педагогов относится к числу междисциплинарных. Она исследуется как пе-

дагогами, так и психологами, философами и социологами. Теоретические основы общения исследовались в работах Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, А. В. Мудрика и других [1; 2; 3]. На важность становления у педагога умений общаться с детьми, организовывать взаимодействие с ними в процессе обучения и воспитания указывали В. С. Грехнев, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др. [4; 5; 6; 7].

Современное педагогическое образование опирается на положения компетентностного подхода, поэтому установим соотношение понятий «коммуникативная компетентность», «коммуникативные умения» и «организаторские умения».

Основные типы компетенций в профессиональной подготовке учителя (гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный) выделила Н. В. Кузьмина [8, с. 58]. И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетентность как одно из ключевых качеств, необходимых каждому человеку в процессе взаимодействия в социуме [9].

В работах О. В. Лингевич, А. Д. Копытова [10], З. А. Магомеддибировой [11], Н. Г. Молодцовой [12], Х. А. Юлбарсовой [13] и других коммуникативная компетентность педагога рассматривается в разных аспектах: как проявляющееся в отношении с людьми личностное качество; как связанные с взаимодействием и взаимоотношениями коммуникативные и организаторские умения, позволяющие учителю управлять собой, поведением обучающихся и организовывать их деятельность.

В структуре коммуникативной компетентности педагогов Р. Ф. Ковтун выделяет компоненты: «теоретические знания в области коммуникативных дисциплин, коммуникативные и организаторские умения, коммуникативный самоконтроль, умение продуктивно выходить из конфликтной ситуации, коммуникативные качества речи, эмпатия» [14, с. 42]. Такая трактовка структуры коммуникативной компетенции

будущих педагогов позволяет нам сосредоточиться на формировании ее отдельных компонентов – коммуникативных и организаторских умений, рост уровня сформированности которых позволит судить о результативности работы университета по становлению коммуникативной компетентности студентов педагогических факультетов подготовки.

Опираясь на мнение Э. Ф. Зеера, что «ядром педагогической деятельности является педагогическое взаимодействие, точнее личностно ориентированное педагогическое общение» [15, с. 424], утверждаем, что становление коммуникативных умений будущих учителей как базового компонента коммуникативной компетентности является основой их профессиональной подготовки и педагогической деятельности.

Несмотря на вариативность определений понятия «коммуникативные умения», предложенных авторами, многие сводят его к умению общаться и выстраивать взаимоотношения с субъектами общения. Преодолевая данный стереотип, В. А. Кочетова [16] и В. Д. Ширшов [17] выделяют особенности исследуемого понятия и трактуют «коммуникативные умения» как «комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющей творчески использовать коммуникативные знания и навыки для полного, точного отражения и преобразования действительности» [Цит. по: 18, с. 42]. Данное определение расширяет и дополняет Т. В. Яковлева тем, что «коммуникативные умения» представляют «комплекс действий, направленных на обмен информацией, восприятие и понимание партнеров по общению, управление взаимодействием и саморегуляцию в изменяющихся условиях» [19, с. 15].

А. А. Леонтьев относит к коммуникативным умениям волевые качества (умение управлять своим поведением); качества внимания (наблюдательность, переключаемость); умения социальной пер-

цепции, умения самопрезентации, вербальные и невербальные умения [6]. В целом автор выделяет перцептивный и информационный блоки, а также группу личностных качеств (произвольность поведения, наблюдательность).

В структуре коммуникативных умений Г. Г. Даниленковой и Н. Г. Тереховой выделены, в том числе, социально-психологические и психолого-педагогические знания [20]. Мы считаем некорректным включение знаний в структуру коммуникативных умений, так как они базируются на усвоенных ранее знаниях, навыках, опыте деятельности, поэтому знания не могут входить в умения как компонент [21].

В структуре коммуникативных умений педагога В. А. Кан-Калик в качестве компонентов считает важными умения общаться с людьми, организовывать совместную с учащимися творческую деятельность через верно созданную систему общения, целенаправленно организовывать общение и управлять им [5].

Анализ определений «коммуникативные умения» применительно к педагогической деятельности, содержащихся в научной литературе, подводит к выводу, что среди них можно выделить две группы:

- общие коммуникативные умения, которые формируются как стихийно, так и осознанно, целенаправленно, например, в самовоспитании;
- специальные педагогические коммуникативные умения, которые формируются в ходе организованных занятий в теоретическом обучении, а также в педагогической практике.

Обобщение практического опыта формирования коммуникативных умений будущих педагогов, представленного в исследованиях, показывает, что становление данных умений осуществляется в образовательном процессе вуза на психолого-педагогических и методических дисциплинах, где применяются различные методы организации общения: беседа, деловые и коммуника-

тивные игры, дискуссия, дебаты, диспуты, коммуникативный тренинг, проекты и др. (О. Б. Дарвиш [22], Ю. Н. Емельянов [23], Л. А. Петровская [24], Т. А. Федосеева [25]). Закрепление умений происходит в ходе практической подготовки (О. В. Вакуленко, О. А. Кухтинова [26]). Коллективные творческие дела, игры, викторины, конкурсы, способствующие становлению коммуникативных умений будущих педагогов, применяются при организации различных студенческих событий во внеучебное время (М. С. Игольницына [27], Н. Г. Молодцова [28], Р. С. Наговицын, И. А. Голубева [29], Е. И. Хачикян, М. А. Заборина, А. О. Конкина [30]).

Результатом подготовки будущих педагогов на разных этапах образования являются и организаторские умения. А. В. Косов характеризует организаторские умения как готовность к последовательному, упорядоченному, своевременному выполнению практических действий с грамотно отобранными средствами для достижения положительного результата [31].

В состав профессиональной готовности педагога к организаторской деятельности наряду с компонентами практической готовности – наличие организаторских навыков – Н. Ж. Абдуллаева и Ф. М. Комилова включают и «организаторские умения». Авторы также выделяют мотивационную готовность (положительное отношение к организаторской деятельности, интерес к ней, желание играть роль организатора) и теоретическую готовность (определенный уровень организаторских знаний) [32].

Рассматривая организаторские умения будущих педагогов в составе коммуникативной компетентности, полагаем, что их становление происходит в процессе подготовки к профессиональной деятельности на всех этапах освоения образовательной программы. Развитие организаторских умений связано с самоорганизацией и профессиональным саморазвитием участников образовательных отношений.

Таким образом, совершенствование коммуникативных и организаторских умений будущих педагогов – непрерывный процесс их развития на каждом этапе педагогической подготовки, в ходе которой своевременно выявляются и корректируются проблемы, связанные с формированием готовности будущих специалистов к решению задач профессиональной деятельности и осуществлению продуктивного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений.

Методология и методы исследования. Методологическими основаниями исследования являются педагогические принципы объективности, всесторонности изучения и системности. Методы исследования: теоретический анализ, синтез, обобщение материалов статей и собственного педагогического опыта, методик для исследования коммуникативных и организаторских умений.

Результаты исследования, обсуждение. Спецификой факультета психологии и педагогики является подготовка специалистов в области педагогического, психолого-педагогического образования и психологии. В этой связи особую актуальность приобретает формирование у будущих педагогов и психологов коммуникативных и организаторских умений.

В рамках решения проблемы совершенствования процесса формирования коммуникативных и организаторских умений студентов факультета психологии и педагогики нами определена структура данных умений, подобран диагностический инструментарий для исследования уровней их сформированности, проведено констатирующее исследование, с учетом результатов которого определены направления совершенствования.

При определении структуры коммуникативных умений опирались на определение Т. В. Яковлевой [19] и дефиницию организаторских умений А. В. Косова [32]. В структуре коммуникативных умений студентов

университета – будущих педагогов нами выделены следующие компоненты и показатели их сформированности: эмпатийный (умение сопереживать собеседнику; умение предугадать реакцию собеседника); поведенческий (поведение в коммуникативных ситуациях). В структуре организаторских умений выделены компоненты и показатели: организационно-управленческий (умение организовать группу людей для выполнения общей цели); ориентационно-целевой (уме-

ние планировать собственную деятельность, умение ориентироваться в сложных жизненных ситуациях), что легло в основу выделения структуры этих умений.

В исследовании принимали участие студенты профиля «Начальное образование и Организация детского движения» (142 человека, 1–5 курсы). Исследовался компонентно уровень сформированности коммуникативных и организаторских умений будущих педагогов (табл. 1–5).

Таблица 1

Уровни проявления эмпатийного компонента коммуникативных умений ($n = 142$), проценты

Курс	Умение сопереживать собеседнику (значения рационального канала эмпатии)			Умение предугадать реакцию собеседника (значения интуитивного канала эмпатии)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 ($n = 26$)	34,6	42,3	23,1	34,6	38,4	27,0
2 ($n = 23$)	34,7	43,5	21,8	30,5	43,5	26,0
3 ($n = 49$)	32,6	42,9	24,5	28,6	44,9	26,5
4 ($n = 21$)	28,6	42,9	28,5	23,8	47,6	28,6
5 ($n = 23$)	26,1	43,5	30,4	13,0	52,2	34,8

Таблица 2

Уровни проявления поведенческого компонента коммуникативных умений ($n = 142$), проценты

Курс	Способ общения зависимый (пассивная позиция)	Способ общения компетентный (правильная позиция)	Способ общения агрессивный (агрессивная позиция)
1 ($n = 26$)	57,7	30,7	11,6
2 ($n = 23$)	33,0	56,5	8,7
3 ($n = 49$)	36,7	61,2	8,2
4 ($n = 21$)	28,6	62,0	9,5
5 ($n = 23$)	26,1	65,2	8,7

Таблица 3

**Уровни проявления организационно-управленческого компонента
организаторских умений (умение организовать группу людей
для выполнения общей цели) ($n = 142$), проценты**

Уровни проявления	1 курс ($n = 26$)	2 курс ($n = 23$)	3 курс ($n = 49$)	4 курс ($n = 21$)	5 курс ($n = 23$)
Низкий	38,4	26,0	24,4	14,2	8,6
Средний	49,9	61,0	61,4	52,2	56,7
Высокий	11,5	13,0	14,2	33,3	34,7

Таблица 4

**Уровни проявления ориентационно-целевого компонента организаторских
умений (умение планировать свою деятельность) ($n = 142$), проценты**

Курс	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 курс ($n = 26$)	3,8	50,0	46,2
2 курс ($n = 23$)	0,0	52,2	47,8
3 курс ($n = 49$)	4,1	26,5	69,4
4 курс ($n = 21$)	9,5	38,2	52,3
5 курс ($n = 23$)	0,0	52,3	47,7

Таблица 5

**Уровни проявления ориентационно-целевого компонента организаторских умений
(умение ориентироваться в сложных жизненных ситуациях) ($n = 142$), проценты**

Курс	Частота проявления	Шкалы проявления умения ориентироваться в сложных жизненных ситуациях							
		Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения	Положительная переоценка
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
1 курс ($n = 26$)	редко	2,7	30,8	11,5	7,7	7,7	11,5	2,7	2,7
	умеренно	48,0	38,4	69,3	53,8	80,8	50,0	61,5	51,0
	часто	49,3	30,8	19,2	38,5	11,5	38,5	35,8	46,3
2 курс ($n = 23$)	редко	5,9	30,4	8,6	34,9	34,9	4,3	8,6	8,6
	умеренно	48,0	39,2	61,0	56,5	56,5	87,1	56,5	65,2
	часто	46,1	30,4	30,4	8,6	8,6	8,6	34,9	26,2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 курс ($n = 49$)	редко	37,6	6,1	6,1	6,1	6,1	0,0	6,1	24,5
	умеренно	52,6	93,9	87,8	87,8	79,6	71,4	65,3	51
	часто	9,8	0,0	6,1	6,1	14,3	28,6	28,6	24,5
4 курс ($n = 21$)	редко	9,5	14,3	14,3	9,5	28,6	23,8	0,0	9,5
	умеренно	71,5	76,2	85,7	87,1	38,1	85,7	87,1	81,0
	часто	19,0	9,5	0,0	0,0	9,5	9,5	12,9	9,5
5 курс ($n = 23$)	редко	34,9	39,2	13,0	13,0	13,0	39,2	13,0	8,6
	умеренно	56,5	47,8	87,0	87,0	56,5	47,8	87,0	87,0
	часто	8,6	13,0	0,0	0,0	30,5	0,0	0,0	4,4

Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующим выводам.

1. Среди показателей сформированности эмпатийного компонента коммуникативных умений преобладают низкий и средний уровни как по шкале рационального канала эмпатии, так и по шкале интуитивного канала эмпатии. Это говорит в целом о невысоком уровне способности студентов к сопереживанию и пониманию чувств собеседника, так как рациональный канал эмпатии характеризуется направленностью всеми видами психических процессов на психологические состояния другого человека, а интуитивный канал восприятия характеризуется предвидением поведения собеседника. Преобладание низких и средних значений интуитивного канала эмпатии свидетельствует о недостаточно накопленном собственном опыте наблюдений поведенческих реакций, на который можно было опираться, чтобы предугадывать поведение собеседника. Некоторая тенденция к увеличению количества студентов со средним и высоким уровнями сформированности умений сопереживать собеседнику и предугадать его реакцию к 4 и 5 курсам дает основание утверждать, что этому способствует обучение на факультете.

Отмечаем, что эмпатия в детском возрасте формируется путем межличностных взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Поэтому наличие у педаго-

га сформированной эмпатии является необходимой составляющей для формирования этого чувства у обучающихся. Несмотря на то что у исследуемых студентов в целом зафиксирован невысокий уровень сформированности эмпатийного компонента коммуникативных умений, у них сформированы эталонные (правильные) коммуникативные реакции, способствующие вступлению в эффективное взаимодействие с собеседниками.

2. Исследование уровня сформированности поведенческого компонента коммуникативных умений свидетельствует, что чуть более 50 % студентов на каждом курсе демонстрируют компетентный способ общения (правильная позиция), который характеризует их как собеседников, умеющих устанавливать правильные взаимоотношения с окружающими и вступать с ними в диалог. Однако среди остальных студентов значительно преобладающим является зависимый способ общения (пассивная позиция), для которого характерна зависимость от оценки окружающих. Следует отметить, что наиболее ярко выражена зависимая позиция на 1 курсе, постепенно уменьшаясь к 5 курсу. Мы связываем это с тем, что первокурсники еще очень зависимы от новых для них условий обучения, где важной составляющей является успешное установление коммуникации в новом коллективе. Обратим внимание, что по

шкале агрессивности наблюдаются низкие показатели, что характеризует у студентов тенденцию к ограничениям проявления раздражительности в общении с собеседником, отсутствием негативной оценки суждений других.

3. Преобладание среднего уровня сформированности организационно-управленческого компонента организаторских умений у студентов 2 и 3 курсов говорит об их способности проявлять терпимость к происходящим событиям, инициативу и настойчивость, работая в группе. Преобладание студентов с высоким и средним уровнями проявления данного компонента организаторских умений зафиксировано на 4 и 5 курсах. Проявление низкого уровня исследуемого компонента характерно для студентов 1 курса. Они не способны мотивировать и организовать группу для достижения поставленной цели, но при этом показали себя как добросовестные исполнители.

4. Проявление ориентационно-целевого компонента организаторских умений исследовалось по двум показателям: умение планировать собственную деятельность (самоорганизация), умение ориентироваться в сложных жизненных ситуациях.

5. Полученные данные свидетельствуют, что у студентов преобладает высокий и средний уровни самоорганизации. Студенты, которые показали высокий уровень самоорганизации, умеют ставить цели, планировать свои действия по ее достижению. Такие студенты достаточно организованы и структурированы, однако недостаточно гибки. Студенты, продемонстрировавшие средний уровень самоорганизации, по нашим наблюдениям, сочетают в себе гибкость и структурированность. Мы связываем это с тем, что они способны извлекать опыт из происходящих ситуаций, в отличие от студентов, набравших при исследовании высокие показатели.

6. Вторым показателем ориентационно-целевого компонента организаторских умений является умение ориентировать-

ся в сложных жизненных ситуациях, которое оценивалось по шкалам: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения, положительная переоценка. По всем шкалам зафиксировано преобладание среднего уровня их проявления, что характеризует студентов следующим образом: при возникновении осложненных ситуаций умеют отстаивать свои собственные интересы, обладают энергичностью и предприимчивостью; у них отсутствует состояние паники в критических ситуациях; студенты умеют принимать ответственность, основанную на понимании зависимости между своими поведенческими реакциями и последствиями, которые они могут за собой повлечь; умеют преодолевать негативные переживания при помощи рационализации, отстранения, обесценивания, что часто появляется у них как психологическая защита; с одной стороны, умеют сдерживать свои эмоциональные состояния и обладают стремлением контролировать ситуацию, но с другой – могут бояться раскрыться окружающим.

Итак, нами сделан вывод о том, что о сформированности коммуникативных умений в полной мере судить нельзя, так как уровень эмпатийного компонента на всех курсах обучения представляет собой невысокие результаты, но при этом у студентов сформированы правильные коммуникативные реакции. Организаторские умения у студентов находятся на более высоком уровне: студенты в целом умеют организовывать группу, работать в команде, а также успешно распоряжаться своим личным временем. Несмотря на это, при возникновении проблемных ситуаций у них наблюдается включение механизмов психологической защиты: рационализация и отрицание, что не является положительной стороной данных умений. Таким образом, есть необходимость повышения уровня коммуникативных и организаторских уме-

ний студентов – будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки.

С целью совершенствования обозначенных умений нами были реализованы следующие направления работы со студентами профиля «Начальное образования и Организация детского движения»:

1. Проанализировано содержание учебных дисциплин, осваиваемых студентами в рамках обозначенной программы, имеющих потенциальные возможности для формирования коммуникативных и организаторских умений. В рамках данных дисциплин отредактирована практическая часть для усиления внимания к формированию исследуемых умений.

2. Разработан и проведен цикл занятий с использованием тренинговых упражнений с учетом проблемных зон в коммуникативных и организаторских умениях, выявленных у студентов.

3. Разработан комплект кейсов, направленных на развитие педагогического мышления в ситуациях коммуникации и организационной деятельности педагога.

Анализ результатов проведенной работы по совершенствованию коммуникативных и организаторских умений свидетельствует, что у студентов всех курсов наблюдалась положительная динамика уровней их сформированности. Однако студенты 4–5 курсов оказались более восприимчивы к оказанному на них влиянию и показали

более высокую динамику. Мы связываем это с тем, что к выпускным курсам у будущих педагогов уже накапливается собственный педагогический опыт и формируется педагогическая позиция, осваиваемые дисциплины профессионального блока подготовки также способствуют более быстрому осознанию и формированию новых аспектов формируемых умений. Все это является вспомогательными факторами в процессе совершенствования их коммуникативных и организаторских умений.

Заключение. Совершенствование коммуникативных и организаторских умений студентов педагогических профилей университета не только обязательное направление их профессиональной подготовки, но и один из вызовов современного общества. Основные образовательные программы педагогического образования содержат потенциальные условия для формирования обозначенных умений. Однако создание дополнительных условий для их совершенствования с учетом выявленных проблемных зон позволит избежать формализма в этом процессе, дифференцировать его содержание и повысить его эффективность. Рост уровня сформированности исследуемых умений позволит судить о результативности работы университета по становлению коммуникативной компетентности студентов педагогических профилей подготовки.

Список источников

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные труды по психологии. Развитие и воспитание личности / под ред. Н. А. Логиновой – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. – Т. 2. – 549 с.
2. *Леонтьев А. Н.* Педагогическое общение. – М.: Просвещение, 1979. – 164 с.
3. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания: учебник. – М.: Пед. общ-во России, 2001. – 319 с.
4. *Грехнев В. С.* Культура педагогического общения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 42 с.
5. *Кан-Калик В. А.* Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие. – Грозный: Чеч.-Инг. ун-т, 1979. – 139 с.
6. *Леонтьев А. А.* Психология общения: учебное пособие. – 3-е изд. – М.: Смысл: Academia, 2005. – 365 с.
7. *Ломов Б. Ф.* Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
8. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
9. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности

как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

10. Лингевич О. В., Копытов А. Д. Формирование коммуникативной компетентности в процессе преподавания психологических дисциплин у студентов будущих педагогов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (156). – С. 141–146.

11. Магомеддибиров З. А. Некоторые пути и средства формирования коммуникативных умений студентов педагогического вуза // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 6–4 (108). – С. 105–109.

12. Молодцова Н. Г. Психология педагогического общения: сборник кейсов и упражнений. – М.: МПГУ, 2021. – 113 с.

13. Юлбарсова Х. А. Теоретическая сущность и структура коммуникативной компетентности и особенности её формирования // Современное образование. – 2015. – № 11. – С. 17–23.

14. Ковтун Р. Ф. Коммуникативная компетентность молодого преподавателя // Записки Горного института. – 2005. – № 2. – С. 42–44.

15. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.; Воронеж, 2003. – 480 с.

16. Кочетова В. А. Дидактическое речевое общение как средство развития коммуникативных умений будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000. – 20 с.

17. Шишов В. Д. Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогического института: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1985. – 20 с.

18. Тищенко В. А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 15–22.

19. Яковлева Т. В. Сущность и структура системы коммуникативных умений в подготовке будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 296–300.

20. Развитие коммуникативных умений: методические рекомендации к изучению спецкурса «Общение» / сост. Н. Г. Терехова, Г. Г. Даниленкова. – Калининград, 1997. – 31 с.

21. Лозован Л. Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: монография. – М.: ИСМО РАО; Новокузнецк: КузГПА, 2010. – 141 с.

22. Дарвиш О. Б. Формирование коммуникативных умений будущих педагогов-психологов в условиях педагогического вуза // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. – 2018. – № 10 (18). – С. 26–29.

23. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.

24. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.

25. Федосеева Т. А. Задания коммуникативного характера в профессиональной подготовке будущего учителя // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 78–79.

26. Вакуленко О. В., Кухтинова О. А. Роль педагогической практики в формировании коммуникативной компетентности студентов // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2. – С. 106–114.

27. Игольницына М. С. Формирование коммуникативных умений будущего педагога средствами фольклора // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – С. 175–178.

28. Молодцова Н. Г. Кейс-технология средствами искусства как способ формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов дошкольного и начального образования // Комплексные исследования детства. – 2023. – Т. 5, № 2. – С. 137–143.

29. Наговицын Р. С., Голубева И. А. Формирование коммуникативных компетенций у будущего педагога в студенческом научном обществе // Интеграция образования. – 2019. – № 1 (94). – С. 66–84.

30. Хачикян Е. И., Заборина М. А., Конкина А. О. Формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 309–312.

31. Косов А. В. Самовоспитание организаторских умений // Как воспитывать себя: метод. рек. будущим учителям. – Калуга: КГПИ, 1988. – 54 с.

32. Абуллаева Н. Ж., Комилова Ф. М. Значимость формирования организаторских качеств у будущих учителей в развитии современной педагогики // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 6–1 (53). – С. 42–43.

References

1. Ananyev, B. G., 2007. Selected Works on Psychology. Development and Education of Personality. St. Petersburg, vol. 2, 549 p. (In Russ.)
2. Leontiev, A. N., 1979. Pedagogical Communication. Moscow, 164 p. (In Russ.)
3. Mudrik, A. V., 2001. Communication in the process of education: textbook. Moscow, 319 p. (In Russ.)
4. Grekhnev, V. S., 1990. The culture of pedagogical communication: a book for teachers. Moscow, 42 p. (In Russ.)
5. Kan-Kalik, V. A., 1979. Fundamentals of professional and pedagogical communication: a textbook. Grozny, 139 p. (In Russ.)
6. Leontiev, A. A., 2005. Psychology of Communication: Textbook. Moscow, 365 p. (In Russ.)
7. Lomov, B. F., 1981. The Problem of Communication in Psychology. Moscow, 280 p. (In Russ.)
8. Kuzmina, N. V., 1990. Professionalism of the Teacher's and Master's Personality. Moscow, 119 p. (In Russ.)
9. Zimnyaya, I. A., 2004. Key Competencies as a Result-Oriented Target Basis of the Competence-Based Approach in Education. Moscow, 40 p. (In Russ.)
10. Lingevich, O. V., Kopytov, A. D., 2015. Formation of Communicative Competence in the Process of Teaching Psychological Disciplines to Future Teachers. Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, no. 3 (156), pp. 141–146. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Magomeddibirova, Z. A., 2021. Some Ways and Means of Forming the Communicative Skills of Students at a Pedagogical University. International Research Journal, no. 6–4 (108), pp. 105–109. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Molodtsova, N. G., 2021. Psychology of Pedagogical Communication: A Collection of Cases and Exercises. Moscow, 113 p. (In Russ.)
13. Yulbarsova, Kh. A., 2015. The Theoretical Essence and Structure of Communicative Competence and Features of Its Formation. Modern Education, no. 11, pp. 17–23. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Kovtun, R. F., 2005. Communicative Competence of a Young Teacher. Notes of the Mining Institute, no. 2, pp. 42–44. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Zeer, E. F., 2003. Psychology of Professional Education. Moscow; Voronezh, 480 p. (In Russ.)
16. Kochetova, V. A., 2000. Didactic Speech Communication as a Means of Developing the Communicative Skills of a Future Teacher: Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Orenburg, 20 p. (In Russ.)
17. Shirshov, V. D., 1985. Pedagogical Factors of the Formation of Communicativeness at Students of the Pedagogical Institute: Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Chelyabinsk, 20 p. (In Russ.)
18. Tishchenko, V. A., 2008. Communicative skills: on the issue of classification. Kazan Pedagogical Journal, no. 2, pp. 15–22. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Yakovleva, T. V., 2018. The essence and structure of the system of communicative skills in the training of future teachers. Problems of modern pedagogical education, no. 58–3, pp. 296–300. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Terekhova, N. G., Danilenko, G. G., 1997. Development of Communicative Skills. Kaliningrad, 31 p. (In Russ.)
21. Lozovan, L. Ya., 2010. Formation of Communicative Skills in Primary School Students: A Monograph. Moscow; Novokuznetsk, 141 p. (In Russ.)
22. Darvish, O. B., 2018. Formation of the communicative skills of future teachers-psychologists in a pedagogical university. Information and education: boundaries of communication INFO, no. 10 (18), pp. 26–29. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Yemelyanov, Yu. N., 1985. Active socio-psychological education. Leningrad, 166 p.
24. Petrovskaya, L. A., 1989. Competence in Communication: Social and Psychological Training. Moscow, 216 p. (In Russ.)
25. Fedoseeva, T. A., 2009. Tasks of a communicative nature in the professional training of future teachers. Pedagogical Education and Science, no. 9, pp. 78–79. (In Russ.)
26. Vakulenko, O. V., Kukhtinova, O. A., 2023. The Role of Pedagogical Practice in the Formation of Students' Communicative Competence. Scientific Notes of Shadrinsky State Pedagogical University, no. 2, pp. 106–114. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Igolnitsyna, M. S., 2011. Formation of the Future Teacher's Communicative Skills through Folklore. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, no. 2, pp. 175–178. (In Russ., abstract in Eng.)
28. Molodtsova, N. G., 2023. Case Technology through Art as a Means of Forming the Communicative Competence of Future Preschool and

- Primary Education Teachers. Comprehensive Research on Childhood, vol. 5, 2, pp. 137–143. (In Russ.)
29. Nagovitsyn, R. S., Golubeva, I. A., 2019. Formation of communicative competencies of a future teacher in the student scientific society. Integration of education, no. 1 (94), pp. 66–84. (In Russ., abstract in Eng.)
30. Khachikyan, E. I., Zaborina, M. A., Konkina, A. O., 2020. Formation of communicative competence of future teachers in the educational space of higher school. Problems of modern pedagogical education, no. 68-1, pp. 309–312. (In Russ., abstract in Eng.)
31. Kosov, A. V., 1988. Self-education of organizational skills. How to educate yourself: method. recom. for future teachers. Kaluga, 54 p. (In Russ.)
32. Abdullayeva, N. J., Komilova, F. M., 2020. The importance of the formation of organizational qualities among future teachers in the development of modern pedagogy. Science and education today, no. 6–1 (53), pp. 42–43. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

О. Ю. Елькина, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт, Кемеровский государственный университет, olgelkina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4248-1581>, Новокузнецк, Россия

Л. Я. Лозован, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, декан факультета психологии и педагогики, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт, Кемеровский государственный университет, llozowan@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6026-5153>, Новокузнецк, Россия

Information about the authors

Olga Yu. Elkina, Dr. Sci. (Ped.), Prof., Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute, Kemerovo State University, olgelkina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4248-1581>, Novokuznetsk, Russia

Lubov Ya. Lozovan, Cand. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute, Kemerovo State University, llozowan@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6026-5153>, Novokuznetsk, Russia

Статья поступила в редакцию 11.08.2025
Одобрена после рецензирования 10.10.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 11.08.2025
Approved after reviewing 10.10.2025
Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 378:001.8

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.09

Исследовательская деятельность как средство развития познавательной самостоятельности будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза

Лизунова Елена Владимировна¹, Иванова Наталья Александровна¹

¹ Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия

Аннотация. В статье обоснована необходимость развития познавательной самостоятельности обучающихся педагогического вуза средствами исследовательской деятельности. Педагогический вуз, учитывая социальный заказ общества, должен быть ориентирован на развитие у современных студентов познавательной самостоятельности как важнейшего качества личности, от которого во многом зависит успешность формирования учебных и вне-учебных компетенций и способности к самореализации в различных жизненных практиках.

Цель статьи. Представить обзор сущности понятия «познавательная самостоятельность» с точки зрения генезиса рассматриваемой проблемы, а также проверить эффективность разработанных нами методических рекомендаций с применением исследовательской деятельности, направленных на развитие познавательной самостоятельности будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза.

Методология исследования. Методологическим основанием исследования являются: философское учение о развитии, основным источником которого является разрешение противоречий, и философская теория деятельности, теория педагогической деятельности, теория педагогического управления, принцип единства теории – эксперимента – практики.

Методы исследования. В качестве методов были задействованы следующие: теоретические (изучение и анализ педагогической, психологической, естественно-научной литературы, ее сопоставление; анализ предмета исследования); методы теоретического анализа (сравнение, сопоставление, обобщение передового педагогического опыта, анализ предмета исследования; моделирование учебного процесса); эмпирические (наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, оценивание, диагностирование); экспериментальные (педагогический эксперимент); математические (статистическая обработка данных педагогического эксперимента); графические.

Результаты исследования. Представлены материалы опытно-экспериментальной работы, отражающие поэтапное развитие познавательной самостоятельности будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза. На первом этапе определялся исходный уровень развития познавательной самостоятельности студентов. Второй этап был направлен на развитие познавательной самостоятельности обучающихся, а третий этап представлял возможность обобщить, оформить результаты экспериментальной работы, сделать соответствующие выводы. Диагностика уровня развития познавательной самостоятельности проверялась с помощью методики определения развития ее структурных составляющих.

Заключение. Изложенные материалы позволяют сформулировать обобщенные суждения в отношении развития познавательной самостоятельности будущих педагогов средствами исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; познавательная самостоятельность; будущие учителя; профессиональная подготовка; педагогический эксперимент

Для цитирования: Лизунова Е. В., Иванова Н. А. Исследовательская деятельность как средство развития познавательной самостоятельности будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 110–121. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.09>

Scientific article

Research Activity as a Means of Developing the Cognitive Independence of Future Teachers in the Context of Professional Training at a Pedagogical University

Elena V. Lizunova¹, Natalia A. Ivanova¹

¹ Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia

Abstract. The article substantiates the need to develop cognitive independence of students of a pedagogical university by means of research activities. A pedagogical university, taking into account the social order of society, should be focused on the development of cognitive independence in modern students as the most important personal quality, on which the success of the formation of educational and extracurricular competencies and the ability to self-realization in various life practices largely depends.

Purpose of the article. To present an overview of the essence of the concept of “cognitive independence” from the point of view of the genesis of the problem under consideration, as well as to test the effectiveness of the methodological recommendations we have developed using research activities aimed at developing the cognitive independence of future teachers in the context of professional training of pedagogical universities.

Research methodology. The methodological basis of the study is: the philosophical doctrine of development, the main source of which is the resolution of contradictions, and the philosophical theory of activity, the theory of pedagogical activity, the theory of pedagogical management, the principle of the unity of theory – experiment – practice.

Research methods. The following methods were used: theoretical (study and analysis of pedagogical, psychological, natural science literature, its comparison; analysis of the subject of the study); methods of theoretical analysis (comparison, juxtaposition, generalization of advanced pedagogical experience, analysis of the subject of the study; modeling of the educational process); empirical (observation, conversations, questionnaires, testing, assessment, diagnostics); experimental (pedagogical experiment); mathematical (statistical processing of pedagogical experiment data); graphical.

Research results. The materials of the experimental work are presented, reflecting the stage-by-stage development of cognitive independence of future teachers in the conditions of professional training of a pedagogical university. At the first stage, the initial level of development of students' cognitive independence was determined. The second stage was aimed at developing students' cognitive independence, and the third stage provided an opportunity to generalize, formalize the results of the experimental work, and draw appropriate conclusions. Diagnostics of the level of development of cognitive independence was checked using the methodology for determining the development of its structural components.

Conclusion. The presented materials allow us to formulate generalized judgments regarding the development of cognitive independence of future teachers by means of research activities.

Keywords: research activities; cognitive independence; future teachers; professional training; pedagogical experiment

For citation: Lizunova, E. V., Ivanova, N. A., 2025. Research activity as a means of developing the cognitive independence of future teachers in the context of professional training at a pedagogical

Введение. Постановка проблемы.

В условиях современного социума особую актуальность приобретает проблема развития самоценной личности, ее творческого потенциала, умения ориентироваться в большом многообразии информации и оперативно перерабатывать ее, исходя из индивидуальных возможностей и потребностей. Становление нового типа человека, способного творить духовные богатства, активно участвующего во всех сферах жизни общества, во многом зависит от развития самостоятельности в познании явлений окружающего мира, в сформированности умения самостоятельно находить различные варианты решений, возникающих в процессе жизнедеятельности задач, готовности применять полученные знания на практике. Проблема развития познавательной самостоятельности обучающихся относится к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и образовательной практики [1; 2; 3].

В последнее время в России и за рубежом ведется интенсивный поиск приемов, методов, средств, технологий и форм организации учебно-воспитательного процесса в вузе, которые способствуют стимулированию познавательной активности и самостоятельности обучающихся. Современные исследования специалистов-ученых по дидактике, психологов, представителей частных методик показали, что целенаправленное и специально организованное развитие познавательной самостоятельности студентов – это основное условие успешной организации образовательной среды университета.

Педагогический университет, опираясь на социальный заказ общества, должен быть ориентирован на формирование у будущих специалистов познавательной самостоятельности как ключевого качества личности, от которого в большинстве случаев

зависит эффективность развития учебных и внеучебных компетенций и способность к самореализации в разнообразных жизненных практиках.

Мы считаем, что благоприятной сферой деятельности для формирования познавательной самостоятельности будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза является исследовательская деятельность. Это объясняется логикой проведения учебного эксперимента: формулирование проблемы, построение гипотезы, плана, проведение эксперимента, анализ полученных результатов. Наличие у будущих специалистов совокупности знаний, умений, навыков и стремлений дает возможность самостоятельно формулировать проблему, выводить гипотезу и проводить учебный эксперимент, а это позволяет говорить о присутствии у них достаточно высокого уровня познавательной самостоятельности. На базе исследовательской деятельности можно формировать научно-экспериментальные умения у студентов. Кроме того, исследовательская деятельность решает проблему определения критериев, по которым будущие специалисты могут самостоятельно определить, решил ли он учебную задачу по определенной дисциплине (курсу) или нет. На наш взгляд, исследовательская деятельность является необходимым и уникальным средством доказательства правильности сделанного вывода, гипотезы, предположения.

Развитие познавательной самостоятельности будущих учителей осуществляется в процессе преподавания всех учебных дисциплин, курсов, практик (педагогических, научно-исследовательских, производственных). Она должна быть, прежде всего, не эпизодической, а носить систематический, регулярный и планомерный характер. Деятельность преподавателей высшей школы включает в себя ряд приемов по ор-

ганизации многообразных видов самостоятельной деятельности будущих учителей, которые постепенно усложняются в процессе обучения в вузе, однако при этом наблюдается их преемственность, что имеет немаловажное значение. Формирование у бакалавров познавательной самостоятельности предполагает две тесно связанные между собой задачи. Первая направлена на развитие у студентов педагогического университета самостоятельности в познавательной деятельности, учить самостоятельно овладевать знаниями; вторая состоит в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Педагогические, психологические и методические исследования доказывают, что в результате актуализации самостоятельных учебных действий по выявлению главного в изучаемой учебной информации возможно глубокое и прочное усвоение материала. Планомерное развитие из занятия в занятие основных понятий связывает все методы и методические приемы с содержанием, приводит их в систему, придавая целеустремленность всему процессу обучения. Если студенты только заучивают формулировки понятий, правил и выполняют по образцам задания, то вскоре охлаждаются к данной учебной дисциплине. Лишь благодаря продуктивным видам самостоятельного учебного труда возможно длительное время поддерживать и развивать интерес будущих специалистов к знаниям.

В свете изложенного **цель статьи** видится в предоставлении обзора сущности понятия «познавательная самостоятельность» с точки зрения генезиса рассматриваемой проблемы, а также проверке эффективности разработанных методических рекомендаций с применением исследовательской деятельности, направленных на развитие познавательной самостоятельности будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза.

Методология. Положительное отношение к повышению самостоятельности студентов педагогического университета формировалось на всех этапах развития человеческого общества, начиная с древнейших времен. В последние годы в процессе обучения стали придавать особое значение вопросу познавательной самостоятельности, что ознаменовало новое направление научных исследований, внесшее существенный вклад в теорию и практику процесса обучения. Формирование познавательной самостоятельности как устойчивой черты личности является одной из целей обучения, а также необходимым условием овладения новыми знаниями в условиях современного образования, характеризующегося постоянным ростом объемов знаний, умений и навыков, многообразием и доступностью источников информации.

В современной научной литературе нет единого определения понятия познавательной самостоятельности. В своем диссертационном исследовании «Педагогические условия развития познавательной самостоятельности обучающихся классов гуманитарного профиля» А. Г. Скрыбина пишет, что «познавательная самостоятельность – это интегративное качество личности, проявляющееся в готовности осуществить активную, осознанную и инициативную деятельность в познании, заключающееся в способности самостоятельной ее организации посредством умений ставить познавательные задачи, находить рациональные способы их решения, проявляя волевые качества в достижении целей» [4].

И. А. Лернер считает, что «познавательная самостоятельность – это умение и стремление творчески подходить к окружающей действительности» [5]. По мнению Г. И. Китайгородской, «познавательная самостоятельность – это готовность обучающегося своими силами продвигаться во владении новыми знаниями» [6]. Понятие «познавательная самостоятельность» широко раскрывает Э. С. Костылева и приводит ее

основные признаки: умение ориентироваться в новой учебной ситуации, самостоятельность воли, инициативность в обучении, творческий подход к решению задачи [7]. В. К. Буряк, Б. П. Есипов, О. А. Нильсон рассматривают познавательную самостоятельность как процесс выполнения обучающимися самостоятельной работы [8].

Основываясь на разных подходах в определении познавательной самостоятельности, выявленных в ходе анализа научно-педагогической литературы, мы рассматриваем познавательную самостоятельность будущих учителей как качество личности, которое проявляется в потребности и способности приобретать знания из различных источников информации, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать и творчески реализовывать их в учебно-познавательной деятельности в результате волевых усилий и эффективно развиваться в процессе обучения при ведущей роли преподавателя как организатора самостоятельной поисковой деятельности студентов, основанной на активном творческом подходе к поставленной учебной задаче.

С точки зрения педагогической науки понятия «самостоятельная познавательная деятельность» и «познавательная самостоятельность» можно понимать, как синонимы: познание как процесс приобретения и развития знания, его углубления, расширения и совершенствования невозможно представить без деятельности. Факторы, влияющие на формирование познавательной самостоятельности будущих учителей, можно разделить на следующие группы: побудительные, образовательные, психологические и процессуальные.

Ключевое внимание в науке уделяется компонентам познавательной самостоятельности, в каждом из которых есть свои критерии определения уровня развития самостоятельности как качества личности: когнитивный компонент, показывающий уровень владения теоретическим учеб-

ным материалом, умение находить и обрабатывать необходимую информацию из разнообразных источников; мотивационный компонент, который включает в себя стремление к самостоятельным действиям в процессе обучения, осознание важности процесса познания; эмоционально-волевой компонент, включающий в себя эмоции, вызываемые изучением нового учебного материала, проявление волевых усилий по преодолению трудностей в процессе обучения; инструментальный компонент. Большинство ученых (Т. И. Шамова, О. В. Петрунин и др.) в структуре познавательной самостоятельности выделяет три основных компонента: мотивационный, содержательно-операционный и волевой. Причем все эти компоненты взаимосвязаны и разделяются только условно, по их мнению.

Самостоятельность как стержневое качество личности проявляется в процессе выполнения познавательных и практических задач при минимальной помощи и руководстве со стороны других лиц, при этом подлинная самостоятельность предполагает сознательную мотивированность действий и их обоснованность. Познавательная самостоятельность является целью специально организованной работы преподавателя высшей школы. Познавательная самостоятельность характеризуется способностью обучающегося принимать мотивированные решения с минимальной посторонней помощью, для решения им задач, поставленных перед ним педагогом в учебном процессе педагогического университета.

Активизация познавательной самостоятельности будущих специалистов состоит в том, чтобы поднять уровень самостоятельной мыслительной деятельности студента и обучать его не отдельным операциям, а системе умственных действий, которая характерна для самостоятельного решения задач, требующего применения творческой мыслительной деятельности.

Анализируя процесс формирования по-

знавательной самостоятельности студентов, с точки зрения деятельностного подхода, преподаватель высшей школы предусматривает организацию познавательной и практической деятельности, направленной:

- на формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- на развитие познавательных способностей и активности будущих учителей, творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- на развитие исследовательских навыков бакалавров.

Независимо от того, какие компоненты лежат в основе определения уровней познавательной самостоятельности, ее развитие происходит от простых уровней к более сложным, обогащенным большим количеством операционных компонентов и личностных качеств, следовательно, познавательная самостоятельность – изменяющееся качество.

В соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), содержанием основных профессиональных образовательных программ, рабочих программ дисциплин и программ воспитательной работы со студентами, реализуемым в ФГБОУ «Самарский государственный социально-педагогический университет» (СГСПУ), мы разработали методические рекомендации, направленные на развитие познавательной самостоятельности будущих учителей в процессе обучения в педагогическом университете средствами исследовательской деятельности. Далее рассмотрим несколько примеров реализации исследовательской деятельности, которые предложены в данных рекомендациях.

На лекциях и практических занятиях по дисциплине «Общая физика» возможно ознакомление студентов с физическими

экспериментами [9]. Например, фундаментальными опытами Георга Ома, которые заключаются в изучении электрического сопротивления проводника, опытами Майкла Фарадея, которые помогли открыть явление электромагнитной индукции (опыт с катушкой и магнитом, опыт с плоским контуром из проводника), опытами Исаака Ньютона, посвященными дисперсии света – разложению белого света на составляющие цвета при прохождении через призму и др. Достаточно распространенным средством развития познавательной самостоятельности являются также физические задачи. Их можно составить практически по всем разделам и темам физики, которые преподаются в педагогическом вузе, и предлагать студентам для решения на практических занятиях и семинарах или в качестве внеаудиторной самостоятельной работы [10; 11; 12].

С целью развития познавательной самостоятельности будущие учителя на занятиях по дисциплине «Естественно-научная картина мира» разрабатывают учебно-исследовательский проект по теме «Научные революции и концепции физики и техники. История техники и технологий», формируя тем самым такие исследовательские умения, как умение делать выводы и умозаключения; доказывать собственную точку зрения; выдвигать гипотезы.

Студенты факультета начального образования СГСПУ в рамках дисциплины «Естествознание» разработали информационный проект «Вода – удивительное творение природы», в рамках которого было создано несколько образовательных цифровых ресурсов по естествознанию, например, мини-энциклопедия «Жизнь под водой», где описаны и проиллюстрированы обитатели подводной среды (например, рыба-капля, плащеносная акула, оседакс, абиссоботула и др.). Справочник содержит необходимую информацию о подводных обитателях, их строении, питании, приспособленности к жизни под водой и др.; комплект олимпиадных заданий с вопросами и ответами

по теме «Вода как среда обитания»; мини-сайт «Копилка опыта. Проверь себя и свои знания», содержащий тестовые задания по теме «Вода – источник жизни». На практических занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» с целью формирования представлений будущих учителей об ориентировании на местности студенты проводят практическую работу «Ориентирование на местности по местным природным признакам и с использованием компаса», включающую в себя ключевые методы ориентирования на местности по местным природным признакам и с использованием компаса, правила пользования компасом.

В рамках учебных дисциплин «История образования и педагогической мысли в России и за рубежом» и «Основы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья» бакалаврам предлагается разработать и защитить учебно-исследовательский проект. Проектная деятельность способствует развитию у студентов универсальных и профессиональных компетенций, развивает научно-исследовательские умения и умения работы с цифровыми технологиями [13, с. 186; 14, с. 47].

На лабораторных занятиях по дисциплине «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья» возможно ознакомление студентов с физиологическими экспериментами. Например, «Оценка показателей физического развития обучающихся», где будущие педагоги знакомятся с приборами и методами определения показателей физического развития, определяют основные показатели своего физического развития, а также оценивают степень своего физического развития по сравнению со среднестатистическими данными. «Возрастные особенности нервной системы», основная цель которого познакомить студентов с наиболее доступными методическими приемами определения физической работоспособности обучающихся. В профессиональной подготовке будущих учителей при изучении

дисциплин естественно-научного цикла («Геология», «Общая экология», «Картография») возможно ознакомление студентов с экспериментами и опытами путем демонстрации при наличии определенного оборудования или в виртуальном формате.

Результаты исследования. В педагогическом исследовании приняли участие 355 студентов. Это обучающиеся направления подготовки 44.33.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) естественно-географического факультета (профиль «Биология» и «Химия», «Биология» и «География», «Безопасность жизнедеятельности» и «Естественнонаучная направленность») и факультета начального образования (профиль «Начальное образование» и «Иностранный язык», «Начальное образование» и «Педагогика дополнительного образования», «Начальное образование» и «Информатика», «Дошкольное образование» и «Начальное образование») (экспериментальная группа – 190 человек) и факультет математики, физики и информатики (профили «Математика» и «Физика») и филологический факультет (профиль «Русский язык» и «Литература») (контрольная группа – 165 человек). Работа проводилась на протяжении 2024/2025 учебного года без нарушения образовательного процесса.

Для того чтобы развивать познавательную самостоятельность будущих учителей в процессе обучения в педагогическом университете, необходимо выявить реальный уровень ее сформированности, а затем проследить динамику развития ее в результате разработанных и апробированных нами экспериментов.

Диагностика уровня развития познавательной самостоятельности будущих педагогов проверялась с помощью методики определения развития ее структурных составляющих. В структуре познавательной самостоятельности нами были выделены следующие компоненты: мотивационный, волевой и оценочно-критериальный. Мотивационный компонент познаватель-

ной самостоятельности характеризуется формированием положительных и устойчивых мотивов к обучению на основе познавательного интереса и стремления находить и использовать накопленную информацию в учебной деятельности. Волевой компонент характеризует способность к рефлексии и самооценке, целеустремленность, направленность на результат, умение не отвлекаться на внешние раздражители. Оценочно-критериальный компонент предполагает достижение результата деятельности, адекватной самооценки собственной деятельности, критичность своей деятельности. Данные компоненты были положены в основу определения трех основных уровней сформированности познавательной самостоятельности: высокий, средний, низкий. В качестве инструмента определения уровней компонентов выступили тест, опросник, метод наблюдения, которые позволили обобщить и систематизировать полученные данные.

Для определения мотивационного компонента в структуре познавательной самостоятельности использовалось анкетирование по методике А. Д. Андреевой – Ч. Д. Спилбергера. Анализ результатов мотивационного компонента показал следующее: в экспериментальной группе на высоком уровне мотивации познавательной самостоятельности находятся всего 10 % респондентов, на среднем уровне – 28 % и с низким уровнем – 62 % студентов. В контрольной группе на высоком уровне мотивации познавательной самостоятельности оказалось 11 % бакалавров, на среднем уровне – 31 %, 58 % будущих специалистов имели низкий уровень мотивации.

С целью определения уровня сформированности волевого компонента использовалось тестирование проявлений силы воли по методике Н. Н. Обознова. Анализ результатов волевого компонента показал следующее: в экспериментальной группе 30 % студентов находятся на высоком уровне, 20 % – на среднем уровне и 50 % респон-

дентов с низким уровнем. В контрольной группе на высоком уровне оказалось 25 % респондентов, на среднем уровне – 30 % и 45 % будущих учителей имели низкий уровень познавательной самостоятельности.

Оценочно-критериальный компонент выявлялся по методике определения уровня самооценки с помощью процедуры тестирования, предложенной Н. Г. Казанцевой.

Анализ результатов оценочно-критериального компонента показал следующее: в экспериментальной группе на высоком уровне находятся 18 % бакалавров, 30 % – на среднем уровне, а с низким уровнем 52 % студентов. В контрольной группе на высоком уровне оказалось 27 % студентов, на среднем уровне – 38 %, а 35 % респондентов имели низкий уровень познавательной самостоятельности.

Результаты педагогического исследования показывают, что у большей части обучающихся (79 %) недостаточно сформированы все три компонента познавательной самостоятельности. У большинства из них отсутствовало стремление к постановке целей (68 %), была низкая мотивация (76 %), организация, управление познавательной самостоятельностью, умение проводить анализ, обобщение обучающимися оценивались не очень высоко (22 %).

Опираясь на характеристику уровней сформированности компонентов познавательной самостоятельности обучающихся, можем говорить, что у обучающихся экспериментальной и контрольной групп преобладали средний и низкий уровни сформированности познавательной самостоятельности.

Таким образом, результаты показали, что на начало обучения сформированность познавательной самостоятельности обучающихся недостаточно высокая, что обуславливает необходимость целенаправленной работы по формированию познавательной самостоятельности будущих специалистов.

С целью развития познавательной само-

стоятельности будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза нами разработаны методические рекомендации с применением исследовательской деятельности.

Под исследовательской деятельностью А. В. Леонтович понимает активную деятельность, связанную с решением творческого задания исследовательского характера, имеющего неизвестное решение и предполагающего наличие ряда этапов, характерных для поисковой и экспериментальной деятельности и обусловленных их спецификой [15]. А. И. Савенков считает, что исследовательская деятельность представляет собой своеобразный вид интеллектуально-творческой деятельности обучающихся, возникающий в результате функционирования особых механизмов поисковой активности и базирующийся на основе исследовательского поведения [16]. По мнению В. И. Панова, под исследовательской деятельностью понимается высшая степень развития исследовательской активности человека, состоящая в том, что обучающийся из позиции субъекта спонтанной активности переходит в позицию субъекта собственной деятельности, способного к целенаправленной исследовательской активности в форме тех или иных исследовательских действий [17].

На формирующем этапе исследования, который направлен на развитие познавательной самостоятельности будущих учителей, были организованы и проведены занятия с элементами исследовательской деятельности.

Контролирующий этап педагогического эксперимента позволил подвести итог проделанной работе. Результаты, полученные после обработки повторного анкетирования, показали, что процент положительных ответов по всем заданиям оказался достаточно высоким. Ответы обучающихся изменились в положительную сторону. Для проверки достоверности полученного вывода мы использовали статистический крите-

рий знаков. Согласно которой вероятность ошибки 5 %, то есть степень достоверности составляет 95 %. Следовательно, цель работы достигнута, гипотеза подтвердилась.

Заключение. После проведения занятий с элементами исследовательской деятельности будущие специалисты стали ориентироваться в учебной литературе, определять умения, которые будут сформированы на основе изучения определенного раздела дисциплины, определять круг своего незнания, планировать свою работу по изучению незнакомого материала, самостоятельно предполагать, какая дополнительная информация будет нужна для изучения незнакомого материала, отбирать необходимые источники информации среди предложенных преподавателем словарей, энциклопедий, справочников, электронных дисков, а также анализировать, сравнивать, группировать различные объекты, явления, факты, самостоятельно делать выводы, перерабатывать информацию, преобразовывать ее, представлять информацию на основе схем, моделей, сообщений, уметь передавать содержание в сжатом, выборочном или развернутом виде.

Обучающиеся могли самостоятельно формулировать задание, определять его цель, планировать алгоритм его выполнения, корректировать работу по ходу его выполнения, самостоятельно оценивать, использовать при выполнении задания различные средства, справочную литературу, ИКТ, инструменты и приборы, определять самостоятельно критерии оценивания, давать самооценку, применять установленные правила в планировании способа решения, вносить необходимые коррективы в действие после его завершения, формулировать и удерживать учебную задачу, осуществлять контроль и самоконтроль за ходом выполнения работы и результата. Полученные данные свидетельствуют о том, что исследовательская деятельность в образовательном пространстве педагогического университета способствует развитию по-

знавательной самостоятельности студентов.

Результаты, полученные после обработки повторного анкетирования, показали, что процент положительных ответов по всем заданиям оказался достаточно высоким. Ответы обучающихся изменились в положительную сторону. На основе опытно-экспериментального исследования можно

сделать вывод, что разработанные и апробированные методические рекомендации с элементами исследовательской деятельности позволили выявить положительную динамику развития познавательной самостоятельности будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза [18; 19; 20].

Список источников

1. Райков Б. Е. Исследовательский метод в педагогической работе. – М.: Знание, 2018. – 52 с.
2. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Просвещение, 2020. – 434 с.
3. Лебедева О. В., Гребенев И. В. Проектирование и организация исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе // Педагогика. – 2013. – № 8. – С. 52–58.
4. Скрабина А. Г. Педагогические условия развития познавательной самостоятельности обучающихся классов гуманитарного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2019. – 22 с.
5. Лернер И. Я. Развивающее обучение: суждение дидакта // Биология в школе. – 2019. – № 4. – С. 24–27.
6. Китайгородская Г. И. Познавательная самостоятельность. Диагностика и пути развития // Наука и школа. – 2019. – № 3. – С. 27–31.
7. Костылева Э. С. Развитие познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе обучения гуманитарным дисциплинам (на примере изучения литературы, истории и мировой художественной культуры): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 23 с.
8. Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – Талин, 2022. – 280 с.
9. Guilford J. P. The nature of human intelligence. – N.Y., 2019. – 234 p.
10. Горюнова М. В., Шефер О. Р., Лебедева Т. Н. Принцип историзма как основа культурно-просветительской деятельности учителя физики в школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 1 (161). – С. 65–91.
11. Макеева Е. Д. Воспитательная роль исторического материала, используемого на уроках физики в основной школе // Воспита-
- ние в современном культурно-образовательном пространстве: сборник статей V всероссийской научно-практической конференции – Самара, 26 октября 2017 г. / под ред. О. К. Поздняковой. – Т. 5. – Самара: СГСПУ, 2017. – С. 131–136.
12. Баженова И. И., Косачева Н. А. Реализация принципа историзма как необходимое условие процесса обучения школьников по физике // Ростовский научный журнал. – 2019. – № 1. – С. 354–365.
13. Алехина Е. А., Макарова Н. А. Проектная деятельность как средство развития исследовательских умений студентов педагогического вуза // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 8. – С. 185–191.
14. Любек Д. А. Экологические проекты в рамках проектной деятельности будущих педагогов // Образование и проблемы развития общества. – 2024. – № 1 (26). – С. 46–52.
15. Леонтович А. В., Савичев А. С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / под ред. А. В. Леонтовича. – 4-е изд. – М.: ВАКО, 2020. – 161 с.
16. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – СПб., 2004. – 272 с.
17. Панов В. И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности // Прикладная психология. – 1998. – № 3. – С. 33–48.
18. Калинина О. Л. Включение подростков в исследовательскую деятельность по математике как условие формирования у них готовности к развитию своего творческого потенциала // Проблемы реализации творческого потенциала личности в процессе обучения математике: межвузовский сборник научно-методических трудов. – Екатеринбург: НУДО «Межотраслевой региональный центр», 2000. – С. 69–81.
19. Мочалова Н. М. Методы проблемного

обучения и границы их применения. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2019. – 157 с.

20. Лизунова Е. В. Формирование учебно-исследовательских умений у будущих учителей

в процессе преподавания дисциплин естественно-научного цикла // Вестник алтайского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2 (63). – С. 46–51.

References

1. Raikov, B. E., 2018. Research method in pedagogical work. Moscow: Knowledge, 52 p. (In Russ.)
2. Savenkov, A. I., 2020. Psychological foundations of the research approach to learning. Moscow: Education, 434 p. (In Russ.)
3. Lebedeva, O. V., Grebenev, I. V., 2013. Design and organization of students' research activities in the educational process. Pedagogy, no. 8, pp. 52–58. (In Russ.)
4. Scriabina, A. G., 2019. Pedagogical conditions for the development of cognitive independence of humanitarian students. Abstract of the dissertation. for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Yakutsk, 22 p. (In Russ.)
5. Lerner, I. Ya., 2019. Developmental learning: didactician's opinion. Biology at school, no. 4, pp. 24–27. (In Russ.)
6. Kitaygorodskaya, G. I., 2019. Cognitive independence. Diagnostics and development paths. Science and school, no. 3, pp. 27–31. (In Russ.)
7. Kostyleva, E. S., 2004. Development of cognitive independence of high school students in the process of teaching the humanities (using the study of literature, history and world art culture as an example). Abstract of dis. Cand. Sci. (Pedag.). Chelyabinsk, 23 p. (In Russ.)
8. Nilsson, O. A., 2022. Theory and practice of independent work of students. Tallinn, 280 p. (In Russ.)
9. Guilford, J. P., 2019. The nature of human intelligence. N.Y., pp. 234–236. (In Eng.)
10. Goryunova, M. V., Shefer, O. R., Lebedeva, T. N., 2021. The principle of historicism as the basis for the cultural and educational activities of a physics teacher at school. Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, no. 1 (161), pp. 65–91. (In Russ.)
11. Makeeva, E. D., 2017. The educational role of historical material used in physics lessons in basic school. Education in the modern cultural and educational space: collection of articles of the V All-Russian scientific and practical conference, Samara, October 26, 2017 / edited by O. K. Pozdnyakova. Vol. 5. Samara: SGSPU, pp. 131–136. (In Russ.)
12. Bazhenova, I. I., Kosacheva, N. A., 2019. Implementation of the principle of historicism as a necessary condition for the process of teaching schoolchildren physics. Rostov Scientific Journal, no. 1, pp. 354–365. (In Russ.)
13. Alekhova, E. A., Makarova, N. A., 2021. Project activities as a means of developing research skills of students of a pedagogical university. Bulletin of pedagogical sciences, no. 8, pp. 185–191. (In Russ.)
14. Lyubek, D. A., 2024. Environmental projects in the framework of project activities of future teachers. Education and problems of society development, no. 1 (26), pp. 46–52. (In Russ.)
15. Leontovich, A. V., Savvichev, A. S., 2020. Research and project work of schoolchildren. Grades 5–11. 4th ed. Moscow: VAKO Publ., 161 p. (In Russ.)
16. Savenkov, A. I., 2004. The path to giftedness: exploratory behavior of preschoolers. St. Petersburg, 272 p. (In Russ.)
17. Panov, V. I., 1998. Some theoretical and practical problems of giftedness. Applied Psychology, no. 3, pp. 33–48. (In Russ.)
18. Kalinina, O. L., 2000. Inclusion of adolescents in research activities in mathematics as a condition for the formation of their readiness to develop their creative potential. Problems of realizing the creative potential of the individual in the process of teaching mathematics: Interuniversity collection of scientific and methodological works. Yekaterinburg: NUDO "Intersectoral Regional Center", pp. 69–81. (In Russ.)
19. Mochalova, N. M., 2019. Methods of problem-based learning and the boundaries of their application. Kazan: Publishing house of Kazan University, 157 p. (In Russ.)
20. Lizunova, E. V., 2025. Formation of educational and research skills of future teachers in the process of teaching disciplines of the natural science cycle. Bulletin of the Altai State Pedagogical University, no. 2 (63), pp. 46–51. (In Russ.)

Информация об авторах

Е. В. Лизунова, кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, lizunova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1391-0866>, Самара, Россия

Н. А. Иванова, старший преподаватель, Самарский государственный социально-педагогический университет, ivanova@pgsga.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8238-9491>, Самара, Россия

Information about the authors

Elena V. Lizunova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Samara State Social and Pedagogical University, lizunova@pgsga.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1391-0866>, Samara, Russia

Natalia A. Ivanova, Senior Lecturer, Samara State Social and Pedagogical University, ivanova@pgsga.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8238-9491>, Samara, Russia

Статья поступила в редакцию 15.09.2025
Одобрена после рецензирования 10.10.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 15.09.2025
Approved after reviewing 10.10.2025
Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 376+316.77

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.10

Моделирование маршрутизации жизненной перспективы обучающегося с ограниченными возможностями здоровья как задача родительно-педагогического сообщества

Журавлева Елена Юрьевна¹

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

Аннотация. Введение. Успех моделирования маршрутизации жизненной перспективы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассматривается в контексте сотрудничества семьи и школы и зависит от многих факторов, среди которых чаще указывают на неготовность специалистов служб сопровождения и на отсутствие мотивации у самих подростков. В условиях расширения инклюзивных практик по всей вертикали инклюзии от раннего детства до этапа выбора жизненного пути проблематика поиска успешных вариантов профнавигации и перспектив жизнеопределения подростков с ОВЗ усиливается. Цель настоящего исследования заключается в поиске ответа на вопрос родительно-педагогического сообщества о потенциально возможных вариантах маршрутизации жизненной перспективы обучающегося с ОВЗ на этапе завершения обучения в школе.

Методологические подходы к исследованию – системный, онтогенетический и нозологический. При построении исследования использовались методы: теоретический анализ, пилотный опрос; при разработке обобщенной модели маршрутизации жизненной перспективы – проектирование, педагогическое моделирование, опытная работа.

Результаты исследования. В статье представлены анализ исследований факторов, влияющих на определение жизненной перспективы человека с инвалидностью, результаты онлайн-опроса 52 семей, воспитывающих подростков и молодых людей в возрасте от 12 до 30 лет, и обобщенная модель маршрутизации, которая позволяет специалистам служб сопровождения строить прогноз и обсуждать варианты будущего жизнеустройства с родителями выпускников с ОВЗ.

Заключение. Полученные результаты позволили выявить основные векторы для построения жизненного маршрута подростков с ограничениями здоровья, рассматривая в качестве его важнейшего фактора, обуславливающего успех – сотрудничество с семьей.

Ключевые слова: моделирование маршрутизации жизненной перспективы; жизнеустройство подростка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); профессиональная навигация; родительно-педагогическое сообщество

Для цитирования: Журавлева Е. Ю. Моделирование маршрутизации жизненной перспективы обучающегося с ограниченными возможностями здоровья как задача родительно-педагогического сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 122–134. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.10>

Благодарности. Автор выражает благодарность родительскому сообществу Краснодарского края, принявшему участие в опросе по проблеме определения жизненной перспективы подростков и лиц с ОВЗ.

Modeling the Routing of a Student's Life Perspective with Disabilities as a Task for the Parent-Teacher Community

Elena Yu. Zhuravleva¹

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The success of modeling the routing of the life prospects of students with disabilities is considered in the context of family and school cooperation, and depends on many factors, among which the unavailability of support services specialists and the lack of motivation among adolescents themselves are more often indicated. In the context of the expansion of inclusive practices across the entire vertical of inclusion from early childhood to the stage of choosing a life path, the problem of finding successful career guidance options and life-defining prospects for adolescents with disabilities is increasing. The purpose of this study is to find an answer to the question of the parent-teacher community about the potential options for routing the life prospects of a student with disabilities at the stage of completing school education.

Methodological approaches to research – systemic, ontogenetic and nosological. The following methods were used in the construction of the study: theoretical analysis, pilot survey; in the development of a generalized model for routing life prospects – design, pedagogical modeling, experimental work.

The results of the study. The article presents an analysis of studies of factors influencing the determination of a person with disabilities' life prospects, the results of an online survey of 52 families raising teenagers and young people aged 12 to 30, and a generalized routing model that allows support services specialists to make a forecast and discuss future life options with parents of graduates with disabilities. Conclusion. The obtained results made it possible to identify the main vectors for building the life route of adolescents with disabilities, considering cooperation with the family as its most important factor contributing to success.

Keywords: life perspective routing modeling; lifestyle of adolescents with disabilities; professional navigation; parent-teacher community

For citation: Zhuravleva, E. Yu., 2025. Modeling the routing of a student's life perspective with disabilities as a task for the parent-teacher community. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 122–134. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.10>

Acknowledgements. The author expresses gratitude to the parent community of the Krasnodar Territory, which took part in a survey on the problem of determining the life prospects of adolescents and people with disabilities.

Введение. На IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ценность каждого: жизнеустройство людей с психическими нарушениями» директором Департамента социальной защиты и социального обслуживания Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, озвучена проблема: из 73 тысяч 17-летних подростков

с ограничениями здоровья в 2023 году поступили в учреждения среднего профессионального образования лишь 30 тысяч – где же остальные? Поиску ответов на этот и ряд других вопросов в контексте необходимости моделирования вариантов жизнеустройства выпускников с ОВЗ посвящена настоящая статья¹.

В результате реализации государствен-

¹ Ценность каждого: жизнеустройство людей с психическими нарушениями: материалы IV Научно-практической конференции (21–23 марта 2024 года) [Электронный ресурс]. – URL: <https://conference.ccp.org.ru/> (дата обращения 13.05.2024).

ной политики Российской Федерации в области образования и социальной защиты лиц с ОВЗ и инвалидностью на протяжении последних десятилетий нарастает заинтересованность специалистов служб сопровождения к этапу определения и выбора вариантов жизнеустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью, снижающих их психотравмирующий опыт трудо- и жизнеустройства [1; 2; 3; 4; 5].

При разработке индивидуального профориентационного маршрута рассматриваются разнообразные варианты вхождения в учебные и трудовые коллективы открытого рынка труда, мелкого и среднего бизнеса. В качестве факторов успеха системы профнавигационной деятельности образовательных организаций исследователями выделяются наличие внутренней мотивации к получению профессии; уровень осведомленности участников образовательных отношений об особенностях молодых работников, обусловленных в том числе ментальными возможностями; включенность семьи; прогнозирование трудностей и опережающее освоение способов их преодоления; разработка детализированного варианта жизнеопределения [6]; качество первичного контакта человека с инвалидностью со службой поддержки колледжа или вуза, наставником на производстве [7; 8] и пр.

Осложняют выбор респондентов с ментальными особенностями развития имеющиеся у них дефициты знаний и контекста будущей профессии, препятствующие пониманию потенциально предпочитаемых характеристик выбираемой профессиональной среды, что указывает на потребность в расширении возможностей академического обучения путем включения разнообразных контактных форм профессиональной навигации (собеседований, стажировок, наставничества) по приобретаемой профессии [8; 9]. Несмотря на то что специалисты кадровых центров обладают большим ресурсом: обучают навыку поиска

работы, осуществляют комплекс профориентационных услуг, формируют навык подготовки к собеседованию с работодателем, проводят семинары по профессиональному развитию карьеры, предлагают другие сервисы, к их помощи соискатели с ментальными особенностями обращаются в последнюю очередь или не обращаются вовсе [8]. Кроме того, среди причин неуспеха профориентационной работы исследователи указывают на личностную неготовность субъекта выбора, низкую производительность труда и иждивенческую позицию [1]; на наличие устойчивых коммуникативных барьеров и несостоятельность исполнительских функций соискателя в новом ученическом или трудовом коллективе [6]; на неадаптированный характер программ среднего профессионального образования и неинформативность системы оценки качества образовательных результатов инклюзивного образовательного пространства [7].

Процесс моделирования маршрута жизненной перспективы подростком с ограничениями здоровья, осуществляемый семьей и специалистами службы сопровождения образовательной организации, осложняется, с одной стороны, избыточным нормативным базисом, с другой – отсутствием «гибкости» системы профориентационной работы, что снижает потенциал соискателя и строителя своего профессионального завтра [10]. Кроме того, эффективность прогнозирования возможного профориентационного сценария и вытекающего из него варианта жизнеустройства подростка с ОВЗ обусловлена значительной вариативностью внешних (становление инклюзивных практик, перестройка и обновление системы коррекционного образования, отсутствие системы сопровождения через всю жизнь) и внутренних факторов (возрастной динамикой, реабилитационным потенциалом человека, его нестабильным психофизическим статусом и пр.).

Анализ предпосылок формирования готовности выпускника школы с ОВЗ и инва-

лидностью в пределах общего образования к профессиональному самоопределению и самореализации или трудовой деятельности позволяет обозначить сферы, обеспечивающие успешность такого выбора (автономность, коммуникация, сотрудничество и способность к осмысленной, целенаправленной деятельности), а также указать на необходимость усиления внимания к сотрудничеству профориентолога с семьей.

Несмотря на пристальное внимание к проблеме становления субъекта трудовой деятельности, обоснование доступных для обучающихся с ментальными особенностями видов профессиональной и трудовой деятельности (Г. М. Дульнев, С. Л. Мирский, Н. М. Павлова, Б. И. Пинский, К. М. Турчинская, В. Т. Хохрина и др.), развивающаяся система инклюзивного образования нуждается в уточнении и пересмотре многих аспектов: трудовое воспитание и ручной труд, профориентационные практики и контур социального партнерства образования, гибкость системы трудового обучения и степень индивидуализации профессиональной навигации, адресность системы сопровождения человека с дефицитами функционирования на протяжении всей жизни и пр.

В условиях формирования вертикали инклюзии моделирование маршрутизации жизненной перспективы подростков с ОВЗ становится системообразующим и сквозным фактором образования [11]. Система трудового воспитания, включающая приобщение к труду, реализацию профессионально ориентирующих мероприятий, содействие профессиональному самоопределению, создание условий для профессиональной и трудовой адаптации – позволяют максимально приблизиться к стратегической цели образования – подготовить человека с ограничениями здоровья и особенностями функционирования к максимально возможной для него самостоятельной взрослой жизни. Но несмотря на многочисленные усилия специалистов служб сопровождения,

успех инклюзии без включенности семьи не гарантирован.

Сегодня системный характер приобретает реализация обязательной и единой для всех школьников программы курса внеурочной деятельности «Профминимум», целью которой является расширение представлений о мире профессий, об актуальных возможностях и перспективных тенденциях рынка труда, изучение профессий для осознанного профессионального самоопределения и целенаправленного выбора. Начиная с шестого класса подросткам предоставляется возможность не только изучать и «примерять» профессии, осмысливать свои возможности, но и осознавать и конкретизировать свои предпочтения. Тем не менее замысел «Профминимума», хоть и предлагает дуальные формы работы с семьей, но не позволяет охватить всех «особых» учеников инклюзивного пространства должным вниманием, особенно тех, кто обучается в коррекционных классах и на дому.

В условиях отсутствия кейс-менеджера (специалиста, курирующего семью от рождения) в системе межведомственного взаимодействия автор рассматривает в качестве ведущего фактора успеха моделирования маршрутизации жизненной перспективы подростка с ОВЗ – сотрудничество с семьей. Особая степень включенности родителей предполагает мониторинг доступных вариантов профессионального, трудового или социально значимого будущего через анализ успешных кейсов в своем регионе или в других территориях Российской Федерации (информационные ресурсы); апробацию доступности освоения профессиональных или трудовых умений через включение подростка в разные виды досуговой и социально значимой активности; потенциальное партнерство с государственными службами и ведомствами, социально ориентированными НКО (центры опережающей профессиональной подготовки, центры занятости населения, защищенные трудовые мастерские, практики заклю-

чения социальных контрактов на развитие семейного бизнеса и пр.).

Практики пофориентационной навигации, осуществляемые специалистами служб сопровождения обучающихся с ОВЗ, интегрируют усилия многочисленных участников образовательных отношений от дошкольного образования до выпуска из школы, но еще не приобрели черты, позволяющие рассматривать их в качестве средства моделирования маршрутизации жизненной перспективы всех без исключения подростков, независимо от их физического и/или социального статуса, от их психофизических возможностей и актуальных потребностей.

Методология и методы. Понимая необходимость включенности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, с инвалидностью, на этапе принятия судьбоносных решений, к коим относится участие в профориентационных мероприятиях, влияние на процесс профессионального самоопределения, апробация и выбор профессии, получение профессионального образования или профессионального обучения по программам среднего профессионального образования и трудоустройство, значимыми участниками профнавигации становятся родители. Поэтому целью настоящего исследования явилась разработка обобщенной модели маршрутизации жизненной перспективы обучающегося с ОВЗ. В качестве актуализирующего этапа был проведен опрос родительской общественности, позволивший получить ответ на вопрос: в какой степени в процессы определения жизненных перспектив своих взрослеющих детей включены родители.

Теоретический анализ исследований, посвященных проблемам профориентации и выбора варианта жизнеустройства подростков с ОВЗ и инвалидностью, опыт особого родительства позволили автору разработать опросник «Включенность семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ и инвалидностью в моделирование его жизненной

перспективы». Опрос проведен в ноябре 2023 года. В нем приняли участие 52 семьи, воспитывающие детей и взрослых от 12 до 30 лет.

Структура опросника представлена тремя блоками: блок 1 «Ретроспектива реабилитационных и образовательных мероприятий» и блок 2 «Представления об ограничениях жизнедеятельности сына/дочери» содержали по 12 вопросов, блок 3 «Включенность семьи в моделирование жизненной перспективы». В рамках настоящей статьи представлены выборочный анализ и интерпретация результатов третьего блока опросника.

Опросник составлен с помощью Google-формы, включал 30 вопросов, отвечая на которые, респонденты должны были осуществить выбор одного варианта ответа из предложенных или указать свой. Приглашение к участию в опросе было размещено в телеграмм-канале «Наши Зайчики», участниками которого являются 826 семей, воспитывающих детей со статусом ОВЗ или опекающих взрослых людей с инвалидностью, проживающих на территории Краснодарского края.

Среди респондентов были семьи, воспитывающие подростков и молодых людей, в структуре дефекта которых имеются разные нарушения интеллекта. Участие в опросе осуществлялось на добровольной основе.

Результаты исследования. Существующее нормативно-правовое поле, регламентирующее государственную политику Российской Федерации в отношении обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью, позволяет рассмотреть три магистральных профориентационных маршрута и может выступать стартовой точкой в дифференциации перспектив жизнеустройства (рис.).

В данной обобщенной модели «Профнавигатор для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью» блоки ОВЗ-1, ОВЗ-2 и ОВЗ-3 представляют собой обобщенные маршруты жизнеустройства. Основные критерии выбо-

ра варианта маршрута определены в рамках дифференцированного и деятельностного подходов, заложенных в Федеральный государственный образовательный стандарт.

Первый вариант маршрута (ОВЗ-1) ориентирован на обучающихся с ОВЗ, которые осваивают адаптированные образовательные программы, соотносимые по уровню и достигаемым образовательным результатам с обычными (цензовыми) программами обучения (варианты АООП основного общего образования: 1.1, 1.2; 2.1, 2.2;

3.1, 3.2; 4.1, 4.2; 5.1, 5.2, 6.1, 6.2; 7.1, 7.2; 8.1 и 8.2). Согласно представленной модели для обучающихся с ОВЗ, осваивающих 1-й и 2-й варианты адаптированных программ, доступно освоение профессионального обучения по программам рабочих и служащих в системе СПО и программам высшего образования, а следовательно, в перспективе могут рассматриваться варианты трудоустройства как на свободном рынке, так и в формах самозанятости или индивидуального предпринимательства [12; 13].



Рис. Модель «Профнавигатор для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью»

Второй вариант представленной модели (ОВЗ-2) предполагает концентрацию профессионально ориентирующих усилий по отношению к обучающимся с ОВЗ, осваивающих несоотносимые по уровню и достигаемым образовательным результатам с обычными (цензовыми) программами обучения (например, варианты АООП 1.3, 2.3, 3.3, 4.3, 6.3, 8.3 и вариант 1 для обучающихся с нарушениями интеллекта) [14]. Степень адаптации методов, средств, приемов профориентационной работы с такой категорией обучаемых, а также необходимость создания адаптированного профориентационного контента для проведения проб, предполагает готовность профориентолога к существенной адаптации содержания и объема предлагаемого материала, условий проведения, необходимости предоставления педагогической помощи

и поддержки участникам профориентационных процедур. В настоящий момент для таких выпускников, не имеющих поведенческих проблем и способных к работе в группе, возможно получение основ рабочей профессии через освоение программ профессионального обучения в системе среднего профессионального образования. Речь идет о программах, предполагающих реализацию освоенных трудовых умений по обувному, гончарному, штукатурно-маллярному, декоративно-прикладному и другим направлениям, а значит появляется возможность трудовой занятости на свободном рынке труда или в семейном бизнесе.

Для образовательных организаций, включенных в профессиональное обучение подрастающих с ОВЗ на уровне среднего профессионального образования, важно учитывать доступные варианты профессиональной

реабилитации¹. Понятие «профессиональная ориентация инвалида» ориентирует на дополнительные психологические, педагогические, экономические решения образовательной организации, осуществляемые с целью содействия в выборе оптимального вида занятости с учетом психофизиологического статуса соискателя, его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда и требований общества. Поэтому комплекс профориентационных мероприятий по маршруту «ОВЗ-2», кроме информирования, диагностики, консультирования, подбора, отбора, предполагает профориентационную психокоррекцию, профессиональную, производственную и социальную адаптацию. Уровень сложности и ответственности при реализации профориентационных мероприятий по этому варианту сложно представить без включенности семьи. Родительско-педагогическое сотрудничество предполагает расширение традиционного контура сотрудничества школы и семьи и выход на межведомственный уровень взаимодействия. Вариантами трудоустройства для выпускников программ профессионального обучения могут быть семейный бизнес или защищенные условия труда (лечебные мастерские).

Третий вариант маршрутизации должен быть реализован «точечно», на основе индивидуального подхода в силу имеющихся комплексных нарушений, обусловленных осложненной (сложной) структурой дефекта – варианты АООП 3 и 4 или 2². В таком

случае профориентационные мероприятия невозможно представить без непосредственного участия родителей, законных представителей обучающегося с инвалидностью. Несмотря на то что формальных препятствий в освоении рабочей профессии по программам профессионального обучения нет, рассматриваемый вариант навигации значительно зависит от эффективности межведомственного взаимодействия, которое пока лишь декларируется. Тем не менее в регионах Российской Федерации накапливается опыт решения такого рода задач силами социально-ориентированных некоммерческих организаций, которые все чаще выступают в качестве поставщиков социальных услуг и организаторов защищенных вариантов трудоустройства. В понятийное поле третьего варианта входят новые термины и понятия: защищенные условия труда, сопровождаемое трудоустройство, сопровождаемое проживание, социально значимая деятельность.

Анализируя многолетний педагогический и административный опыт в системе образования детей с ОВЗ и инвалидностью, родительский опыт воспитания подростка с ментальной инвалидностью, а также опираясь на мнения других исследователей [8; 9], основной акцент при анализе факторов успеха профнавигации и поиске потенциальных ресурсов для повышения результативности профориентационных усилий инклюзивных педагогов сделан на роли родителей, законных представителей обучающихся. С этой целью проведено изучение

¹ Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 53873-2021 «Реабилитация инвалидов. Услуги по профессиональной реабилитации инвалидов» (утв. и введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 21 апреля 2021 г. № 246-ст) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/403038410/> (дата обращения: 10.05.2023).

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения 27.04.2024); Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 27.04.2024).

степени осведомленности близких взрослых о доступных ресурсах для построения жизненной перспективы взрослеющего человека с ОВЗ и/или инвалидностью.

По результатам анализа онлайн-опроса (блок 1) составлена общая характеристика выборки: в 96 % опрошенных семей воспитывается один, а в 4 % – два ребенка с ОВЗ и инвалидностью; в 80 % семей ребенок обучается по адаптированным образовательным программам, в 20 % – по программам общего профиля (не адаптированные программы) или завершили обучение на момент проведения опроса. Анализ ответов родителей на вопросы первого блока показал, что более 60 % детей могут заниматься в группе или в классе самостоятельно или с поддержкой; 52 %, по мнению респондентов, могут быть включены в образовательное взаимодействие в форме трудовой и социально значимой деятельности; менее 10 % семей воспитывают подростков с инвалидностью, достигших возраста, позволяющего осваивать программы профессионального обучения или профессионального образования в системе среднего профессионального образования.

Анализ ответов второго блока вопросов позволил выявить следующие характеристики: только 63,5 %, по мнению родителей, могут заниматься любимым делом в группе; у 38,5 % детей низкий уровень самостоятельности и способности к передвижению вне квартиры (дома); у 40 % – низкий уровень способности к общению в группе сверстников; 56 % требуется частичная помощь и поддержка в освоении образовательной программы.

Результаты третьего блока, посвященного изучению представлений родителей, законных представителей о доступных средствах и способах профорнавигации, о возможностях профорнавигационной работы в межведомственном контексте представлены в таблице. Отвечая на вопрос: «Был (-а) ли ваш сын (дочь) включен (-а) в профорнавигационные мероприятия?», 48 % респондентов ответи-

ли отрицательно. На вопрос: «Обращались ли родители в территориальную службу медико-социальной экспертизы (МСЭ) за уточнением индивидуальной программы реабилитации / абилитации (ИПРА) в части определения профорнавигационного маршрута и перспектив дальнейшего трудоустройства сына/дочери?» 88 % родителей ответили «Нет, не знали о такой возможности». Они не рассматривали этот аспект как значимый для определения варианта жизнеустройства, для выбора дальнейшего жизненного пути подрастающего сына или дочери. И столько же опрошенных, отвечая на вопрос «Обращались ли вы с целью профорнавигации и трудоустройства в центр занятости населения?», указали варианты ответов «нет», «не обращались», «рано», «вообще не рассматривали ЦЗН как ресурс для поиска подходящего варианта трудоустройства своего ребенка». На вопрос «Знаете ли вы, что согласно Федерального закона от 14.07.2022 г. № 300-ФЗ «О внесении изменения в статью 79 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”» лицо с инвалидностью может бесплатно освоить две программы профессионального образования?», 92 % родителей не знали о такой возможности, не рассматривали ее как вариант, позволяющий расширить спектр возможностей в плане трудоустройства, но и как возможность для социальной адаптации уже взрослого человека, максимального включения его в социальные взаимодействия со сверстниками.

Проведенный опрос позволяет не только актуализировать проблему необходимости углубления сотрудничества с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, с инвалидностью по решению профорнавигационных задач, осуществлению квалифицированной помощи в осмысленном выборе перспективы жизнеустройства будущего выпускника школы, но и выделить ряд факторов, от которых зависит успех совместных усилий родительско-педагогической общности. Среди ресурсов должны быть рас-

смотрены: вовлеченность семьи в процесс построения и реализации доступного профориентационного маршрута; расширение контура социальных партнеров, заинтересованных в решении задач профориентации (центры занятости населения, центры дневного пребывания, центры новых возможностей, социально-ориентированные некоммерческие организации как поставщики социальных услуг и др.); включение в процесс сопровождения обучающегося с ОВЗ и/или инвалидностью социального куратора (кейс-менеджера), функции которого сейчас (в лучшем случае) берет на себя близкий взрослый. Дальнейшая детализация маршрута жизненной перспективы зависит от устойчивости намерений семьи и возможностей муниципалитета и требует адресного наполнения и реализации.

Обсуждение результатов исследования. В условиях становления инклюзивных практик, в контуре задач трудового воспитания и профориентации обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью, возникает необходимость переосмысления коррекционно-педагогического потенциала системы общего образования в целом, анализа взаимного влияния онтогенетического и нозологического подходов (взаимодействие в зоне ближайшего развития, стимулирование инициативы и самостоятельности в доступных видах деятельности, взаимопомощь и поддержка стремления к преодолению трудностей и др.). Перечень факторов, влияющих на эффективность профориентационной работы (из опыта специальных школ) включает: готовность профориентолога (чаще в лице педагога-психолога школы); включенность и компетентность медицинского работника; заинтересованность педагогического коллектива (социального педагога, классных руководителей, учителей-предметников, педагогов дополнительного образования,

тьюторов); преемственность и динамику специальных условий обучения на каждом уровне образования начиная с раннего возраста; накопление успешных практик (истории успеха выпускников с ОВЗ и с инвалидностью); наличие банка информации об организациях и предприятиях, в которых успешно трудятся инвалиды; кейсы о предпринимателях-инвалидах и др. (подлежит обновлению с учетом динамики рынка труда).

Результаты опроса родительской общности, позволяющие понять степень включенности одной из самых значимых сторон, доминирующей в формировании профессионального выбора, несущей ответственность за построение жизненных перспектив подростка с ОВЗ, с инвалидностью, показали низкую осведомленность и активность респондентов, неготовность к расширению горизонтов для сотрудничества, что в большей степени может быть обусловлено их психологической усталостью. Ключевая роль компетентного родителя, заключающаяся в помощи и поддержке осознания значимости сценирования жизненной перспективы – рассматривается как главный фактор успешной навигации профориентационной, трудовой или социальной занятости взрослеющего человека.

Двойной статус подростка (ОВЗ и инвалидность) обуславливает необходимость расширения контура заинтересованных сторон в процессе подбора варианта жизнеустройства. Межведомственный характер сотрудничества, призванный объединять усилия, требует согласованности в деятельности смежных ведомств (просвещения, здравоохранения, труда и социальной защиты)¹. В условиях становления инклюзивного общества это предполагает не только переосмысление опыта, но и поиск

¹ Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://min.trud.gov.ru/ministry/programms/25/kontsepsia> (дата обращения: 09.05.2024).

новых подходов к решению жизненно важной задачи для каждого взрослеющего гражданина – выбор доступного варианта жизнеустройства.

Рассматривая профориентационный вектор в качестве сквозного, охватывающего не только уровни образования, но и пространство после школы, необходимым компонентом становится роль социального куратора (кейс-менеджера), в компетенции которого должны находиться координация усилий всех социальных партнеров, сотрудничество с семьей, помощь человеку с инвалидностью в выборе адекватного варианта маршрута жизнеопределения с учетом динамики его психофизического статуса. Полагаем, что институт социального кураторства еще предстоит сформировать, но об этом факторе уже ведется речь в контексте решения проблем выстраивания системы сопровождения лиц с инвалидностью [15].

Модель «Профнавигатор для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью» рассматривается как социально значимая технология, пронизывающая все уровни образования, осмысление которой, учет динамики позволят заинтересованным сторонам при решении задачи профнавигации особой категории школьников интегрировать усилия в достижении положительного результата, конкретизировать направленность и формировать перспективы их будущего жизнеустройства.

В качестве перспективных направлений преобразования профориентационной работы в инклюзивной школе рассматриваются необходимость целенаправленной и системной работы с родителями, законными представителями обучающихся, с целью опосредованной возможности пролонгированного профориентационного воздействия на сознание подростков; разработка интегрирующей все уровни инклюзии профориентационной технологии, позволяющей повысить качество профориентационных мероприятий согласно одному из маршрутов согласно модели; введение должности

социального куратора; расширение контура социального взаимодействия с участниками межведомственного взаимодействия.

Рассмотренные факторы успеха как компоненты профориентационного дизайна не претерпевают столь значительных изменений, как содержание профориентационной деятельности, технологии и способы взаимодействия между ее участниками, но играют решающую роль в судьбе каждого выпускника школы.

Заключение. В современной общеобразовательной организации, традиционно реализующей профнавигационные мероприятия, недостаточно эффективно осуществляется работа по отношению к обучающимся с ОВЗ, с инвалидностью, что скорее всего обусловлено отсутствием или недостатком квалифицированных специалистов, способных к адаптации профориентационного контента и условий проведения профориентационных мероприятий к ограничениям функционирования обучающихся. Кроме того, одной из причин является большая дистанция и отгороженность специалистов службы сопровождения от семьи. К сожалению, задачу определения жизненной перспективы обучающегося особой категории и ее реализации не решить без тесного и продуктивного сотрудничества всех заинтересованных сторон.

Анализ пилотного исследования отчетливо показал полную неосведомленность родительского сообщества о спектре новых сервисов, что снижает успех принятых на федеральном уровне усилий. Поднятую в статье проблему усугубляют неадекватные современным возможностям представления о возможностях и механизмах межведомственного взаимодействия, а также отсутствие родительского запроса на осуществление адресных профнавигационных мер. Кроме того, активный родительский запрос, адресованный региональным и муниципальным уровням власти, позволит актуализировать особые потребности будущих выпускников школ с ОВЗ, с ин-

валидностью с целью создания системы послешкольного этапа сопровождения, расширения спектра квотируемых программ в учреждениях СПО, а также привлечет внимание широкой общественности и некоммерческого сектора.

Представленная в статье модель маршрутизации жизненной перспективы «Профнавигатор для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью» позволяет родительско-педагогическому сообществу осуществить выбор одного из трех обобщенных вариантов, тем самым определить

стартовую точку в разработке индивидуального профориентационного маршрута. Руководствуясь принципом преемственности, каждый из трех маршрутов модели опирается на единые методологические подходы, заложенные в ФГОС, учитывает нормативные рамки и возможности всей вертикали инклюзии и требует дальнейшей детализации с учетом уровня сформированности жизненной компетенции у подростка с ОВЗ, с инвалидностью, включенности семьи, готовности специалистов образовательной организации и возможностей муниципалитета.

Список источников

1. Бочавер А. А., Хловом К. Д., Корнеев А. А., Жилинская А. В. Как подростки слышат советы родителей о будущем? // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10, № 2. – С. 157–174. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2019100212>.

2. Дрозденко И. Г., Богданова А. А. Инновационная модель комплексного сопровождения профессиональной реабилитации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 8. – С. 11–16. DOI: https://doi.org/10.47639/2074-4986_2021_8_11.

3. Зак Г. Г., Козик Т. В. Профессиональная ориентация как условие правильного выбора профессии обучающимися с умственной отсталостью: методы и методика исследования, предварительные выводы [Электронный ресурс] // Специальное образование. – 2023. – № 2 (70). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-orientatsiya-kak-usloviye-pravilnogo-vybora-professii-obuchayuschimisya-s-umstvennoy-otstalostyu-metody-i-metodika> (дата обращения: 11.05.2024).

4. Коган Б. М., Беляева О. Г. Специфика внутренней картины дефекта при планировании образа будущего подростками с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Специальное образование. – 2023. – № 2 (70). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vnutrenney-kartiny-defekta-pri-planirovanii-obraza-budushchego-podrostkami-s-intellektualnymi-narusheniyami> (дата обращения: 11.05.2024).

5. Никандрова Т. С., Тушева Е. С. Алго-

ритм профориентационного сценирования социально-трудовой реабилитации обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 8. – С. 4–10. DOI: https://doi.org/10.47639/2074-4986_2021_8_4.

6. Alverson C. Y., Lindstrom L. E., Hirano K. A. High school to college: Transition experiences of young adults with autism // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. – 2019. – Т. 34, № 1. – P. 52–64. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088357615611880>.

7. Bell S., Devecchi C., Guckin C. Mc., Shevlin M., Shevlin M. Making the transition to post-secondary education: opportunities and challenges experienced by students with ASD in the Republic of Ireland // European Journal of Special Needs Education. – 2017. – Т. 32, № 1. – P. 54. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254972>.

8. Briel L. W., Getzel E. E. In their own words: The career planning experiences of college students with ASD // Journal of Vocational Rehabilitation. – 2014. – Т. 40, № 3. – P. 195–202. DOI: <https://doi.org/10.3233/JVR-140684>.

9. Deligiannidis L., Weheba G., Self T. Utilizing Virtual Reality for Autism Treatment // CISST. – 2004. – P. 248–253.

10. Журавлева Е. Ю. Профориентационный потенциал успешных региональных практик в условиях образовательной инклюзии // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 265–274.

11. Журавлева Е. Ю. Профессиональная ориентация обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзии. – СПб.: Лань,

dents with disabilities and disabilities. Pedagogical Journal, vol. 12, no. 2A, pp. 344–352. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2022.93.77.005> (In Russ., abstract in Eng.)

13. Kondratyuk, N. G., Potanina, A. M., Morosanova, V. I., 2024. Professional self-determination of personality and resources of psychological readiness to choose a profession: review of Russian and foreign studies. Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy, vol. 21, no. 3, pp. 810–830. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-810-830> (In Russ., abstract in Eng.)

doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-810-830 (In Russ., abstract in Eng.)

14. Kantor, V. Z., Korobeynikov, I. A., 2019. Vocational education of persons with disabilities: targets and factors of successful development. Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. Almanac, no. 36. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/development-of-professional-education-of-persons-with-special-needs-and-disabilities> (accessed 15.04.2024) (In Russ.).

Информация об авторе

Е. Ю. Журавлева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии, факультет психологии, педагогики и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, schedrova@ya.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-7732-0528>, Researcher ID AAQ-8403-2021, eLIBRARY ID: 5516-1756, Краснодар, Россия

Information about the author

E. Yu. Zhuravleva, Cand. Sci. (Psycholog.), Assoc. Prof. of the Department of Defectology and Special Psychology, Faculty of Psychology, Pedagogy and Communication Studies, Kuban State University, schedrova@ya.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-7732-0528>, Researcher ID AAQ-8403-2021, eLIBRARY ID: 5516-1756, Krasnodar, Russia

Статья поступила в редакцию 11.06.2025
Одобрена после рецензирования 10.09.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 11.06.2025
Approved after reviewing 10.09.2025
Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья
УДК 376+373-056.24
DOI: 10.15293/1813-4718.2506.11

Условия педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании

Кюнкрикова Ирина Валериевна¹, Аппаева Ялман Борисовна¹, Кекеева Зинаида Очировна¹

¹ Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова, Элиста, Россия

Аннотация. Статья раскрывает вопросы педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании. Авторами представлены различные аспекты к определению сущности педагогического процесса на основе теоретических положений современных учебных. Также в статье указаны нормативные документы, регламентирующие процесс педагогического сопровождения в инклюзивном образовании.

Цель статьи заключается в обосновании условий педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

В качестве методологической базы использовались целостный подход к педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ; средовой подход как процесс взаимодействия ребенка с социокультурной средой, в результате которого обеспечивается достижение образовательных целей.

Исследования ученых сущности педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями позволили обозначить условия реализации в инклюзивном образовании. Как отмечают авторы, в процессе реализации педагогических условий сопровождения детей с ОВЗ следует принимать во внимание их индивидуальные особенности, с учетом психических и физических нарушений. Следует также отметить, что идентичные нарушения у младших школьников предполагают разработку отдельных адаптированных основных образовательных программ для каждого обучающегося. При педагогическом сопровождении важным фактором является готовность педагога к взаимодействию с данной категорией детей, которая проявляется в наличии специальных знаний, в потребности их расширения и углубления посредством повышения квалификации, а также приобретения собственного опыта в инклюзивном образовании. Авторы указывают, что одним из важных требований к условиям реализации педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ является наличие профессиональной подготовки педагогов, которое подтверждается квалификационными требованиями стандарта.

В статье представлено описание материально-технического обеспечения образовательного учреждения, необходимого для реализации условий педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ.

Результаты исследования. Авторами приводятся статистические данные, полученные на основе стандартизированных методик, которые позволяют определить эмоционально-психологическое состояние учащихся с ОВЗ, а также результаты экспериментального исследования нормотипичных школьников, обучающихся в инклюзивном классе, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности педагогов.

В заключении делается вывод о том, что педагогическое сопровождение детей с ОВЗ зависит от различных условий и является результатом совместной деятельности всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование; инклюзивный класс; адаптированная основная образовательная программа

Для цитирования: Кюнкрикова И. В., Аппаева Я. Б., Кекеева З. О. Условия педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 135–147. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.11>

Scientific article

Conditions of Pedagogical Support for Children with Disabilities in Inclusive Education

Irina V. Kunkrikova¹, Yalman B. Appaeva¹, Zinaida O. Kekeyeva¹

¹ Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov, Elista, Russia

Abstract. This article reveals the issues of pedagogical support for children with disabilities in inclusive education. The authors present various aspects to determine the essence of the pedagogical process based on the theoretical provisions of modern scientists. The article also indicates regulatory documents governing the process of pedagogical support in inclusive education.

The purpose of the study is to substantiate the conditions of pedagogical support for children with disabilities.

As a methodological base, a holistic approach to pedagogical support for students with disabilities was used; an environmental approach, as a process of interaction between a child and the socio-cultural environment, which ensures the achievement of educational goals.

Research by scientists on the essence of pedagogical support for children with special educational needs made it possible to identify the conditions for implementation in inclusive education. As the authors note, in the process of implementing pedagogical conditions for supporting children with disabilities, their individual characteristics should be taken into account, taking into account mental and physical disabilities. It should also be noted that identical disorders in younger students require the development of separate adapted basic educational programs for each student. In pedagogical support, an important factor is the teacher's readiness to interact with this category of children, which is manifested in the presence of special knowledge, in the need to expand and deepen it through advanced training, as well as acquiring their own experience in inclusive education. The authors point out that one of the important requirements for the conditions for implementing pedagogical support for students with disabilities is the availability of professional training of teachers, which is confirmed by the qualification requirements of the standard.

The article presents a description of the material and technical support of an educational institution necessary for the implementation of the conditions for pedagogical support for students with disabilities.

The results of the study. The authors provide statistical data obtained on the basis of standardized methods that allow us to determine the emotional and psychological state of students with disabilities, as well as the results of an experimental study of normotypic schoolchildren studying in an inclusive class, which can be used in the professional activities of teachers.

In conclusion, it is concluded that pedagogical support for children with disabilities depends on various conditions and is the result of the joint activities of all participants in the educational process.

Keywords: pedagogical support; children with disabilities; inclusive education; inclusive class; adapted basic educational program

For citation: Kyunkrikova, I. V., Appaeva, Ya. B., Kekeeva, Z. O., 2025. Conditions of pedagogical support for children with disabilities in inclusive education. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 135–147. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.11>

Введение. Постановка проблемы. В современном обществе проблема педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования приобретает все большую значимость. Это связано с тем, что в России по статистическим данным увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Данная категория детей является обучающимися различных типов образовательных организаций (общеобразовательные школы, школы-интернаты, коррекционные школы и т. д.), в том числе, в системе дополнительного образования.

В контексте образования детей с ОВЗ инклюзия подразумевает процесс увеличения вовлеченности всех граждан в общественную жизнь, в первую очередь тех, кто испытывает сложности в физическом развитии. Этот процесс включает разработку и внедрение решений, которые обеспечат каждому человеку возможность полноценно участвовать в учебной и социальной жизни.

В настоящее время инклюзивное образование представляет собой гибкую систему, которая учитывает, что все дети, разные по умственным, физическим способностям и возможностям, имеют равные права на обучение. В связи с этим образовательные учреждения должны создавать условия, которые позволяют ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) полноценно погружаться в адаптированную образовательную среду и получать необходимые поддерживающие услуги.

Как отмечают отечественные ученые, в современных инклюзивных образовательных организациях существует ряд проблем, которые затрудняют процесс педагогического сопровождения детей с ОВЗ [1].

Мы считаем, что создание таких условий возможно благодаря эффективному взаимодействию между наукой и практикой, учеными и педагогами-практиками. Основные направления этого взаимодействия направлены на грамотное педагогическое

сопровождение детей с ОВЗ посредством обоснованных теоретических положений, обеспечения компетентными специалистами, адаптированной образовательной программой, включающей содержание разнообразной деятельности для раскрытия потенциальных способностей и возможностей детей с ОВЗ.

Вышеперечисленное позволило нам обозначить проблему нашей статьи, которая заключается в обосновании условий организации и реализации педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании.

Цель исследования – теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение условий педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Мы полагаем, что создание условий для вхождения детей с ОВЗ в социум возможно посредством системы педагогического сопровождения детей данной категории в различные образовательные учреждения, в том числе дополнительного образования.

Несомненным условием социализации и обеспечения жизнедеятельности детей с ОВЗ является педагогическое сопровождение. Процесс педагогического сопровождения осуществляется на основе нормативных документов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 № 323-ФЗ, Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ).

В распоряжении Правительства РФ от 18 марта 2021 г. N 656-р закреплено положение на дальнейшую государственную поддержку детей с особыми образовательными потребностями.

Следует отметить, что на государственном уровне реализуется программа «Доступная среда» до 2025 года, которая предусматривает создание специальных

условий для лиц с ограниченными возможностями.

В федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья) от 19.12.2014 №1598 также учитываются условия для равноправного обучения детей.

В образовательной практике появились такие термины, как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «педагогическое сопровождение».

Обзор научной литературы по проблеме. Изучением данных вопросов занимались такие исследователи, как Л. В. Абдалина [1], С. В. Алехина [2], В. И. Трофимова [3], А. Г. Наджарян [4] и др.

Современный исследователь С. В. Алехина [2] рассматривает тенденции инклюзивной практики в условиях образовательных учреждений.

В работах Л. В. Абдалиной отражен аспект педагогического сопровождения, который определяется как комплекс действий, осуществляемый педагогом, направленный на обучающихся, нуждающихся в особом отношении, внимании и обучении [1].

В диссертационном исследовании В. И. Трофимовой определяется сущность педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях начальной школы [3].

Ученый А. Г. Наджарян выявляет условия данного процесса, которые заключаются, во-первых, в диагностике обучающихся, во-вторых, в готовности учителя осуществлять педагогическое сопровождение в условиях инклюзии и, в-третьих, в совместной работе с родителями младших школьников [4].

Таким образом, ученые рассматривают различные аспекты педагогического сопровождения детей с ОВЗ, однако, учитывая проблему изучения, отметим, что в работах А. Г. Наджарян описаны условия данного процесса в инклюзивном образовании.

Материалы и методы. Материалами послужили теоретические исследования в области инклюзивного образования, а также педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве методов исследования были использованы: анализ имеющейся школьной документации (индивидуальные медицинские карты, программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса), изучение образовательной среды школы, материально-техническая база, кадровый состав школы.

Результаты исследования. При разработке программы педагогического сопровождения мы учитывали особенности нарушений каждого из обучающихся, состав семьи, а также педагогические возможности образовательной организации. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе МБОУ «СОШ № 8 имени Номто Очирова» г. Элиста, Республика Калмыкия.

В эксперименте приняли участие обучающиеся инклюзивного класса начальной школы, 45 % из которых относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья, а также педагоги, участвующие в реализации инклюзивного образования.

Проведя анализ медицинских карт обучающихся, мы выявили следующие результаты. По видам нарушений был зафиксирован следующий процентный состав обучающихся:

- задержка психического развития – 14 %;
- нарушения опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич) – 7 %.

Кадровый состав учителей начальных классов соответствует требованиям профессионального стандарта. 75 % педагогического состава имеют подтверждающие документы: дипломы высшего образования по профилю подготовки, дипломы о среднем профессиональном образовании имеют 25 % педагогов; удостоверения о повышении квалификации о реализации инклюзивного образования имеют 29 % учителей.

Кадровое обеспечение МБОУ «СОШ №8 имени Номто Очирова»

Должность	Кол-во	Образование		КК			Курсовая подготовка	
		ВО	СПО	ВКК	1КК	СЗД	Повышение квалификации	Диплом о профессиональной переподготовке
Учитель	8	6	2	4	3	1	7	
Педагог-психолог	1	1		1			1	
Тьютор	1	1				1	1	1
Учитель-логопед	1	1		1			1	
Педагог-дефектолог	1	1			1		1	1
Всего	12	10	2	6	4	2	11	2

Таким образом, из таблицы 1 видно, что больше половины (83 %) учителей начальных классов, а также педагогов, привлеченных к работе в инклюзивном классе, имеют высшее образование; остальные (17 %) – среднее профессиональное образование.

Анализ квалификационной категории педагогов показал, что высшую квалификационную категорию имеют 50 % педагогов; первую квалификационную категорию – 33 %; 17 % сотрудников соответствуют занимаемой должности.

Из педагогического состава 92 % педагогов прошли курсовую подготовку в Калмыцком институте переподготовки кадров работников образования.

Также следует отметить, что у 50 % педагогов стаж педагогической работы превышает десять лет.

Материально-техническая база школы соответствует требованиям стандарта.

Одним из основных условий педагогического сопровождения инклюзивного образования является материально-техническая обеспеченность образовательных организаций. В данной школе имеется соответствующая материально-техническая база. Так,

для проведения учебных занятий и воспитательных мероприятий в школе есть специальные кабинеты:

- 9 кабинетов для проведения учебных занятий в начальной школе;
- ресурсный класс;
- мастерские для проведения занятий по технологии, сельскохозяйственному труду;
- кабинеты для дополнительного образования;
- спортивный зал с общей площадью 180 кв. м, оборудованный для проведения занятий с детьми с ОВЗ;
- столовая с общей площадью 320 кв. м на 150 человек;
- актовый зал с общей площадью 160 кв. м;
- музей;
- библиотека;
- медицинский кабинет;
- спортивная площадка;
- пришкольный участок.

Следует отметить, что в школе имеются соответствующие технические и материальные средства, которые обеспечивают образовательный процесс, однако их наличие представлено в недостаточной степени.

Наряду с образовательными программами начального образования в данной шко-

ле действуют две программы для учащихся с особыми образовательными потребностями. Первая адаптированная основная образовательная программа направлена на обучение детей с ОВЗ, она осуществляет коррекцию и социальную адаптацию данной категории детей с учетом их специфики. Вторая адаптированная программа нацелена на обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с учетом стандарта.

С учетом специфики класса проводятся коррекционные, а также логоритмические занятия для обучающихся в начальной школе. Внеурочные занятия ведутся на основе интересов обучающихся и направлены на дальнейшее их социальное развитие.

С целью обоснования условий педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ нами была проведена опытно-экспериментальная работа. В процессе экспериментального исследования для выявления эффективности педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования мы выделили критерии и уровни. На основе исследований Л. М. Митиной [5] мы обозначили следующие критерии для выявления эффективности педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования: мотивационный, деятельностный, рефлексивный, а также высокий, средний, низкий уровни, которые представлены в таблице 2.

Для выявления сформированности мотивационной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии нами была проведена диагностика на основе анкеты «Я и инклюзивное образование». В анкетировании участвовало 12 педагогов школы. Вопросы анкеты выявляли следующие данные:

- знакомы с задачами и принципами инклюзивного образования (либо имеют недостаточное представление) 92 % педагогов;
- отношение к детям с ОВЗ на основе аксиологического подхода проявляли 75 %.

Ответы на вопросы имели следующие высказывания: «Это необходимо для того, чтобы дети не чувствовали себя не такими, как все», «Для получения образования на основе равных возможностей», «Инклюзия формирует чувство толерантного отношения ко всем детям», «Возможность общения детей с нормой в развитии и детей с ОВЗ развивает коммуникативные умения, навыки межличностных отношений», «Основная задача инклюзивного образования заключается в принятии человека таким, какой он есть», «Обучение детей с ОВЗ с начальной ступени образования будет способствовать гуманному отношению к проблеме инвалидности». Подобные ответы продемонстрировали ценностное отношение к проблеме обучения детей с ограниченными возможностями в равных условиях.

83 % педагогов проявили понимание в вопросе о необходимости интеграции данной категории детей в условиях общеобразовательного учреждения. Были выявлены следующие ответы: «Мне это необходимо, чтобы грамотно и компетентно выстраивать свою работу с такими детьми», «Для оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья», «Для того, чтобы грамотно объяснить всем детям, что все равны и имеют равные возможности», «Дать ребенку с ОВЗ возможность почувствовать, что все получится, все преодолимо».

Следует отметить, что при положительных ответах, связанных с реализацией инклюзивного образования, были ответы, которые выражали определенное сомнение. 38 % педагогов признались, что не имеют достаточных знаний в работе с детьми с ОВЗ. Среди ответов были следующие: «Я не совсем уверен в правильности подходов к такой категории детей», «Иногда вызывает затруднение в общении и реакция детей с ОВЗ на некоторые ситуации и т. д.», «Приходится обращаться за советом к психологу, как вести себя в некоторых ситуациях».

**Уровни и критерии педагогического сопровождения
в условиях инклюзивного образования**

Уровни	Критерии		
	Мотивационный	Деятельностный	Рефлексивный
Высокий	Педагог знает философию, принципы и задачи ИО; понимает его ценность, а также ценность включения детей с ОВЗ в образовательные учреждения общего типа; проявляет личную заинтересованность в решении задач ИО; демонстрирует ценностное отношение к детям с ОВЗ и в целом к ИО; мотивирует себя на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным развитием и ОВЗ	Педагог понимает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ. Реализует эффективные способы взаимодействия между всеми субъектами ИО. Создает коррекционно-развивающую среду; осуществляет профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием	Педагог способен анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также затруднения в собственной педагогической деятельности в отношении реализации ИО. Способен оценить собственный выбор методов и способов организации ИО, Осуществляет контроль за своими действиями и оценивает результаты
Средний	Педагог знает философию, принципы и задачи инклюзивного образования; но не понимает его ценности для детей с ОВЗ; интерес к ИО вызван необходимостью и указаниями администрации; демонстрирует нейтральное отношение к детям с ОВЗ и в целом к ИО; проявляет неуверенность в успехе организации совместного обучения детей с нормальным развитием и ограниченными возможностями здоровья	Педагог недостаточно знает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ. В недостаточной степени взаимодействует со всеми субъектами ИО. Коррекционно-развивающую среду в условиях ИО строит без учета особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Профессиональное самообразование осуществляет с поддержкой и по настоянию администрации	Педагог анализирует профессиональные изменения, но затрудняется выделить конкретные проблемы. Анализ ресурсов для ИО проводит с поддержкой специалистов. Оценку собственных действий выбора методов организации ИО, а также результаты детей с ОВЗ осуществляет с трудом
Низкий	Педагог не ориентируется в целях и задачах ИО, не понимает его ценностей. Проявляет незначительный интерес к ИО. Демонстрирует нейтральное или отрицательное отношение к ИО. Высказывает сомнение в успехе организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ	Педагог не знает психолого-педагогические особенности развития детей с ОВЗ. Не может отобрать необходимые способы организации ИО, не стремится организовать эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса в условиях инклюзии. Коррекционно-развивающую среду не пытается организовать. Профессиональное самообразование не осуществляет	Педагог не может проанализировать задачи профессиональных изменений, выделить конкретные проблемы. Анализ ресурсов и возможностей для ИО не проводит. Не может оценить собственные действия, выбор методов организации ИО, а также результаты совместного обучения детей с ОВЗ

Результаты анкетирования привели к выводам, что педагоги стремятся к получению необходимых знаний для оказания педагогического сопровождения обучающихся.

Отношение к инклюзивному образованию, а также к детям с ограниченными возможностями выявлялось посредством анализа посещенных занятий. Анализ показал, что в некоторых случаях педагоги испытывают затруднение в оказании персонифицированной помощи детям с ОВЗ, в частности оказания педагогического сопровождения (25 % педагогов). Это может свидетельствовать о недостаточности специальных знаний, а также о недостаточной осведомленности в вопросах психофизического развития и эмоциональной сферы данной категории детей.

С целью сформированности деятельностного компонента эффективности педагогического сопровождения нами были выявлены социальные и эмоциональные проблемы детей с ОВЗ в условиях инклюзивной среды. Полагаясь на исследование В. И. Трофимовой, мы использовали следующие методы: проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (авт. Дж. Бук) [6].

Деятельностный компонент педагогического сопровождения заключается в умении и владении эффективными способами на основе гуманно-личностного подхода к данной категории обучающихся.

Результаты по проективной методике «Дом – Дерево – Человек» (авт. Дж. Бук) [6] показали, что 21 % обучающихся с ОВЗ инклюзивного класса характеризуются психоэмоциональными особенностями.

Анализ рисунков испытуемых с ЗПР показал, что у детей замедленный темп при изображении предметов, требуется длительное время для рисования, часто отвлекаются и не могут сосредоточиться. Анализ рисунков испытуемых с ДЦП показал, что у детей выражены чувство тревоги, которое оказывает влияние на взаимоотношения с одноклассниками. О недостаточном уровне социального контакта свидетельствуют

такие характеристики, как: нажим на карандаш, исправление рисунка, при раскрашивании выходит за линии изображаемого предмета.

Для определения сформированности рефлексивного компонента нами была проведена диагностика, которая оценивала эффективность педагогического сопровождения в инклюзивном классе. Диагностирование осуществлялось посредством методики «Мой класс» (авт. А. А. Лескова).

Данные по методике «Мой класс» (авт. А. А. Лескова) выявили, что 79 % обучающихся инклюзивного класса готовы к общению как с детьми, так и со взрослыми. Младшие школьники толерантны, в некоторых ситуациях предлагают свою помощь, имеют представления о детях с ОВЗ.

Обсуждение результатов исследования.

По результатам методики Л. М. Митиной нами были получены следующие данные. Показатели по мотивационному, деятельностному, рефлексивному критериям на констатирующем этапе исследования имели следующие данные, которые представлены на рисунке 1.

По первому критерию (мотивационному) низкий уровень составил 38 %, средний – 37 %, высокий – 25 %. По второму критерию (деятельностному) низкий уровень составил 38 %, средний – 38 %, высокий – 24 %. По третьему критерию низкий уровень составил 50 %, средний – 38 %, высокий – 12 %.

Таким образом, показатели по трем критериям выявляют недостаточный уровень умений педагогического сопровождения в инклюзивном образовании. Следует отметить, что педагоги начальной школы нуждаются в пополнении знаний об инклюзивном образовании, а также в квалифицированных консультациях специалистов узкого профиля.

Закключение. В процессе экспериментальной работы нами были выделены критерии и уровни для выявления эффективности педагогического сопровожде-

ния в условиях инклюзивного образования. Мы обозначили следующие критерии для выявления эффективности педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования: мотивационный,

деятельностный, рефлексивный. На основании критериев были определены высокий, средний, низкий уровни сформированности педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования.

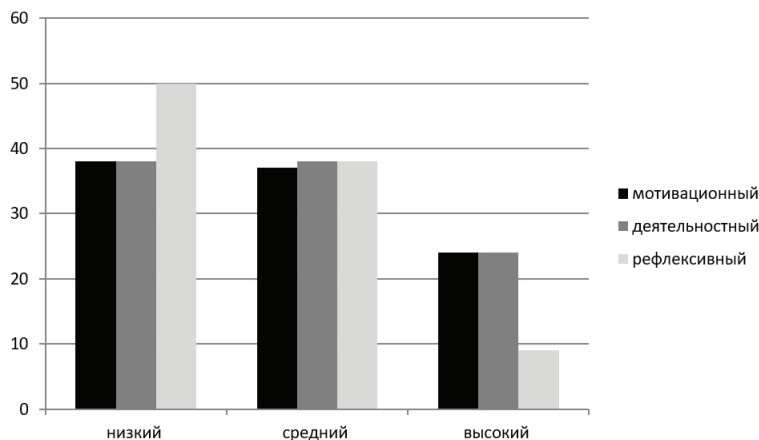


Рис. 1. Результаты по трем критериям

Для эффективности педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования педагогическими работниками образовательной организации были пройдены курсы повышения квалификации по программе инклюзивного образования в Калмыцком республиканском институте работников образования, а также освоены программы профессиональной переподготовки по направлениям: «Дефектология», «Логопедия» в Калмыцком государственном университете им. Б. Б. Городовикова.

Образовательный процесс в условиях инклюзивного образования осуществлялся с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося на основе следующих принципов:

- последовательности выполнения задач педагогического сопровождения на основе системности;
- необходимости учета характерных особенностей ребенка на основе возраста и его индивидуальности;
- консолидации всех субъектов инклю-

зивного образования (родители, педагоги, обучающиеся);

- соотношения уважительного отношения и допустимой требовательности к ребенку с ОВЗ;
- безопасности жизнедеятельности.

Учитывая обозначенные характеристики, выделим направления педагогического сопровождения воспитанников в условиях специального учреждения.

Первое ориентировано на процесс адаптации к образовательному учреждению как самого ребенка, так и родителей. Второе связано с развитием социальных навыков и коммуникативных умений. Третье нацелено на индивидуальную работу. Целью четвертого направления является взаимодействие и совместная работа всего педагогического коллектива.

Также отметим, что на реализацию педагогического сопровождения влияют возможности образовательной организации, осуществляющей инклюзивное образование, а именно, бюджет, финансирование, материальная база, взаимодействие с орга-

нами управления, общественностью.

Таким образом, педагогическое сопровождение в условиях инклюзивного образования означает раскрытие потенциальных возможностей, а также профилактику и коррекцию нарушений, формирование коммуникативных навыков воспитанников,

позволяющих взаимодействовать с окружающими людьми и внешней средой, дальнейшее развитие ребенка как полноценной личности. Все вышеперечисленное даст возможность ребенку сформироваться и самореализоваться в обществе наравне с нормально развивающимися сверстниками.

Список источников

1. Абдалина Л. В., Моу Ш. Феномен «педагогическое сопровождение» в актуальных педагогических исследованиях // Вестник Тамбовского университета: Серия гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 5. – С. 1099–1110.

2. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

3. Трофимова В. И. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы в процессе их взаимоотношений со сверстниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 26 с.

4. Наджарян А. Г. Условия педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательного учреждения // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-mladshih-klassah-obshcheobrazovatelno> (дата обращения: 23.09.2025).

5. Митина Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебник для вузов. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 430 с.

6. Семенова С. В., Семенова З. Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом – Дерево – Человек»: учебное пособие. – М.; Вологда: Инфра-Инженерия, 2024. – 232 с.

7. Годовникова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебник для вузов. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 218 с. – (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/566503> (дата обращения 23.09.2025)

8. Журавлева Ж. И., Павлова А. С.,

Соловьева И. Л. К вопросу о социализации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-sredstvami-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения 23.09.2025)

9. Михальчи Е. В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 172 с. – (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/563753> (дата обращения 23.09.2025)

10. Нурлыгаянов И. Н., Лазуренко С. Б. Представления педагогов о реализации педагогического процесса в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в России. Психологическая наука и образование. – 2024. – № 29 (5). – С. 99–109. – DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290508>

11. Самоисследование инклюзивной образовательной среды образовательной организацией: методические рекомендации / авт. колл.: С. В. Алехина, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов; под ред. Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2022. – 59 с.

12. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / под ред. Л. В. Мардхаева, Е. А. Орловой. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 273 с. – (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/571447> (дата обращения: 23.09.2025).

13. Тишина Л. А., Данилова А. М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 3. – С. 194–200.

14. Чиркова Ю. В., Колосова А. Т. Проективные методы в диагностике нарушений развития личности в детском возрасте: учебник для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 218 с.

15. Bani Odeh K., Lach L. M. Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: a descriptive review. *Front. Public Health.* – № 11. – P. 1294849. – DOI: 10.3389/fpubh.2023.1294849.

16. Kaggwa R. V. T., Othieno G. Teachers' Views about Teaching Children with Disabilities in

Primary Schools in Tororo District, Uganda // *Direct Research Journal of Education and Vocational Studies.* – 2024. – Vol. 6 (2). – P. 38–44. DOI: <https://doi.org/10.26765/DRJEVS0175568362>.

17. Zhasulan K., Akbota A., Aziya Z., Salikbayevna Z. M., Aigul S. Psychological support for children with special educational needs in an inclusive education // *Cypriot Journal of Educational Sciences.* – 2022. – № 17(4). – P. 1024–1031. – DOI: 10.18844/cjes.v17i4.7103.

References

1. Abdalina, L. V., Mou, Sh., 2023. The phenomenon of «pedagogical support» in current pedagogical research. *Bulletin of Tambov University: Humanitarian Sciences Series*, vol. 28, no. 5, pp. 1099–1110. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Alekhova, S. V., Alekseeva, M. N., Agafonova, E. L., 2011. Teachers' readiness as the main factor in the success of the inclusive process in education. *Psychological Science and Education*, no. 1, pp. 83–92. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Trofimova, V. I., 2008. Pedagogical support of children with disabilities in primary grades of comprehensive school in the process of their relationships with peers: abstract Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 26 p. (In Russ.)

4. Nadzharyan, A. G., 2020. Conditions of pedagogical support for children with disabilities in the lower grades of a general educational institution. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-mladshih-klassah-obshchego-obrazovatelno> (In Russ., abstract in Eng.)

5. Mitina, L. M., 2025. Professional and personal development of a teacher: diagnostics, technologies, programs: textbook for universities. 2nd ed., add. Moscow: Yurait Publishing House, 430 p. (In Russ.)

6. Semenova, S. V., Semenova, Z. F., 2024. Psychological drawing tests. Methodology «House – Tree – Person»: a tutorial. Moscow; Volgda: Infra-Engineering, 232 p. (In Russ.)

7. Godovnikova, L. V., 2025. Psychological and pedagogical support for students with disabilities: a textbook for universities. 2nd ed. Moscow: Yurait Publishing House, 218 p. (Higher education). Educational platform Yurait [website]. Available at: <https://urait.ru/bcode/566503> (In Russ.)

8. Zhuravleva, Zh. I., Pavlova, A. S., Solovieva, I. L., 2021. On the issue of socialization of children with disabilities by means of additional education. Problems of modern pedagogical education, no. 72-2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-sredstvami-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (In Russ.)

9. Mikhailchik, E. V., 2025. Inclusive education: textbook and workshop for universities. Moscow: Yurait Publishing House, 172 p. (Higher education). Educational platform Yurait [website]. Available at: <https://urait.ru/bcode/563753> (In Russ.)

10. Nurlygayanov, I. N., Lazurenko, S. B., 2024. Teachers' ideas about the implementation of the pedagogical process in the context of inclusive education of children with disabilities in Russia. *Psychological Science and Education*, no. 29 (5), pp. 99–109. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290508> (In Russ.)

11. Alekhina, S. V., Samsonova, E. V., Shemanov, A. Yu., 2022. Self-assessment of the inclusive educational environment by an educational organization: methodological recommendations / edited by E. V. Samsonova. Moscow: MGPPU, 59 p. (In Russ.)

12. Social and pedagogical support for children with disabilities: a textbook for universities / edited by L. V. Mardakhaev, E. A. Orlova. Moscow: Yurait Publishing House, 2025, 273 p. (Higher education). Educational platform Yurait [website]. Available at: <https://urait.ru/bcode/571447> (In Russ.)

13. Tishina, L. A., Danilova, A. M., 2020. Problems of psychological and pedagogical support for students with disabilities in an educational organization. *Modern science-intensive technologies*, no. 3, pp. 194–200. (In Russ.)

14. Chirkova, Yu. V., Kolosova, T. A., 2025. Projective methods in diagnostics of personality development disorders in childhood: textbook for universities. Moscow: Yurait Publishing House, 218 p. (In Russ.)
15. Bani, Odeh K. and Lach, L. M., 2024. Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: a descriptive review. *Front. Public Health*, no. 11, p. 1294849. DOI: 10.3389/fpubh.2023.1294849 (In Canada).
16. Kaggwa, R. V. T., Othieno, G., 2024. Teachers' Views about Teaching Children with Disabilities in Primary Schools in Tororo District, Uganda. *Direct Research Journal of Education and Vocational Studies*, vol. 6(2), pp. 38–44. DOI: <https://doi.org/10.26765/DRJEVS0175568362>. (In Uganda)
17. Zhasulan, K., Akbota, A., Aziya, Z., Salikbayevna, Z. M., Agul, S., 2022. Psychological support for children with special educational needs in an inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, no. 17(4), pp. 1024–1031. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i4.7103>. (In Kazakhstan)

Информация об авторах

И. В. Кюнкрикова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент факультета педагогического образования, Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова, kjnirina75@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-6371-876X>, Элиста, Россия

Я. Б. Аппаева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент факультета педагогического образования, Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова, yalman61@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-8310-0490>, Элиста, Россия

З. О. Кекеева, доктор педагогических наук, профессор, профессор факультета педагогического образования, Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова, kekeeva-zo@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5792-8729>, Элиста, Россия

Information about the authors

Irina V. Kunkrikova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogical Education, Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov, kjnirina75@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-6371-876X>, Elista, Russia

Yalman B. Appaeva, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogical Education, Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov, yalman61@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-8310-0490>, Elista, Russia

Zinaida O. Kekeyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogical Education, Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov, kekeeva-zo@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5792-8729>, Elista, Russia

Вклад авторов

Кекеева З. О. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии.
Кюнкрикова И. В. – концепция исследования; анализ статистического материала, написание статьи; диагностическая и статистическая обработка экспериментальных данных.
Аппаева Я. Б. – концепция исследования; анализ статистического материала, написание статьи; диагностическая и статистическая обработка экспериментальных данных.

Contribution of the authors

Kekeeva Z. O. – scientific supervision; research concept; development of methodology.

Kyunkrikova I. V. – research concept; analysis of statistical material, writing of the article; diagnostic and statistical processing of experimental data.

Appaeva Ya. B. – research concept; analysis of statistical material, writing of the article; diagnostic and statistical processing of experimental data.

Статья поступила в редакцию 02.06.2025

Одобрена после рецензирования 10.10.2025

Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 02.06.2025

Approved after reviewing 10.10.2025

Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 314/316+316.6

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.12

Микрород как среда социализации

Мудрик Анатолий Викторович¹

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Аннотация. В статье предлагается характеристика микрород как среды социализации человека, его пространственные, архитектурно-планировочные, демографические и социально-экономические характеристики.

Методы исследования: монографическое изучение микрород, анализ интернет-ресурсов, сообщения информантов, экспертные оценки.

Результат исследования позволил впервые охарактеризовать микрород как среду социализации. Материалы исследования используются в преподавании ряда социально-психологических и социально-педагогических курсов в вузах и ссузах, могут использоваться в процессе разработки способов оптимизации социализации в микрородах.

Заключение. Пространственные и демографические характеристики, архитектурно-планировочные и социально-экономические особенности микрород через традиционный механизм социализации довольно существенно влияют на появление у его жителей территориального сознания.

Ключевые слова: социализация; микрород; архитектурно-планировочное решение; демографические характеристики; социально-экономические составляющие

Для цитирования: Мудрик А. В. Микрород как среда социализации // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 148–155. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.12>

Scientific article

Micro-City as a Socialization Environment

Anatoly V. Mudrik¹

¹ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article describes the micro-city as an environment of human socialization, its spatial, architectural, planning, demographic and socio-economic characteristics.

Research methods. Monographic study of the micro-city, analysis of Internet resources, reports from informants, expert assessments.

The novelty of the approach. The results of the study made it possible for the first time to characterize the micro-city as a socialization environment.

Practical significance. The research materials are used in teaching a number of socio-psychological and socio-pedagogical courses at universities and colleges, and can be used in the process of developing ways to optimize socialization in micro-towns.

Keywords: socialization; micro-city; architectural and planning solution; demographic characteristics; socio-economic components

For citation: Mudrik, A. V., 2025. Micro-city as a socialization environment. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 148–155. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.12>

© Мудрик А. В., 2025

Введение. Постановка проблемы. Под микрогородом в этом тексте понимается поселение, в котором проживает до 5500 человек. По данным последней переписи 2021 года таких поселений в России 81. Перепись 2010 года дает 41 микрогород. Сопоставление данных переписей 2010 и 2021 гг. позволяет предположить, что в ближайшие десятилетия количество микрогородов увеличится еще на несколько десятков благодаря тенденции убывания населения малых городов с количеством жителей от 6 до 20–30 тысяч человек. В то же время население существующих микрогородов, несмотря на отток жителей (от 11 человек в относительно благополучном Малоархангельске до 1140 в относительно неблагополучной Чухломе), сохраняется на некоем базисном уровне, индивидуальном для каждого города. Таким образом, в стране имеется класс поселений с перспективой на довольно значительное увеличение.

Изучение различных социогуманитарных источников позволяет с большой долей вероятности утверждать, что микрогород до сих пор не стал объектом социологических и географо-экономических исследований. В социологических исследованиях малого города объектами исследований являются поселения с приблизительно десятком и более тысячами жителей. А порой даже те, которые формально не являются малым городом, т. е. микрогорода не стали даже составной частью проанализированных исследований [1; 2; 3; 4; 5]. Не обнаружено социально-психологических и социально-педагогических работ, в которых хоть как-то был бы задет и обозначен микрогород. Это, естественно, не может не влиять на решение проблемы социализации его жителей, в первую очередь, подрастающих поколений. Социально-педагогический подход к изучению микрогорода позволит охарактеризовать его природные условия, социальноэкономические, демографические, социокультурные характеристики как среды социализации его жителей,

и в первую очередь – подрастающих поколений [6; 7].

Методология и методы исследования. В исследовании сохраняется установка на использование возможностей феноменологического и средового методологических подходов. Благодаря феноменологической установке возможно сделать акцент на выявление социально-педагогических характеристик феномена микрогорода. Возможности средового подхода позволяют выявить объективные социокультурные, социальноэкономические и иные характеристики микрогорода как среды социализации его жителей.

Поскольку статья продолжает тему исследования микрогородов, результаты которого представлены в статье «Микрогород как фактор социализации» [7], в качестве объектов изучения остаются следующие отнесенные к классу микрогородов населенные пункты европейской части России: Белый Тверской области (3125 жителей), Гаврилов Посад Ивановской области (5429 жителей), Малоархангельск (5429 жителей) и Новосиль (2912 жителей) Орловской области, Мышкин Ярославской области (5620 жителей), Пошехонье Ярославской области (5639 жителей), Чухлома Костромской области (4252 жителя).

Совокупность феноменологической и средовой исследовательской парадигм позволила использовать комплекс традиционных количественных методов анализа (анализ диссертационных исследований и научных публикаций; изучение материалов переписей населения, данных Росстата, документации районных и городских администраций; интернет-ресурсов – сайтов микрогородов, образовательных учреждений и др.) в сочетании с качественными исследовательскими методиками (монографическое изучение микрогородов; опрос экспертов; беседы с информантами-студентами, приехавшими из микрогородов, глубинные интервью с жителями и т. п.).

Результаты исследования. В мировой урбанистике город определяется как кон-

центрированное поселение людей, занятых преимущественно несельскохозяйственным трудом, в котором складывается особый тип социальных отношений. В России насчитывается более 1200 городских поселений. Из них 18 – миллионники, а порядка 800 – малые города с населением до 50 тысяч человек. Некоторая приблизительность чисел определяется неполным совпадением имеющихся данных переписей населения и Росстата.

Как уже указывалось ранее, я считаю необходимым рассматривать малые города с населением до 5–5,5 тысяч жителей как особый вид поселения – микрогород. На основании полученных в исследовании данных можно с достаточной долей уверенности обозначить существенные отличия микрогорода от малого города [7].

Пространственные характеристики как фон социализации в микрогороде довольно схожи у всех изученных поселений. Они, будучи районными центрами, близко связаны с сельскими поселениями, с одной стороны, а с другой – часто довольно далеко расположены от центров своих регионов. В зависимости от развития дорожной сети в одних случаях контакты жителей с этими центрами более интенсивны (Гаврилов Посад, Малоархангельск), в других – крайне затруднены (Чухлома). Некоторое значение имеет наличие рек, озер и других водоемов. Для расположенного на Волге Мышкина река очень важна в его туристических возможностях. В некоторых случаях большое значение приобретает «лесное» положение (Белый, Чухлома). В целом микрогорода «погружены» в аграрный ландшафт, а точнее, имеют довольно органичные тесные связи с природной средой.

Пространственные характеристики играют весьма существенную роль в формировании всех других характеристик микрогорода. В частности, они влияют в той или иной степени на особенности быта и жизнедеятельности населения, его рекреационные возможности, туристическую при-

влекательность микрогорода, а в целом создают определенный фон социализации жителей. Близость к природе, видимо, сказывается и на аудиальном восприятии микрогорода: «И тихо так, Господи, тихо, что слышно, как время идет» (А. А. Ахматова).

Мягкая вписанность микрогорода в природу на протяжении столетий его существования стала одним из факторов, определяющих некоторые особенности социокультурного и, может быть, отчасти даже антропологического облика его жителей.

Архитектурно-планировочные условия социализации в микрогороде. Они связаны, в первую очередь, с тем, что в них преобладает историческая застройка, т. е. это в основном индивидуальные дома с приусадебными участками, а также двухэтажные дома, в том числе дореволюционной постройки (купеческие особняки). Индустриальная застройка практически отсутствует за редким исключением (так, в Малоархангельске – 44 четырех- и пятиэтажных дома).

Внешний облик домов порой весьма причудлив благодаря наличникам и другим «малым архитектурным формам». Но много и непрезентабельных домов, и просто заброшенных строений. На многих улицах нет освещения, часто вместо асфальта – разбитые дороги, ухабы, грязь, лужи. Во всех поселениях есть так называемые центральные площади, нередко довольно убогого вида. Конечно, есть исключения. Так, центральные площади Гаврилова Посада и Малоархангельска являют собой действительно функциональные центры. Они отстроены по индивидуальным проектам, красиво замощены, оборудованы не только фонарями, но и фонтанами и скамейками, элементами детских игровых площадок и малыми архитектурными формами. Вечером дома в центре красиво подсвечиваются. В отличие от многих других микрогородов, здесь не только проводятся многочисленные массовые мероприятия. Здесь часто утром гуляют матери с детьми, днем встречаются пенсионеры, вечером гуляет молодежь

и даже молодые отцы с младенцами в колясках и с малышами на руках.

В основном поселения плохо ухожены, хотя среди них есть существенные различия. Так, два близких по степени «убитости» по разным показателям Чухлома и Белый довольно сильно различаются по внешнему виду, хотя бы в весенне-летний период. Если первый производит впечатление действительно запущенного, то второй – довольно чистый, уютный, хозяйственный, домовитый. А Малоархангельск производит очень хорошее впечатление: ухоженный, чистый, все дома покрашены, везде асфальт. Центр Мышкина вообще выделяется своим внешним обликом. В частности, в нем созданы две красивые набережные, что в микрогородах является редкостью (сравнить для примера набережную в Чухломе).

В целом качество городской среды микрогородов, мягко говоря, оставляет желать лучшего. Обеспеченность основными коммунальными удобствами, как правило, весьма примитивная. Так, до сих пор во многих микрогородах основной источник отопления – дрова. Неудовлетворенность качеством городской среды – практически основная претензия жителей и наиболее значимая причина оттока молодежи.

Демографическая характеристика микрогорода. Население изученных микрогородов моноэтнично (90–95 % русских), а также моноконфессионально, что сокращает возможности для определенного рода конфликтов. В течение многих лет фиксируется отток населения – юношества и молодежи. Но при этом, повторю, сохраняется определенный стабильный состав жителей, скорее всего, за счет старших возрастов.

Демографические характеристики изученных микрогородов удивительным образом либо совпадают, либо отличаются весьма незначительно. Гендерный состав: мужчин 42–44 %, женщин 56–58 %. По возрастному составу: детей и подростков до 17 лет – 10–12 %, молодежи

18–29 лет – 10–12 %, взрослых 30–59 лет – 42–45 %, старше 60 лет – 22–24 %. Поражает малое количество детей и подростков, что, видимо, свидетельствует о глубоких социальных и социально-психологических проблемах.

По социально-экономическому статусу население делится на официально занятых (50–60 %), безработных (6–7 %), пенсионеров (27–32 %). Следует заметить, что процент безработных в микрогородах значительно, чуть не вдвое-втрое ниже, чем в малых городах, где безработица достигает 15 %. По уровню образования выделяются лица, имеющие высшее и неполное высшее образование (16–21 %), среднее профессиональное образование (40–44 %), 11 классов (14–17 %), 9 классов (10–12 %), 5 классов (6–9 %), без образования (до 1,5 %).

Социально-профессионально население неоднородно. В каждом микрогороде сохранились или появились предприятия преимущественно пищевой, реже – легкой промышленности, на которых работают от 5–10 до нескольких сотен жителей микрогорода. Наличествует и небольшой слой самозанятых, а также индивидуальных предпринимателей (например, в Малоархангельске их 183). Особый слой – хозяева и работники организаций торговли, сферы услуг, общественного питания и гостиниц, которых не менее, например, сотни в Чухломе, и, видимо, до тысячи в Мышкине. Кстати, в Новосиле, Белом, Чухломе, Гавриловом Посаде гостиниц нет как таковых.

Лица интеллектуального/умственного труда включают педагогов (порой до 200 человек), медиков (если они есть), библиотекарей, музейщиков, которых особенно много в Мышкине, где 12 музеев (но в основном это не бюджетники). Условно к этой категории занятых можно отнести работников социальной сферы – до 40 человек.

Поражает количество административных работников. Поскольку все изученные микрогорода – центры одноименных сельских

районов с населением до 13–15 тыс. жителей, включая население самого микрорайона, постольку в них функционирует огромное количество государственных, региональных и муниципальных органов: администрации района (до 20 чиновников) и города, полиция, суд, прокуратура, военкомат, Центр занятости населения, ЗАГС, Фонд социального страхования, нотариат, опека и попечительство, казначейство, Росстат и пр. Некоторые из них имеют межрайонный статус. Количество их служащих варьируется незначительно от одного микрорайона к другому, поражая воображение.

Демографические характеристики населения микрорайона – важнейший фактор, определяющий содержание жизнедеятельности и социализацию его жителей. Они во многом, если не кардинально, влияют на качество его человеческого и социального капиталов [8; 9].

Человеческий капитал микрорайона – это совокупность свойственных его жителям таких характеристик, как состояние здоровья, врожденные задатки, развитые способности и таланты, приобретенные знания, умения, навыки, компетенции, уровень эмпатии и аттрактивности и пр. Важнейшую, если не решающую, роль в накоплении человеческого капитала играют образование, приобретенные квалификации и их реализация. Все это в совокупности определяет уровень интеллекта жителей. Поскольку население микрорайона невелико, в нем ограничено разнообразие и многообразие человеческого капитала. В частности, этому способствует относительно большой процент пенсионеров. Можно также полагать, что у его жителей различна «интенсивность» тех или иных характеристик.

Так, по впечатлению от бесед с информантами и не только можно предположить, что, например, академический интеллект в не очень развитой форме имеет место у небольшого числа лиц интеллектуального труда и отчасти у ряда чиновников, что вполне коррелирует с уровнем образования жителей.

В то же время в жизнедеятельности многих жителей микрорайона явно реализуется инструментальный интеллект и соответствующие задатки, способности, квалификации. Что же до эмоционального и социального интеллекта жителей (в частности, в некоторой мере эмпатийности и аттрактивности), то, судя по всему, в Мышкине, Гавриловом Посаде и Малоархангельске, они, видимо, развиты несколько больше, чем в Чухломе, Белом и Пошехонье, хотя тоже не поражают воображение.

Человеческий капитал во многом определяет характер социального капитала общности жителей микрорайона. Социальный капитал – наличие и сила социальных связей, взаимозависимостей, социальных норм, степень удовлетворенности взаимоотношениями, доверие к соседям и социальным институтам. Социальный капитал имеет как позитивную, так и негативную составляющие.

В позитивную часть социального капитала вносят вклад наличествующие в поселении позитивные моральные авторитеты, профессионалы, креативные/пассионарные личности, в первую очередь из числа интеллигенции (как в Мышкине) или также из чиновников, как в Гавриловом Посаде и Малоархангельске.

Негативная составляющая социального капитала – это вклад низкой общей и особенно гуманитарной культуры населения, социальной и социально-психологической апатии, бытового хамства, семейного неблагополучия, непрофессионализма, коррупции, асоциальности и антисоциальности установок, отклоняющегося поведения, бездельников, алкоголиков, наркоманов, правонарушителей.

Человеческий и социальный капиталы влияют на социализацию жителей через традиционный и в определенной степени стилизованный механизмы. Оба они функционируют и в процессе стихийной, и в ходе относительно социально контролируемой социализации.

Социально-экономическая характеристика микроргорода. Как уже говорилось, в микроргородах официальная занятость достигает 50 % жителей возраста 15–65 лет. Из них работают в своем микроргороде не более 40 %. Небольшая их часть занята в органах управления различного уровня и характера, а также в сферах образования, здравоохранения (если, повторю, в микроргороде сохранились медицинские организации), соцзащиты.

Основная часть работающего населения обеспечивает базовые потребности жителей микроргорода (пищевая и легкая промышленность). Исключение – Мышкин, где более 800 из 5621 человек (данные на декабрь 2024) работают в газо- и нефтеорганизациях. Но преобладает занятость в третичном секторе экономики: в торговле и услугах заняты до 30 % населения.

Для жителей характерно ведение личного подсобного хозяйства (примерно до 80 %, в том числе до 10 % заводят птицу и скот). Кроме того, имеет место получение дохода от продажи грибов, ягод, меда, выловленной рыбы (до 15 %), от мелкой торговли на рынке или «при дороге».

В микроргородах наблюдаются более или менее интенсивные горизонтальные экономические связи. По преимуществу это обмен продуктами, произведенными в личных хозяйствах. Иногда кооперация, взаимопомощь домовладений в использовании малых машин, тракторов и т. п. при совместном севе, уборке отдельных культур и пр.

В целом для микроргородов характерно явление, получившее название «экономика выживания», так как даже в совокупности зарплаты, пенсии, дополнительные доходы определяют низкий уровень жизни. По некоторым данным до 60 % жителей микроргородов находятся за чертой бедности. Хотя здесь есть различия: в Мышкине, Малоархангельске и Гавриловом Посаде таковых значительно меньше. Имеет место и так называемая предбедность, т. е. те, у кого доход сверх черты бедности невысок

и велик риск перехода в бедность. Пожалуй, относительно недавнее явление – появление потомственной бедности, хотя скорее всего оно было всегда, а сейчас получило название. В то же время в изученных микроргородах не фиксируются нищие и бездомные.

Экономические характеристики микроргорода в целом и домовладений и семей в частности играют весьма существенную роль в социализации подрастающих поколений. Они определяют уровень обеспеченности детей, подростков, юношей, девушек питанием, одеждой, гаджетами, спортивным инвентарем и пр., порождая некоторое социальное неравенство.

Заключение. Пространственные и демографические характеристики, архитектурно-планировочные и социоэкономические особенности микроргорода через традиционный механизм социализации довольно существенно влияют на появление у его жителей так называемого территориального сознания.

Территориальное сознание – своего рода особое «чувство места». Оно обусловлено совместным проживанием людей на определенной территории, осознание ими принадлежности к определенной общности [9]. В структуре территориального сознания можно выделить пространственную самоидентификацию; территориальные интересы, сформированные на основе общих потребностей и способов их удовлетворения; особую систему ценностей, установок, норм поведения, предрассудков, обусловленных длительным совместным проживанием. Территориальное сознание общности микроргорода одновременно является не только результатом, но и фактором его дальнейшего развития.

Завершить характеристику микроргорода как среды социализации можно суждением создателя «Мышкинского чуда» В. А. Гречухина: «Своеобразие внешности, мягкая вписанность городка в природу, его тишина и последние отзвуки патриархальности – главный товар» микроргорода [11].

Список источников

1. Ардалянова А. Ю., Бизюков П. В., Браславский Р. Г. и др. Малые города в социальном пространстве России: [монография]. – М.: ФНИСЦ РАН, 2019. – 545 с. – URL: https://www.isras.ru/index.php?page_id=1198&id=7751 (дата обращения: 23.09.2025).
2. Малые города большой страны: сборник научных статей и материалов Второй Всероссийской научно-практической конференции, Иваново, 14–15 июня, 2024 г. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2024. – 691 с.
3. Григулевич Н. И., Ямсков А. Н., Зыкина О. А. и др. Малые русские города в начале XXI века / отв. ред. Н. И. Григулевич, А. Н. Ямсков, Н. А. Дубова. – М.: Старый Сад, 2022. – 412 с.
4. Прохорова О. Г. Социально-педагогическая инфраструктура воспитания малого города России (на примере Норильского региона): монография. – М.; Норильск: УО, 2006.
5. Социокультурный потенциал малых городов России: сборник статей. – М.: ФНИСЦ РАН, 2022. – 212 с.
6. Мудрик А. В. Малый город: три в одном // Воспитание в социокультурной реальности малого города: векторы развития и ресурсы: сборник научных статей. – Тверь, 2015. – С. 11–15.
7. Мудрик А. В. Микрогород как фактор социализации // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 3. – С. 7–15. – DOI: 10.15293/1813-4718.2503.01
8. Коулмен Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 20–31.
9. Капелюшников Р. И. Сколько стоит человеческий капитал России? – М.: ВШЭ, 2012. – 76 с.
10. Никитский М. В. Социальный климат малых городов России // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2010. – Вып. 2 (17). – С. 57–67.
11. Гречухин В. Мышкин. Малый город в большом туризме. – М.: Книжный мир, 2017. – 224 с.

References

1. Ardalyanova, A. Yu., Bisjukov, P. V., Braslavsky, R. G., et al. 2019. Small Cities in the Social Space of Russia. Moscow: FNIISC RAS Publ., 545 p. (In Russ.)
2. Small Cities of a Big Country: Collection of Scientific Articles. Ivanovo: Ivan. State Univ. Publ., 2024, 691 p. (In Russ.)
3. Grigulevich, N. I., Yamskov, A. N., Zykina, O. A., et al., 2022. Small Russian Cities at the Beginning of the 21st Century. Moscow: Stary Sad Publ., 412 p. (In Russ.)
4. Prokhorova, O. G., 2006. Social and Pedagogical Infrastructure of Education in a Small Russian City (on the Example of the Norilsk Region): Monograph. Moscow; Norilsk: UO Publ. (In Russ.)
5. Sociocultural Potential of Small Russian Cities: Collection of Articles. Moscow: FNISTS RAS Publ., 2022, 212 p. (In Russ.)
6. Mudrik, A. V., 2015. Small town: three in one. Education in the sociocultural reality of a small town: vectors of development and resources. Collection of scientific articles. Tver, pp. 11–15. (In Russ.)
7. Mudrik, A. V., 2025. Microcity as a factor of socialization. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2503.01> (In Russ.)
8. Coleman, J., 2001. Social and Human Capital. Social Sciences and Modernity, no. 3, pp. 20–31. (In Russ.)
9. Kapelyushnikov, R. I., 2012. How Much Does Russia's Human Capital Cost? Moscow: HSE Publ., 76 p. (In Russ.)
10. Nikitsky, M. V., 2010. Social climate in russian small towns (some social-pedagogical features of russian province). St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology, no. 2(17), pp. 57–67. (In Russ.)
11. Grechukhin, V. A., 2017. Myshkin. Small town in big tourism. Moscow: Book World Publ., 224 p. (In Russ.)

Информация об авторе

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Институт педагогики и пси-

хологии, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0410-9487>, Москва, Россия

Information about the author

Anatoly V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, amudrik@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0410-9487>, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 21.09.2025
Одобрена после рецензирования 10.10.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 21.09.2025
Approved after reviewing 10.10.2025
Accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 37.035.461

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.13

Кейс-чемпионат как средство достижения обучающего и развивающего эффекта проектной деятельности в рамках реализации внеурочной деятельности

Бачкова Ирина Александровна¹, Зарубин Олег Александрович¹, Сафонов Владимир Иванович¹

¹ Мордовский государственный университет, Саранск, Россия

Аннотация. Статья отражает актуальные тенденции современного образования и предлагает рекомендации по внедрению проектной деятельности в учебный процесс в формате кейс-чемпионата. В ней рассматриваются особенности построения и содержания кейсов, являющихся основой состязания, раскрывается их роль в развитии аналитических способностей, формировании готовности к применению знаний на практике, обучении поиску нестандартных решений. Приводятся рекомендации по подбору тематики и структуры кейса. Особое внимание уделено аспектам научной междисциплинарности и ориентированию на приоритеты научно-технологического развития Российской Федерации.

Цель статьи заключается в изучении влияния кейс-чемпионата на качество и глубину освоения проектной деятельности в рамках внеурочной работы, определении путей оптимизации процесса и рекомендаций по организации таких мероприятий. В ней обосновывается значимость кейс-чемпионата как ключевого элемента образовательной среды, способствующего развитию у учащихся способности анализировать ситуации, вырабатывать стратегии решений и приобретать профессиональные навыки в процессе коллективной работы над научными проектами.

Методология основана на применении комплекса методов, включающего теоретический анализ существующих концепций и моделей, педагогическое наблюдение, проведение опросов и качественного анализа отчетов участников.

В заключении делается вывод о позитивном влиянии кейс-чемпионата на профессиональное развитие учащихся, повышении их компетентностного уровня. Реализация кейс-чемпионатов в рамках внеурочной деятельности позволяет усилить образовательный эффект, содействует развитию у учащихся ключевых компетенций и существенно обогащает арсенал инструментов педагогической работы образовательных организаций.

Ключевые слова: образование; образовательная организация; проектная деятельность; внеурочная деятельность; чемпионат

Для цитирования: Бачкова И. А., Зарубин О. А., Сафонов В. И. Кейс-чемпионат как средство достижения обучающего и развивающего эффекта проектной деятельности в рамках реализации внеурочной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 6. – С. 156–168. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.13>

Финансирование. Исследование выполнено по гранту Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» в рамках проведения мероприятия (реализации проектной активности) «Межрегиональный научный кейс-чемпионат «Будущие ученые»» (соглашение № 592-15-2025-006 от 21 апреля 2025 г.).

Case Championship as a Means of Achieving the Educational and Developmental Effect of Project Activities as Part of the Implementation of Extracurricular Activities

Irina A. Bachkova¹, Oleg A. Zarubin¹, Vladimir I. Safonov¹

¹ Mordovian State University, Saransk, Russia

Abstract. The article reflects the current trends in modern education and offers recommendations for the implementation of project activities in the educational process in the format of a case championship. It examines the features of the construction and content of cases, which are the basis of the competition, reveals their role in the development of analytical abilities, the formation of readiness to apply knowledge in practice, training in the search for non-standard solutions. Recommendations on selection of subject and case structure are given. Particular attention is paid to aspects of scientific interdisciplinarity and orientation to the priorities of scientific and technological development of the Russian Federation.

The purpose of the article is to study the impact of the case championship on the quality and depth of development of project activities as part of extracurricular work, identify ways to optimize the process and determine recommendations for organizing such events. It substantiates the importance of the case championship as a key element of the educational environment, contributing to the development of students' ability to analyze situations, develop decision strategies and acquire professional skills in the process of teamwork on scientific projects.

The methodology is based on the application of a set of methods, including theoretical analysis of existing concepts and models, pedagogical observation, conducting surveys and qualitative analysis of participant reports.

The conclusion concludes that the case championship has a positive impact on the professional development of students, increasing their competence level. The implementation of case championships as part of extracurricular activities allows you to strengthen the educational effect, contributes to the development of key competencies among students and significantly enriches the arsenal of tools for educational and pedagogical work of educational organizations.

Keywords: education; educational organization; project activities; extracurricular activities; championship

For citation: Bachkova, I. A., Zarubin, O. A., Safonov, V. I., 2025. Case championship as a means of achieving the educational and developmental effect of project activities as part of the implementation of extracurricular activities. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 156–168. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.13>

Funding. The study was carried out under the grant of the All-Russian public-state movement of children and youth “Movement of the first” as part of the event (implementation of project activity) Interregional scientific case-championship “Future scientists” (agreement 592-15-2025-006 of 21 April 2025).

Введение. Постановка проблемы. В настоящее время проектная деятельность является одним из важных компонентов современного образования и профессиональной подготовки, что осознается и на государственном уровне. Как отметил В. В. Путин на заседании Совета по науке и образова-

нию, «в области технологического развития Россия должна быть конкурентоспособна по ключевым направлениям. Для этого нам нужны специалисты, способные генерировать уникальные решения, в том числе для новых, только формирующихся индустрий, готовые использовать передовые методы

проектирования и конструирования» [1]. Глава государства неоднократно высказывал мнение, что необходимо с самых ранних лет внедрять в школьное образование способность к креативному поиску, культивировать исследовательскую работу и обучать навыкам коллективного взаимодействия. В Стратегии научно-технологического развития РФ отмечается, что для выявления и воспитания талантливой молодежи, построения успешной карьеры в области науки, технологий и технологического предпринимательства требуется реализация комплекса мер, направленных на обеспечение преемственности в интеллектуальном и ценностно-мировоззренческом развитии научных кадров, а также на привлечение и закрепление талантливой молодежи в сфере научных исследований и разработок [2].

Проектная деятельность способствует формированию универсальных учебных действий (УУД), предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), таких как умение ставить цели, планировать свою работу, искать и анализировать информацию, работать в команде, презентовать результаты своей деятельности. Эти компетенции необходимы ученикам для успешной адаптации в современном обществе и дальнейшей профессиональной деятельности. В плане повышения мотивации обучающихся участие в проектной деятельности позволяет им проявить инициативу, самостоятельность и творчество. При этом учащиеся имеют возможность выбрать проект, соответствующий их интересам и способностям, что создает условия для личностного роста каждого ребенка, развивает критическое мышление и формирует позитивное отношение к учебе.

Неотъемлемой частью образовательной программы в соответствии с ФГОС является внеурочная (внеучебная) деятельность, позволяющая обучающимся применять полученные знания на практике, развивая

при этом навыки критического мышления, креативности и творческого подхода к решению практических задач. Проектная деятельность тесно связана с внеурочной деятельностью, поскольку они направлены на развитие творческих способностей учащихся, формирование исследовательских навыков и углубление понимания изучаемых предметов. Проектная деятельность требует достаточно много времени для реализации, поэтому она может быть локализована во внеурочной деятельности. При этом внеурочная деятельность обладает более широким перечнем форм проведения в отличие от урочной и позволяет применять различные, в том числе инновационные, подходы к ее организации. Таким образом, возможно повысить обучающий и развивающий эффект проектной деятельности в рамках реализации внеурочной деятельности.

Целью данного исследования является изучение влияния кейс-чемпионата на достижение обучающего и развивающего эффектов проектной деятельности в условиях внеурочного пространства школы или вуза. Выявление особенностей и условий эффективной организации кейс-чемпионатов, способствующих активизации когнитивных процессов, повышению мотивации учащихся, раскрытию их творческих способностей в процессе решения практических задач, стимулирование интереса к изучению современных достижений наук и технологий.

Обзор научной литературы по проблеме. Отечественные и зарубежные исследователи отмечают образовательный потенциал проектной деятельности в образовании. Это нашло отражение в различных нормативных и организационно-методических документах, а также в научных публикациях. Как констатируется в методических рекомендациях, предлагаемых для организации проектно-исследовательской деятельности в образовательных организациях, в последние годы российская

школа все активнее внедряет проектно-исследовательские методы в образовательный процесс в рамках урочной и внеурочной деятельности в масштабах школы и за ее пределами [3]. Следует особо отметить, что в этом процессе растет востребованность кадровых, материально-технических и информационных ресурсов вузов, научных организаций, технопарков и др. Организация подобной разноплановой и инновационной деятельности требует более глубокого понимания специфики проектно-исследовательской деятельности и особенностей ее педагогического сопровождения.

Н. В. Быстрова и Е. А. Уракова определяют технологию проектной деятельности в качестве ведущей формы обучения [4]. В основу проекта закладывается конкретизированная и направленная, конкретно сформулированная, социально значимая и практико-ориентированная проблема, которая должна быть исследуемой, практической и информационной. Выполнение проектов дает учащимся возможность овладеть новыми знаниями, не предусмотренными программой учебного предмета, развить способность к самоорганизации и практические исследовательские навыки. Кроме этого, они могут определять круг решаемых задач для достижения цели и самостоятельно находить пути их решения.

Проведя исследование проблемы междисциплинарной интеграции в проектной деятельности, О. И. Васильева выявила, что применение междисциплинарной методологии в проектировании становится необходимым условием реализуемости проекта и достижения прагматических целей его эффективности [5]. Необходимость применения междисциплинарных подходов диктуется усложнившейся комплексной структурой объекта и гибридными характеристиками, сочетающими элементы живого и искусственного, что подразумевает этическую основу и привлечение гуманитарных и философских подходов.

Зарубежные исследователи также уделя-

ют большое внимание применению проектной деятельности в образовании. Согласно исследованиям Э. С. Потвин, Э. Бордман и К. Стаматис, от учителей ожидают, что они будут способствовать развитию учащихся и внедрять новые педагогические подходы [6]. Для долгосрочного применения учителями инноваций необходимо масштабировать учебные программы, основанные на проектной деятельности. Это позволит изменить подход к обучению, адаптируясь к новым условиям, принимая решения в соответствии с потребностями учащихся. Как отмечают Г. Пупик Дин, П. Гроссман, Л. Энма, З. Херрманн и С. Шнайдер, в США были предприняты значительные усилия по разработке учебных программ, основанных на проектной деятельности, и изучению их реализации [7]. Однако анализ базовых методов преподавания учителей и руководителей, имеющих опыт внедрения учебных программ, основанных на проектной деятельности, показал, что изучению и пониманию того, как учителя внедряют проектное обучение, уделялось меньше внимания.

На пути широкого распространения применения проектной деятельности в образовании возникают определенные сложности. В исследовании И. В. Клещевой констатируется нехватка педагогических кадров, готовых работать с образовательными проектами, и их низкая мотивация [8]. Только 7 % опрошенных педагогов имеют собственный опыт участия в проектах, менее 1 % выступали руководителями проектных групп или исследовательских коллективов. Более 67 % учителей не хотели бы участвовать в проектах и постарались бы избежать такой ситуации, 24 % респондентов готовы включиться в проект по настоянию руководства школы. Примерно такое же распределение сохраняется и в готовности учителей стать руководителями ученических проектов.

С. А. Вахрушев и В. А. Дмитриев отмечают, что практика внедрения в учебно-образовательный процесс проектной деятельности

сти вызывает целый ряд проблем, которые существенно снижают заложенный в ней потенциал: отсутствие внутренней мотивации у обучающихся к выполнению проектов, практически полное отсутствие успешного опыта выполнения проектов учителями школ, противоречие между принятыми формами итоговой аттестации (ЕГЭ, ОГЭ) и требованиями к проектам, невозможность оценивать качество выполненных проектов по объективным критериям [9]. Имеются исследования, направленные на решение указанных проблем. Так, в Т. В. Денисовой и И. А. Федоровой выявлены педагогические условия эффективного формирования профессиональных компетенций будущих учителей с использованием проектного метода обучения [10]. Среди них использование индивидуального подхода к обучению, систематическое повышение цифрового образования преподавателей, формирование готовности к проектной деятельности (внутренние мотивы и ценности).

Если говорить о раннем включении школьников в проектную деятельность, то также имеются некоторые сложности. Исследование Г. Р. Ганиевой показывает, что существует ряд проблем, затрудняющий активное внедрение проектно-исследовательского обучения в практику начальной школы [11]. Младшие школьники начинают заниматься проектной деятельностью с большим энтузиазмом, но возникающие трудности (поиск и анализ большого объема информации, проведение исследования через наблюдения и др.) способствуют потере желания завершить работу и учитель берет на себя основную часть работы. Основное внимание учителя следует обращать на формирование личностных компетенций ученика, которые формируются в процессе выполнения проектов, а не на продукт проектной деятельности. В старшей школе возрастает значение самостоятельности учеников, однако востребованным является психологическое сопровождение их профессионального самоопределения.

Н. Т. Колесник в качестве направления деятельности педагога-предметника определяет психологическое сопровождение проектной деятельности профессионального самоопределения старшекласников [12]. Он отмечает важность творческого подхода педагога для решения проблем профессионального самоопределения старшекласников. В связи с этим, возникает необходимость поиска новых форм организации проектной деятельности, учитывающих как интересы и предпочтения детей, так и современные тенденции наук и технологий.

В исследовании Н. В. Увариной и Г. Б. Толстой выявлены современные формы работы в области профессионального самоопределения школьников [13]. Среди них: профессиональные пробы, профессиональные олимпиады, проектная деятельность профессиональной направленности и др. Подобные формы сложно реализовать при проведении уроков, поэтому на первый план выходит внеурочная деятельность.

Как отмечается в методических рекомендациях по организации внеурочной деятельности, она является обязательной частью основной общеобразовательной программы, направленной на достижение образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных) [14]. В своем исследовании О. В. Лингевич показывает, что специфика современных моделей организации внеурочной деятельности связана с формированием в рамках системно-деятельностной образовательной парадигмы современного целеполагания и деятельностного подхода [15]. Автор считает, что внеурочная деятельность должна осуществляться в формах, отличных от классно-урочных для разностороннего раскрытия индивидуальных способностей.

По мнению Н. Е. Хабибовой, А. Р. Гарданова и Е. В. Карунас, сложность внеурочной деятельности как многомерного явления предопределяет целый ряд трудностей, с которыми сталкиваются спе-

циалисты, как на теоретическом, так и практическом уровнях [16]. Среди педагогических затруднений в контексте повседневных практик внеурочной деятельности выявлены: организация и реализация внеурочной деятельности, определение и выбор форм организации внеурочной деятельности, проведение исследовательской деятельности и др.

Внеурочная деятельность имеет большое значение в формировании ценностных ориентаций школьников. По мнению А. А. Петрусевича и Е. И. Николаевой, анализ содержания и форм направлений внеурочной деятельности показывает эффективность их влияния на формирование социально значимых ценностей [17]. Она должна выходить далеко за рамки традиционных внеклассных мероприятий, которые обычно направлены на решение воспитательных задач и организацию досуга школьников.

Внеурочная деятельность способствует становлению у обучающихся коммуникативных компетенций. Как отмечают Н. С. Касаткина и Н. С. Шкитина, необходимость формирования УУД школьников обусловлена тем, что они обладают универсальностью применения на любом предмете и обеспечивают сознательную ориентацию обучающихся на взаимодействие с партнерами по общению [18]. Согласно исследованию В. К. Агарагимовой, Т. Г. Гаджимагомедовой и Р. Ю. Ибрагимовой, внеурочная деятельность позволяет применять различные методы и технологии работы для формирования коммуникативных компетенций [19]. Особое место во внеурочной деятельности Л. В. Газеева и Ф. М. Атемова отводят игровым формам: коммуникативно-речевые игры, ситуационные упражнения (диалоги, споры, обсуждения, ролевые игры, беседы) [20].

Роль внеурочной деятельности в повышении мотивации к изучению учебных предметов и обеспечении качества их

усвоения отмечают С. Н. Казначеева, И. Б. Бичева и Д. А. Казначеев [21]. Согласно исследованию Р. Я. Юсуповой и Ш. И. Булуевой, при организации внеурочной деятельности школьников важно учитывать их восприимчивость к новому знанию и социальному опыту [22]. Внеурочная деятельность позволяет использовать не только интересные материалы, но и различные способы организации познавательной деятельности, что может стать эффективным фактором в поощрении учащихся к познавательной деятельности. При этом О. В. Лебедева, О. А. Морозов и В. В. Староверова указывают на необходимость соблюдения принципа взаимосвязи учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроке и во внеурочных формах обучения [23]. Авторы выделяют уровни реализации учебно-исследовательской деятельности учащихся в школе: включение учебного исследования в урок; коллективные внеурочные формы обучения; выполнение индивидуального исследовательского проекта.

Таким образом, исследователи подчеркивают важность внедрения проектных методов в образовательный процесс, а также необходимость поиска эффективных форм организации проектов, обеспечивающих успешное приобщение учащихся к решению учебно-исследовательских задач в ходе внеурочной деятельности.

Материалы и методы исследования.

Были проведены анализ и обобщение научных и организационно-методических источников по проблеме реализации проектной деятельности в образовательном пространстве.

Проводилось исследование кейс-чемпионата как формы проектной деятельности, реализованной в структуре внеурочной деятельности образовательных учреждений. Использовались эмпирический и теоретико-методологический подходы, позволяющие оценить влияние участия в чемпионате на формирование и развитие про-

фессиональных и личностных качеств обучающихся. Применялись методы наблюдения, контент-анализа продуктов проектной деятельности, педагогической диагностики и самооценивания участниками уровня собственной подготовки. Результаты оценивались путем сопоставления объективных критериев успешности выступлений команд и субъективных отзывов самих участников относительно приобретенного опыта и новых навыков.

Результаты исследования, обсуждение.

Согласно проведенному анализу форм организации проектной деятельности, одной из востребованных форм является кейс-чемпионат. Как показывает практика, это эффективный инструмент для формирования у молодежи востребованных компетенций и ее подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Кейс-чемпионат – это соревнование, основанное на решении практических задач или профессиональных ситуаций, называемых кейсами. Участники работают над заданиями, которые максимально приближены к реальной практике. Они должны продемонстрировать умение анализировать проблемы, предлагать эффективные решения, презентовать и защитить свою работу. Среди основных целей кейс-чемпионатов можно определить следующие:

- формирование компетенций, востребованных в различных сферах деятельности (аналитическое мышление, коммуникационные навыки, командная работа);
- подготовка участников к эффективной работе в команде и развитию лидерских качеств;
- создание площадки для взаимодействия образовательных организаций;
- проведение профориентационной работы по научным направлениям;
- получение учащимися опыта участия в реальных проектах.

Проведение Межрегионального научного кейс-чемпионата «Будущие ученые» подразумевает реализацию следующих ос-

новных этапов:

- 1) формирование кейсов, включающих основные характеристики ситуации, проблематику и задание;
- 2) сбор заявок: привлечение заинтересованных участников;
- 3) проведение чемпионата, в ходе которого участники получают задание, ограниченное временем, проводят исследование, разрабатывают решение и готовят презентацию решений;
- 4) оценка решений участников по заранее установленным критериям;
- 5) определение лучших проектов и награждение победителей.

Остановимся подробнее на рекомендациях по составлению кейсов, так как правильно составленный кейс является основой успеха любого кейс-чемпионата. Рассмотрим ключевые особенности, необходимые для эффективного проектирования качественных кейсов.

Каждый кейс должен иметь четкую цель, которую участники смогут достичь путем анализа предложенной ситуации. Структура кейса должна включать следующие элементы: описание ситуации (подробное представление контекста и основных действующих лиц); описание проблемы (четкое обозначение основного вопроса, подлежащего разрешению); исходные данные (достаточный объем информации для начала анализа, включая статистику, отчеты, интервью и прочие вспомогательные материалы). Эффективный кейс следует основывать на реальных ситуациях, что помогает участникам применять полученные знания на практике и развивать такие навыки, как аналитическое мышление, критический взгляд на проблему, работа в команде, презентативные способности и способность к принятию управленческих решений.

Так как чемпионат подразумевает научную составляющую, кейсы были составлены с учетом специфики приоритетов, закрепленных в направлениях Стратегии научно-технологического развития Рос-

сийской Федерации [2], и инициатив Десятилетия науки и технологий в России [24]. Кроме того, использованы элементы сторителлинга [25]: есть герой, находящийся в некоторых обстоятельствах, и в ходе решения кейса решаются его проблемы, а решение научно обосновывается.

Приведем некоторые кейсы, составленные для чемпионата. Для поиска решения первой задачи требуется привлечение статистики, физики, экономики и других наук.

Задача 1. Берегись автомобиля.

Росстат посчитал все легковые автомобили, которыми владеют жители Российской Федерации. Оказалось, что в среднем на тысячу человек приходится 315–350 машин. По сравнению с 2000 годом этот показатель вырос в 2,5 раза. Мордовия в рейтинге находится на 35 месте (321 автомобиль на тысячу человек), опережая города-миллионеры.

Антон – инженер, кандидат наук и преподаватель одного из факультетов Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарёва, большой любитель автомобилей: в его гараже их целых 5. Но все автомобили с двигателем внутреннего сгорания, а он мечтает еще об электрокаре.

Электромобили все больше набирают популярность: это не только экологически чистый вид транспорта, но и экономичный, а Антон любит экономить. Антон радостно подумал: «Решено. Покупаю!». Он активно стал изучать сайты с выгодными предложениями, но расстроился, когда увидел ужасающую статистику: быстрое увеличение количества электромобилей привело к росту дорожно-транспортных происшествий и пострадавших от них. Электромобили на 40 % чаще совершают наезды на пешеходов, чем машины с двигателем внутреннего сгорания.

Электромобили в текущей стадии развития почти полностью исключают шум двигателя. На малых скоростях (до 30 км/ч) пешеходы и велосипедисты часто их просто

не слышат: электроустановки издают высокочастотный шум, однако за счет высокой частоты, он распространяется на довольно малое расстояние. Имеется законодательное решение, по которому на новые электромобили должны устанавливаться специальные приборы на заводе. Они издают звуковой сигнал, когда электромобиль движется со скоростью 20 км/ч и менее. Но Антон покупает подержанный автомобиль и хочет сделать установку самостоятельно. Помогите Антону повысить уровень шума для его электромобиля и быть безопасным для окружающих.

Следующая задача ориентирована на использование имеющегося научного опыта и проектирование будущего в области космонавтики.

Задача 2. Возьмите в руки космические ложки.

Студенты Мордовского университета возвращались домой после посещения Музея космонавтики в комфортабельном вагоне фирменного поезда и делились впечатлениями от услышанного про космические полеты. Время за разговорами прошло незаметно, и они решили пообедать. У самых запасливых с собой оказались закупленные заранее продукты, кто-то обратился к проводнику поезда, а кто-то предложил посетить вагон-ресторан. С аппетитом поглощая разложенную на столиках еду, они продолжили обсуждать тему космоса. И тут один из них задал вопрос: «А если бы мы с вами ехали несколько дней и поезд не останавливался, как бы решался вопрос с питанием?». Действительно, много еды с собой взять не получится, место в вагоне ограничено, да и сохранить еду долгое время проблематично. У проводника еда в какой-то момент тоже закончится. «Давайте с собой корову возьмем!», предложил кто-то под общий смех. «А что, молоко будет, да и телят разведем». Но на это сразу же нашлось возражение: «А саму корову тоже нужно будет чем-то кормить, да и место под содержание коров нужно будет отдельно выделить. Хорошо,

что мы можем остановить поезд в любой момент, выйти и найти продукты. А если бы мы летели долгое время в космосе?» Возник вопрос: где тогда брать продукты?

Сообща по данному вопросу быстро был перерыв Интернет. Оказалось, что есть определенный опыт организации питания на космических кораблях. Сначала лучшей пищей для обеда на орбите считались питательные таблетки: они быстро усваиваются и хорошо сохраняются. Эта идея не была претворена в жизнь, да и самим космонавтам вдали от дома хотелось питаться привычной пищей. Консервные заводы СССР разработали меню из трех блюд, каждое запечатывалось в тубик, чтобы не пользоваться посудой.

Первым такую еду попробовал Герман Титов в августе 1961 года: овощной суп-пюре, печеночный паштет, черносмородиновый сок. Спустя два года Институт медико-биологических проблем РАН разработал новое меню для советских космонавтов. Исследователи выяснили, что энергетическая ценность космической пищи должна составлять не менее 2800 килокалорий в сутки, причем есть лучше не три раза в сутки, а четыре. Идеальный суточный рацион содержал 100 граммов белка, 118 – жиров и 308 – углеводов, а также комплекс витаминов.

Работы по созданию рационов для питания космонавтов при межпланетных полетах реально начались в 2017 году. Среди предлагаемых решений: тепловая стерилизация и обезвоживание методом сублимационной сушки; биотехнологии выращивания в закрытых экологических системах культур и др. С отсутствием возможности периодического пополнения запасов связаны особые требования к питанию: минимальные габариты и масса; простота использования и хранения в космическом аппарате; удобство приема пищи и ее «неприедаемость» в течение длительного времени; минимальные затраты времени на приготовление блюд и возможность их

использования как в горячем, так и в холодном виде; хорошая перевариваемость и усвояемость; микробиологическая безопасность в течение всего срока хранения. Но если рассматривать длительные сроки пребывания в космосе, то даже при соблюдении этих условий запасов продуктов и других ресурсов космического корабля может просто не хватить.

Неужели тема дальних космических перелетов, связанная с ограниченными ресурсами космического корабля, закрыта навсегда? Как же тогда быть с высказыванием Циолковского «Планета есть колыбель разума, но нельзя вечно жить в колыбели»? Или вы сможете предложить то, что откроет дорогу человечеству к новым мирам?

Для оценивания полученных решений кейсов был разработан ряд критериев:

- четкость постановки целей и задач;
- глубина проведенного анализа;
- креативность и новаторство предложенного подхода;
- экономическая эффективность предложенного решения;
- ясность и убедительность презентации решения.

Использование приведенных рекомендаций позволит создать качественные и интересные кейсы, способствующие достижению основных целей кейс-чемпионатов. Грамотно разработанный кейс дает возможность участникам развить важные профессиональные качества для разработки научных проектов и подготовиться к практической деятельности в научной сфере.

В ходе исследования проводился опрос обучающихся и педагогических работников о состоявшемся кейс-чемпионате. Отмечая эффективность данного формата, многие в первую очередь отметили глубину вовлеченности обучающихся в решение кейсов при использовании проектной деятельности в образовательных целях. Кроме того, использование кейсов способствовало повышению уровня понимания связи науки с решением реальных задач. Также среди

положительных сторон участники отметили возможность общения и совместной творческой работы с представителями научного сообщества.

Заключение. Проведенное исследование показало высокую эффективность кейс-чемпионатов как инструмента формирования профессионально значимых компетенций и стимуляции активной самостоятельной образовательной деятельности учащихся. Кейс-чемпионаты позволяют развивать способность решать реальные практические задачи с использованием достижений наук и технологий, формировать умение работать в команде, повышать мотивацию к обучению и саморазвитию. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности интеграции такого формата мероприятий в структуру внеурочной деятельности учебных заведений различного типа. Дальнейшие перспективы исследований связаны с разработкой методического сопровождения кейс-чемпионатов и расши-

рением возможностей включения их в образовательные программы разных уровней образования.

Опыт проведения кейс-чемпионата показал, что этот формат обладает значительным обучающим и развивающим эффектом, способствуя формированию важных компетенций и развитию инициативности, ответственности и креативности участников. Проведение чемпионатов вне рамок основной учебной программы позволило создать условия для проявления лидерства, сотрудничества и личной инициативы каждого участника, что является ключевым фактором успешного освоения проектной деятельности. Анализ полученных результатов подтвердил высокий интерес участников к таким видам мероприятий и подчеркнул необходимость дальнейшего распространения и совершенствования практики кейс-чемпионатов в образовательной среде.

Список источников

1. Стенограмма заседания Совета при Президенте РФ по науке и образованию от 06.02.2025 [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (дата обращения: 01.09.2025).
2. Указ Президента РФ от 29.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 01.09.2025).
3. Методические рекомендации по организации учебной проектно-исследовательской деятельности в образовательных организациях [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/metodicheskie-rekomendaczii-po-organizaczii-uchebnoj-proektno-issledovatelskoj-deyatelnosti-v-obrazovatelnyh-organizaczijah-3.pdf> (дата обращения: 01.09.2025).
4. Быстрова Н. В., Уракова Е. А. Технология проектной деятельности как ведущая форма обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-1. – С. 83–85.
5. Васильева О. И. Проблемы междисциплинарной интеграции в проектной деятельности // Социология. – 2021. – № 4. – С. 241–251.
6. Potvin A. S., Boardman A., Stamatis K. Consequential change: Teachers scale project-based learning in English language arts // Teaching and Teacher Education. – 2021. – Vol. 107. – 103469 p.
7. Pupik Din G., Grossman P., Enumah L., Herrmann Z., Schneider S. Core practices for project-based learning: Learning from experienced practitioners in the United States. Teaching and Teacher Education, 2023. – Vol. 133. – 104275 p.
8. Клещева И. В. Практика организации проектной деятельности в школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 133–136.
9. Вахрушев С. А., Дмитриев В. А. Некоторые проблемы внедрения проектной деятельности в школьном образовании // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 1. – С. 40–44.
10. Денисова Т. В., Федорова И. А. Изучение уровня сформированности компетенций и готовности будущих педагогов к проектной деятельности // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яков-

лева. – 2025. – № 1. – С. 84–93.

11. Ганиева Г. Р. Подготовка младших школьников к проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 84–86.

12. Колесник Н. Т. Профессиональное самоопределение старших школьников в проектной деятельности: теоретические основы психологического сопровождения // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2019. – № 3. – С. 117–127.

13. Уварина Н. В., Толстова Г. Б. Профессиональное самоопределение школьников: теоретическое обоснование и практический опыт реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2023. – Т. 15, № 1. – С. 149–158.

14. Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности социально-гуманитарной направленности [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/12/metodicheskie-rekomendaczii-po-organizaczii-vneurochnoj-deyatelnosti-soczialno-gumanitarnoj-napravlennosti_2024.pdf (дата обращения: 01.09.2025).

15. Лингевич О. В. К вопросу о становлении понятия «внеурочная деятельность» в России // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1. – С. 29–34.

16. Хабибова Н. Е., Гарданов А. Р., Карунас Е. В. Организация внеурочной деятельности как учебная дисциплина // Образовательный вестник «Сознание». – 2020. – № 5. – С. 9–13.

17. Николаева Е. И., Петрусевич А. А. Формирование ценностей и ценностных ориентаций школьников во внеурочной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 5. – С. 61–66.

18. Касаткина Н. С., Шкутина Н. С. Модель подготовки будущих учителей к форми-

рованию коммуникативных универсальных учебных действий школьников в процессе внеурочной деятельности // Вестник ЮУрГГПУ. – 2022. – № 4. – С. 69–90.

19. Агарагимова В. К., Гаджимагомедова Т. Г., Ибрагимова Р. Ю. Формирование коммуникативной компетенции школьника во внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3. – С. 230–232.

20. Газаева Л. В., Атемова Ф. М. Формирование культурно-речевых навыков младших школьников посредством внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5. – С. 126–128.

21. Казначеева С. Н., Бичева И. Б., Казначеев Д. А. Внеурочная деятельность по физике как условие повышения интереса и качества освоения учебного материала // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 117–119.

22. Юсупова Р. Я., Булуева Ш. И. Формирование познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6. – С. 373–375.

23. Лебедева О. В., Морозов О. А., Староверова В. В. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся на внеурочных занятиях по физике в современных условиях // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 64–72.

24. Указ Президента РФ от 25.04.2022 № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47771> (дата обращения: 01.09.2025).

25. Грушевская В. Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 38–44.

References

1. Transcript of the meeting of the Council under the President of the Russian Federation for Science and Education from 06.02.2025. Available at: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (accessed: 01.09.2025). (In Russ.)

2. Decree of the President of the Russian Federation of 29.02.2024 No. 145 “On the Strategy of Scientific and Technological Development of the Russian Federation”. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (accessed: 01.09.2025). (In Russ.)

3. Methodological recommendations for the organization of educational design and research activities in educational organizations. Available at: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/metodicheskie-rekomendaczii-po-organizaczii-uchebnoj-proektno-issledovatelskoj-deyatelnosti-v-obrazovatelnyh-organizaczijah-3.pdf> (accessed: 01.09.2025). (In Russ.)

4. Bystrova, N. V., Urakova, E. A. 2023. Technology project activity as a leading form of training. Problems of modern pedagogical education, no. 78-1, pp. 83–85. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Vasilyeva, O. I. 2021. Problems of interdisciplinary integration in project activities. Sociology, no. 4, pp. 241–251. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Potvin, A. S., Boardman, A., Stamat, K., 2021. Consequential change: Teachers scale project-based learning in English language arts. Teaching and Teacher Education, vol. 107, 103469 p. (In Eng.)
7. Pupik Din, G., Grossman, P., Enumah, L., Herrmann, Z., Schneider, S., 2023. Core practices for project-based learning: Learning from experienced practitioners in the United States. Teaching and Teacher Education, vol. 133, 104275 p. (In Eng.)
8. Kleshcheva, I. V., 2025. Practice of organizing project activities at school. Problems of modern pedagogical education, no 86-4, pp. 133–136. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Vakhrushev, S. A., Dmitriev, V. A., 2021. Some problems of implementation of project activities in school education. ASR: pedagogy and psychology, no. 1, pp. 40–44. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Denisova, T. V., Fedorova, I. A., 2025. Study of the level of formation of competencies and readiness of future teachers for project activities. Chuvash State Pedagogical University Bulletin, no. 1, pp. 84–93. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Ganieva, G. R., 2021. Preparation of younger students for project activities. Problems of modern pedagogical education, no. 72-3, pp. 84–86. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Kolesnik, N. T., 2019. Professional self-determination of senior schoolchildren in project activities: theoretical foundations of psychological support. New in psychological and pedagogical research, no. 3, pp. 117–127. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Uvarina, N. V., Tolstova, G. B., 2023. Professional self-determination of schoolchildren: theoretical justification and practical experience of implementation. Modern Higher School: innovative aspect, vol. 15, no. 1, pp. 149–158. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Methodological recommendations on the organization of extracurricular activities of a social and humanitarian orientation. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/12/metodicheskie-rekomendaczii-po-organizaczii-vneurochnoj-deyatelnosti-soczialno-gumanitarnoj-napravlenosti_2024.pdf (accessed: 01.09.2025). (In Russ.)
15. Lingevid, O. V. 2021. On the question of the formation of the concept of “extracurricular activities” in Russia. Scientific and Pedagogical Review, no. 1, pp. 29–34. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Khabibova, N. E., Gardanov, A. R., Karunas, E. V., 2020. Organization of extracurricular activities as an academic discipline. Educational Bulletin “Consciousness”, no. 5, pp. 9–13. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Nikolaeva, E. I., Petrusevich, A. A., 2021. Formation of values and value orientations of schoolchildren in extracurricular activities. Pedagogical education in Russia, no. 5, pp. 61–66. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Kasatkina, N. S., Shkitina, N. S., 2022. Model of preparing future teachers for the formation of communicative universal educational actions of schoolchildren in the process of extracurricular activities. Herald SUrSHPU, no. 4, pp. 69–90. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Agaragimova, V. K., Gadzhimagomedova, T. G., Ibragimova, R. Yu., 2021. Formation of the student’s communicative competence in extracurricular activities. World of Science, Culture, Education, no. 3, pp. 230–232. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Gazaeva, L. V., Atemova, F. M., 2020. Formation of cultural and speech skills of younger schoolchildren through extracurricular activities. World of Science, Culture, Education, no. 5, pp. 126–128. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Kaznacheeva, S. N., Bicheva, I. B., Kaznacheev, D. A. 2022. Extracurricular activities in physics as a condition for increasing interest and quality of mastering educational material. Problems of modern pedagogical education, no. 74-3, pp. 117–119. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Yusupova, R. Ya., Bulueva, S. I., 2021. Formation of cognitive motivation in primary school children in extracurricular activities. World of Science, Culture, Education, no. 6, pp. 373–375. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Lebedeva, O. V., Morozov, O. A., Staroverova, V. V., 2019. Organization of educational and research activities of students in extracurricular studies in physics in modern conditions. Pedagogical

cal education in Russia, no. 8, pp. 64–72. (In Russ., abstract in Eng.)

24. Decree of the President of the Russian Federation of 25.04.2022 No. 231 “On the declaration in the Russian Federation of the Decade of Science and Technology”. Available at:

<http://www.kremlin.ru/acts/bank/47771> (accessed: 01.09.2025). (In Russ.)

25. Grushevskaya, V. Yu., 2017. Application of the digital storytelling method in the project activities of students. Pedagogical education in Russia, no. 6, pp. 38–44. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

И. А. Бачкова, директор Лицея института довузовского образования, Мордовский государственный университет, Ira_bachkova@bk.ru, Саранск, Россия

О. А. Зарубин, кандидат географических наук, директор департамента науки и технологий, Мордовский государственный университет, zarubin_oa@mrsu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3410-1139>, Саранск, Россия

В. И. Сафонов, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационных технологий и программирования, Мордовский государственный университет, wawans@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0457-1372>, Саранск, Россия

Information about the authors

Irina A. Bachkova, Director of the Lyceum Institute of Pre-School Education, Mordovian State University, Ira_bachkova@bk.ru, Saransk, Russia

Oleg A. Zarubin, Cand. Sci. (Geogr.), Assoc. Prof. of the Department Information Technology and Programming, Mordovian State University, zarubin_oa@mrsu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0457-1372>, Saransk, Russia

Vladimir I. Safonov, Cand. Sci. (Phys. and Math.), Assoc. Prof. of the Department Information Technology and Programming, Mordovian State University, wawans@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0457-1372>, Saransk, Russia

Статья поступила в редакцию 10.10.2025

Одобрена после рецензирования 20.10.2025

Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 10.10. 2025

Approved after reviewing 20.10.2025

Accepted for publication 30.10.2025

Персоналии

УДК 37.0+061.2-053.2

DOI: 10.15293/1813-4718.2506.14

Научное осмысление современного детского движения в трудах А. Г. Кирпичника

Кудинов Владимир Андреевич¹

¹ Костромской государственный университет, Кострома, Россия

Аннотация. В статье рассматривается жизнь и творчество ученого Анатолия Григорьевича Кирпичника (1950–2021), посвятившего свое время научным изысканиям в области истории, психологии, педагогики детского движения в России. Автор дружил с ним более полувека. Называются научные идеи и утверждения, являющиеся новыми в современных социокультурных условиях России.

Ключевые слова: ученый; А. Г. Кирпичник; детское движение; пионерская организация

Для цитирования: Кудинов В. А. Научное осмысление современного детского движения в трудах А. Г. Кирпичника // Сибирский педагогический университет. – 2025. – № 6. – С. 169–175. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.14>

Personalities

Scientific Understanding of the Modern Children's Movement in the Works of A. G. Kirpichnik

Vladimir A. Kudinov¹

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russia

Abstract. This article examines the life and work of Anatoly Grigorievich Kirpichnik (1950–2021), a scientist who devoted his time and research to the history, psychology, and pedagogy of the children's movement in Russia. The author and Kirpichnik were friends for over half a century. It highlights scientific ideas and assertions that are new in Russia's contemporary sociocultural context.

Keywords: scientist; Kirpichnik A. G.; children's movement; pioneer organization

For citation: Kudinov, V. A., 2025. Scientific understanding of the modern children's movement in the works of A. G. Kirpichnik. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 169–175. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2506.14>

Всегда сложно писать о человеке, с которым дружил 58 лет и в жизни, и в науке. Сложно выбрать главное из мозаики дел, жизненных эпизодов, десятков научных симпозиумов, дискуссий дома и на работе. Анатолий Григорьевич Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, действительный член Академии социальных

наук, член-корреспондент Международной академии психологических наук, родился 19 ноября 1950 г. в Гайсине, тихом украинском городе Винницкой области УССР в семье служащей и рабочего. Два фактора определили судьбу Анатолия: семья и пионерская организация. Влияние семьи на ребенка несомненно, мама Ли-

дия Николаевна и отец Григорий Андреевич воспитывали своих детей в доброте и любви к другим людям, и эти качества личности привлекали сверстников. Анатолий в течение нескольких лет избирался ими в городской пионерский штаб. Я с Анатолием познакомился в 1967 году, когда мы поступили учиться на историко-педагогический факультет (истпед) Костромского государственного педагогического института имени Н. А. Некрасова. Вслед за Анатолием на истпед из Гайсина поступили учиться его брат Владимир, друг Александр Шмагельский, сестра Татьяна, в Кострому поступила учиться Маргарита Беркович (Шульман), впоследствии доктор экономических наук, профессор Костромского государственного университета (далее – КГУ).

На легендарном для нас и окружающих истпед все организация студенческой жизни позволяла не только раскрыть, но и развить способности человека, и Анатолий ответственно выполнял общественные поручения члена комсомольского бюро факультета, редактора факультетской стенной газеты «Вожак», активно работал в студенческом научном обществе (СНО), выступал с докладами на конференциях. Подтверждаю его успехи авторитетно – я в то же время возглавлял СНО института. А среди руководителей СНО других факультетов были студенты, дружившие с Анатолием, известные сейчас в КГУ профессора Николай Михайлович Рассадин, Валерий Сергеевич Секованов, Ирина Александровна Топоркова, Лариса Геннадьевна Мягкова. Участие в деятельности СНО развивало не только научные навыки, умения и анализ, но и позволило на последнем 5 курсе заниматься подготовкой кандидатского экзамена по философии, который Анатолий и я сдали сразу после получения диплома, буквально на следующий день, заверив копию диплома у нотариуса. Преподаватели нам говорили, что это уникальный случай в их практике.

Опыт Анатолием Григорьевичем приобретался не только книжный, но и практический: во время многочисленных практик в пионерских лагерях Костромской и Московской областей, Всесоюзном пионерском лагере «Артек». Вспоминаю случай. Он работал в лагере «Морской», я – в лагере «Кипарисный». И однажды мы затеяли пионерский туристический поход «По погранзаставам Крыма». В то время авторитет пионерской организации был настолько высок, что нас пускали на все погранзаставы, рассказывали о военной службе, охране границы с Турцией, давали ночлег, кормили, сопровождали с радостью. Было стойкое ощущение единства народа и армии. И оно было нами впитано.

Опыт и некоторый научный авторитет привел к тому, что Анатолий после службы в армии был приглашен на работу на кафедру теории и методики воспитательной работы. Названия кафедры менялось, а Анатолий продолжал трудиться в русле учебного и научного интереса этого научно-учебного коллектива. Я в это время уже работал на кафедре истории по приглашению ректора Михаила Ивановича Синяжникова и зав. кафедрой Владимира Леонидовича Миловидова. Продолжился определенный дружеский и научный тандем. Одна и та же проблема рассматривалась нами с точки зрения различных наук: психологии и истории. Мы с Анатолием обсуждали содержание и пути развития научных проблем детского движения, пионерской организации. Обсуждали различные научные направления в области детского, пионерского движения. Детское движение нами мыслилось только в русле пионерской жизни коллектива детей. Поэтому я написал и защитил в 1979 г. кандидатскую диссертацию по истории подготовки кадров пионерской организации, а Анатолий Григорьевич в 1981 – по специальности «Социальная психология» на тему «Исследования динамики коллективообразования в юношеских группах на

материале лагерей комсомольского актива школ и ПТУ»¹.

Анатолий Григорьевич жил, работал и творил не в вакууме, десятки людей могут говорить о дружеских отношениях с ним. Самые близкие друзья, те, которые собирались у него дома в день рождения за дружеским столом, были соратниками и в науке. За столом у профессора А. Г. Кирпичника собирались Валерий Петрович Ижицкий, кандидат педагогических наук, доцент, общественный и политический деятель; Николай Михайлович Рассадин, кандидат педагогических наук, профессор, ректор КГПУ им. Н. А. Некрасова, 25 лет находился на этом посту и плодотворно развивал университет, Владимир Андреевич Кудинов, доктор исторических наук, профессор КГУ. Даже ученое звание профессора было присвоено нам в один день и номера аттестатов профессора последовательно идут друг за другом.

А. Г. Кирпичник – автор многих научных идей: самоутверждение личности в коллективе, «Я» и «Мы»; потенциалы коллектива и возможности их развития в актуальной деятельности. Все это шло в развитие социально-психологической концепции контактной группы как коллектива профессора Л. И. Уманского и доцента А. Н. Лутошкина². А. Г. Кирпичником было сделано описание форм динамики коллективообразования. Он подтвердил, что динамика образования коллектива имеет пульсирующий характер, описал наличие плато, восходящих линий и спадов. Раскрыл их причины, внутренние противоречия образования коллективов. При этом им был рассмотрен целый пласт отношений.

А. Г. Кирпичник обосновал социаль-

но-психологические основы диалога как основы педагогики сотрудничества детей и взрослых в педагогическом процессе. Эта идея получила развитие в его работах с аспирантами (более 20 человек), следовательно она актуальна и научно обоснована.

В нашей жизни мы часто встречаемся с таким явлением, как временный коллектив (временный детский коллектив). Поэтому так важно практикам получить научные рекомендации по созданию временных коллективов, особенно среди детей, подростков, молодежи, в том числе и среди общественных детско-молодежных объединений (как, например, в Российском движении детей и молодежи «Движение первых»). А. Г. Кирпичник охарактеризовал особенности временного коллектива и возможности педагогической организации оптимального процесса его развития³.

Как психолог А. Г. Кирпичник отстаивал взгляд на детское движение как социальное явление (а не только педагогическое), описывал эти его качественные характеристики, выдвинул оригинальные принципы устройства и функционирования детских общественных организаций и движений. Длительное время педагоги, учителя руководили детскими общественными организациями – пионерской, юных натуралистов, юных космонавтов, юных мичуринцев, тимуровцев, юных друзей милиции, юных пожарников, юных моряков и других, не являясь их членами. Этот парадокс и пытался решить А. Г. Кирпичник в своих статьях, выступлениях на конференциях вместе с другими соратниками учеными. Он проанализировал роль взрослых в детском общественном объединении, взаимоотношения взрослых и детей в детском движе-

¹ Кирпичник А. Г. Исследование динамики коллективообразования в юношеских группах: дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 1980. – 169 с.

² Психология малой группы: структура, динамика, организация. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. – 368 с.

³ Кирпичник А. Г., Ижицкий В. П. Летние объединения старшеклассников. – М.: Знание, 1984. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 10).

нии (общение, участие в управлении и т. п.).

В научном сотрудничестве с учеными (Н. Ф. Басов, Е. А. Дмитриенко, А. В. Волохов, А. В. Малиновский, В. А. Кудинов, З. И. Лаврентьева, О. В. Попова, К. Д. Радина, Н. М. Рассадин, Т. А. Ромм, А. И. Тимонин, Е. В. Титова, Т. В. Трухачева, Э. С. Соколова, И. И. Фришман и др.) родились многие статьи, эссе, коллективные монографии и серьезные вузовские учебные пособия¹.

Обращаю внимание, что на крутых поворотах истории А. Г. Кирпичник не расстался с той частью советской науки, которая заботилась о развитии, социализации детей, молодежи. В угоду глобализации социокультурной и новой экономической политики часть ученых отказалась от прошлых своих изысканий, противоречащих новой концепции общества. В советское время был госзаказ от государства и правящей коммунистической партии на создание педагогического продукта по воспитанию детей и молодежи, пионерской и комсомольской организаций в русле коммунистической идеологии, являвшейся основой политического ядра СССР. После распада СССР идеология коммунизма стала запрещаться, в духовной сфере произошли изменения ценностных ориентаций и официальная педагогическая наука, прежде всего в академических институтах, ее основные учреждения стали переориентироваться с изучения формирования коллективизма как основы воспитания в детской общественной организации на изучение и пропаганду индивидуализма, пионерская и комсомольская организации были запрещены в школах приказами и установками Минпроса, ставки пионерских вожатых школ были ликвидированы. Фактически более 3000 педагогов, защитивших кандидатские диссертации на материалах различных направлений коммунистического воспи-

тания, пионерской и комсомольской организаций отказались от своих защищенных ранее идей.

Но сохранилась группа ученых, прошедших в науку из практики пионерской и комсомольской работы, которые верили в иные основы воспитания и не считали, что по указаниям власти должны меняться уже зарекомендовавшие себя основы науки о детях и молодежи.

В феврале 1990 г. в Костроме прошла необычная научная конференция, на которой произошла консолидация ученых, впоследствии вошедших в Ассоциацию исследователей детского движения в 1991 году. Более сотни ученых несколько дней обсуждали состояние и развитие науки о пионерской организации. Историки, педагоги, психологи, философы, занимавшиеся проблемами детского движения с позиций и методологии представленных наук, пришли к выводу, что детская организация не только педагогическое, но и социальное явление, что ее живучесть определяется тем, насколько она защищает права и соответствует интересам самих детей. Конференция проходила в условиях исторической ломки советского общества и это наложило свой отпечаток и составило остроту дискуссий, заставило критично подойти к научному наследию, подвергнуть научной критике устоявшееся в науке о воспитании детей. Как отмечал в 2006 г. ректор Костромского государственного университета, профессор Н. М. Рассадин: «Возникнув в период закрытия практически всех существующих научных организаций, занимающихся изучением проблем детских общественных объединений, в нем не только сохранилось само научное направление и кадры специалистов, но и произошла консолидация энтузиастов на создание нового знания об

¹ А. Г. Кирпичник написал предисловие к книгам В. А. Кудинова «Роман с барабаном» (1990), Л. И. Уманского «Организаторские способности» (1998), Н. П. Фетискина, В. Д. Сапоровской и М. А. Кашиной «Кафедра психологии КГУ. От становления к известности» (1999).

общественной жизни детей»².

На этой конференции определился рейтинг ученых, внесших наибольший вклад в исследование детского движения. На вопросы отвечали 102 ученых-исследователя из крупных научных центров, первые 15 человек в рейтинге стали научными консультантами Всесоюзной конференции пионерских работников в Москве и экспертами-участниками 10 Всесоюзного слета пионеров в Артеке, на котором был образован Союз пионерских организаций – Федерация детских объединений (СПО-ФДО). Более 70 процентов голосов набрали 9 человек: Е. В. Титова (г. Москва), Т. В. Трухачева (г. Москва), Н. Ф. Басов (г. Кострома), З. И. Лаврентьева (г. Новосибирск), В. А. Кудинов (г. Кострома), Е. А. Дмитриенко (Казахстан), Е. Н. Сорочинская (г. Ростов-на-Дону), К. Д. Радица (г. Санкт-Петербург), Р. А. Литвак (г. Челябинск). Ассоциацию возглавила кандидат политических наук, первый вице-мэр Москвы Людмила Ивановна Швецова, которая интересно и плодотворно руководила в 1983–1986 гг. Центральным советом Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина. Заместителем стала кандидат педагогических наук Тамара Викторовна Трухачева. А. Г. Кирпичник вошел в правление ассоциации. Л. И. Швецова так определила цель ассоциации: «Создать новую область знаний – социокинетику. Наша цель – разработать концепцию и модели взаимодействия на одном из наиболее значимых для детского движения пространств – пространстве образовательных учреждений. Для понимания сущностных основ детского дви-

жения этого более чем достаточно»³.

В выступлениях участников отмечались противоречия между сутью и оболочкой детского движения, целевой установкой на коммунистическое воспитание детей и реалиями общественной жизни. Академик К. С. Фролов, председатель общества «Знание», один из учредителей ассоциации, впоследствии писал: «... Ассоциация рождена в ту пору, когда старый научный фундамент в этой среде мог просто рухнуть из-за сложности исторического момента и опрометчивого негативного всеохаивания деятельности детской самостоятельной организации и исследований о ней, а к новым явлениям в этой сфере еще не были найдены ни теоретические, ни методические, ни практические подходы...»⁴.

Ученые Костромского государственного педагогического университета, изучавшие практику детского движения, «выросшие» из историко-педагогического факультета Костромского государственного педагогического института, имевшие практику работы в авторских детских лагерях, центрах и общероссийских и международных центрах «Артек», «Орленок», «Океан», «Зубренок», стали учредителями ассоциации. Это доктора наук, профессора Н. Ф. Басов, В. А. Кудинов, Н. М. Рассадин, А. И. Тимонин, кандидаты наук, доценты Т. Ф. Асафова, О. С. Коршунова, Л. И. Тимонина и др.⁵ Костромские ученые составили отделение Ассоциации исследователей детского движения под руководством Н. Ф. Басова и А. Г. Кирпичника.

В Костроме прошли 5 собраний ассоциации (1993, 1996, 1999, 2001, 2004 гг.). Две конференции прошли в Минске. «Мы,

² Теория. История. Методика детского движения. Информационный бюллетень. Выпуск 7. – М., 2006. – С. 7.

³ Теория. История. Методика детского движения. Информационный бюллетень. Выпуск 7. – М., 2006. – С. 13.

⁴ Там же. С. 5.

⁵ Всего учеными Костромского государственного университета в период 1972–2009 гг. опубликовано более 1200 научных статей. Это огромный научный потенциал и ресурс исследования детского движения.

белорусы, с особой благодарностью вспоминаем совместную работу, связанную с подготовкой и проведением двух научно-практических конференций в городе Минске», – писал профессор О. И. Тавгень¹. По одной конференции прошли в Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Тверской области, остальные – в Москве. И во всех этих научных собраниях значительной была организаторская роль Анатолия Григорьевича Кирпичника.

Деятельность ассоциации, научные исследования, опубликованные научные труды перевернули представление о детском движении, внесли существенный вклад в развитие наук педагогики, психологии, истории, философии, социологии. Удивительны количественные показатели деятельности Ассоциации, превышающие уровень деятельности многих «штатных» научных подразделений². С непосредственным участием и помощью А. Г. Кирпичника были изданы словарь-справочник «Детское движение» (2005 г.), «Детское движение в России: рефлексия научных исследований. Библиография» (2009 г.)³. Координатором этих событий был А. Г. Кирпичник. Результаты исследований и подходы, изложенные в изданиях ассоциации, сохраняют свой научный и практический потенциал и представляют интерес для развития современного детского движения.

В период деятельности ассоциации исследователей детского движения Кострома использовала имеющиеся в университете ресурсы: научно-методический журнал, входящий в перечень ВАК РФ,

который возглавлял А. Г. Кирпичник и который издавался в КГУ при колоссальной поддержке ректора Н. М. Рассадина; выходили сборники статей проведенных научных конференций. В Костроме были созданы педагогические площадки, на которых апробировались педагогические идеи, развивающие основы детского движения (в том числе известные во всей стране лагеря «Комсорг», «Соколенок», к развитию которых был причастен А. Г. Кирпичник).

А. Г. Кирпичник поддерживал тесные научные связи с Новосибирским государственным педагогическим университетом, где под руководством известного талантливого ученого Татьяны Александровны Ромм работает коллектив исследователей воспитательного процесса. В течение 10 лет он был членом редакционного совета научно-теоретического журнала «Сибирский педагогический журнал» (г. Новосибирск). Сотрудничал с профессором Еленой Николаевной Сорочинской (Ростовский государственный педагогический университет). Поддерживал научные связи с учеными Казахстана, работавшими под руководством кандидата педагогических наук Елены Александровны Дмитриенко; Беларуси (профессор В. Т. Кабуш, кандидат педагогических наук В. Г. Литвинович и др.). Плодотворным было сотрудничество с доктором педагогических наук, профессором, членом корреспондентом РАО Михаилом Викторовичем Богуславским, известным ученым в области истории педагогики и детского движения. Таким образом, костромские ученые не действовали в изоля-

¹ Теория. История. Методика детского движения. Информационный бюллетень. Выпуск 7. – М., 2006. – С. 9.

² Напр.: Теория. История. Методика детского движения. Информационный бюллетень. Выпуск 1-9. М., 1999–2009; Кирпичник А. Г., Трухачева Т. В. Социокинетика: стратегия движения к созданию новой области знания (Тезисы о некоторых итогах деятельности Ассоциации исследователей детского движения). – М.; Кострома: КГУ имени Н. А. Некрасова, 2010.

³ Детское движение в России: рефлексия научных исследований. Библиография / авт.-сост. Н. Ф. Басов, А. Г. Кирпичник, В. А. Кудинов, О. В. Попова, отв. ред. В. А. Кудинов. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009; Детское движение. Словарь-справочник / сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2005.

ции благодаря активности А. Г. Кирпичника.

В XXI веке А. Г. Кирпичник высказался по различным проблемам детского движения, о том, что науку о детском движении нельзя рассматривать только в рамках педагогики. В этом он был не одинок. Активно это утверждение еще в 1990-х годов высказывали Е. В. Титова, В. А. Кудинов. Но А. Г. Кирпичник стал развивать эту проблему в многочисленных публикациях и выступлениях на конференциях. В более 250 публикациях он развивал идеи о социальной роли и позиции взрослых в детском движении, о личности ребенка в семье, обществе и государстве, об организаторах детского движения, подготовке кадров для него, об участии детей в жизни школы, общества и государства, о детском движении как ресурсе Победы в годы Великой Отечествен-

ной войны, об уроках истории Всесоюзной пионерской организации, о методических системах в детском движении⁴. Словом, интересы его были разносторонни в рамках общей концепции детского движения в России в современности. Отсюда и направления дальнейших изучений для других исследователей.

Последний научный труд А. Г. Кирпичника «Перед лицом своих товарищей...» (2021)⁵. Сборник документов и материалов из истории детского движения, пионерской организации, дополненный воспоминаниями бывших пионеров и вожатых, размышлениями, оценками, предложениями ученых, участников детского движения XXI века. Он поможет новым исследователям ориентироваться в потоке новых знаний и представлений.

Информация об авторе

В. А. Кудинов, доктор исторических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, действительный член Академии социальных наук, Костромской государственной университет, vkudinov@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6268-9400>, Кострома, Россия

Information about the author

Vladimir A. Kudinov, Dr. Sci. (Hist.), Prof., Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Full Member of the Academy of Social Sciences, Kostroma State University, vkudinov@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6268-9400>, Kostroma, Russia

Статья поступила в редакцию 05.10.2025
Одобрена после рецензирования 10.10.2025
Принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 05.10.2025
Approved after reviewing 10.10.2025
Accepted for publication 30.10.2025

⁴ Напр.: Основы социокинетики детства / сост. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2009; Кейс для методиста: пособие для начинающего специалиста в сфере методического сопровождения деятельности организаторов детских общественных объединений / И. С. Зарахович, А. Г. Кирпичник, Т. А. Ромм, Т. В. Трухачева; общ. ред. А. Г. Кирпичник, Т. В. Трухачева. – Астана, 2016.

⁵ Перед лицом своих товарищей...: сб. / сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2021.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (ФИО, место работы);
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений (Пример 6).

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 2000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет от 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw (Пример 1).

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводят в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (Пример 7).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Пример 1. Оформление статьи

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: (присваивается издательством после принятия статьи к публикации)

Название статьи

Иванова Ирина Геннадьевна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Scientific article

Пристатейные материалы на английском языке

Название статьи (на английском языке)

Irina G. Ivanova¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract.

Keywords:

For citation: Ivanova, I. G., 2024. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Текст статьи.

Список источников

.....

References

.....

Информация об авторе

И. Г. Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры ..., Новосибирский государственный педагогический университет, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Irina G. Ivanova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department..., Novosibirsk State Pedagogical University, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов (оформляется, если у статьи 3 и более авторов, на русском и английском языках – Пример 7).

При наличии грантовой поддержки оформляется ссылка на грант.

Статья поступила в редакцию 29.08.2024
Одобрена после рецензирования 22.10.2024
Принята к публикации 01.11.2024

The article was submitted 29.08.2024
Approved after reviewing 22.10.2024
Accepted for publication 01.11.2024

© Ф. И. О. автора, 2022

Пример 2. Оформление списка источников различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Ин-

тернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интер-

нета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: AdobeAcrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, ос-

новы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.)

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.) Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на автореферат диссертации:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Abstract Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (accessed 12.12.2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

¹ Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

² Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

Пример 7.

Вклад авторов

Артемяева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

6/2025

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Редактор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×100/16. Печать цифровая.

Уч.-изд. л. 14,7. Усл.-печ. л. 16,1. Тираж 1000 экз. Заказ № 153.

Дата выхода в свет: 13.12.2025 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28