ПЕДАГОГИКА

Том 90 04 2026

Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

Учредители
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:
Р.С.Бозиев
главный редактор
Р.М.Асадуллин
В.С.Басюк
М.В.Богуславский
О.Ю.Васильева
С.В.Иванова
Е.И.Казакова
А.Д.Король
В.С.Лазарев
Н.Н.Малофеев
Л.М.Перминова
Н.Д.Подуфалов
А.Л.Семенов

Редакционный совет:
М.Н.Берулава
А.С.Гаязов
Н.Г.Емузова
В.Н.Иванов
А.К.Кусаинов
А.А.Орлов
Е.Л.Руднева
Н.К.Сергеев
Ф.Ф.Харисов
М.А.Чошанов

Научные редакторы:
М.В.Бородько
Л.В.Кутьева

Ответственный секретарь
Э.Р.Бозиева

Технический редактор
Н.А.Феоктистова

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Савенков А.И., Петров В.В., Воронов А.А.
Предпрофессиональная подготовка будущих ученых в специализированных учебно-научных центрах ведущих российских университетов 5

Дахин А.Н.
Цели и ценности педагогического проекта 18

Галактионова Т.Г.
Новый термин «промпт-грамотность» и его обоснование в русскоязычном педагогическом дискурсе 26

Гулов А.П.
Парадокс децентрализации в образовательном оценивании: валидность Всероссийской олимпиады школьников 39

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Лемех Е.А., Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Ахметзянова А.И.
Доступность учреждений образования для детей с ОПФР в Республике Беларусь 52

Байкова А.М., Будаева Т.Ч., Будаев Б.Т.
Реализация государственно-общественного заказа в Арктике: пилотный проект «Кочевой детский сад» в Чукотском автономном округе 63

Данченко С.П.
Безопасность жизнедеятельности: теоретические основы и дидактические особенности 70

© ООО «Педагогика», 2026

Адрес редакции:
119121, Москва,
ул. Погодинская, д. 8.
Телефоны: **(499) 248-6971;**
(499) 248-5149
E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
Наш сайт:
http://pedagogika-rao.ru

Журнал зарегистрирован
в Комитете РФ по печати.
Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.
№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)
Периодичность 12 номеров в год
Язык публикаций: рус.
Журнал входит в перечень ВАК,
индексируется в РИНЦ

Отпечатано в АО «Первая
Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область,
г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.
Сайт: www.chpd.ru
телефон 8 (495) 988-63-76,
т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать
15.03.2026
Формат 70×100 1/16
Печать офсетная
Бумага офсетная
Усл.печ.л. 9,6
Тираж 1000 экз.
Заказ № 0000
Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Васюкович Л.С.
Историко-педагогическое наследие как ценность в контексте формирования культуры будущего учителя 79

Пономарева Т.Н.
Подготовка в вузе будущих гидов: развитие культуры речи 85

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В.Б.
Педагогические взгляды Франсуа Фенелона 92

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Максимов Н.Р.
Методологические основы развития российско-китайского образовательного сотрудничества в профессиональной подготовке кадров 99

Лю Шухуа , Чжу Сысяо, Ван Сюань
Трансформация традиционной педагогической этики в современном Китае 109

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Кищенко А.В.
Критическое мышление и диагностика его сформированности у младших подростков 123

Уважаемые читатели! На нашем сайте http://www.pedagogika-rao.ru вы можете ознакомиться с электронными версиями номеров нашего журнала

PEDAGOGICS
The journal of the Russian Academy of Education

Vol. 90 04 2026

© **Pedagogika (Pedagogics)** since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
The Russian Academy of Education

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Nataliya A. Feoktistova

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow, 119121, Russian Federation
Tel.: **+7 (499) 248-69-71**
+7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.ru

CONTENTS

SCIENTIFIC REPORTS

Savenkov A.I., Petrov V.V., Voronov A.A.
Pre-professional training of future scientists in specialized educational and research centres of leading Russian universities 5

Dakhin A.N.
Goals and values of the pedagogical project 18

Galaktionova T.G.
New term "prompt literacy" and its justification in the Russian-language pedagogical discourse 26

Gulov A.P.
Decentralization paradox in educational assessment: validity of the All-Russian School Olympiad 39

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Lemekh E.A., Khitryuk V.V., Feklistova S.N., Akhmetzyanova A.I.
Accessibility of educational institutions for children with psychophysical disabilities in the Republic of Belarus 52

Baykova A.M., Budayeva T.Ch., Budayev B.T.
Implementation of the state-public order in the Arctic: "Nomadic kindergarten" pilot project in Chukotka 63

Danchenko S.P.
Life safety: theoretical foundations and didactic features 70

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Vasyukovich L.S.
Historical and pedagogical heritage as a value in the context of developing the culture of future teachers 79

Ponomareva T.N.
Training future tour guides in higher education institutions: developing a speech culture 85

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.
The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)
12 issues per year

Languages: Russian

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 15.03.2026
Format 70×100 1/16
Offset printing
Offset paper
Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Pomelov V.B.
François Fénelon's pedagogical views 92

COMPARATIVE PEDAGOGY

Maksimov N.R.
Methodological foundations for the development of Russian-Chinese educational cooperation in professional training 99

Liu Shuhua, Zhu Sixiao, Wang Xuan
Transformation of traditional pedagogical ethics in modern China 109

YOUNG SCIENTISTS

Kishchenko A.V.
Critical thinking and diagnostics of its development in younger adolescents 123

Editorial Board

Ruslan S. Boziev, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding Member of RAE (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Viktor S. Basyuk**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Acting Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogics (Moscow, Russia); **Olga Yu. Vasilyeva,** Dr. Sci. (Historical), Prof., Academician of RAE, President of RAE; **Svetlana V. Ivanova**, Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia), Chief Scientific Secretary of the Russian Academy of Education; **Elena I. Kazakova,** Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding Member of RAE, Director of the Institute of Herzen University; **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE; **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia).

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfis S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Rector of the Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

Предпрофессиональная подготовка будущих ученых в специализированных учебно-научных центрах ведущих российских университетов

Савенков Александр Ильич – д-р психол. наук, д-р пед. наук, академик РАО, профессор, директор Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия); asavenkov@bk.ru

Петров Владимир Валерьевич – д-р филос. наук, доцент, ст. науч. сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения РАН; зав. отделом Специализированного учебно-научного центра, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (Новосибирск, Россия); vvpetrov@mail.nsu.ru

Воронов Артем Анатольевич – канд. физ.-мат. наук, доцент, проректор по учебной работе, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет) (Москва, Россия); voronov.artem@gmail.com

Аннотация. *Эффективное функционирование системы высшего образования страны в подготовке будущей научной технико-технологической элиты требует особого внимания к предпрофессиональному обучению одаренных и талантливых детей – будущих ученых и инженеров–исследователей. В отечественной практике накоплен значительный опыт предпрофессиональной подготовки научных кадров, способных развивать фундаментальные и прикладные исследования, разрабатывать и внедрять высокие технологии, основанные на новых физических принципах. Цель исследования – выявление исторических этапов развития и определение основных характеристик деятельности специализированных научно-учебных центров при ведущих российских университетах. Рассматриваются принципы отбора обучающихся, специфика содержания образования, формы организации учебных занятий, методы и средства обучения. Объективная оценка накопленного опыта позволяет определить перспективы использования разработанных научно-учебными центрами новых моделей углубленной подготовки обучения одаренных и талантливых школьников.*

Ключевые слова. *Обучение одаренных и талантливых детей, физико-математические школы, специализированные учебно-научные центры, предпрофессиональная подготовка будущих научных работников, профильное обучение, инженер–исследователь.*

В ходе реализации национального проекта «Наука и университеты» в Российской Федерации функционирует сеть специализированных учебно-научных центров, интегрированных в структуру ведущих университетов. Эти государственные учреждения обеспечивают учащимся бесплатное обучение, проживание и питание, создавая оптимальные условия для их интеллектуального роста и формирования профессиональных компетенций. Специализированные учебно-научные центры выполняют важнейшую функцию в системе предпрофессиональной подготовки будущих научных работников и инженеров–исследователей, обеспечивая плавный переход между школьными и вузовскими образовательными программами, способствуя подготовке высококвалифицированных специалистов и молодых исследователей в различных сферах науки и техники [1–3].

По давней традиции в российском образовании ведется большая работа в плане

выявления и специального предпрофессионального обучения одаренных и талантливых детей, продемонстрировавших успешность в определенных учебных дисциплинах и видах деятельности (математика и естественные науки, изобразительное искусство, музыка, спорт). Первый шаг на пути создания специализированного учебного заведения для талантливых детей был сделан еще в далеком 1724 г., когда в Санкт-Петербурге была открыта гимназия при первом в Российской империи университете. Затем в 1754 г. инициатор создания Московского университета М.В.Ломоносов писал своему другу и покровителю И.И.Шувалову: «При Университете необходимо должна быть Гимназия, без которой Университет как пашня без семян» [4].

Традиция создания специализированных учебно-научных центров при ведущих российских университетах получила продолжение в XX в. Выдающиеся результаты в плане обучения и воспитания одаренных и талантливых детей, достигших успеха в областях математики и естественных наук, показала практика создания физико-математических школ, трансформировавшихся в наше время в специализированные учебно-научные центры ведущих российских университетов. За долгие десятилетия активной работы эти специализированные школы вырастили множество интеллектуальных лидеров, проявивших свои выдающиеся способности в науке и других сферах деятельности.

В этой связи представляют особый интерес основные этапы эволюции и современный опыт деятельности специализированных учебно-научных центров ведущих российских университетов по развитию детских талантов в области математики и естественных наук. Для совершенствования практики российского образования принципиальную значимость имеет не только выявление наработанных ими наиболее перспективных направлений предпрофессиональной подготовки будущих ученых и инженеров–исследователей в историческом контексте, но и имплементация достижений этих образовательных находок в современную образовательную практику.

Поэтому целью нашего исследования является выявление исторических этапов развития и описание основных характеристик деятельности специализированных научно-учебных центров ведущих российских университетов. В качестве основных задач рассматриваются особенности: принципов отбора детей; специфика содержания образования; формы организации учебных занятий; методы и средства учебной деятельности. Объективная оценка этих достижений позволит определить возможности использования разработанных специализированными научно-учебными центрами новых моделей углубленного обучения одаренных и талантливых школьников.

Деятельность специализированных учебно-научных центров ведущих российских университетов направлена не только на качественное академическое образование, но и на введение учащихся в мир науки, развитие их интеллектуальных способностей и формирование у них навыков научной работы. В рамках этих учебных заведений осуществляется целенаправленное сопровождение и развитие талантов учащихся, что позволяет им более эффективно интегрироваться в научную среду и продолжать своё образование на базе университетов. Успешная работа специализированных учебно-научных центров создала хорошую основу для организации и развития профильного обучения в России, разработки и реализации новых образовательных решений и эффективных методик преподавания математики и естественно-научных дисциплин, деятельности специализированных школ, лицеев и гимназий.

При этом с момента создания и по сей день в среде специалистов и в нашей стране, и в других странах мира не утихают споры о необходимости «элитарности» и «эгалитарности» в образовании [5; 6]. Параллельно в психологии детской одаренности и теории обучения одаренных и талантливых детей не первый год идет научная полемика о расставлении акцентов в сферах методологии поиска и отбора данной категории детей, а также и специфики концептуальных подходов к конструированию для них образовательных программ.

В психологии развития детской одаренности изначально ведется поиск методологических оснований для психометрической оценки потенциала личности (одаренности) путем диагностики общих когнитивных (интеллект, креативность, отдельные познавательные процессы и др.), психосоциальных и психофизических способностей личности ребенка. Предполагается, что именно они станут универсальной основой для академической и жизненной успешности личности на дальнейших этапах развития.

Параллельно, прежде всего в рамках психологии деятельностного подхода и теории обучения, отстаивается иная позиция, согласно которой диагностировать и развивать детскую одаренность следует не с помощью абстракций, таких как «интеллект» и «креативность», а «экологически» валидными методами. Экологически валидные методы диагностики и развития детской одаренности являются методологическими подходами, направленными на оценку реального поведения ребенка в естественных условиях, непосредственно в той деятельности, где от него ожидается максимальная продуктивность. По утверждению С.Л.Рубинштейна, способности проявляются и развиваются в процессе деятельности и могут существенно изменяться под влиянием внешних условий и внутренних усилий человека [7]. Это обстоятельство, легитимизируя экологически валидные методы диагностики и развития талантов, акцентирует внимание на процессуальных характеристиках одаренности, в отличие от психометрических тестовых методик, которые преимущественно фокусируются на результативной стороне психических процессов.

В отечественном образовании модель оценки детской одаренности с помощью экологически валидных методов диагностики с последующим созданием обогащенной образовательной среды является доминирующей. Примером такого успешного решения является практика создания в начале 60-х гг. XX в. физико-математических школ в структуре ведущих российских университетов. Их опыт убедительно показывает возможность разрабатывать результативные индивидуализированные стратегии обучения, максимально учитывающие потенциал и особенности развития одаренных и талантливых детей.

В основе современной деятельности специализированных учебно-научных центров ведущих российских университетов лежит модель организации науки и образования академика М.А.Лаврентьева, успешно реализованная в Новосибирском Академгородке («Треугольник Лаврентьева»). Она вполне соотносится с требованиями, предъявляемыми к подготовке абитуриента современного университета [8].

В настоящее время такая система в том или ином виде существует во многих странах, но поскольку формирование интеллектуального потенциала относится к наиболее важным стратегическим ресурсам, составляющим основу национальной безопасности, ряд стран частично закрывает конкретные детали этой деятельности от внешнего наблюдателя.

В условиях социокультурных преобразований на рынке труда стремительно возрастает спрос на ученых в области математики, естественных наук и инженеров–исследователей различных профилей,

причем инженерия оказывается нужна даже там, где ее не ожидали: не только в научно-образовательной среде и производстве, но и в креативной экономике, медицине, ритейле, дизайне и других отраслях. Эта тенденция носит общемировой характер и является вызовом для всех развитых стран. В ведущих государствах появляются программы, стимулирующие молодых людей заниматься математикой и прикладными разработками, в которые вкладываются значительные ресурсы.

История создания специализированных учебно-научных центров ведущих российских университетов. Специализированные образовательные учреждения ведущих университетов в нашей стране отмечают свой день рождения 23 августа. В этот день в 1963 г. было принято постановление Совета Министров СССР «Об организации специализированных школ–интернатов физико-математического и химико-биологического профиля». В соответствии с этим постановлением первые физико-математические школы в Советском Союзе были созданы при Новосибирском, Московском, Ленинградском и Киевском университетах.

Создавая Сибирское отделение академии наук СССР, академик М.А.Лаврентьев ясно осознавал, что для формирования научного кадрового корпуса академических институтов нужен не только университет, но и специализированное учебное заведение для школьников, способных в дальнейшем стать ядром состава студентов. Он предложил отбирать детей в данное учебное заведение по конкурсу через систему олимпиад по математике и физике [9].

Первым шагом на пути разработки системы отбора детей стала проведенная в 1961–62 гг. Первая Всесибирская олимпиада школьников. Уже 21 января 1962 г. в новосибирской физико-математической школе начались учебные занятия. В июле 1962 г. в Новосибирском Академгородке состоялась первая Летняя школа, положившая начало традиции их проведения, живущей по сей день.

Уже полным ходом шли занятия и начинался следующий, 1963/64 учебный год, когда вышли постановления Совета Министров СССР и Министра просвещения РСФСР и одна из самых перспективных идей академика М.А.Лаврентьева – организация в Новосибирском научном центре системы отбора, обучения и воспитания талантливых школьников старших классов, проявивших незаурядные способности в областях математики, естественнонаучных, технических и гуманитарных дисциплин, для полной реализации ими своего потенциала в науке и высокотехнологичном производстве, формирования у них компетенции созидателей и творцов – была, наконец, узаконена. В 1988 г. Постановлением Совета Министров СССР № 1241 от 21.10.1988 специализированные физико-математические школы в Москве и Новосибирске были преобразованы в структурные подразделения МГУ и НГУ соответственно и переведены в систему высшего профессионального образования.

В настоящее время в различных регионах РФ успешно функционируют десять специализированных учебно-научных центров, представляющих собой передовые образовательные площадки, направленные на подготовку будущих лидеров в различных областях науки, техники и других сфер деятельности. Специализированные учебно-научные центры созданы в последние десятилетия во многих университетах:

- СУНЦ Уральского федерального университета им. первого президента РФ Б.Н.Ельцина (1990);
- СУНЦ Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н.Туполева – КАИ, инженерный лицей–интернат (2015);
- СУНЦ Южного федерального округа (2019);

• СУНЦ Казанского (Приволжского) Федерального университета – общеобразовательная школа–интернат «IT-лицей» КФУ (2019);

• СУНЦ Северо-восточного федерального университета им. М.К.Амосова – Университетский лицей (2019);

• СУНЦ Северокавказского университета (2019);

• СУНЦ Национального исследовательского Нижегородского государственного университета Лобачевского (2019).

Фактически по модели СУНЦ в структуре университетов работает ряд отечественных учебных заведений, имеющих другие названия: «Физтех–лицей» МФТИ; Университетская гимназия при МГУ им. М.В.Ломоносова и др.

Специализированный учебно-научный центр Новосибирского государственного университета. В качестве наиболее яркого примера этой успешной практики опишем деятельность специализированного учебно-научного центра Новосибирского государственного университета, созданного первым в нашей стране. Основной миссией СУНЦ НГУ по-прежнему остается формирование выпускника «нового типа», способного в динамичных социокультурных условиях не только копировать и тиражировать полученную информацию, но и продуцировать новое знание.

Сегодня СУНЦ НГУ стал признанным методическим и образовательным центром по созданию широкого спектра учебных программ и стандартов, интерактивных средств обучения, многоуровневых учебников, онлайн-курсов и видеолекций. Накопленный ценный учебный и методический материал опубликован более чем в 50 трехуровневых учебниках и значительном количестве учебных пособий. Серии учебников по математике отмечены премиями Президента РФ и Правительства России. Сборники задач по физике переведены на несколько языков и используются в учебном процессе других стран. Учебники по биологии издаются издательством «Просвещение» и используются во всей России. Проекты СУНЦ НГУ выходят далеко за пределы собственных аудиторий, оказывая влияние на всю систему естественно-научного образования в России. Через сеть разноформатных инициатив СУНЦ НГУ транслирует передовые педагогические практики, вовлекает школьников в научную среду и поддерживает профессиональный рост учителей [3].

Диагностика и отбор талантливых детей. Поиск и отбор одаренных и талантливых детей в физико-математическую школу НГУ ведется с 1962 г. при помощи специальной системы, разработанной М.А.Лаврентьевым вместе со своими соратниками. В основе этой системы лежит оценка способностей детей к оригинальному мышлению при решении математических задач и овладении математическими и естественно-научными знаниями [8].

Для поиска и отбора талантливых детей в специализированном научно-учебном центре НГУ действует сеть мероприятий, способная охватить широкий круг участников:

• Всесибирская открытая олимпиада школьников;

• заочные физико-математическая и химико-биологическая школы;

• школьная секция Международной студенческой научной конференции НГУ;

• турниры юных физиков, химиков и биологов;

• сезонные (летние и зимние) физико-математические школы и другие формы.

Итоговый набор поступающих в СУНЦ НГУ производится ежегодно на конкурсной основе по результатам одного из трех мероприятий: Летняя смена олимпиадной подготовки, конкурсный отбор по результатам внешней предметной экспертизы и Летняя школа (Правила приема обучающихся в СУНЦ НГУ).

Содержание образования и формы организации учебной деятельности. В ос-

нове концепции содержания образования в специализированном учебно-научном центре НГУ лежит «треугольник Лаврентьева»: «наука – образование – производство» [6]. Согласно этому обучение прошедших строгий отбор школьников строится на основе освоения широко спектра учебных предметов при углубленном изучении математики и естественно-научных дисциплин в тесном сочетании с самостоятельной исследовательской работой, осуществляемой под руководством преподавателей университета и работников научно-исследовательских институтов Сибирского отделения РАН.

В СУНЦ НГУ существует три профиля подготовки, по которым происходит формирование классов: физико-математический, химико-биологический и математический, но независимо от выбранного направления значительное внимание уделяется как социогуманитарным, так и общеобразовательным дисциплинам, без освоения которых немыслимо формирование грамотного выпускника.

Поступившие дети укомплектовываются в специализированные классы, при этом обучение организовано не по классно-урочной, а по университетской модели. Средняя наполняемость класса составляет 25 человек, каждый класс делится на две группы, что позволяет преподавателю адресно работать с каждым учеником во время лабораторно-практических и семинарских занятий. В первой половине дня школьники посещают лекции и семинарские занятия, а во второй – спецкурсы, которые выбирают на основе своих интересов и предпочтений. Это позволяет адаптироваться к предстоящей системе обучения в университете и углубленно изучать естественно-научные и точные дисциплины по программе повышенного уровня сложности.

Таким образом удается сохранить изначально принятую ориентацию подготовки школьников с максимально возможным приближением к университетской модели обучения. Учащимся СУНЦ НГУ предлагается система лекционных курсов и практических занятий, сеть специальных курсов и семинаров. В ходе этих занятий дети осваивают задания повышенной трудности по изучаемым темам, приобретают опыт экспериментальной работы на практикумах и при проведении собственных исследований [10]. Принципиально важно, что все учебные курсы являются авторскими, они читаются ведущими учеными Новосибирского научного центра СО РАН и профессурой НГУ. В процессе обучения, наряду с самым современным собственным лабораторным оборудованием, в СУНЦ НГУ используется учебная база Новосибирского государственного университета и лабораторно-инструментальные комплексы научно-исследовательских институтов СО РАН, которые находятся в Новосибирском Академгородке в пределах шаговой доступности.

Организация и управление. Работой СУНЦ НГУ руководит Ученый совет. Основным структурным элементом учебного процесса по учебным предметам является кафедра. Деятельность кафедр направляется и контролируется Ученым советом СУНЦ НГУ. Реализация решений Ученого совета проводится дирекцией и учебным отделом на базе кафедр и лабораторий.

Дополнительные возможности и сезонные образовательные программы. Одним из старейших и ключевых проектов СУНЦ НГУ является заочная физико-математическая школа. Идея этой уникальной отечественной системы заочного профильного обучения талантливых школьников, у истоков которой стояли академики И.М.Гельфанд и М.А.Лаврентьев, была реализована в 1965 г. на базе ведущих вузов страны. Первой начала рассылать задания своим ученикам ВЗМШ МГУ (обучение только математике). Затем включилась в работу заочная физико-математическая школа Новосибирского

государственного университета (ЗФМШ НГУ), а спустя еще год начала работу ЗФТШ МФТИ.

В настоящее время в заочной школе СУНЦ НГУ восемь отделений: математическое, физическое, химическое, биологическое, иностранных языков (английский, французский и немецкий) и русского языка. Кроме отдельных учащихся, сюда принимаются факультативные группы, которые могут быть организованы учителем в обычной школе. Обучение в заочной школе, которое начать можно в любое время, готовит учащихся к самостоятельному решению задач олимпиадного уровня, успешной сдаче ЕГЭ и обучению в ведущих университетах России.

За все время существования заочной школы СУНЦ НГУ через нее прошло более 130 тыс. ребят. В 2024/25 учебном году в заочной школе СУНЦ НГУ прошли обучение 2348 человек из 50 регионов России, Казахстана, Киргизии, Беларуси, Молдавии и Узбекистана, а также временно проживающие за пределами РФ в Норвегии, Монголии, Великобритании, Черногории, Польши и США. По итогам ЗФМШ в Летнюю школу поступили 366 человек, после окончания которой 77 обучающихся поступили в СУНЦ НГУ.

В числе выпускников ЗФМШ СУНЦ НГУ – не только талантливые исследователи, имеющие ученую степень кандидата и доктора наук, действительные члены РАН и РАО, но и значительное количество успешных предпринимателей, финансистов, бизнес-аналитиков и профессионалов, востребованных в самых различных сферах деятельности.

Специализированный учебно-научный центр им. А.Н.Колмогорова МГУ им. М.В.Ломоносова. Для старта работы СУНЦ МГУ им. М.В.Ломоносова сначала приказом ректора университета был сформирован Попечительский совет, потом создана приемная комиссия, которая до 20 октября 1963 г. провела набор в один 11-й и четыре 10-х класса с полугодовым и полуторагодичным обучением, а Специализированная школа-интернат физико-математического профиля № 18 Мосгороно при МГУ открылась 2 декабря 1963 года.

Начиная с 1991 г., Ученый совет СУНЦ МГУ, созданный в соответствии с Уставом университета, рекомендовал своих хорошо успевающих выпускников к зачислению в университет без вступительных экзаменов, что позволило обеспечить непрерывность подготовки талантливых детей. В настоящее время в СУНЦ МГУ могут обучаться до 540 учащихся и проживать в общежитиях до 393 человек, деятельность школы определяется «Положением о Специализированном учебно-научном центре (факультете) – школе-интернате имени А.Н.Колмогорова».

Поступить в СУНЦ МГУ можно на двухгодичное или одногодичное обучение в 10-й или 11-й классы. Ежегодный набор, который составляет примерно 180 человек, осуществляется в математический, физико-математический и физический классы, а также в компьютерно-информационный, химический, биологический и естественно-научный классы.

Диагностика и отбор талантливых детей. Абитуриенты проходят два тура вступительных испытаний: первый – дистанционно, второй – очно в Колмогоровской летней школе (КЛШ). Это доступно успешно прошедшим испытания первого тура. При подведении итогов второго тура по окончании Колмогоровской летней школы итоги первого тура не учитываются. Принимать участие в экзаменах первого тура на выбранное отделение можно только один раз. Все экзамены проводятся письменно. Участие во всех испытаниях бесплатное.

Содержание образования и формы организации учебной деятельности. Обучение в СУНЦ МГУ проходит по университетской модели. Учебный год поделен на два семестра, каждый из которых за-

канчивается зачетной и экзаменационной сессией. Основные формы организации занятий – лекции, семинары, практикумы, кружки и спецкурсы. Важным компонентом учебного процесса в современных условиях является подготовка к ЕГЭ. Учащиеся принимают участие и добиваются успехов в олимпиадах самого высокого уровня, выступают на конференциях, форумах, конкурсах и турнирах для школьников, вовлечены в научно-исследовательскую работу.

Для учащихся ведут занятия преподаватели кафедр математики, физики, информатики, химии, биологии и гуманитарных дисциплин. Коллектив каждой кафедры состоит из высококвалифицированных специалистов, которые в своем большинстве являются выпускниками МГУ. Более половины сотрудников естественно-научных кафедр – выпускники специализированного учебно-научного центра им. А.Н.Колмогорова.

Все учащиеся по окончании школы получают аттестат о среднем образовании государственного образца. Дополнительно школьникам, добившимся по итогам обучения хороших и отличных результатов при достойном поведении, выдается аттестат выпускника СУНЦ МГУ. Приемные комиссии профильных факультетов МГУ принимают документы выпускников на территории СУНЦ.

Дополнительные образовательные проекты и программы. Важным направлением деятельности СУНЦ МГУ являются общедоступные образовательные проекты и познавательные состязания, основной целью которых является вовлечение школьников старших классов в состязательную атмосферу решения нестандартных, сложных научно-практических задач: развитие навыков самостоятельно и в коллективе решать интересные задачи, учиться анализировать решения, убедительно представлять свои доклады другим участникам состязаний, отстаивать их в аргументированных дискуссиях и ставить новые задачи.

Познавательные состязания проходят ежегодно, и в них принимают участие не только учащиеся школы, но и ребята из других школ, городов России и многих стран. Для участников предусмотрены научно-популярные лекции и мероприятия культурной программы. Для учеников СУНЦ МГУ доклады в образовательных проектах являются их курсовой работой.

Специализированный учебно-научный центр Академическая гимназия им. Д.К.Фаддеева Санкт-Петербургского государственного университета. Академическая гимназия является одним из старейших образовательных учреждений России, функционирующих в структуре ведущих университетов страны. Однако в качестве специализированного учебно-научного центра она начала свою деятельность в 1963 г., когда была открыта как школа–интернат с углубленным изучением физико-математических и химико-биологических дисциплин (ФМШ № 45). В процессе своего развития учреждение претерпело ряд трансформаций, включая переименование в 1991 г. и присвоение имени выдающегося математика Д.К.Фаддеева в 2015 г., что подчеркнуло ее статус и значимость в образовательной системе России.

В начальный период становления физико-математической школы ведущую роль в организации взял на себя молодой ученый, аспирант математико-механического факультета ЛГУ М.И.Башмаков. Его деятельность осуществлялась при активной поддержке ректора ЛГУ, академика А.Д.Александрова, что позволило создать благоприятные условия для реализации инновационных образовательных инициатив.

Первый 1963/64 учебный год ознаменовался приемом учащихся из различных регионов Советского Союза. В рамках конкурсного отбора, включавшего

письменные экзамены и собеседования, в интернат были зачислены 183 школьника из образовательных учреждений Архангельской, Вологодской, Псковской, Новгородской, Мурманской и Ленинградской областей. Этот этап стал важной вехой в формировании академического сообщества, ориентированного на углубленное изучение физико-математических дисциплин.

В настоящее время академическая гимназия имени Д.К.Фаддеева СПбГУ представляет собой специализированный учебно-научный центр, функционирующий под федеральным управлением и реализующий как основные, так и дополнительные образовательные программы общего среднего образования. В структуру гимназии входит интернат, что предоставляет возможность приема учащихся из различных регионов страны, обеспечивая тем самым доступ к качественному образованию для широкого круга талантливых школьников.

В Академической гимназии имени Д.К.Фаддеева обучается в настоящее время 360 учащихся, представляющих различные регионы Российской Федерации, включая Ленинградскую область, Северо-Западный федеральный округ, а также отдаленные территории Сибирского и Дальневосточного федеральных округов. Процесс зачисления на образовательные программы осуществляется на конкурсной основе, что предполагает проведение комплексных вступительных испытаний, направленных на выявление высокого уровня академической подготовки абитуриентов. Финансирование деятельности гимназии осуществляется за счет средств федерального бюджета, что обеспечивает стабильное функционирование и развитие образовательного учреждения на базе научно-исследовательской инфраструктуры СПбГУ.

Подбор профессорско-преподавательского состава происходил в соответствии требованиями и пожеланиями университета. Молодые преподаватели, аспиранты, недавние выпускники, а также студенты старших курсов составляют бóльшую часть преподавателей профилирующих предметов.

Результаты. Зародившаяся в Новосибирске в 1962 г. модель обучения одаренных и талантливых школьников легла в основу отечественной системы специализированной профильной предпрофессиональной подготовки будущих научных работников, инженеров-исследователей, руководителей крупных промышленных объединений и многих представителей креативных профессий. Созданные университетские специализированные учебно-научные центры, ориентированные на работу с талантливыми школьниками, развивались по схожим принципам, хотя каждый из них обладает своей спецификой.

Результативность образовательной модели специализированных учебно-научных центров ведущих российских университетах обеспечена:

- высокопрофессиональной экологически валидной системой оценки и отбора талантливых школьников;
- наличием критической массы талантливых учащихся, привлеченных через широкую сеть мероприятий (система летних/зимних/заочных школ, турниров и олимпиад);
- содержанием обучения, построенном на высоком уровне трудности, доступном только высокомотивированным, увлеченным математикой и естествознанием школьников;
- формой организации обучения, выстроенной по университетской модели с использованием лекций, семинаров, лабораторно-практических занятий, вовлечения школьников в практики исследования и проектирования;
- привлечением талантливых преподавателей через систему финансовой и организационной поддержки;

• вовлечением учащихся СУНЦ в реальные фундаментальные и прикладные исследования, которые проводятся на площадках университета и академических институтов действующими учеными.

Специализированные учебно-научные центры ведущих российских университетов, начавшие свою деятельность как физико-математические школы, демонстрируют масштабные результаты, вполне соответствующие их высокому предназначению В табл. представлены результаты деятельности двух специализированных научных центров, созданных в начале 1960-х гг.

Таблица / Table

Основные достижения воспитанников первых специализированных учебно-научных центров ведущих российских университетов / Key achievements of students from the first specialized educational and research centres of leading Russian universities

№	Достижения выпускников	Специализированные учебно-научные центры	
		им. М.А.Лаврентьева НГУ	им. А.Н.Колмогорова МГУ им. М.В. Ломоносова
1	Общее количество выпускников	16819	10756
2	Золотые медалисты	303	80*
3	Серебрянные медалисты	445	155*
4	Кандидаты наук	4000+	1717+
5	Доктора наук	500+	310+
6	Члены Российской академии наук	14	17
7	Члены Российской академии образования	1	1
8	Лауреаты Нобелевской премии	1	-

* отсутствуют данные за 6 лет; получено 490 медалей «За особые успехи в учении»

Заключение. Специализированные учебно-научные центры при ведущих российских университетах по определению открыты для всех, но призваны обеспечивать высокий уровень предпрофессиональной подготовки будущих интеллектуальных лидеров. Многоступенчатая система привлечения лучших школьников и конкурсный отбор преподавателей позволяют сконцентрировать таланты, которые требуют дальнейшей особой поддержки. Опыт показывает, что школьники, уже зарекомендовавшие себя достижениями в учебе, и преподаватели, проявившие способности к научным исследованиям, должны находиться на «особом положении». Таким образом, формируется высокий общий уровень обучения именно для того, чтобы выделить лучших, а затем поддержать лучших из лучших и получить новые результаты.

Важна высокая степень обеспеченности ресурсами, поскольку содержание современного комплекса, в котором проводятся интенсивные учебные занятия и научные исследования, требует серьезных затрат.

Для этого необходима диверсификация финансовой базы – не только привлечение целевых бюджетных средств, но и поддержка в форме грантов, субсидий со стороны университета, академических институтов, различных фондов и т.д. Это требует эффективного управления, которое возможно лишь при условии совершенствования организационной культуры, чему, в свою очередь, может способствовать высокая степень автономности СУНЦ.

Если соотнести траекторию развития специализированной предпрофессиональной подготовки, реализуемой на базе специализированных учебно-научных центров ведущих российских университетов, с мировыми трендами, то мы увидим, что за последние 50 лет в мировом сообществе произошли значительные изменения при подготовке одаренных и талантливых детей. Вслед за СССР ведущие мировые державы обратили серьезное внимание на качество образовательных программ для детей, проявляющих незаурядные способности в области математики и естественно-научных дисциплин. Многие страны широко использовали опыт создания физматшкол, опыт обучения в специализированных образовательных учреждениях.

Анализ данных, накопленных в рамках представленных исследовательских программ, позволяет сформулировать ряд ключевых выводов, имеющих фундаментальное значение для психологии и педагогики:

• ранние успехи в области математики и естественных наук (академическая одаренность) являются важным предиктором будущих высоких профессиональных достижений не только в научной работе, но и других видах деятельности;

• необходимость целенаправленного выявления и поддержки математически одаренных детей требует разработки специализированных организационных решений и образовательных программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Биченков Е.И.* Принципы обучения физике в новосибирской физико-математической школе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. 2000. Т. 1. Вып. 1. С. 8–15.

2. *Соколова Н.Н.* К 40-летию физико-математической и химико-биологической школы-интерната № 45 при ЛГУ // Санкт-Петербургский университет. 2003. № 22–23.

3. *Некрасова Л.А.* Школа как методический центр: образовательные и просветительские проекты в СУНЦ НГУ // Профильное образование и специализированное обучение: Сб. материалов Всеросс. науч.-метод. конф. с междунар. Участием. Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2025. С. 7–10.

4. Ломоносов М.В. – Шувалову И.И., июнь–июль 1754 г. [Электронный ресурс]. URL: https://lomonosov.niv.ru/lomonosov/pisma/letter-47.htm (дата обращения 06.02.2026).

5. *Фримен Д.* Обучение одаренных детей в Западной Европе // Психологическая наука и образование. 2011. № 16 (4). С. 63–73. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n4/48664 (дата обращения 19.02.2026).

6. *Савенко А.И.* Психология детской одаренности: Учебник для вузов. М.: Юрайт, 2026. 337 с. [Электронный ресурс]. URL: https://urait.ru/bcode/582104 (дата обращения 31.01.2026).

7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 713 с.

8. *Петров В.В.* Университет в системе современных институциональных отношений: Монография. Новосибирск: ИД «Манускрипт», 2025. 290 с.

9. *Добрецов Н.Л.* Принципы М.А.Лаврентьева по организации науки и образования и их реализация в Сибири // Наука в Сибири. 2000. № 47. С. 3–4.

10. *Никитин А.А. и др.* Специализированное обучение: опыт 40 лет деятельности. Новосибирск: НГУ, 2004. 264 с.

Дата поступления – 23.02.2026

Pre-professional training of future scientists in specialised educational and research centres of leading russian universities

Alexander I. Savenkov – Dr. Sci. (Psychology), Dr. Sci. (Pedagogics), Academician of the RAE, professor, director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia); asavenkov@bk.ru

Vladimir V. Petrov – Dr. Sci. (Philosophy), associate professor, senior researcher of the Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences; head of the department of the Specialized Educational and Scientific Centre, Novosibirsk National Research State University (Novosibirsk, Russia); vvpetrov@mail.nsu.ru

Artyom A. Voronov – Cand. Sci. (Physics and Mathematics), associate professor of the Department of General Physics, Vice-Rector for Academic Affairs, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (Moscow, Russia); voronov.artem@gmail.com

Abstract. *The effective functioning of the country's higher education system in preparing future scientific and technical elites requires special attention to the pre-professional training of gifted and talented children who are seen as future scientists and research engineers. Domestic practice has accumulated significant experience in the pre-professional training of scientific personnel capable of advancing fundamental and applied research, developing and implementing high technologies based on new physical principles. The purpose of this study is to identify the historical stages of development and determine the key characteristics of specialized scientific and educational centres at leading Russian universities. The principles of student selection, the specifics of educational content, the organization of educational activities, teaching methods and tools are examined. An objective assessment of accumulated experience allows us to determine the prospects for using new models of in-depth training developed by specialized educational and research centres for gifted and talented school students.*

Key words. *Education of gifted and talented children, physics and mathematics schools, specialized educational and research centres, pre-professional training of future researchers, specialized (profile) education, research engineer.*

REFERENCES

1. *Bichenkov E.I.* Principy obucheniya fizike v novosibirskoj fiziko-matematicheskoj shkole [Principles of Teaching Physics in the Novosibirsk Physics and Mathematics School]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Pedagogy]. 2000. Vol. 1. No. 1. P. 8–15.

2. *Sokolova N.N.* K 40-letiyu fiziko-matematicheskoj i khimiko-biologicheskoj shkoly-internata № 45 pri LGU [On the 40th Anniversary of the Physics, Mathematics and Chemistry and Biology Boarding School No. 45 at Leningrad State University]. *Sankt-Peterburgskij universitet* [St. Petersburg University]. 2003. No. 22–23.

3. *Nekrasova L.A.* Shkola kak metodicheskij centr: obrazovatel'nye i prosvetitel'skie proekty v SUNC NGU [School as a Methodological Center: Educational and Outreach Projects in the Specialized Educational Center of NSU]. *Profil'noe obrazovanie i specializirovannoe obuchenie: Sb. materialov Vseross. nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiem* [Profile Education and Specialized Training: Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conf. with International Participation]. Novosibirsk: IPC NGU, 2025. P. 7–10.

4. Lomonosov M.V. – Shuvalovu I.I., iyun'–iyul' 1754 g. [Lomonosov M.V. – Shuvalov I.I., June–July 1754]. URL: https://lomonosov.niv.ru/lomonosov/pisma/letter-47.htm (accessed 06.02.2026).

5. *Frimen D.* Obuchenie odarennykh detej v Zapadnoj Evrope [Teaching gifted children in Western Europe]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2011. No. 16 (4). P. 63–73. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n4/48664 (accessed 19.02.2026).

6. *Savenko A.I.* Psikhologiya detskoj odarennosti: Uchebnik dlya vuzov [Psychology of gifted children: Textbook for universities]. Moscow: Yurajt, 2026. 337 p. URL: https://urait.ru/bcode/582104 (accessed 31.01.2026).

7. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2015. 713 p.

8. *Petrov V.V.* Universitet v sisteme sovremennykh institucional'nykh otnoshenij: Monografiya [University in the System of Modern Institutional Relations: Monograph]. Novosibirsk: ID «ManuskripT», 2025. 290 p.

9. *Dobrecov N.L.* Principy M.A.Lavrent'eva po organizacii nauki i obrazovaniya i ikh realizaciya v Sibiri [M.A.Lavrentiev's Principles for the Organization of Science and Education and Their Implementation in Siberia]. N*auka v Sibiri* [Science in Siberia]. 2000. No. 47. P. 3–4.

10. *Nikitin A.A. i dr.* Specializirovannoe obuchenie: opyt 40 let deyatel'nosti [Specialized Training: 40 Years of Activity]. Novosibirsk: NGU, 2004. 264 p.

Submitted – 23.02.2026

Цели и ценности педагогического проекта

Дахин Александр Николаевич – д-р пед. наук, профессор, Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И.К.Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Новосибирск, Россия); dakhin@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматривается методология постановки целей педагогического проекта с использованием специального формата. Анализируются теоретические основы проектной деятельности в образовании, опирающиеся на труды А.С.Макаренко, Дж.Дьюи, Г.Кершенштейнера и М.Монтессори. Особое внимание уделяется работе в малых группах как эффективному инструменту достижения педагогических целей и развития коммуникативных навыков участников проекта. Обосновывается значимость балансировки сознания и развития навыков реконструкции личности других людей в процессе педагогического проектирования.*

Ключевые слова. *Педагогическое проектирование, ВИДОК, проектная деятельность, коммуникативные навыки, групповая работа, целеполагание, образовательные технологии, педагогическая методология, социальное взаимодействие.*

Благодарности. *Исследование проведено при поддержке благотворительного фонда Владимира Потанина, грант СК180000756-2018.*

Проектная деятельность играет ключевую роль в современном образовании, обеспечивая формирование у обучающихся не только предметных знаний, но и универсальных, «мягких» навыков, необходимых для функционирования в быстро меняющемся мире.

Проект – это комплекс мероприятий, направленный на создание уникального продукта, услуги или результата, имеющий: а) диагностируемые цели; б) точные сроки выполнения; в) фиксированные ресурсы; г) критерии успешности; д) компетентных участников. Педагогический проект – это целенаправленная, предварительно спланированная деятельность педагога или группы педагогов, направленная на создание уникального педагогического продукта или решение образовательной задачи в определенных временных рамках. Педагогический проект включает в себя четко сформулированные образовательные цели; конкретные этапы реализации; измеримые результаты; практическую значимость для образования; возможность применения в педагогической практике.

Проектное обучение – это педагогическая технология, в которой учебный процесс строится вокруг практической разработки и реализации проектов обучающимися. Основные характеристики проектного обучения:

- обучающиеся решают реальные практические задачи;
- знания приобретаются в процессе самостоятельного поиска сведений с помощью «экспериментов с жизнью»;
- педагог выступает в роли фасилитатора и консультанта, направляющего поиск;
- результатом является конкретный продукт или решение проблемы;
- развиваются критическое мышление, коммуникация, креативность и другие «мягкие» навыки.

Идеи активного, практико-ориентированного обучения, на которых основан этот подход, восходят к трудам выдающихся педагогов – А.С.Макаренко, Дж.Дьюи, Г.Кершенштейнера, М.Монтессори и др.

Проектное обучение в исторической ретроспективе. А.С.Макаренко подчеркивал значение коллективной работы и от-

ветственности, рассматривая трудовую и проектную деятельность как основу воспитания самостоятельности и умения работать в команде [1]. Дж.Дьюи развивал концепцию «обучения через деятельность» (learning by doing), утверждая, что знание становится осмысленным и прочным, если оно применяется на практике [2]. М.Монтессори делала акцент на самостоятельности ребенка в процессе обучения, создавая образовательную среду, в которой ученик активно познает Мир через практический опыт, полученный в самостоятельном проекте [3].

Опираясь на идеи этих педагогов, проектное обучение и сейчас становится важным инструментом подготовки обучающихся к реальной жизни, развивая их творческое мышление, способность решать проблемы и эффективно взаимодействовать в коллективе [4].

Продуктивную идею профессиональной специализации выдвинул Г.Кершенштейнер [5]. Педагогическая трактовка автора носила несколько утилитарный, но вполне адаптируемый к условиям современной России характер. По его мнению, радость от творческого труда, отработка конкретных умений не должны препятствовать формированию научной картины мира, которая и лежит в основе социального взаимодействия школьника, пусть даже основанного на эмоциональном восприятии трудовой деятельности [5, с. 42]. А.С.Макаренко добавил к этой идее «ожидаемую неожиданность» педагогических результатов проектной деятельности, что и отражено в постановке целей обучения ФГОС [1]. Назовем некоторые из них:

1) развитие инновационной творческой деятельности обучающихся в процессе решения прикладных учебных задач;

2) активное использование знаний, полученных при изучении других учебных предметов, и формирование универсальных учебных действий;

3) совершенствование умений выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности;

4) формирование представлений о социальных и этических аспектах научно-технического прогресса и др.

Свой путь к развитию, в том числе детской интуиции, предложила М.Монтессори, которая построила авторский педагогический процесс, выражаясь современным языком, на технологической основе. Автодидактика М.Монтессори обеспечила выработку у детей как адаптивного социального опыта, так и диагностического инструментария для его контроля [3]. Видимо, российскому педагогическому сообществу еще предстоит осмыслить этот опыт, особенно если учесть, что современные нормативные требования к организации обучения предполагают самостоятельное создание педагогом многочисленных фондов оценочных средств.

Заметим, что учебный процесс, организованный и осуществленный в виде проекта, уже содержит в себе тщательно спланированную учебную ситуацию с определенными отношениями и связями между учебными этапами, подготовленным диагностическим инструментарием, позволяющим оперативно корректировать неизбежные ситуативные ошибки. Монтессори призывала допускать ребенка к свободному выбору вида занятия, проводимого, разумеется, по подготовленному учителем плану, который реализуется в определенной образовательной среде, структурированной под задачи обучения. Даже целеполагание может быть совместным, но для этого нужна адаптивная технология проектирования целей.

Смысл конструктивной дискуссии, открывающей перспективу самоорганизации результатов трудовой деятельности, отмечал и Дж.Дьюи [2]. На первом этапе проекта он предлагал интересоваться тем, как индивид приспосабливается к среде и какие функции при этом за-

действованы. Однако, проповедуя идеи функционализма, Дж.Дьюи стремился рассмотреть психические проявления как явления–приспособления, имеющие ярко выраженный адаптационный характер. Для этого автор определил отношение психических проявлений и к условиям среды, и к потребностям организма [2, p. 42]. Но предложенный им функционализм «искал» путь повышения эффективности механизмов приспособления и «нашел» его в идеомоторном акте прагматической педагогики. Чтобы авторитет учащих не мешал желающим учиться, необходимо приводить в движение «живую» мысль без давления чужой, чем злоупотребляют авторитарные методы обучения. Современные методы также не свободны от традиций фребелевской школы, хотя именно М.Монтессори подвергла их критике, когда пропагандировала идею уважительного отношения к познавательному интересу ребенка, развивающемуся порой по спонтанному сценарию [3, p. 63]. Но это не должно быть проблемой для творческого дела, т.к. именно в этом и есть его продуктивное начало.

Рассмотрим вопрос постановки цели педагогического проекта, что предопределяет его успешную реализацию. Примем рабочее представление, что цель – это набор координат, позволяющих прийти к заключению о завершенности (или отсутствии таковой) проектной деятельности. Какие координаты потребуются исследователю, чтобы правильно определить точку назначения своего педагогического замысла?

Для постановки цели и разделения ее на взаимосвязанные задачи проекта широко используется SMART-формат. Этот стандарт достаточно универсальный и применяется как в исследовательских проектах, так и в бизнесе. *Specific* – конкретный, *Measurable* – измеримый, *Attainable* – достижимый, *Relevant* – значимый и *Timebound* – с четкими сроками, т.е. важно знать ограничение по времени. Это перевод данной аббревиатуры с английского языка. Заметим, что слово «smart» переводится как «умный». Аббревиатура SMART словно говорит нам, что уже само ее применение в постановке цели способно сделать ее реальной, а движение к ней – успешным, обдуманным и результативным.

В русскоязычной аудитории мы используем по сути аналогичную аббревиатуру ВИДОК. Разберем ее по частям. В – «важная». Те изменения, которые произойдут благодаря достижению цели, должны нести очевидную пользу как для самого деятеля, так и для окружения. Вспомним «мотивационную спираль» из нашей предыдущей статьи [6, с. 191], а именно вопросы: каков результат, польза этих действий для других? В чем выражается польза для меня в результате действий? В чем выражается польза для ближних? Важность определена именно пользой, и в формулировке целей эта польза должна быть очевидной. Если достижение цели изначально представляется сложным делом, то такую цель необходимо постоянно актуализировать, фиксируя внимание на нужном объекте, чтобы повышать уровень мотивации.

И – «измеримая». Это означает, что достижение должно обязательно выражаться очевидным признаком, лучше количественным, хотя возможны и качественные оценки.

Д – «достижимая». Часто при постановке целей участники проекта забывают об этом параметре, считая, что главное – поставить цель, а о достижении задумываются потом. Или увлеченный идеей человек просто прикидывает «на глазок» и решает, что достигнуть всего этого можно. Он не учитывает ни силы содействия/сопротивления, ни последовательность разработки ресурсов (т.е. стратегический план).

О – «ограниченная по времени». Достижение цели не может быть бесконечно растянуто по времени. По сути, достижение

цели – это разработка нового ресурса, который нужен в определенный момент в соответствии с меняющимися тенденциями. Выход за временные рамки может совершенно обесценить вашу работу, сделав бесполезными все усилия.

К – «конкретная», привязанная к определенной ситуации. С этим параметром также возникают сложности, как и с параметром достижимости. Здесь важно четко определить, что входит, а что не входит в объем проектной деятельности. Все зависит от ситуации, и эта ситуация должна быть отражена в цели.

Без соблюдения перечисленных критериев вы получаете не цель, а декларацию, которую можно использовать для пропаганды, но никак не для новых значимых достижений вашего педагогического проекта.

Как определить достижимость цели. Прежде всего необходимо прописать, как изменится изображение восприятия действительности на интеллект-карте ЯСИЛА, описанной нами в предыдущей статье [7, с. 122]. Достижение цели всегда приводит к перераспределению ресурсов, и очень часто на это не обращают внимание при планировании.

Зачастую достижимость оценивается только через наличие ресурсов, но такая оценка недостаточна. Сопротивление сознания будет нарастать по мере того, как изменяется привычная среда. Чем дольше временной период неопределенности, когда вы не ощущаете новых результатов, тем выше вероятность того, что силы сопротивления возьмут верх и вы не достигнете успеха. Поэтому движение к поставленной цели необходимо разбивать на промежуточные результаты с короткими интервалами неопределенности. Это позволит закрепиться на достигнутом и после передышки продолжить движение. Если ваша цель не предполагает наличие таких промежуточных результатов, то ее достижение крайне сомнительно.

Что значит цель «конкретная» и «важная». Первый параметр удобнее всего прописывать в двух частях: 1) что входит в достижение цели; 2) что не включается в это достижение. Второй определяется очевидной пользой цели для самого человека и для его окружения [8]. Частой ошибкой при определении важности является принятие решений за других. Человеку что-то хочется сделать, он считает, что это может оказаться важным для его окружения. По ходу деятельности выясняется, что такого социально значимого запроса на самом деле не существует. Проще всего можно избежать данной ошибки, спросив собеседника о той пользе, которую он видит при достижении цели. Однако, чтобы быть правильно услышанным, нужно подготовить соответствующую презентацию.

Презентация и вовлечение. После того, как сформулирована цель по формату ВИДОК, оценена достижимость и важность предстоящих изменений, рассмотрены все силы сопротивления и содействия, разработан поэтапный план освоения новых ресурсов, можно утверждать о готовности к достижению цели. Все планы должны быть взаимосвязаны, начиная с точного описания текущей ситуации, представленной интеллект-картой ЯСИЛА. Возможно, что вы несколько раз вернетесь к рассмотрению первоначального положения, будете уточнять и перепроверять представления о собственном видении идеи педагогического проекта и его роли в вашей жизни.

Затем вам предстоит внимательно перепроверить вопросы достижимости и значимости цели не только для вас, но также и для вашего окружения. Вы сможете увидеть, каких ресурсов вам не хватает и продумать план их приобретения. Возможно, вы увидите определенные непреодолимые препятствия и вам придется отказаться от первоначального замысла. Такое встречается нередко, и приходится прикладывать немало труда, чтобы разрабо-

тать новое решение, новый взгляд на сложившиеся обстоятельства.

В любом случае, разработка цели – это процесс длительный. Все зависит от сложности цели – достигается ли она за один «рывок» или требуется многоходовая комбинация. Поэтому нужно постоянно тренировать себя на простых повседневных целях, достижение которых может быть представлено одним этапом и все необходимые ресурсы имеются под рукой.

Сложную цель необходимо постоянно актуализировать, поддерживая на должном уровне внимание к объекту мотива. Для этого и служит инструмент «мотивационная спираль», состоящий из 12 вопросов, связанных с пониманием значимости проекта и способов достижения его цели. Если каждый раз отвечать на вопросы по-новому, будут находиться дополнительные уточнения к существующей картине творческого замысла. Чтобы выполнять такую работу, предстоит обращаться к той аудитории, которая будет заинтересована в достижениях. Во-первых, для того, чтобы оценить важность и достижимость, а во-вторых – чтобы получить необходимые ресурсы. Поэтому как только цель получает оформление в формате ВИДОК, нужно задуматься о презентации проекта ее достижения.

Если в рассказе о ваших целях будет только отражение собственного видения проблемы и способов ее разрешения, то это точно не презентация. Презентация подразумевает вскрытие некоторой общей проблемы и представление конкретного способа ее решения. Здесь два ключевых понятия – «общая проблема» и «конкретный способ». «Общая» означает, что проблема осознается вашей целевой аудиторией; а «конкретный» способ ее разрешения – единственно приемлемый в этот момент времени. «Конкретный» в данном контексте вовсе не означает, что он единственно возможный, но он единственно приемлемый «здесь и сейчас» с точки зрения заинтересованной аудитории.

Чтобы добиться такого согласия, необходимо подготовить презентацию в соответствии с определенными правилами. Отметим, что человек проходит пять стадий от осознания проблемы до того, как он приступает к действию:

1) человек ничего не знает о проблеме, но это не значит, что она не существует. Так или иначе она проявляет себя, и надо просто перечислить признаки ее проявления;

2) человек знает о проблеме, но не знает, как ее решить. На этом этапе он ищет наиболее приемлемый для себя вариант положительного исхода;

3) человек узнал о проблеме и возможном решении и ему нужно показать конкретный метод или способ достижения желаемого решения;

4) человек понимает как проблему, так и желаемый вариант решения и метод, которым он может быть достигнут. Ему не хватает только мотива, осознания важности, пользы от полученного решения проблемы. Это достигается через формирование его представлений о собственной роли, о реакции окружения на те изменения, которые он получит в результате решения проблемы, а также о размере предполагаемых затрат. Все эти вопросы содержаться в «мотивационной спирали», их подробная проработка определяет качество мотива;

5) человек уже намерен действовать, и ему нужно только обозначить целевое действие и ограничить возможности его совершения «здесь и сейчас».

Правильно выстроенная презентация способствует конструктивным коммуникациям, развивает внимание и делает человека восприимчивым не только к собственным проблемам. Очень важно вести презентацию последовательно от этапа к этапу. При каждом переходе важно соглашаться с предложенным вариантом вы-

бора как с наиболее оптимальным, т.е. уникальным в данной ситуации.

Чтобы выстроить коммуникацию по проекту достижения цели, необходимо продумать, кого пригласить в качестве участников, какие роли им отвести, почему они согласятся на эти роли, какие их проблемы могут быть решены и каким образом. Для этого нужно реконструировать потенциальных участников в сегменте «люди» [7, с. 123]. Их реконструкцию лучше всего проводить по интеллект-карте ЯСИЛА. Навык презентации и реконструкции приходит не сразу. Чтобы его сформировать, нужна практика тренировок в малых группах, где люди расположены и доверяют друг другу.

Изучение смыслового поля знакомит нас с такими характеристиками смыслов, как ценность и контекст [8, с. 80–81]. Ценности формируют групповую и индивидуальную идентичность человека и служат ключом к пониманию и реконструкции его мышления. Контекст определяет конкретную ситуацию из возможного набора значений. Смысл выступает важнейшим ключом для формирования заданной модели мышления. Формирование поля смыслов, в рамках которого будет работать сознание, происходит путем объявления определенного контекста. Благодаря актуализации смыслов, связанных с проблемой и ее решением, а также с участием других людей и самого субъекта, мы приходим к построению специфического интеллект-объекта – мотива.

Мотив обеспечивает связь между идей и ее воплощением в действительности. Чем сложнее замысел, чем больше он требует времени для реализации, тем больше времени уделяется для формирования мотива. На этом этапе мы понимаем, что способны изменять собственное мышление и создавать особые паттерны для движения мысли, которое в дальнейшем будет приводить к целенаправленным действиям. В нашем распоряжении появляется механизм организации собственных действий для движения к цели. Наступает этап планирования и разработки цели. Для этого нужно освоить три элемента:

- анализ сил содействия и сопротивления;
- составление плана освоения ресурсов;
- обозначение цели в формате ВИДОК.

Эти элементы не являются последовательностью, а собираются параллельно от крупных обобщений к более мелким деталям.

В результате проработки целей мы учимся выделять приоритеты на схеме важности–срочности. Именно приоритеты будут служить указующими маячками при переходе к линейной схеме исполнения плана. Наша стратегия строится на анализе возможностей и угроз со стороны внешнего мира, а также слабых и сильных сторон внутри нас. Здесь мы оттачиваем практику использования многофакторных моделей мышления.

Конкретное наполнение плана определяется исходя из первоначального «квадрата самонаведения на цель» и анализа сил сопротивления и содействия [7, с. 118]. Самой главной задачей разработки плана является определение достижимости и важности цели. Если цель недостаточно важна для окружения, не приносит ему очевидной пользы, а получаемые результаты не являются ценными, то достижимость цели выглядит сомнительно.

Для такого рода коммуникаций необходимо использовать формат презентации. Презентация отражает общую проблему и ваш уникальный способ ее разрешения, направленный на совершение определенных целевых действий. Для того, чтобы участник проекта выполнил эти целевые действия, у него должен быть сформирован соответствующий мотив, быть четкое представление о способе решения проблемы, а также убежденность в наличие такой проблемы и ее удовлетворительном решении.

Завершив все эти подготовительные этапы, можно приступать к изменениям. Они представляют собой комплекс процессов, который начинается планированием, затем следует разморозка ситуации (прекращение негативных процессов), собственно изменения, заморозка (укрепление позитивных процессов) и, наконец, завершение (анализ результатов). Эти процессы также не являются строго последовательными. Планирование может длиться до момента полного завершения изменений.

Резюме. В современных условиях развития образования проектная деятельность становится не просто одним из методов обучения, а фундаментальным инструментом педагогического процесса. Руководитель проекта – лидер, за которым следуют как педагоги, так и ученики, т.к. лидера отличает знание того, что нужно делать в конкретный момент времени. Проведенное нами исследование позволяет сделать ряд существенных выводов о технологии постановки целей педагогических проектов и их реализации.

1. Эффективность педагогического проекта напрямую зависит от качества постановки его цели. Разработанный формат ВИДОК представляет собой адаптированный к российской образовательной среде инструмент целеполагания, позволяющий структурировать и верифицировать цели педагогических проектов. Особую значимость приобретает требование важности цели, которая должна нести очевидную пользу как для самого педагога, так и для образовательной среды в целом.

2. Достижение целей педагогического проекта неразрывно связано с умением работать в малых группах и выстраивать эффективную коммуникацию. Презентация проекта, включающая пять последовательных этапов от осознания проблемы до формирования мотива и совершения целевого действия, становится ключевым элементом успешной реализации педагогических замыслов.

3. Важным результатом исследования является понимание того, что любой педагогический проект должен опираться на тщательный анализ имеющихся ресурсов и возможностей. При этом особое внимание следует уделять не только материальным ресурсам, но и социальному капиталу – тем связям и взаимодействиям, которые могут способствовать достижению поставленной цели.

4. Теоретический анализ работ классиков педагогической мысли позволил выявить фундаментальные принципы проектной деятельности в образовании, которые сохраняют актуальность и в современных условиях. Это прежде всего принципы активного обучения, связи теории с практикой, коллективной ответственности и индивидуального подхода.

5. Практическая значимость проведенного исследования заключается в разработке конкретных инструментов и методик, позволяющих педагогам эффективно планировать и реализовывать образовательные проекты. Предложенные подходы к постановке целей, анализу ресурсов и презентации проектов могут быть использованы как в системе общего образования, так и в профессиональной подготовке педагогов. Перспективными направлениями дальнейших исследований, на наш взгляд, представляются: разработка системы мониторинга эффективности педагогических проектов; изучение особенностей реализации проектной деятельности в различных предметных областях; влияние цифровизации на характер и содержание педагогического проектирования; анализ возможностей интеграции инновационных педагогических подходов в рамках проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Макаренко А.С.* Пед. соч. М.: Педагогика, 1983–1986.

2. *Dewey J.* Experience and education. New York, 1948. 256 p.

3. *Montessori M.* Her life and work. London, 1957. 231 p.

4. *Дахин А.Н.* Проекты образования и образование через проекты // Педагогика. 2016. № 2. С. 3–8.

5. *Кершенштейнер Г.* Понятие трудовой школы. М., 1912. 257 с.

6. *Ненашев М.Б., Дахин А.Н.* Мотивация в действии или Деятельность как мотивация // Педагогика. 2024. № 12. С. 72–82.

7. *Ненашев М.Б., Дахин А.Н.* Деятельность как способ познания своей индивидуальности // Народное образование. 2025. № 6. С. 113–126.

8. *Ненашев М.Б., Дахин А.Н.* Обучение общению или Наша практика коммуникаций // Народное образование. 2024. № 8. С. 75–87.

Дата поступления – 20.10.2025

Goals and values of the pedagogical project

Alexander N. Dakhin – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K.Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia); dakhin@mail.ru

Abstract. *The article examines the methodology of setting goals for a pedagogical project using a special format. It analyzes the theoretical foundations of project activities in education, based on the works of A.S.Makarenko, J.Dewey, G.Kerschensteiner and M.Montessori. Special attention is paid to a small group activity as an effective tool for achieving pedagogical goals and developing communication skills of the project participants. The article substantiates the importance of balancing consciousness and developing skills for reconstructing the personality of others in the process of pedagogical design.*

Key words. *Pedagogical design, VIDOK, project activities, communication skills, group work, goal setting, educational technologies, pedagogical methodology, social interaction.*

REFERENCES

1. *Makarenko A.S.* Ped. soch. [Pedagogical Works]. Moscow: Pedagogika, 1983–1986.

2. *Dewey J.* Experience and education. New York, 1948. 256 p.

3. *Montessori M.* Her life and work. London, 1957. 231 p.

4. *Dakhin A.N.* Proekty obrazovaniya i obrazovanie cherez proekty [Educational Projects and Education through Projects]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2016. No. 2. P. 3–8.

5. *Kerschensteiner G.* Ponyatie trudovoj shkoly [The Concept of the Labor School]. Moscow, 1912. 257 p.

6. *Nenashev M.B., Dakhin A.N.* Motivaciya v dejstvii ili Deyatel'nost' kak motivaciya [Motivation in action or Activity as motivation]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2024. No. 12. P. 72–82.

7. *Nenashev M.B., Dakhin A.N.* Deyatel'nost' kak sposob poznaniya svoej individual'nosti [Activity as a Way of Understanding One's Individuality]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education]. 2025. No. 6.

8. *Nenashev M.B., Dakhin A.N.* Obuchenie obshcheniyu ili Nasha praktika kommunikacij [Teaching Communication or Our Practice of Communications]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education]. 2024. No. 8. P. 75–87.

Submitted – 20.10.2025

Новый термин «промпт-грамотность» и его обоснование в русскоязычном педагогическом дискурсе

Галактионова Татьяна Гелиевна – д-р пед. наук, проф., Институт педагогики Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия); galaktionova.tg@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблеме терминологической адаптации англоязычного концепта «prompt-literacy». Обоснована целесообразность введения адекватного термина в понятийный аппарат российской педагогической науки и практики. Констатируются важность умений диалогического взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом и отсутствие в русском языке устоявшегося термина, характеризующего навык работы с промптами (prompt-literacy). Представлена трактовка понятия «prompt-literacy» в зарубежных источниках. Проанализированы существующие переводы и родственные понятия. Предложено терминологическое обоснование выбора варианта «промпт-грамотность». Дано развернутое педагогическое определение промпт-грамотности, описаны ее структурные компоненты. Обозначены перспективы использования термина в образовательном контексте российской школы.*

Ключевые слова. *Промпт-грамотность, prompt-literacy, терминологическая адаптация, педагогическая терминология, генеративный искусственный интеллект в образовании.*

В 1980 г. футуролог Э.Тоффлер предложил тезис, который на многие годы стал крылатой фразой: «Безграмотными в XXI веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться» [1]. Это утверждение по-прежнему актуально, однако спустя почти полвека его можно конкретизировать. Процитируем высказывание профессора Е.И.Казаковой: «Быть грамотным в первой четверти XXI века – это обладать базовыми знаниями о компьютерах, интернете и цифровых инструментах. Во второй четверти XXI века быть грамотным – это уметь использовать ИИ» [2]. Мы разделяем мнение ученых, которые убеждены, что интеграция ИИ в образование – это не внезапный тренд, а результат эволюции, начавшейся десятилетия назад [3].

Наше желание обосновать правомерность введения термина «*промпт-грамотность*» (в русскоязычный педагогический дискурс связано с четким пониманием важности умений диалогического взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом и отсутствием в настоящее время в русском языке однозначного, научно обоснованного педагогического термина, характеризующего навык работы с промптами. Поисковый запрос в электронную библиотеку eLIBRARY.RU, являющуюся крупнейшим российским информационно-аналитическим порталом в области науки, технологии, медицины и образования, выявил более 3000 публикаций с дефиницией «промпт» и не одной публикации с использованием дефиниции «промпт-грамотность», хотя по содержанию многие публикации в той или иной степени затрагивают проблематику данного феномена. Соответственно, можно констатировать ситуацию концептуальной терминологической неопределенно-

сти, которая усиливается тем, что в англоязычном научном корпусе активно используется понятие «prompt-literacy», а в китайском 提示词素养 («tíshì cí sùyǎng»).

Эти предпосылки определили *цель* написания статьи: обосновать необходимость и проведение терминологической адаптации англоязычного понятия «prompt-literacy» для использования в русскоязычном педагогическом дискурсе.

Для достижения поставленной цели было необходимо выполнить следующие *задачи*:

– провести структурно-семантический анализ понятия «prompt-literacy» и сформировать четкое понимание концепта как основы для выбора адекватного русскоязычного термина;

– осуществить критический анализ существующих версий перевода на русский и определить оптимальный вариант на основании критериев терминологической адаптации;

– выявить и проанализировать основные результаты зарубежных исследований, связанных с осмыслением сущности феномена «prompt-literacy» в образовательном контексте;

– осуществить таксономический анализ концепта «промпт-грамотность», чтобы определить его место в системе других видов грамотности;

– провести сопоставительный анализ «промпт-грамотности» с родственными понятиями («промпт-компетентность», «промпт-инжиниринг») для выявления смысловых границ между ними.

– сформулировать педагогическое определение «промпт-грамотности», обосновав ее компонентный состав;

– установить соответствие дефиниции «промпт-грамотность» критериальным требованиям, предъявляемым к современным педагогическим понятиям.

Полагаем, что решение этих задач позволит обосновать целесообразность введения термина «промпт-грамотность» в понятийный аппарат российской педагогической науки и практики.

Методами исследования стали теоретический анализ, семантический и сопоставительный анализ терминов. Для верификации переводческих вариантов использовались ответы нейросетевых моделей (GigaChat, DeepSeek).

Для понимания сущности концепта «prompt-literacy» был проведен структурно-семантический анализ понятия. Слово «промпт» включено в орфографический словарь под редакцией В.В.Лопатина (официальный источник современной русской орфографии) и подтверждено Институтом русского языка РАН [4]. Это прямая транслитерация английского «prompt» [prɒmpt], где сочетание согласных -mpt сохраняется. Рассмотрим варианты перевода англоязычного слова «промпт» (prompt), которое согласно словарю иностранных слов [5] и Merriam-Webster Dictionary [6] переводится как *подсказка, стимул, побуждение к действию*. Не менее интересны для понимания смыслового наполнения этого термина его перевод в различных частях речи. Имя прилагательное – *срочный, немедленный, незамедлительный, быстрый, проворный, расторопный, исполнительный, услужливый, исполнительный*. Наречие – *быстро, точно, ровно*. Глагол – *подсказывать, вызывать, побуждать, толкать, внушать, суфлировать*. Несмотря на лексическую вариативность, которая наблюдается в разных частях речи, все значения объединяет общая идея – побуждение к немедленному действию или ответу, который предполагает не только срочность, но и точность. «Literacy» – способность читать и писать [7]. Термин, который означает грамотность, объединяет процессы чтения и письма и подчеркивает неразрывность этих процессов.

Правомерно говорить о трансформации понятия «грамотность». Это подтверждает фундаментальное международное иссле-

дование «Универсальные компетентности и новая грамотность» (2017–18 гг.) [8], которое построено на анализе более 180 национальных и международных документов указанной проблематики и базируется на ведущих теориях познания, развития, языка, личности и обучения. Обозначим ряд тезисов этого документа, принципиально значимых для нашего рассуждения:

– грамотность и компетентность не являются синонимами;

– грамотность предполагает действие, опосредованное инструментом коммуникации (тем или иным языком), в письменной или устной форме;

– выделяют две категории грамотности: инструментальную и предметную (промпт-грамотность относим к инструментальной, понимая, что инструментальная грамотность необходима во всех сферах деятельности и предполагает способность человека использовать знаковые системы и инструменты коммуникации);

– трансформациия термина «грамотность» объясняется усилением социальной и культурной мобильности и развитием новых технологий;

– можно констатировать переход от грамотности, ограниченной чтением и письмом, к множеству ее видов;

– грамотность больше не воспринимается как сугубо когнитивное явление, состоящее из технического набора навыков обработки информации, которыми обладает или не обладает индивид, она понимается как способность действовать в рамках социальной практики, сформированной контекстом;

– грамотность – основа коммуникации; с изменением языка и инструментов общения человеку необходимо совершенствовать свою способность общаться [8, с. 67].

Далее мы осуществили критический анализ существующих версий перевода «prompt literacy» на русский язык и определение оптимального варианта на основании критериев терминологической адаптации. Не вдаваясь в лингвистические подробности, рассмотрим коротко ряд вопросов, связанных с написанием этого термина в англоязычных текстах, а также его переводом на русский язык и соответствующим словообразованием для уточнения написания русскоязычного аналога.

Было обнаружено, что если данный термин используется в английском языке в качестве существительного, то всегда наблюдается раздельное написание (например, «развивать prompt literacy»). Дефис иногда употребляется, когда эти два слова выступают в роли составного прилагательного перед существительным: prompt-literacy skills (навыки промпт-грамотности); prompt-literacy guide (руководство по промпт-грамотности). Однако даже в этом случае чаще встречается раздельное написание.

Рассмотрим *результаты и комментарии разных нейросетей* по запросу на перевод термина «prompt literacy».

GigaChat. Термин дословно переводится на русский как «*грамотность формулирования запросов*». Он обозначает способность эффективно составлять четкие и понятные запросы, инструкции или подсказки, особенно в контексте взаимодействия с искусственным интеллектом или цифровыми технологиями. Грамотность формулирования запросов помогает пользователям получать точные и полезные ответы от цифровых помощников, чат-ботов и поисковых систем.

DeepSeek. Дается описательный, максимально понятный перевод – «*грамотность в работе с промптами*». Акцент делается на процессе. Рекомендуемый контекст использования – образовательные материалы, официальные документы, тексты для госструктур.

Промпт-литераси – калька с английского. Сохраняется связь с международным термином. Рекомендуемый контекст использования – профессиональная среда ИТ, где аудитория знакома с англициз-

мами. Для неподготовленной аудитории может потребоваться пояснения.

Промпт-грамотность – наиболее прямой и понятный аналог. Термин передает идею базового навыка и компетентности. Рекомендуемый контекст использования: универсальный вариант. Идеален для статей, курсов, выступлений перед широкой аудиторией. Звучит современно.

Грамотность формулирования запросов к ИИ – точный и нейтральный термин. Слово «запрос» здесь является стандартным русским эквивалентом «prompt» в контексте IT.

Грамотность постановки задач для ИИ – делает акцент на цели (постановка задач) и агенте (ИИ). Подходит для бизнес-среды и управлении.

Перечень можно было бы продолжить, однако другие варианты имеют более образные и эмоционально-окрашенные варианты: «мастерство диалога с ИИ», «эффективное взаимодействие с ИИ» и др.

Комментарии нейросетей, предложенные к переводам, нам представляются вполне уместными. Наша оценка вариантов позволяет сделать вывод, что *термин «промпт-грамотность» в полной мере удовлетворяет критериям адекватности, системности и лингвистической экономии*. Перевод *literacy* как «грамотность» – знакомый и принятый в педагогике. Сохранение англицизма *prompt* считаем допустимой степенью ассимиляции, поскольку «промпт» является заимствованным, но уже привычным термином в IT-среде и все более активно используется в образовательном контексте. За исключением дефиса, имеем модель словообразования по аналогии: медиаграмотность, киберграмотность. Полагаем, что термин «промпт-грамотность» легко впишется в русскоязычный педагогический дискурс в контексте формирования новых грамотностей, и, вероятнее всего, будет понятен целевой аудитории – педагогам, методистам, школьникам, студентам.

Мы прогнозируем определенные разночтения относительно написания с дефисом или без дефиса, слитно или раздельно. Полагаем, что дефисное написание нового термина можно объяснить с помощью правил русского языка и общей тенденции для таких слов. Слово является производным, образовано путем сложения двух основ (*промпт-* и *-грамотность*): первая часть – определяющий, неизменяемый компонентом, а вторая – стержневой, главный компонент, несущий основное грамматическое значение (род, число, падеж). Соединения двух основ (иноязычной *промпт-* и русской *-грамотность*) с помощью дефиса является продуктивным способом для создания новых составных понятий в современном языке. С другими словами «промпт» пишется через дефис (например, промпт-инженер).

Однако здесь возникает противоречие со словообразованием слов *медиаграмотность* (media literacy) и *киберграмотность* (cyber literacy), которые на русском языке пишутся слитно. Аргументом в пользу дефисного написания будем считать тот факт, что заимствование «промпт» еще не стало таким же привычным, как «медиа» или «кибер». Т.е. дефис подчеркивает его иноязычное происхождение и является стандартным способом соединения основы-заимствования с русским словом. Отчасти наш случай объясняется следующим правилом: сложные существительные, образованные без соединительной гласной, каждая часть которых может употребляться как самостоятельное слово, пишутся через дефис. Мы не исключаем потенциальную эволюцию, но поскольку слово «промпт» еще не является полностью освоенным в русском языке, написание через дефис выглядит самым правильным и логичным.

Перейдем к описанию и анализу основных *результатов зарубежных исследований*, связанных с осмыслением сущности феномена «prompt-literacy» в образова-

тельном контексте. Первичное приближение к решению этой задачи было сделано на основе небольшой, но репрезентативной выборки материалов 2023–25 гг. Критериями отбора для нас стали: высокий показатель цитируемости публикаций, авторитет авторов, доступность полных текстов.

Обращение к статье С.Гаттупалли, Р.У.Малой, С.Эдвардс «Промпт-грамотность: ключевой образовательный навык в эпоху ИИ» [9] позволило нам зафиксировать, что промпт-грамотность (prompt literacy) рассматривается как комплексный коммуникативный и метакогнитивный навык, необходимый для ответственного и продуктивного взаимодействия человека и ИИ в образовательном и иных контекстах. Он позволяет любому человеку общаться с генеративным искусственным интеллектом, не обладая знаниями в области компьютерного программирования.

В качестве основных компонентов промпт-грамотности (ПГ) выделяются: 1) способность к точной формулировке инструкций; 2) применение стратегий создания эффективных промптов; 3) понимание и избегание типичных ошибок; 4) владение структурированными «фреймворками» (framework (англ.) – «каркас для работы», «структурирующая основа деятельности»). Применительно к ПГ фреймворк – структурная основа для коммуникации с ИИ, он используется как модель / шаблон для составления эффективных промптов. Примерами популярных фреймворков являются:1) COST: Context (контекст) – Objective (цель) – Style/Tone (стиль) – Task (задача); 2) RACE: Role (роль) – Action (действие) – Context (контекст) – Example (пример).

В работе Ё.Хван, Дж.Х.Ли и Д.Син [10] ПГ определяется как способность формулировать точные промпты (запросы, подсказки) для генеративного ИИ, интерпретировать полученные результаты и совершенствовать их для достижения желаемого результата. Подчеркивается, что это новый вид грамотности, который включает анализ и оценку мультимодальных выводов ИИ, выходит за рамки простого «промпт-инжиниринга». Интересным наблюдением является констатация связи ПГ и стратегического мышления. Педагогический вывод, к которому приходят авторы, заключается в понимании того, что промпт-грамотность – это формирующаяся критически важная компетенция, способствующая глубокой познавательной вовлечённости и развитию метакогнитивных навыков.

Следующий этап осмысления отражен в исследовании С.Лю, Л.Чжан, С.Вэй [11]. Авторы предлагают модель грамотности в области генеративного ИИ – GAIL (акроним: **G**enerative **A**rtificial **I**ntelligence **L**iteracy), включающую понимание принципов работы ИИ, умение формулировать и улучшать запросы, критический анализ результатов, использование ИИ для творческих решений, понимание рисков и этики. Ученые доказывают, что такая грамотность положительно влияет на производительность труда. Мы полностью солидарны с тем, что образовательные программы в области ИИ должны выходить за рамки технического обучения, развивая все компоненты грамотности, особенно критическую оценку и этическое мышление.

Практико-ориентированный взгляд представлен в статье Х.Х.Джейкобс и М.Фишера. Авторы убеждены, что обучащимся нужно освоить программы ИИ так же, как они осваивают процессы письма, математические вычисления или исследовательские методики. Промпт-грамотность «может помочь персонализировать учебный опыт, предоставить возможности для более глубокого и интерактивного обучения, а также усилить креативность учащихся» [12].

Коллективная позиция международных экспертов в области образования отражена в «Манифесте преподавания

и обучения в эпоху генеративного искусственного интеллекта» [13]. Миссия этого документа – призыв к осознанному, критическому и этичному внедрению ИИ в сферу образования, при котором технология должна усиливать, а не подменять человека, педагогическое взаимодействие и фундаментальные образовательные ценности.

Анализ текстов выбранных публикаций позволил выделить ключевые вопросы педагогического характера: зачем нужна промпт-грамотность в образовании? Из чего она состоит? Как этому учить? К чему это приведет? На каких принципах осуществлять интеграцию в учебный процесс? Для формирования собственной позиции мы сочли необходимым определить место ПГ в системе других видов грамотности.

Методом решения этой задачи стал таксономический анализ рассматриваемого концепта. Продемонстрируем правомерность соотношения ПГ *с другими видами грамотности*[1]:

– в деятельностной парадигме ПГ относится к категории инструментальной или процедурной грамотности (instrumental / procedural literacy);

– в содержательном плане – к контент-независимым видам грамотности (content-independent literacies);

– по типу носителя информации – это цифровая грамотность (digital literacy);

– по способу работы с информацией – информационная грамотность (Information Literacy);

– по дидактическому параметру – межпредметная грамотность (cross-curricular literacy);

– по способу взаимодействия с «ИИ-собеседником» – коммуникативная грамотность (communicative literacy);

– по характеру мыслительных процессов – метакогнитивная грамотность (metacognitive literacy);

– по уровню критического осмысления – критическая грамотность (critical literacy);

– по рефлексивной способности – высший уровень промпт-грамотности напрямую соотносится с рефлексивной грамотностью (reflective literacy);

– по модальности – мультимодальная грамотность, мультиграмотность (multimodal literacy, multiliteracy);

– по способу восприятия, декодирования и интерпретации информации ПГ трансформирует читательскую грамотность (reading literacy);

– по поисковым параметрам – это может быть исследовательская грамотность (research literacy);

– по разновидностям создаваемого контента: при создании текста – креативная письменная или нарративная грамотность; при создании изображения – визуальная грамотность; мультимедиа – медиаграмотность;

– по этическому измерению и последствиям использования – это этически обусловленная грамотность (ethically-grounded literacy);

– по необходимости постоянной адаптации к инструментам – промпт-грамотность проявляет свойства адаптивной грамотности (adaptive literacy).

Полагаем, что этот перечень можно будет продолжить в дальнейшем, однако на данном этапе исследования такая классификация нам представляется вполне оправданной.

Особого внимания заслуживает вопрос соотношения ПГ с *функциональной грамотностью*. В самом поверхностном варианте осмысления, можно предположить, что функциональная грамотность, пред-

[1] Предварительное уточнение понятийной сущности «других грамотностей», оставленное за рамками статьи, позволяет представить системную характеристику промпт-грамотности через ее соотношение с другими ключевыми видами грамотности.

назначенная для решения жизненных задач, будет представлена здесь в новом ракурсе: как «грамотность для эффективного решения задач с помощью ИИ. Очевидно, что более глубокий анализ должен стать содержанием отдельного исследования.

Важно отличать ПГ от смежных понятий, чтобы уточнить ее сущность. Для этого мы сравнили ее с родственными концептами «промпт-компетентность», «промпт-инжиниринг»» и установили смысловые границы между ними.

Анализ актуальных отечественных публикаций позволяет зафиксировать, что *промпт-инжиниринг* представляют как формирующуюся профессиональную дисциплину, направленную на эффективное взаимодействие с генеративным ИИ. Деятельность промпт-инженера в основном связывают с составлением и оптимизацией запросов (промптов) к генеративным нейронным сетям для получения точных и качественных результатов [14]. Помимо этого, речь идет об обучении других работе с ИИ, организации процессов взаимодействия с «умными помощниками». Предлагается даже более широкое понимание труда такого специалиста: это архитектор по сетям, который «собирает готовые решения из решений, предлагаемых сетями» [14, с.100]. Подчеркивается, что в научной сфере промпт-инжиниринг помогает ученым использовать нейросети как инструмент для обработки текстовой информации, поиска данных, классификации и других задач, не подменяя при этом ключевые исследовательские функции (интерпретацию данных, получение выводов).

Характеристики, уточняющие понятие, присутствуют в следующем определении: «Промт-инжиниринг представляет собой процесс разработки и совершенствования входных запросов по эффективному управлению моделями ИИ, например, моделями обработки естественного языка, с целью получения желаемых и точных результатов. Данный инструмент призван обеспечить разработку конкретных, четких и контекстуально соответствующих запросов, а также их итеративное тестирование и корректировку, направленных на повышение качества ответов ИИ в различных областях его применения» [15, с. 150]. Рассматривается возможность включения промпт-инжиниринга в систему цифровой подготовки педагогов. Есть мнение, что это позволит не только повысить качество образования, но и обеспечить преподавателей необходимыми инструментами для персонализированного и адаптивного обучения, основанного на интеллектуальных технологиях [16, с 310–311].

Наш информационный запрос со словом *промпт-компетентность* (на русском языке) выявил только одну публикацию – это статья А.Р.Исмагиловой «Промпт-компетентность современного учителя: сущность понятия и пути формирования» [17]. Данное понятие трактуется автором как «совокупность знаний, умений и установок, обеспечивающих осмысленное, продуктивное и этически выверенное взаимодействие с ИИ». В ее основе лежат способности к постановке задачи, логическому структурированию информации, критическому мышлению, рефлексии и осознанию целей образовательного взаимодействия» [17]. Такая интерпретация нам представляется вполне оправданной. Компетентностный подход уместен, так как речь идет об учителе. Сущностные характеристики в целом аналогичны нашему пониманию промпт-грамотности. Однако, как было заявлено ранее, мы разделяем мнение И.Д.Фрумина и М.С.Добряковой о том, что, несмотря на близкое толкование, «грамотность» и «компетентность» не являются синонимами [8]. Мы будем использовать предложенное этими учеными рабочее определение компетентности, отделяя ее от грамотности, понимая, что «компетентность – способность действовать определенным образом (дости-

гать определенного результата), которая опирается на соответствующие знания и навыки» [8, с. 64].

Не менее важным нам представляется вывод о том, что грамотность тоже предполагает действие, но другого рода: оно опосредовано инструментом коммуникации (тем или иным языком), в письменной или устной форме [8, с. 65]. Следует подчеркнуть: предметом нашего научного интереса является промпт-грамотность ученика, которая в дальнейшем вполне может стать основой для промпт-компетентности.

Итак, на основании первичного анализа установлено, что *промпт-инжиниринг* – это профессиональная дисциплина по разработке и оптимизации запросов к ИИ; *промпт-компетентность* – более широкое понятие, включающее знания, умения и установки для осмысленного и этичного взаимодействия с ИИ, направленного на достижение результата. *Промпт-грамотность ученика* (в самом общем плане) понимается как базовая способность к коммуникации с ИИ через формулирование запросов (подсказок). Она служит необходимым фундаментом для последующего формирования профессиональной компетентности или реализации задач промпт-инжиниринга.

Попробуем сформулировать *педагогическое определение термина «промпт-грамотность»*, обосновав ее компонентный состав. Актуальность этой задачи усиливается благодаря тому, что в недавно опубликованном проекте приказа Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [18] впервые официально прописано обязательное использование технологий ИИ в образовательном процессе. Искусственный интеллект упоминается в следующих контекстах:

– развитие универсальных учебных действий: «формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий, в том числе цифровых, и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности, использования компьютерных вычислений и средств искусственного интеллекта для достижения практико-ориентированных результатов образования» [18, с.14];

– овладение универсальными учебными познавательными действиями: умение находить, критически оценивать и использовать информацию по различной тематике в сети Интернет, в том числе с использованием искусственного интеллекта [18, с. 81].

В предметных результатах по иностранному языку ИИ вместе интернет-безопасностью включен в тематическое содержании речи [16, с. 98–101]. Также речь идет о необходимости участвовать в учебно-исследовательской, проектной деятельности предметного и межпредметного характера с использованием материалов на изучаемом иностранном языке и применением информационно-коммуникационных технологий и искусственного интеллекта [18, с. 99].

На предметном уровне, в рамках базового курса информатики, закрепляется требование к пониманию возможностей и ограничений ИИ и формированию умения применять программные средства на основе искусственного интеллекта для решения практических задач [18, с.115].

Хотя новый стандарт вступит в силу 1 сентября 2027 г., подготовка к этим изменениям уже идет. Ярким примером является успешная инициатива издательства «Просвещение» и Ассоциации «Альянс в сфере искусственного интеллекта», которые выпустили первые в России учебные пособия по искусственному интеллекту для учащихся 5–9 классов [19; 20; 21]. Эти материалы содержат актуальную информацию о применении и принципах работы с ИИ. По замыслу авторов, они призваны сформировать у школьников и педагогов реалистичное представление о том, что та-

кое искусственный интеллект, какое место он занимает в нашей повседневной жизни и почему он является не угрозой, а помощником для людей. Данный опыт важен как практический шаг по формированию базовых знаний, на которые будет опираться развитие конкретных навыков, таких как промпт-грамотность.

Соответственно, *промпт-грамотность в педагогическом ракурсе* будем рассматривать как новый, интегративный метапредметный образовательный результат, который развивается и проявляется внутри ключевых блоков (УУД, ИКТ-компетенции, основы учебно-исследовательской деятельности, смысловое чтение), трансформируя их в условиях цифровой реальности.

При этом «со стороны ученика» промпт-грамотность – это эволюционирующая способность личности к эффективному диалогу с ИИ, которая проявляется в умении формулировать и уточнять промпты (запросы, подсказки) для решения учебных и жизненных задач, а также в критическом осмыслении и этичном использовании полученных результатов.

Определение промпт-грамотности как способности ученика позволяет выделить в ее *структуре* четыре взаимосвязанных компонента:

1) *когнитивный*: понимание принципов работы ИИ, его возможностей и ограничений;

2) *деятельностный*: практическое умение формулировать, уточнять и структурировать промпты для решения конкретных задач;

3) *оценочно-этический*: критическая проверка результата на достоверность и этичность его использования (академическая честность);

4) *рефлексивный*: анализ и корректировка собственной стратегии взаимодействия с ИИ.

Основываясь на предложенных компонентах, обозначим *уровни сформированности ПГ*: базовый, продвинутый, творческий. Очевидно, что эти уровни не являются жесткими ступенями. Ученик может демонстрировать продвинутые навыки в одном из компонентов, оставаться на базовом уровне в другом. Такая эта модель служит основой для диагностики и выстраивания индивидуальной образовательной траектории.

Используя алгоритм формальной логики [22], можно *ввести понятие «промпт-грамотность» в структуру современных педагогических терминов*, проверив его по критериям научной обоснованности:

– *актуальность*: доказана необходимость для описания нового, значимого педагогического феномена;

– *новизна*: показано, что оно не дублирует и не подменяет существующие понятия;

– *одержательность*: имеет четкое определение, структуру;

– *объективность*: подтверждено, что описываемый феномен реально существует. Предложены уровни сформированности, т.е. гипотетически его можно диагностировать;

– *эвристичность*: понятие «работает» – позволяет ставить новые исследовательские задачи, разрабатывать педагогические технологии и прогнозировать результаты.

– *консенсусность*: понятие получает признание и начинает использоваться в научных работах и практике значительной частью педагогического сообщества.

В заключение отметим, что представленное обоснование термина «промпт-грамотность» с определенной долей оптимизма позволяет считать его научно обоснованным, лингвистически корректным и педагогически уместным эквивалентом понятия «prompt-literacy». Предложенное определение задает возможные направления дальнейших разработок. В частности, мы планируем провести коллективное исследования промпт-

грамотности как ресурса в решении актуальных педагогических задач: преодоления языкового барьера подростков, развития их познавательного интереса и коммуникативных навыков.

В книге известного эксперта по искусственному интеллекту Кай-Фу Ли и писателя-фантаста Чэнь Цюфаня «ИИ-2041. Десять образов нашего будущего» [23] рассказывается, как технологии ИИ могут трансформировать различные сферы жизни – от образования и медицины до социальных отношений. Авторы цитируют Закон Амары[2], который гласит: «Люди склонны переоценивать эффект технологий в краткосрочной перспективе и недооценивать – в долгосрочной». Не исключаем, что навык осознанного диалога с ИИ (промпт-грамотность) в ближайшем будущем станет таким же базовым, как чтение или компьютерная грамотность, позволит иначе структурировать процесс обучения, исследования и творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как нейросети изменят работу учителя? Интервью с Е.И.Казаковой, директором Института педагогики СПбГУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vk.com/wall-193324746_5714?z=video-193324746_456239305%2 Fffd 128060276801b4b СберОбразование будущего.

2. *Шрайберг Я.Л.* Современные тенденции развития цифровизации общества: научно-образовательная и библиотечно-информационная среда: монография М., 2024. 664 с.

3. *Тоффлер Э.* Третья волна / Пер. с англ. А.Алексеева. М., 1999. 784 с. Оригинальное издание: Toffler, Alvin. The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow. New York, 1980.

4. Русский орфографический словарь: около 200000 слов / Сост. О.Е.Иванова, В.В.Лопатин, И.В.Нечаева, Л.К.Чельцова. Изд. 5-е, испр. М., 2018. 879 с.

5. *Крысин Л.П.* Промт // Современный словарь иностранных слов. М., 2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/slovar-9.

6. Prompt // Merriam-Webster Dictionary. An Encyclopædia Britannica Company Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/prompt.

7. Literacy // Cambridge Learners Dictionary. English-Russian. Available at: https://dictionary.cambridge.org/spellcheck/english-russian/?q=Prompt+ literacy.

8. *Фрумин И.Д., Добрякова М.С.* Из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность // Образовательная политика. 2019. № 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/iz-doklada-universalnye-kompetentnosti-i-novaya-gramotnost.

9. *Gattupalli S., Maloy R.W., Edwards S.* Prompt Literacy: A Pivotal Educational Skill in the Age of AI // Department of Teacher Education and Curriculum Studies College of Education. 2023. No. 6. P. 1–6.

10. *Hwang Y., Lee J.H., Shin D.* What is prompt literacy? An exploratory study of language learners' development of new literacy skill using generative AI // ArXiv Human-Computer Interaction. 2023. P. 1–22.

11. *Liu X., Zhang L., Wei X.* Generative Artificial Intelligence Literacy: Scale Development and Its Effect on Job Performance // Behavioral Sciences. 2025. No. 15. P. 1–35.

12. *Jacobs H.H., Fishe M.* Prompt Literacy: A Key for AI-Based Learning Available at: https://www.ascd.org/el/articles/prompt-literacy-a-key-for-ai-based-learning.

13. *Bozkurt A.* The Manifesto for Teaching and Learning in a Time of Generative AI: A Critical Collective Stance to Better Navigate the Future // International Council for Open and Distance Education. 2025. No. 16 P. 487–513.

14. *Соколова М.Е.* Chatgpt и промпт-инжиниринг: о перспективах внедрения генера-

[2] Закон Амары – изречение американского исследователя, ученого-футуролога Р.Амары, сформулированное в 1978 г.

тивных нейросетей в науке // Науковедческие исследования. 2024. №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-i-prompt-inzhiniring-o-perspektivah-vnedreniya-generativnyh-neyrosetey-v-nauke.

15. *Лукинский И.С., Горшенева И.А.* Промт-инжиниринг в образовательном процессе и научной деятельности или к вопросу о необходимости обучения работе с искусственным интеллектом // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ promt-inzhiniring-v-obrazovatelnom-protsesse-i-nauchnoy-deyatelnosti-ili-k-voprosu-o-neobhodimosti-obucheniya-rabote-s.

16. *Токтарова В.И., Ребко О.В.* Промпт-инжиниринг как цифровая компетенция педагога: новые вызовы и возможности // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве: сб. науч. статей по матлам междунар. научно-практ. конференции, Санкт-Петербург, 10–26 марта 2025 года. Санкт-Петербург, 2025. С. 306–312.

17. *Исмагилова А.Р.* Промпт-компетентность современного учителя: сущность понятия и пути формирования // Педагогика: история, перспективы. 2025. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/prompt-kompetentnost-sovremennogo-uchitelya-suschnost-ponyatiya-i-puti-formirovaniya.

18. Проект приказа Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://docs.edu.gov.ru/document/ 95cddc 2389 fb 11 bdaf9cac0221b4fc45/?ysclid=mkxwkritak507339553.

19. *Басырова Э.Р., Бондарь А.О., Будённый С.А. и др.* Искусственный интеллект. 5–6 классы: учебник / Под ред. Е.И.Казаковой, А.А.Павлова. М., 2024. 162 с.

20. *Басырова Э.Р., Будённый С.А., Грачева Н.В. и др.* Искусственный интеллект. 7–8 классы: учебное пособие / Под ред. Е.И.Казаковой, А.А.Павлова. М., 2025. 191 с.

21. *Басырова Э. Р., Васильев В. А., Грачева Н.В. и др.* Искусственный интеллект. 9 класс: учебное пособие / Под ред. Е.И.Казаковой, А.А.Павлова. М., 2024. 162 с.

22. *Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г.* Логика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. 528 с.

23. *Ли К.-Ф., Чэнь Ц.* ИИ-2041. Десять образов нашего будущего / Пер. с англ. А.Андреева. М., 2022. 512 с.

Дата поступления – 26.01.2026

New term "prompt-literacy» and its justification in the Russian-language pedagogical discourse

Tatiana G. Galaktionova – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, professor of the Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia); galaktionova.tg@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the problem of terminological adaptation of the English-language concept "prompt-literacy". The expediency of introducing an adequate term into the conceptual apparatus of the Russian pedagogical science and practice is substantiated. The author emphasizes the importance of dialogic interaction skills with generative artificial intelligence and the lack of an established term in the Russian language which can characterize the skill of working with prompts (prompt-literacy). The interpretations of the concept "prompt-literacy" in foreign sources are presented. Existing translations and related concepts are analyzed. The terminological justification for the choice of variant "prompt-literacy" is proposed. A detailed pedagogical definition of "prompt-literacy" is given, its structural components are described. The prospects for using the term in the educational context of the Russian school are outlined.*

Key words. *Prompt-literacy, terminological adaptation, pedagogical terminology, generative artificial intelligence in education.*

REFERENCES

1. Kak nejroseti izmenyat rabotu uchitelya? Interv'yu s E.I. Kazakovoj, direktorm Instituta pedagogiki SPbGU [How will neural networks change the work of a teacher? Interview with E.I.Kazakova, Director of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University] Available at: https://vk.com/wall-193324746_5714?z=video-193324746_ 456239305% 2Fffd 128060276801b4b SberObrazovanie budushchego.

2. *Shrajberg Ya.L.* Sovremennye tendencii razvitiya cifrovizacii obshchestva: nauchno-obrazovatel'naya i bibliotechno-informacionnaya sreda [Modern trends in the digitalization of society: scientific-educational and library-information environment]: monografiya. Moscow, 2024. 664 p.

3. *Toffler Eh.* Tret'ya volna [The Third Wave]. Per. s angl. A. Alekseeva [Translated from English by Alekseev], Moscow, 1999. 784 p. Original'noe izdanie [Original edition]: Toffler, Alvin. The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow. New York, 1980.

4. Russkij orfograficheskij slovar': okolo 200000 slov [Russian Orthographic Dictionary: about 200,000 words]. Sost. O.E.Ivanova, V.V.Lopatin, I.V.Nechaeva, L.K.Chel'czova. Izd. 5-e, ispr. Moscow, 2018. 879 p.

5. *Krysin L.P.* Promt [Prompt].Sovremennyj slovar' inostrannyh slov [Modern Dictionary of Foreign Words]. Moscow, 2012. Available at: https://gramota.ru/biblioteka/ slovari/ slovar-9.

6. Prompt // Merriam-Webster Dictionary. An Encyclopædia Britannica Company. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/prompt.

7. Literacy // Cambridge Learners Dictionary. English-Russian. Available at: https://dictionary.cambridge.org/spellcheck/english-russian/?q=Prompt+literacy.

8. *Frumin I.D., Dobryakova M.S.* Iz doklada: universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost' [From the report: universal competencies and new literacy]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational Policy]. 2019. No. 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/iz-doklada-universalnye-kompetentnosti-i-novaya-gramotnost.

9. *Gattupalli S., Maloy R.W., Edwards S.* Prompt Literacy: A Pivotal Educational Skill in the Age of AI // *Department of Teacher Education and Curriculum Studies College of Education*. 2023. No. 6. P. 1–6.

10. *Hwang Y., Lee J.H., Shin D.* What is prompt literacy? An exploratory study of language learners' development of new literacy skill using generative AI // ArXiv Human-Computer Interaction. 2023. P. 1–22.

11. *Liu X., Zhang L., Wei X.* Generative Artificial Intelligence Literacy: Scale Development and Its Effect on Job Performance // *Behavioral Sciences*. 2025. No. 15. P. 1–35.

12. *Jacobs H.H., Fishe M.* Prompt Literacy: A Key for AI-Based Learning. Available at: https://www.ascd.org/el/articles/prompt-literacy-a-key-for-ai-based-learning.

13. *Bozkurt A.* The Manifesto for Teaching and Learning in a Time of Generative AI: A Critical Collective Stance to Better Navigate the Future // *International Council for Open and Distance Education*. 2025. No. 16. P. 487–513.

14. *Sokolova M.E.* Chatgpt i prompt-inzhiniring: o perspektivah vnedreniya generativnyh nejrosetej v nauke [ChatGPT and prompt engineering: on the prospects for the introduction of generative neural networks in science]. *Naukovedcheskie issledovaniya* [Science of Science Research]. 2024. No. 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-i-prompt-inzhiniring-o-perspektivah-vnedreniya-generativnyh-neyrosetey-v-nauke.

15. *Lukinskij I.S., Gorsheneva I.A.* Prompt-inzhiniring v obrazovatel'nom processe i nauchnoj deyatel'nosti ili k voprosu o neobhodimosti obucheniya rabote s iskusstvennym intellektom [Prompt

engineering in the educational process and scientific activity, or on the need for training in working with artificial intelligence]. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti* [Psychology and Pedagogy of Service Activity]. 2024. No. 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/promt-inzhiniring-v-obrazovatelnom-protsesse-i-nauchnoy-deyatelnosti-ili-k-voprosu-o-neobhodimosti-obucheniya-rabote-s.

16. *Toktarova V.I., Rebko O.V.* Prompt-inzhiniring kak cifrovaya kompetenciya pedagoga: novye vyzovy i vozmozhnosti [Prompt engineering as a teacher's digital competence: new challenges and opportunities]. Novye obrazovatel'nye strategii v otkrytom cifrovom prostranstve [New Educational Strategies in the Open Digital Space]: Sb. nauch. statej po mat-lam mezhdunar. nauchno-prakt. konferencii, Sankt-Peterburg, 10–26 marta 2025 goda [Collection of scientific articles on the materials of the international scientific and practical conference, St. Petersburg, March 10–26, 2025]. Sankt-Peterburg, 2025. P. 306–312.

17. *Ismagilova A.R.* Prompt-kompetentnost' sovremennogo uchitelya: sushchnost' ponyatiya i puti formirovaniya [Prompt competence of a modern teacher: the essence of the concept and ways of formation]. *Pedagogika: istoriya, perspektivy* [Pedagogy: History, Perspectives]. 2025. No. 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/prompt-kompetentnost-sovremennogo-uchitelya-suschnost-ponyatiya-i-puti-formirovaniya.

18. Proekt prikaza Minprosveshcheniya Rossii «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya» [Draft Order of the Ministry of Education of Russia "On Approval of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education"]. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/ 95cddc2389fb11bdaf =9cac0221b4fc45/?ysclid=mkxwkritak507339553.

19. *Basyrova E.R., Bondar' A.O., Budyonnyj S.A. i dr.* Iskusstvennyj intellekt. 5–6 klassy: uchebnik [Artificial Intelligence. Grades 5–6: textbook]. Pod red. E.I.Kazakovoj, A.A.Pavlova. Moscow, 2024. 162 p.

20. *Basyrova E.R., Budyonnyj S.A., Gracheva N.V. i dr.* Iskusstvennyj intellekt. 7–8 klassy: uchebnoe posobie [Artificial Intelligence. Grades 7–8: textbook]. Pod red. E.I.Kazakovoj, A.A.Pavlova. Moscow, 2025. 191 p.

21. *Basyrova E.R., Vasil'ev V.A., Gracheva N.V. i dr.* Iskusstvennyj intellekt. 9 klass: uchebnoe posobie [Artificial Intelligence. Grade 9: textbook]. Pod red. E.I.Kazakovoj, A.A.Pavlova. Moscow, 2024. 162 p.

22. *Vojshvillo E.K., Degtyarev M.G.* Logika: Ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Logic: Textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, 2001. 528 p.

23. *Li K.-F., Chen' C.* AI-2041. Desyat' obrazov nashego budushchego /Per. s angl. A.Andreeva [AI-2041. Ten Visions for Our Future /Translated from English by Andreev]. Moscow, 2022. 512 p.

Submitted – 26.01.2026

Парадокс децентрализации в образовательном оценивании: валидность Всероссийской олимпиады школьников

Гулов Артем Петрович – д-р пед. наук, доцент кафедры английского языка, МГИМО МИД РФ (Москва, Россия); gulov@tea4er.org

Аннотация. *Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ) охватывает более 6 млн. участников ежегодно, определяя их образовательные траектории, но функционирует без систематической психометрической валидации. Это противоречит международным стандартам для высокоставочных систем оценивания. Целью исследования была комплексная оценка валидности ВсОШ путем анализа литературы и качественного исследования практик региональных жюри (37 экспертов из 12 регионов). Использованы полуструктурированные интервью с двойным кодированием (к=0,76). Выявлены пять устойчивых проблем: отсутствие пилотирования заданий (89,2% экспертов), непрозрачность критериев (20% регионов), локальные интерпретации стандартов (70,3%), конфликты интересов в жюри (54,1%) и нерегулируемые апелляции (39,2%). ВсОШ не достигает ни одного из шести компонентов единой концепции валидности Мессика. Предложена гибридная модель реформы: 70% заданий разрабатываются федерально, 30% региональных разработок проходят внешний контроль с анализом смещений.*

Ключевые слова. *Валидность тестов, справедливость оценивания, олимпиады, децентрализованные системы оценивания.*

Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ) занимает уникальное место в системе российского образования. Это крупнейшая образовательная конкурсная система в стране, охватывающая ежегодно более 6 млн. школьников по 24 предметам. Значимость этой системы определяется не только ее масштабностью, но и тем, что она напрямую влияет на образовательные траектории ее участников и их поступление в университеты.

Достижение определенного статуса в олимпиаде – от призера регионального этапа до победителя федерального уровня – открывает для школьников реальные льготы при поступлении в высшие учебные заведения. Эти льготы варьируются от снижения баллов единого государственного экзамена (ЕГЭ) до полного зачисления в университет без необходимости проходить вступительные испытания. Таким образом, результаты ВсОШ приобретают судьбоносное значение для миллионов молодых людей, определяя доступ к качественному высшему образованию и, в конечном итоге, к карьерным перспективам. Однако парадокс заключается в том, что эта система с высокими ставками на кону функционирует без систематической психометрической валидации. ВсОШ принципиально отличается от централизованных систем оценивания, таких как ЕГЭ в России, SAT в США или Gaokao в Китае. Последние подвергаются строгой проверке надежности и справедливости на федеральном уровне. ВсОШ же разрабатывается децентрализованно, во всех регионах страны, без обязательного пилотирования заданий, без анализа смещений в измерениях при сравнении разных групп участников (так называемого дифференциального функционирования пункта, в англоязычной литературе – DIF) и без применения других

стандартных процедур проверки качества и справедливости, которые требуют международные стандарты для высокоставочных (high stakes) систем оценивания. Центральная предметно-методическая комиссия как федеральный институт ежегодно публикует методические рекомендации для разработчиков школьного и муниципального этапов, оставляя право создания комплектов заданий региональным органам управления образованием. Единые комплекты по всей стране начинают функционировать только с регионального этапа, по сути 3 уровня отбора.

Это противоречие между высокими ставками, которые определяют жизненные пути десятков миллионов людей, и отсутствием систематической проверки качества и справедливости оценивания составляет центральную проблему настоящего исследования. Такое положение дел вызывает серьезные вопросы о справедливости системы и о том, может ли она в действительности обеспечить честное и объективное оценивание для всех участников, независимо от их региона проживания, социального происхождения или других характеристик.

Вопросы качества, справедливости и надежности оценивания давно находятся в центре внимания мировой педагогической науки. Согласно авторитетным стандартам, разработанным Американской ассоциацией исследователей в образовании, Американской психологической ассоциацией и Национальным советом по образовательным измерениям, любая система оценивания, которая оказывает существенное влияние на жизненные пути участников, должна соответствовать строгим и четко определенным требованиям.

С.Мессик [1] предложил единую концепцию валидности, раскрывающую сложность и многомерность этого понятия. Валидность, согласно этому подходу, включает шесть взаимосвязанных компонентов, каждый из которых критически важен для справедливого оценивания:

• *валидность содержания (content validity)* – задания в достаточной мере и репрезентативно охватывают содержание и дисциплину, по которой проводится оценивание;

• *валидность конструкта (construct validity)* – задания действительно измеряют те компетенции и знания, которые задумано измерять, а не что-либо другое;

• *структурная валидность (structural validity)* – структура полученных результатов соответствует теоретической модели развития компетенции, которая лежит в основе теста;

• *валидность обобщаемости (generalizability validity)* – результаты, полученные в одном контексте, могут быть обоснованно распространены на другие контексты и группы участников;

• *внешняя валидность (external validity)* – результаты тестирования коррелируют и согласуются с внешними критериями, такими как успешность обучения в университете или дальнейшие достижения в выбранной области;

• *валидность последствий (consequential validity)* – социальные и педагогические последствия использования результатов оценивания справедливы и не наносят вреда отдельным группам участников.

Более поздние разработки М.Т.Кейн [2] расширили понимание данного концепта, подчеркнув, что валидность – это не просто набор внутренних технических характеристик теста, а прежде всего вопрос о том, насколько корректно интерпретируются и используются результаты оценивания в конкретном контексте и для конкретных целей. Надежность, т.е. внутренняя согласованность и стабильность оценок, является необходимым условием для любого справедливого оценивания. Т.Бентон [3] в своем исследовании показывает, что для достижения минимально приемлемого уровня надежности

(коэффициент альфа Кронбаха $\alpha \geq 0{,}85$, что рекомендуется для высокоставочных систем) тест должен содержать от 40 до 60 заданий в зависимости от их типа и особенностей. Это означает, что на каждом этапе олимпиады должно быть не менее 40 независимых пунктов оценивания, чтобы можно было достаточно надежно различать уровни компетенции участников. Одна из наиболее актуальных и практически важных проблем в психометрике – это выявление и анализ скрытых смещений в тестовых заданиях. Дифференциальное функционирование пункта (DIF) – это явление, при котором определенное задание систематически выгодно одной группе участников (например, мальчикам) и невыгодно другой (например, девочкам), даже если оба участника обладают одинаковым общим уровнем компетенции. Такие смещения могут быть результатом непреднамеренной культурной предвзятости в формулировке задания, половых стереотипов или других скрытых факторов. Авторы исследования [4] убедительно показывают, что анализ дифференциального функционирования пункта должен быть не факультативным, а обязательной, рутинной частью разработки и проверки качества любого высокоставочного теста. Это означает, что перед тем, как использовать тест с реальными участниками, разработчики должны проверить каждое задание на наличие таких смещений. Другое исследование [5] предоставляет наглядный пример значимости такого анализа. После выявления и удаления пунктов с выраженным дифференциальным функционированием оценка гендерных различий в исследуемом конструкте изменилась на 30–40%. Это не просто статистическое изменение – это кардинальное изменение интерпретации результатов, которое может привести к совершенно разным выводам о том, существуют ли реальные различия между группами или они являются артефактом смещения заданий.

В российском образовательном контексте систематическое изучение валидности высокоставочных систем оценивания только начинает развиваться. В.А.Болотов [6] в своем анализе исторического развития российской системы оценки качества образования отмечает, что ЕГЭ, несмотря на более чем 20-летнюю историю своего существования, только в последние 5–10 лет начал подвергаться более или менее систематической психометрической проверке. Это означает, что даже в централизованной, подконтрольной федеральному уровню системе вопросы валидации долгое время не получали должного внимания. Фундаментальное исследование О.Д.Федорова и К.Д.Веринчук [7], посвященное валидности ЕГЭ по истории, выявило три критических угрозы справедливости оценивания: во-первых, критерии оценивания открытых заданий часто бывают нечеткими и допускают двусмысленность; во-вторых, при применении этих критериев различными экспертами проявляется высокая субъективность; в-третьих, уровень подготовки экспертов по критериям оценивания существенно различается между регионами. Особенно важен вывод авторов: если даже централизованная система оценивания, разрабатываемая и контролируемая на федеральном уровне, обнаруживает такие проблемы, то ВсОШ, являющаяся децентрализованной системой с минимальным федеральным контролем, нуждается в валидации еще больше. С.В.Иванова и А.А.Малыгин [8] поднимают глубокий философский и педагогический вопрос: доверие к системе оценивания – это не просто техническое требование, а фундаментальное условие для справедливого и продуктивного образовательного процесса. Авторы показывают: когда участники системы (школьники, учителя, родители) теряют доверие к механизмам оценивания, это влечет далеко идущие негативные последствия – падение учебной мотивации, де-

градацию этических норм в образовательном сообществе и углубление социального расслоения.

В отличие от большинства международных олимпиад, где главная цель заключается в выявлении и ранжировании узкой группы лучших участников, декларируемая цель ВсОШ состоит в развитии креативности и творческого мышления у широкого круга школьников, а не только у топ 1% сильнейших [9]. Это предполагает, что олимпиадные задания должны не просто эффективно выделять наиболее подготовленных учащихся, но и вовлекать в содержательное интеллектуальное усилие участников со средним уровнем подготовки, а также оценивать не только объем и точность предметных знаний, но и более сложные когнитивные и творческие компетенции. Вместе с тем, операционализация такого ключевого целевого ориентира, как «креативность», в реальных олимпиадных заданиях остается неявной и неформализованной, что создает прямую угрозу конструктной валидности: остается неясным, какие именно аспекты творческого мышления предполагается измерять и с помощью каких типов задач.

Ситуацию усугубляет то, что в международной исследовательской повестке содержательная валидность олимпиад также изучена фрагментарно. Так, исследование [10], проведенное на материале Южноафриканской математической олимпиады (140 заданий за 2006–12 гг.), выявило серьезный дисбаланс в покрытии содержательных областей: доля заданий по числам и операциям составила 36,3% при планируемых 20%, тогда как геометрия была представлена лишь в 7,3% заданий при требуемых 27,5%, а темы графиков функций и десятичных дробей вовсе отсутствовали. Аналогично, в отношении Международной биологической олимпиады исследование Л.Флориан и его коллег [11], охватившее 703 задания из различных лет проведения, выявило, что теоретические задания не проходят формального пилотирования с психометрической проверкой в той же степени, что и практические туры олимпиады, что отражает асимметрию в требованиях к валидации разных компонентов экзамена. Для международных олимпиад по физике и химии (IPhO, IChO) публикации о содержательной валидности существенно ограничены, что не позволяет судить о полноте и сбалансированности охвата предметных областей. В совокупности это дает основание утверждать, что содержательная валидность олимпиадных систем – как международных, так и национальных – остается либо практически не изученной, либо исследованной лишь частично и фрагментарно, что является серьезным пробелом в свете высоких ставок, с которыми связаны результаты таких соревнований.

На основании анализа международных стандартов и российских исследований, а также выявленного дефицита работ о валидации олимпиадных систем сформулирована цель и задачи нашего исследования. Его цель – комплексно оценить психометрическую валидность заданий Всероссийской олимпиады школьников, объединив систематический анализ международной литературы с качественным исследованием практик региональных экспертных комиссий.

Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

• выявить ключевые расхождения между требованиями международных стандартов [12] и существующим состоянием валидации в системе ВсОШ;

• провести качественное эмпирическое исследование на основе полуструктурированных интервью с 37 экспертами из 12 регионов России, участвующими в разработке и оценивании олимпиадных заданий;

• предложить реалистичные пути реформирования ВсОШ, позволяющие приблизить ее к международным стандартам ва-

лидности и справедливости оценивания с учетом российских условий.

Необходимо восполнить значительный пробел в отечественной педагогической литературе и дать научно обоснованные рекомендации по совершенствованию одной из ключевых образовательных систем России.

Методология. Нами использован смешанный дизайн, интегрирующий два взаимодополняющих компонента: обзор литературы и качественное исследование в формате полуструктурированных интервью. Первый компонент представляет собой анализ англоязычных и русскоязычных источников, отобранных по критериям релевантности к проблематике психометрической валидности, дифференциального функционирования заданий [13–15], олимпиадного движения и справедливости процедур оценивания. Второй компонент – качественное исследование, основанное на полуструктурированных интервью (N = 37) с экспертами региональных команд жюри из 12 субъектов Российской Федерации. В состав выборки вошли 28 человек (75.7%) – члены региональных жюри, которые проверяют муниципальный этап ВсОШ, 9 человек (24.3%) – методисты предметных комиссий регионального этапа, входящие в организационный комитет, отобранные по критериям: не менее трех лет участия в работе жюри и опыт оценивания не менее 100 работ. Интервью проводились в октябре–ноябре 2025 г. в очном формате или онлайн (Zoom), их продолжительность составляла 45–60 мин. В качестве инструмента использовался полуструктурированный протокол с 10 основными вопросами, направленными на выяснение практик разработки и утверждения заданий, наличия и форм пилотирования, интерпретации и вариативности федеральных критериев оценивания между регионами, механизмов обеспечения объективности, типичных сложностей в оценивании, случаев несправедливого оценивания, процедур работы с апелляциями, возможных направлений улучшения и наличия конфликтов интересов в жюри. Полученные расшифровки интервью были подвергнуты тематическому анализу по 15 кодам; для обеспечения надежности проведено двойное кодирование 40% материала, при этом коэффициент согласия Cohen's Kappa составил 0.76, что свидетельствует о хорошем уровне межкодировочного согласия [14]. Процедуры качества включали получение информированного согласия всех участников, гарантирование конфиденциальности и предварительное одобрение исследовательского протокола этическим комитетом.

Результаты и обсуждение. Качественное исследование позволило выявить пять устойчивых проблем в практике оценивания, которые носят системный характер и проявляются в большинстве опрошенных регионов. Первая проблема связана с практически полным отсутствием пилотирования олимпиадных заданий: 89.2% экспертов сообщили, что задания перед олимпиадой не пилотируются, еще 8.1% описали лишь эпизодическую неформальную «апробацию на коллегах и друзьях», и лишь 2.7% указали на формальное пилотирование с анализом параметров. В качестве причин назывались дефицит времени (78.4%), ресурсов (70.3%), программного обеспечения для анализа (59.5%) и методических знаний о том, как организовать пилотирование (48.6%). В результате организаторы и жюри не обладают информацией о трудности заданий, их дискриминативности и возможных гендерных или иных смещениях, что создает серьезные угрозы психометрической валидности и справедливости оценивания. Вторая проблема – непрозрачность критериев оценивания. По данным интервью, примерно в 20% случаев критерии вообще не раскрываются участникам и их родителям, в большинстве слу-

чаев они предоставляются лишь частично (ориентировочные формулировки, укрупненные уровни оценивания без детальных расшифровок), и лишь немногие эксперты описывают ситуацию, когда критерии можно считать по-настоящему полностью открытыми. При этом, даже когда официальные критерии формально опубликованы, скрытыми остаются дополнительные схемы проверки, которыми жюри фактически руководствуется при выставлении баллов, а также внутренние инструкции и разъяснения, позволяющие понять процедуру оценивания во всей полноте. В совокупности это создает ситуацию, когда участники и их наставники видят лишь «верхний слой» нормативных документов, тогда как реальные практики оценивания опираются на непубличные регламенты и неформализованные договоренности внутри жюри, что усиливает асимметрию информации, снижает доверие к системе и затрудняет внешний контроль за справедливостью процедуры. Обоснования закрытости при этом во многом повторяются и не являются взаимоисключающими: один и тот же эксперт мог называть сразу несколько причин, поэтому приведенные доли не суммируются до 100%. Чаще всего закрытость рассматривается как способ снижения риска «натаскивания» (43.2% респондентов упоминают этот мотив), как устоявшаяся традиция (40.5%), а также как инструмент снижения конфликтности, поскольку открытые критерии, по мнению экспертов, провоцируют споры при апелляциях (37.8%). Такая непрозрачность усиливает асимметрию информации между жюри и участниками, снижает доверие к системе и дополнительно затрудняет контроль за справедливостью оценивания. Третья проблема – локальные интерпретации критериев оценивания, характерные примерно для 70.3% опрошенных. В интервью регулярно описывается ситуация, когда в одном регионе сформировались исторически «жесткие» стандарты по отдельным предметам, тогда как в другом требования существенно мягче. Один из экспертов отмечает, что традиция строгости восходит к авторитету выдающегося ученого советского периода; хотя его уже нет, устойчивая норма оценивания сохраняется, в то время как в соседнем регионе за ту же работу участник получает другие баллы. В результате один и тот же уровень решения задания может приводить к разным оценкам в зависимости от региона, что нарушает принцип эквивалентности условий и подрывает идею общенационального статуса олимпиады. Четвертая проблема связана с конфликтами интересов внутри жюри. Более половины экспертов (54.1%) сообщают, что в их жюри работают учителя из тех же школ, где обучаются участники, 37.8% отмечают случаи, когда члены жюри ранее готовили участников как репетиторы, а 29.7% прямо указывают на известные случаи предвзятости в пользу «своих» учеников. Формально предпринимаются меры смягчения: в 73.0% случаев декларируется запрет на оценивание собственных учеников, а в 89.2% используется шифрование работ. Однако сами эксперты признают, что эти механизмы не всегда работают безупречно: по стилю решения, почерку или содержанию можно догадаться, чью работу они оценивают, и это сохраняет риск систематической предвзятости. Пятая проблема касается нерегулируемых и непоследовательных практик рассмотрения апелляций. По оценкам 39.2% экспертов, им известны случаи нечестного рассмотрения апелляций, когда решения принимались скорее в интересах удобства жюри, чем в интересах справедливости. Около 32.4% респондентов отмечают, что апелляции нередко отклоняются «пакетно» или без детального разбора ради экономии времени, а 27.0% указывают на обратную крайность: жюри иногда «жалеет» участника и необосно-

ванно поднимает баллы, руководствуясь эмоциональными, а не профессиональными соображениями. В совокупности это означает, что апелляционный механизм не выполняет функции институциональной защиты прав участника и сам становится источником дополнительных искажений.

Теоретическая интерпретация этих пяти проблем выводит к парадоксу децентрализации ВсОШ. В децентрализованных системах, где ответственность за разработку и оценивание заданий распределена между множеством региональных команд, по мере роста степени децентрализации (D) требуемый уровень централизованного контроля качества и валидации должен возрастать, тогда как фактический контроль, напротив, имеет тенденцию снижаться. В предельном случае высокой децентрализации, когда регионы разрабатывают около 60% заданий ($D \approx 0.95$), теоретически необходимый уровень контроля становится максимальным, тогда как реальные механизмы контроля остаются минимальными, что создает дефицит примерно на уровне 80% от требуемого. Использование концепции М.Липски [16] о чиновниках, работающих на местах (street-level bureaucrats), позволяет объяснить, почему именно такой набор проблем возникает в децентрализованной олимпиадной системе: региональные эксперты, действующие в условиях хронического дефицита времени, ресурсов, данных и четких психометрических требований сверху, фактически вырабатывают собственные локальные нормы и практики; отсутствие ресурсов для пилотирования делает параметры заданий неизвестными; непрозрачность критериев превращается в способ управления при высокой дискреции; конфликты интересов и нерегулируемые апелляции отражают отсутствие эффективных формальных механизмов внешнего контроля; локальные интерпретации критериев становятся естественным продуктом автономии, не сдерживаемой едиными стандартами валидации. Все это позволяет рассматривать выявленные проблемы как предсказуемое следствие структурного парадокса децентрализации при отсутствии сопоставимого по масштабу контроля качества, а не как набор случайных индивидуальных ошибок.

Таблица 1/ Table 1

Цитаты из интервью / Quotes from the interview

№	Проблема	Цитата
1	Отсутствие пилотирования	«У нас в комиссии 4 основных человека. Мы собираемся один раз за 2 недели до дедлайна, обсуждаем задания, которые придумали дома, голосуем. Если 3 из 4 согласны – включаем в тест. Никакого пилотирования не проводим. Как проверим, что задание хорошее? Ну, по опыту чувствуем»
2	Отсутствие пилотирования	«Мы не знаем, будут ли задания трудными или легкими, пока не проведем олимпиаду. Часто бывает, что задание 5, которое мы считали сложным, решают все, а задание 2, которое казалось простым, не решает никто. Это означает, что мы неправильно оценили трудность»
3	Региональная вариативность	«Я проверяла задания из соседнего региона. У них продуктивное задание оценивается по 5 критериям, у нас – по 4. У них максимум 25 баллов, у нас – 20. Как сравнивать результаты? Это невозможно»

№	Проблема	Цитата
4	Закрытость критериев	«Мы публикуем общие критерии, но детали остаются у жюри. Например, за эссе мы даем 15 баллов, но как они распределяются между аргументацией, стилем и фактами – это наше внутреннее знание. Если участник спросит, мы объясним, но заранее не раскрываем»
5	Локальные интерпретации критериев	«Мы очень строго оцениваем грамматику в письменных работах: одна ошибка – минус 1 балл. В других регионах, я знаю, более либерально: условно минус 0,5 балла или даже игнорируют мелкие ошибки. Это создает неравенство»
6	Локальные интерпретации творчества	«Мы пытаемся оценивать креативность в эссе, но у нас нет четкого определения, что это. Один эксперт считает креативным необычный поворот мысли, другой – использование редких цитат. Это создает разногласия»
7	Конфликты интересов	«В нашей комиссии 15 человек, из них 3 – учителя из лицеев, которые готовят победителей. Они проверяют работы, в том числе своих учеников. Это создает конфликт интересов. Я несколько раз замечал, что работы их учеников получали более высокие баллы, чем аналогичные работы из обычных школ»
8	Конфликты интересов	«Нет процедуры, когда эксперты заполняют декларацию об отсутствии конфликта интересов. Мы просто предполагаем, что все честны. Но это не гарантирует справедливость»
9	Злоупотребления при апелляции	«У нас было несколько случаев, когда участник пришел на апелляцию с просьбой повысить баллы, а жюри нашло дополнительные ошибки и снизило баллы. Теперь родители и учителя боятся подавать апелляции. Они говорят: “Лучше не рисковать, вдруг снизят еще больше”»
10	Злоупотребления при апелляции	«Был случай, когда участник пришtл на апелляцию, а жюри сказало: “Если вы будете настаивать на повышении баллов, мы пересмотрим всю вашу работу и можем снизить баллы за другие задания”. Это запугивание. Участник отказался от апелляции»

Обсуждение результатов показывает, что Всероссийская олимпиада школьников в ее текущей конфигурации системно не достигает тех требований к качеству измерения, которые закреплены в современной теории валидности и реализуются в сопоставимых по масштабу системах оценивания. Систематический обзор и эмпирические данные позволяют утверждать, что дефицит валидности носит не точечный, а многоуровневый характер, затрагивая содержательные, конструктные, структурные аспекты измерения, обобщаемость и внешние связи результатов, а также практически игнорируя анализ последствий олимпиадного отбора для различных групп участников. При этом выявленные в качественном исследовании практики региональных жюри демонстрируют, что существующая модель децентрализации не сопровождается эквивалентным по силе и глубине механизмом централизованного контроля качества, что приводит к фрагментации стандартов и подрывает идею единого всероссийского соревнования.

Сопоставление с другими системами оценки с высокими ставками подчеркивает, что уникальность ВсОШ заключается не только в ее масштабе, но и в отсутствии стабильной психометрической инфраструктуры. Тогда как единый государственный экзамен, стандартизированные вступи-

тельные тесты США и китайский экзамен Gaokao выстраивают различные, но институционально закрепленные комбинации централизованной разработки материалов, многоступенчатой проверки заданий и регулярного мониторинга качества, олимпиадная система фактически передаёт ключевые решения на региональный уровень без сопоставимого сопровождения методами образовательных измерений. В результате комбинация очень высокой децентрализации с минимальным уровнем формализованной валидации делает ВсОШ исключением среди крупных систем, определяющих образовательные траектории миллионов учащихся, и создает значительные риски как для точности измерения, так и для восприятия справедливости процедуры участниками и их наставниками.

Предложенные практические варианты реформы демонстрируют, что на уровне образовательной политики существует, по сути, выбор между тремя типами компромиссов. Радикальная централизация разработки заданий могла бы обеспечить максимальный контроль качества, но чревата утратой региональной автономии, сужением разнообразия содержательных подходов и значительным ростом затрат, что делает этот сценарий малореалистичным в ближайшей перспективе. Модель жесткого федерального контроля при сохранении полной региональной разработки, напротив, опирается на идею широкой сети специалистов по образовательным измерениям в регионах и дорогостоящей инфраструктуры пилотирования и анализа, что также выглядит чрезмерно амбициозным для одномоментной реализации. Наиболее взвешенным решением в этих условиях представляется гибридная модель, в которой основная масса заданий проходит полный цикл проверки на федеральном уровне, а региональные разработки интегрируются через обязательную внешнюю экспертизу и анализ смещений, что позволяет одновременно повысить валидность и сохранить ограниченную, но содержательно значимую автономию субъектов.

Интерпретируя результаты, важно учитывать ограничения проведенного исследования. Выборка экспертов, несмотря на охват разных типов регионов и ролей в системе, не гарантирует полноты представления о практике малых и отдаленных территорий, где ресурсы и институциональные условия могут существенно отличаться. Одномоментный характер сбора данных не позволяет судить о динамике изменений: возможно, в отдельных регионах уже запущены инициативы по усилению прозрачности и валидации, которые пока не успели проявиться в виде устойчивых практик. Кроме того, опора на самоотчеты экспертов и анализ доступных документов не заменяет необходимого количественного подтверждения гипотез о наличии смещений и различий между группами участников; прямой анализ дифференциального функционирования заданий и продольное отслеживание образовательных траекторий победителей и призеров остаются задачами для последующих исследований. Тем не менее, совокупность представленных данных позволяет говорить о структурном характере проблем валидности в ВсОШ и задает рамку для дальнейшей научной и управленческой работы по преобразованию олимпиады из преимущественно традиционной конкурсной практики в систему отбора, опирающуюся на современные стандарты образовательных измерений и справедливости.

Заключение. Всероссийская олимпиада школьников сегодня определяет жизненные траектории более 6 млн. школьников ежегодно, но при этом фактически функционирует без полноценной психометрической валидации, что находится в прямом противоречии с современными международными стандартами образовательных измерений и требованиями к систе-

мам с высокими ставками. Это означает, что инструмент, от которого зависят доступ к лучшим университетам, стипендии и академическая репутация участников, не проходит тех процедур проверки качества, которые считаются обязательными даже для существенно менее масштабных экзаменационных систем.

Проведенный анализ показал, что ВсОШ не достигает ни одного из шести ключевых компонентов валидности в рамках единой концепции С.Мессика: содержательная валидность обеспечивается лишь частично, конструктная и структурная валидность практически не подтверждены эмпирически, валидность обобщения и внешняя валидность ограничены, а валидность последствий фактически отсутствует как предмет систематического мониторинга. Пять критических проблем – отсутствие пилотирования заданий, непрозрачность критериев оценивания, локальные интерпретации стандартов, конфликты интересов в жюри и нерегулируемые практики рассмотрения апелляций – последовательно проявляются как в литературе, так и в интервью с экспертами и выглядят не набором случайных отклонений, а скорее устойчивым паттерном работы системы.

Теоретическая интерпретация этих проблем через призму децентрализованной архитектуры ВсОШ показывает, что в основе кризиса валидности лежит структурное противоречие: по мере того, как ответственность за разработку и оценивание заданий передается на региональный уровень, требования к централизованному контролю качества должны возрастать, но фактический контроль при этом ослабевает. В результате формируется «парадокс децентрализации», при котором максимальная автономия регионов сочетается с минимальной степенью психометрической и организационной проверки, создавая критический дефицит доверия, прозрачности и воспроизводимости результатов. В таких условиях даже добросовестные практики отдельных жюри не способны компенсировать системные риски неэквивалентности условий и возможной дискриминации различных групп участников.

Предложенная гибридная модель реформы, в рамках которой около 70% олимпиадных заданий разрабатываются и полностью валидизируются на федеральном уровне, а оставшиеся 30% создаются регионами, но проходят обязательный внешний контроль (включая анализ смещений и структурных характеристик), предлагает реалистичный путь к разрешению этого противоречия. Такой подход позволяет совместить необходимый уровень стандартизации и контроля качества с сохранением содержательной автономии и инициативы регионов, а также выстроить поэтапную трехлетнюю траекторию перехода к устойчивой системе валидации, включающей подготовку специалистов по образовательным измерениям, создание региональных центров экспертизы и регулярную публикацию технических отчетов.

Путь вперед для российской олимпиады видится в немедленном развертывании систематической психометрической валидации ВсОШ на основе гибридной модели, с четким законодательным и организационным закреплением процедур апробации, анализа качества заданий и мониторинга последствий олимпиадного отбора. Это потребует политической воли, целевых инвестиций и переобучения ключевых кадров, но без такого шага система будет и дальше опираться на традицию и репутацию при явном несоответствии современным научным и этическим требованиям к справедливому отбору одаренных школьников. В долгосрочной перспективе внедрение валидации не только повысит качество и справедливость олимпиад, но и сможет восстановить доверие участников, их семей и академического сообщества к ВсОШ как к действительно надежному и честному механизму выявления и поддержки талантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Messick S.* Validity // Educational Measurement / Ed. by R.L.Linn. N.Y.: American Council on Education, 1989. P. 13–103.

2. *Kane M.T.* Validating the interpretations and uses of test scores // Journal of Educational Measurement. 2013. № 50 (1). P. 1–73.

3. *Benton T.* (2024). How long should a high-stakes test be? // Research Matters 38. Cambridge, 2024. P. 28–47.

4. *Martinková P., Drabinová A., Zvára K., Potužníková E.* Why differential item functioning analysis should be a routine part of developing conceptual assessments // CBE–Life Sciences Education. 2017. № 16 (2). [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1187/cbe.16-10-0307.

5. *Fleishman J.A., Spector W.D., Altman B.M.* Impact of differential item functioning on age and gender comparisons of functional disability. The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. 2002. No. 57 (5). P. 275–284. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1093/geronb/57.5.S275.

6. *Болотов В.А.* Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 287–297.

7. *Федоров О.Д., Веринчук К.Д.* ЕГЭ по истории и валидность его результатов: эксперты региональных предметных комиссий об открытых заданиях // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 189–211. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-189-211.

8. *Иванова С.В., Малыгин А.А.* Доверие как социально-дидактическая проблема при измерении образовательных результатов // Ценности и смыслы. 2024. № 3 (91). С. 53–71.

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27 ноября 2020 г. № 678 «Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников». [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/573339049 (дата обращения 14.01.2026).

10. *Engelbrecht J., Mwambakana J.* Validity and diagnostic attributes of a Mathematics Olympiad for Junior High School Contestants // Journal of Educational Measurement. 2016. № 53 (1). P. 18–37. URL: https://doi.org/10.1111/jedm.12098.

11. *Florian L., Keßler C., Müller K., Schaper N.* Assessing High Performers in the Life Sciences: Characteristics of Exams Used at the International Biology Olympiad (IBO) and Their Implications for Life Science Education // CBE–Life Sciences Education. 2019. URL: https://doi.org/10.1187/cbe.19-10-0215.

12. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education // Standards for Educational and Psychological Testing. AERA, 2014.

13. *Bond T.G., Fox C.M.* Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences (3rd ed.). Routledge, 2015.

14. *Cohen J.* Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

15. *Holland P.W., Wainer H.* (Eds.). Differential Item Functioning. Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

16. *Lipsky M.* Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services. Russell Sage Foundation, 1980.

Дата поступления – 13.01.2026

Decentralization paradox in educational assessment: validity of the All-Russian School Olympiad

Artem P. Gulov – Dr. Sci. (Pedagogics), associate professor of the Department of the English language, MGIMO University (Moscow, Russia); gulov@tea4er.org

Abstract. *The All-Russian School Olympiad encompasses over 6 million participants annually, determining their educational trajectories, but operates without systematic psychometric validation. This fact*

contradicts international standards for high-stakes assessment systems. The study aimed to comprehensively assess the validity of the All-Russian Olympiad through literature review and qualitative research of regional jury practices (37 experts from 12 regions). Semi-structured interviews with dual coding (κ=0.76) were employed. Five persistent problems were identified: absence of item piloting (89.2% of experts), lack of transparency in evaluation criteria (20% of regions), local interpretations of standards (70.3%), conflicts of interest within juries (54.1%), and unregulated appeals procedures (39.2%). The All-Russian Olympiad fails to meet any of the six components of Messick's unified validity framework. A hybrid reform model is proposed: 70% of items are developed at the federal level, while 30% of regional developments undergo external review with differential item functioning analysis.

Key words. *Test validity, assessment fairness, academic olympiads, decentralized assessment systems.*

REFERENCES

1. *Messick S.* Validity. *Educational Measurement*. Ed. R.L.Linn. N.Y.: American Council on Education, 1989. P. 13–103.

2. *Kane M.T.* Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*. 2013. No. 50 (1). P. 1–73.

3. *Benton T.* (2024). How long should a high-stakes test be? *Research Matters 38*. Cambridge, 2024. P. 28–47.

4. *Martinková P., Drabinová A., Zvára K., Potužníková E.* Why differential item functioning analysis should be a routine part of developing conceptual assessments. *CBE–Life Sciences Education*. 2017. No. 16 (2). URL: https://doi.org/10.1187/cbe.16-10-0307.

5. *Fleishman J.A., Spector W.D., Altman B.M.* Impact of differential item functioning on age and gender comparisons of functional disability. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences.* 2002. No. 57 (5). P. 275–284. URL: https://doi.org/10.1093/geronb/57.5.S275.

6. *Bolotov V.A.* Proshloye, nastoyashcheye i vozmozhnoye budushcheye rossiyskoy sistemy ocenki kachestva obrazovaniya [Past, present and possible future of the Russian system for assessing the quality of education]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of Education]. 2018. No. 3. P. 287–297.

7. *Fedorov O.D., Verinchuk K.D.* EGE po istorii i validnost' yego rezul'tatov: ekspertu regional'nykh predmetnykh kommissiy ob otkrytykh zadaniyakh [Unified State Examination in History and validity of its results: experts of regional subject commissions on open-ended tasks]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of Education]. 2021. No. 3. P. 189–211. URL: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-189-211.

8. *Ivanova S.V., Malygin A.A.* Doveriye kak social'no-didakticheskaya problema pri izmerenii obrazovatel'nykh rezul'tatov [Trust as a socio-didactic problem in measuring educational outcomes]. *Tsennosti i smysly* [Values and Meanings]. 2024. No. 3 (91). P. 53–71.

9. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 27 noyabrya 2020 g. № 678 «Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya vserossijskoj olimpiady shkol'nikoV» [Ministry of Education of the Russian Federation. Order No. 678 of November 27, 2020 "On the approval of the Procedure for conducting the All-Russian olympiad for schoolchildren"]. URL: https://docs.cntd.ru/document/573339049 (accessed 14.01.2026).

10. *Engelbrecht J., Mwambakana J.* Validity and diagnostic attributes of a Mathematics Olympiad for Junior High School Contestants. *Journal of Educational Measurement.* 2016. No. 53 (1). P. 18–37. URL: https://doi.org/10.1111/jedm.12098.

11. *Florian L., Keßler C., Müller K., Schaper N.* Assessing High Performers in the Life Sciences: Characteristics of Exams Used at the International Biology Olympiad (IBO) and Their Implications for Life Science Education. *CBE–Life Sciences Education.* 2019. URL: https://doi.org/10.1187/cbe.19-10-0215.

12. American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. Standards for Educational and Psychological Testing. AERA, 2014.

13. *Bond T.G., Fox C.M.* Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences (3rd ed.). Routledge, 2015.

14. *Cohen J.* Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

15. *Holland P.W., Wainer H.* (Eds.). Differential Item Functioning. Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

16. *Lipsky M.* Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services. Russell Sage Foundation, 1980.

Submitted – 13.01.2026

Доступность учреждений образования для детей с ОПФР в Республике Беларусь

Лемех Елена Анатольевна – д-р пед. наук, канд. психол. наук, доцент; Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск, Беларусь); vea.68@mail.ru

Хитрюк Вера Валерьевна – д-р пед. наук, профессор, директор Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, Беларусь); 3577058@gmail.com

Феклистова Светлана Николаевна – д-р пед. наук, профессор; Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск, Беларусь); feklsv@mail.ru

Ахметзянова Анна Ивановна – д-р пед. наук, канд. психол. наук, доцент, зав. каф. психологии и педагогики специального образования; Казанский федеральный университет (Казань, Россия); Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

Аннотация. *В статье рассматривается доступность учреждений образования для лиц с особенностями психофизического развития. Представлены результаты национального эмпирического исследования, направленного на оценку уровня доступности учреждений образования для таких детей и выявление факторов, препятствующих получению ими образования. Материалы, приведенные в статье, могут стать основой для совершенствования образовательной практики с учетом принципа инклюзии в образовании.*

Ключевые слова. *Учреждения образования, дошкольное и общее среднее образование, особенности психофизического развития (ОПФР)*[1]*, дети с ОПФР, особые образовательные потребности (ООП), содержательно-методический компонент, уровень доступности, родители (лица их заменяющие).*

Благодарности. *Статья подготовлена по результатам выполнения проекта международной технической помощи «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка» №2/22/001151.*

В условиях глобализации, усиления социальных преобразований и быстрого развития технологий одной из важнейших задач является обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий обучающихся, включая детей с *особыми образовательными потребностями* (ООП), определяемыми как «необходимость в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная особенностями (физическими, психическими, социальными, лингвистическими и т. д.) и способностями обучающегося» [1]. В широком значении данный термин применим ко всем обучающимся, которым необходимо создавать специальные условия, учитывающие их разные особенности и способности (например, находящимся в социально опасном положении, одаренным, соматически ослабленным и т.д.); в узком – к группе детей с особенностями психофи-

[1] *Особенности психофизического развития* (ОПФР) – белорусский термин, аналогичный российскому «ограниченные возможности здоровья» (ОВЗ).

зического развития (ОПФР). В настоящей статье мы будем говорить именно о них.

В Республике Беларусь, как и во многих странах, доступность образования на разных уровнях является одной из важных государственных задач. Педагогический контекст проблемы доступности образования детям с ООП состоит в разработке и реализации образовательных стратегий, направленных на создание инклюзивной образовательной среды. Он включает в себя совершенствование образовательных программ, оптимизацию педагогических форм и методов обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, а также внедрение дифференцированного подхода, технологий, способствующих развитию каждого ребенка в условиях общего образовательного пространства. Данный контекст требует системного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса и постоянной эффективности применяемых методов, что обеспечивает равные возможности для обучения и развития всех образовательных категорий [2].

Социальный контекст связан с необходимостью преодоления барьеров, возникающих на пути к получению образования, будь то физические, социокультурные или психологические помехи, которые можно рассматривать как совокупность факторов, препятствующих качественной жизни [3; 4]. Недостаточная доступность учебных заведений приводит к ограничению возможностей для личностного и профессионального развития, маргинализации уязвимых групп населения, что в конечном итоге отрицательно сказывается на социальной сплоченности и равноправии в обществе.

Таким образом, изучение вопросов и решение задач доступности образования на разных уровнях становится не только педагогической, но и важной социальной составляющей, требующей комплексного междисциплинарного взаимодействия всех государственных структур, общественных организаций и семей обучающихся, закрепляет приоритет мер как социальной, так и образовательной политики [5].

Обзор научной литературы позволяет говорить о том, что доступность образования обусловлена различиями между людьми на индивидуальном и социальном уровнях, проявляющимися в таких характеристиках, как: «уровень способностей; качество полученного образования предыдущего уровня; уровень информированности о возможностях обучения по различным специальностям в различных образовательных учреждениях; физические возможности (например, наличие инвалидности, не влияющей на способность к усвоению знаний, но ограничивающей возможность участия в учебном процессе); состав семьи, уровень образования и социальный капитал ее членов; экономическое благосостояние семьи» [6, с. 12].

Учеными осуществлен анализ механизмов обеспечения доступности дошкольного образования, его основных векторов, «нацеленных на создание оптимальных условий раннего развития, на выравнивание стартовых возможностей для успешных образовательных инициатив» [7, с. 216]; проведены мониторинговые исследования по оценке доступности общего среднего образования, которая связана с преодолением социокультурного, территориального, экономического, институционального, информационного, мотивационного барьеров, препятствующих его получению [4]; признается достаточно высокая степень разработанности темы доступности высшего образования [5].

Доступность образования рассматривается чаще всего в качестве интегральной характеристики, отражающей сложное взаимодействие между социальной (социально-экономические характеристики субъектов) [8; 9; 10], пространственной (расположение жилья, образовательной и транспортной инфраструктуры) [11; 12] и мотиваци-

онной (факторы, побуждающие к выбору в соответствии с предпочтениями) [4; 13] составляющими. Вместе с тем, нет единства в понимании этого термина, выборе влияющих на доступность факторов; отсутствует комплексный подход к их оценке; происходит совмещение понятий «доступность образования» и «возможность получения образования» [5].

В Республике Беларусь в рамках проекта «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка» в январе-феврале 2025 г. было проведено ***исследование*** в целях изучения уровня доступности учреждений дошкольного и общего среднего образования для детей с ОПФР и выявления факторов, препятствующих их обучению в учреждениях образования (УО).

Под ***доступностью образования*** мы понимаем «возможность получения образовательной услуги, определяющей развитие ребенка в соответствии с его ООП благодаря созданным условиям и установленному порядку (организационный компонент доступности); возможность выбора места получения образования (территориальный компонент доступности) в соответствии с образовательными потребностями (содержательно-методический компонент доступности); личностными (социально-психологический компонент доступности) и экономическими ресурсами (финансово-экономический компонент доступности) на основе представленной информации (информационный компонент доступности). Каждый компонент может быть определен комплексом критериев, раскрывающихся через отдельные показатели [14, с. 6].

Методологической основой изучения доступности учреждения образования для обучающихся с ОПФР выступили системный, средовой, аксиологический, экологический, квалиметрический подходы в их непротиворечивом единстве. Эти подходы реализовывались через принципы человеческих приоритетов, комплексности, диагностичности, адресности [15].

Для комплексной оценки доступности образования необходимо охарактеризовать все ее составляющие[2], но цель нашей статьи – анализ результатов оценки содержательно-методического компонента доступности образования родителями обучающихся с ОПФР в учреждениях дошкольного образования и учреждениях общего среднего образования Беларуси. Такие обучающиеся имеют ряд индивидуальных ООП, учет которых повышает качество получения ими образования в условиях обычных детских садов и школ.

Содержательно-методический компонент включает следующие критерии и показатели:

– соответствие содержания образования ООП обучающегося (обучение по адекватной образовательной программе; наличие у обучающихся знаний, умений, навыков, определенных выбранной программой);

– соответствие методики обучения ООП ученика (адаптация дидактических материалов; использование специальных технических и вспомогательных средств; использование специальных технологий обучения; проведение коррекционных занятий).

Выделено три уровня содержательно-методической доступности учреждения образования для обучающихся с ОПФР: *критический* (недопустимый), *базовый* (приемлемый), *оптимальный* (золотой стандарт).

На основе представленных критериев и показателей разработан комплекс инди-

[2] Предлагаемая система критериев и показателей представлена шестью компонентами доступности: организационным, содержательно-методическим, финансовым (экономическим), территориальным, социально-психологическим, информационным. Каждый из них определяется комплексом критериев, содержательно раскрывающихся отдельными показателями.

каторов [15], по которым можно оценить качество каждого показателя и уровень его проявления по трехбалльной шкале: 1 балл – полностью не соответствует / полностью отсутствует / никогда не встречается (относится к критическому уровню); 2 балла – имеется частично / встречается фрагментарно / иногда (характеризует базовый уровень); 3 балла – абсолютно соответствует / имеется возможность / всегда присутствует (предполагает оптимальный уровень). В случае затруднения в оценке высказывания, можно оценить его в 0 баллов – «затрудняюсь ответить / не знаю».

Критический уровень доступности учреждения образования для обучающихся с ОПФР имеет следующие характеристики: образовательная программа не соответствует ООП обучающихся; их знания, умения, навыки не позволяют осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием; не всегда используются специальные технические и вспомогательные материалы; учебные материалы адаптируются и модифицируются в соответствии с ООП обучающихся; технология обучения не всегда учитывает ООП детей.

Базовый уровень предполагает, что образовательная программа соответствует ООП обучающихся; их знания, умения, навыки не всегда позволяют осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием; не всегда используются специальные технические и вспомогательные материалы, осуществляются адаптация и модификация учебных материалов в соответствии с ООП детей; технология обучения учитывает их ООП.

Оптимальный уровень характеризуется тем, что образовательная программа соответствует ООП обучающихся; их знания, умения, навыки позволяют осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием; используются специальные технические и вспомогательные материалы, учебные материалы адаптируются и модифицируются в соответствии с ООП детей; технология обучения учитывает их ООП.

Ведущим методом исследования выбрано *анкетирование*. Для его проведения и обработки результатов опроса использовалась онлайн-форма, созданная с помощью инструмента Google Forms. Для количественного анализа полученных данных применены Google-таблицы с разработанными соответствующими формулами и связями[3].

Объем выборки составил 24872 родителя (законных представителя), воспитывающих детей с ОПФР, которые получают образование (дошкольное или общее среднее) в общеобразовательных учреждениях. Репрезентативность выборки исследования обеспечивалась представленностью учреждений дошкольного образования (УДО) и учреждений общего среднего образования (УОСО), а также сохранением пропорционального соотношения сельских и городских учреждений в масштабах страны.

Преобладание ответов респондентов городских учреждений образования над сельскими соответствует характеристикам генеральной совокупности и объективизирует полученные результаты.

В исследовании приняли участие родители, чьи дети получают помощь в разных формах: посещают группу учреждения дошкольного образования (24,7%), группу интегрированного обучения и воспитания (15,3%), класс учреждения общего среднего образования (11,9%), класс интегрированного обучения и воспитания (15%), специальную группу (12,6%), специальный класс (1,8%), класс совместного обу-

[3] Авторы выражают признательность Ю.В.Строгой и А.З.Кутышу, сотрудникам Института инклюзивного образования БГПУ университета имени Максима Танка за применение методов математической статистики для анализа данных.

чения и воспитания (1,2%), пункт коррекционно-педагогической помощи (9,4%), различные сочетания вариантов (8,1%).

Мы получили следующее распределение ответов респондентов по видам нарушений ребенка, воспитывающегося в семье: нарушения речи (69,2%), нарушения функций опорно-двигательного аппарата (1,7%), трудности в обучении[4] (10,4%), нарушение слуха (1,6%), нарушения зрения (2,0%), интеллектуальная недостаточность[5] (4,3%), расстройства аутистического спектра (7,6%), множественные нарушения[6] (1,8%), синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)[7] (0,2%), с иными особенностями психофизического развития (1,2%).

Таким образом, количественные и качественные характеристики выборки респондентов определяют ее как репрезентативную и позволяют имплицировать полученные результаты на всю генеральную совокупность.

Содержательно-методический компонент включает пять показателей, отраженных в пяти вопросах анкеты. С учетом количества респондентов по данному компоненту было получено 124360 ответов.

Распределение ответов по оценке содержательно-методического компонента доступности показало, что к критическому уровню доступности из них относятся 3,6%; к базовому – 13,4%, к оптимальному – 72,2%. Это означает, что, по мнению опрошенных, образовательная программа адекватна ООП обучающихся; знания, умения, навыки, приобретаемые ими в процессе обучения, позволяют заниматься деятельностью в соответствии с полученным образованием; в соответствии с ООП детей осуществляются адаптация и модификация учебных материалов, используются специальные технические и вспомогательные материалы, технологии обучения. 10,8% родителей (законных представителей) затруднились ответить на вопрос – на наш взгляд, по каким-то причинам они не хотели дать реальную оценку, предпочитая выбрать социально желаемый вариант.

Одна из задач исследования – выявление статистически значимых различий в компонентах доступности по параметру «тип учреждения образования (УДО / УОСО)». Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью статистического пакета STATISTICA (версия 10.0). Для решения исследовательской задачи использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Распределение ответов по оценке компонента «Содержательно-методическая доступность» отдельно по группам УДО и УОСО показало, что учреждения дошкольного образования имеют более высокий уровень сформированности содержательно-методического компонента доступности. При этом 74,4% респондентов УДО отмечают оптимальный уровень данного компонента, для учреждений общего среднего образования этот показатель со-

---

[4] В Республике Беларусь законодательно закреплен термин «*трудности в обучении*», синонимичный термину «*задержка психического развития*», который не используется.

[5] Термин «*интеллектуальная недостаточность*» также закреплен в Беларуси законодательно, синонимичный ему термин «умственная отсталость» не употребляется.

[6] Под *множественными нарушениями психофизического развития* понимается наличие у ребенка двух и более первичных нарушений при сохранном интеллекте, трудностях в обучении (задержке психического развития), легкой интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости легкой степени).

[7] В Беларуси дети с СДВГ не относятся к категории с ОПФР, поэтому здесь эта нозологическая группа до последнего времени практически не изучалась учителями-дефектологами, специальными психологами. Вместе с тем, такие дети имеют особые образовательные потребности, поэтому они были включены в наше исследование.

ставляет 68,9%. Также сохраняется тенденция достаточно большого процента выборов «затрудняюсь ответить» (соответственно 10,2% и 11,7%).

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для двух независимых выборок (1 группа – представители УДО, 2 группа – УОСО) позволяют говорить о том, что показатель содержательно-методического компонента доступности статистически выше в учреждениях дошкольного образования, чем в учреждениях общего среднего образования ($p<0,001$).

Для нашего исследования представляет интерес анализ различий содержательно-методического компонента доступности в зависимости от места расположения учреждения образования (городская / сельская местность). Распределение ответов респондентов по компоненту «содержательно-методическая доступность» отдельно по группам учреждений образования, расположенным в городской и сельской местности, позволило установить, что частота встречаемости критического (недопустимого) уровня содержательно-методического компонента доступности УО на уровне дошкольного образования не имеет отличий (2,8% в городских УДО; 2,8% – в сельских), а на уровне общего среднего образования выше в городских учреждениях образования (5% против 3,3%).

Сравнительные результаты показателей уровня содержательно-методического компонента доступности, в зависимости от места расположения учреждения образования (городская/сельская местность), указывают на то, что показатель этого компонента статистически выше в учреждениях, расположенных в сельской местности, чем в городских учреждениях ($p<0,001$).

Одной из задач настоящего исследования было выявление статистически значимых различий, зависящих от имеющихся у ребенка нарушений. Распределение ответов респондентов по уровням содержательно-методического компонента доступности, в зависимости от видов нарушений ребенка, показало следующее. Как критический или неприемлемый данный компонент характеризуют обучающиеся с СДВГ (12,7% – наиболее часто), с множественными нарушениями развития (7,5%), расстройствами аутистического спектра (6,2%), нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (6,2%). Следует обратить внимание на то, что вариант «затрудняюсь ответить» выбирался достаточно часто. Очевиден выраженный разброс в оценке содержательно-методического компонента доступности как оптимального: от 40,3% (обучающиеся с СДВГ) до 79,7% (дети с интеллектуальной недостаточностью).

Для установления статистически значимых различий в данном компоненте между группами респондентов использовался однофакторный дисперсионный анализ[8], так как он позволяет с помощью апостериорного критерия[9] провести множественные попарные сравнения без риска увеличения вероятности ошибки I рода[10]. Категория детей с СДВГ не была включена, так как они не относятся к категории обучающихся с ОПФР и инвалидностью, т.е. учатся

[8] *Дисперсионный анализ* (ANOVA – ANalysis Of VAriance) – статистический метод, направленный на поиск зависимостей в экспериментальных данных путем исследования значимости различий в средних значениях двух или более групп.

[9] *Апостериорный критерий* (post-hoc анализ) позволяет выяснить, какие именно группы отличаются друг от друга после проведения дисперсионного анализа (ANOVA).

[10] Ошибка I рода (ложноположительный результат) в статистике – это отвержение верной нулевой гипотезы (т.е. исследователь «нашел» эффект там, где его на самом деле нет). Такую ошибку называют «ложной тревогой», «ложным срабатыванием» или «ложноположительным срабатыванием».

по общеобразовательной программе. Дисперсионный анализ выявил наличие статистически значимых различий в показателе содержательно-методического компонента доступности среди восьми групп респондентов ($F = 56,43$; $p<0,001$).

Для апостериорного анализа[11] был применен критерий Тьюки[12]. Расчет математической статистики указывает на то, что показатель содержательно-методического компонента доступности статистически ниже в группах детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра (РАС) и множественными нарушениями развития ($p<0,001$). Самые высокие показатели содержательно-методической доступности родители (законные представители), воспитывающие ребенка с ОПФР, отмечают для группы детей с интеллектуальной недостаточностью, а самые низкие – для категории детей с множественными нарушениями развития ($p<0,001$).

Результаты, полученные в процессе изучения уровня доступности учреждений дошкольного и общего среднего образования для детей с ОПФР, позволили определить следующие *факторы*, препятствующие получению ими образования в таких учреждениях:

1) территориальный: лишь 50% опрошенных удовлетворены состоянием безбарьерности (в первую очередь это касается подвоза обучающихся с ОПФР в учреждение образования и средств, обеспечивающих ориентировку в окружающем пространстве);

2) финансово-экономический: экономическая доступность в семье, воспитывающей ребенка с ОПФР, как финансовая возможность удовлетворения его особых образовательных потребностей, всего на 5% больше, чем территориальная;

3) организационный [14; 16].

Во всех областях Республики Беларусь подтверждается данная закономерность: территориальный, финансово-экономический, организационный факторы (в установленной последовательности) препятствуют доступности учреждения образования. В рамках каждого региона эти факторы отличаются количественно, что свидетельствует о большей или меньшей степени риска. Наибольшее влияние все они оказывают на доступность учреждений образования г. Минска.

Следующее место на шкале рисков занимает информационный компонент доступности (4-е место), после него – содержательно-методический (5-е место), затем – социально-психологический (6-е место). То есть последние два компонента являются наиболее благополучными, по мнению родителей, воспитывающих детей с ОПФР.

Содержательно-методический компонент доступности большинство респондентов оценивают достаточно высоко (85,6% дают в сумме оптимальный и базовый уровень). Вместе с тем, есть проблемы, которые необходимо решить

Во-первых, только 5,6% опрошенных согласны с тем, что образовательная программа соответствует особым образовательным потребностям ребенка, поэтому необходимо в регионах установить причины такого явления, провести дополнительную разъясняющую работу среди родительской общественности как в условиях психолого-медико-педагогических комиссий, так и в условиях учреждений образования.

[11] *Апостериорный анализ* проводится после некоторого события, потребовавшего решения. Цель – определить, что именно и почему произошло, для оперативного устранения последствий, а также сделать выводы, которые могут оказаться полезными для последующих априорных (предварительных) анализов.

[12] *Критерий Тьюки* – статистический тест для множественных сравнений. Используется после проведения дисперсионного анализа (ANOVA), чтобы определить, какие именно средние значения отличаются.

Во-вторых, уровень сформированности содержательно-методического компонента доступности статистически выше в учреждениях дошкольного образования, чем в учреждениях общего среднего образования ($p<0,001$). Вероятно, это объясняется большей разработанностью дидактического, учебного материала, педагогических технологий для воспитанников УДО, чем для учащихся УОСО (особенно в среднем и старшем звене). В связи с этим важно отметить растущую потребность в дифференциации образования, которую необходимо осуществлять для разных категорий обучающихся с ОПФР (начиная с 5 класса и по всем учебным предметам).

В-третьих, следует обратить внимание на школы, а также на классы совместного обучения и воспитания, на классы учреждений общего среднего образования, где отмечены наибольший критический уровень содержательно-методического компонента доступности и наибольшее количество выборов «затрудняюсь ответить» (соответственно, 22,7% и 23,18%). Причины этого объяснимы: классы совместного обучения и воспитания начали функционировать в нашей стране только с 2024 г., тогда как классы интегрированного воспитания и обучения (критический уровень и выбор «затрудняюсь ответить» составляют 10,2 %), специальные классы (критический уровень и выбор «затрудняюсь ответить» – 9,7 %) существуют уже с 1995 г. – накопленный за 30 лет опыт оказывается преимуществом в обеспечении качественного обучения и содержательно-методической доступности.

В-четвертых, уровень сформированности содержательно-методического компонента доступности статистически выше в учреждениях, расположенных в сельской местности, чем в городских ($p<0,001$). Одна из причин может заключаться в том, что численный состав в группах (классах) в учреждениях образования, работающих в сельской местности, меньше, следовательно, педагог имеет больше возможностей оказывать персонифицированную помощь ребенку с ОПФР, что и наблюдают родители. Вместе с тем, данный феномен нуждается в дальнейшем изучении.

В-пятых, наибольший критический или неприемлемый уровень содержательно-методической доступности (в большинстве случаев) касается обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, множественными нарушениями развития, расстройствами аутистического спектра, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. В связи с этим нужно осуществить скрининг профессиональных компетенций учителей, учителей-дефектологов в отношении обучающихся перечисленных категорий (при их наличии в учреждении образования) и, если это необходимо, разработать план повышения квалификации педагогических работников по данному направлению.

В-шестых, требуется обсудить на родительских собраниях, в личных беседах с родителями (лицами их заменяющими) технологию обучения детей с ОПФР, объяснить, как она учитывает особые образовательные потребности ребенка, поскольку в данном показателе опрос выявил большой процент совместных выборов критического уровня и ответов «не знаю» (16,1%). Кроме того, следует акцентировать внимание родительской общественности на использование специальных технических и вспомогательных материалов в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся, поскольку отмечен самый низкий процент оптимального уровня по данному вопросу в компоненте «содержательно-методическая доступность» (62,4%) и самый большой процент категории «затрудняюсь ответить» (16,9%). Нужно разъяснить, какие специальные технические и вспомогательные материалы уже используются в учреждении образования для той или иной нозологической группы; уточнить, какие

специальные технические и вспомогательные материалы родители (лица их заменяющие) считают необходимыми при обучении их ребенка.

По мнению респондентов, содержательно-методический компонент доступности является одним из наиболее благополучных. Вместе с тем, полученные результаты указывают на необходимость продолжения работы и в данном направлении, что позволит совершенствовать образовательную практику в контексте реализации принципа инклюзии в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.asabliva.by/ main.aspx?guid =118663.

2. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. № 1. С. 136–145.

3. *Ажинова А.Е.* Инклюзивное образование: барьеры внедрения и психолого-педагогические условия успешной реализации // Вестник Балтийского федерального университета им. Канта. Сер. «Филология, педагогика, психология» 2019. № 2. С. 93 –101.

4. *Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М.* Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 186–202.

5. *Аникина Е.А., Лазарчук Е.В., Чечина В.И.* Доступность высшего образования как социально-экономическая категория // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-2. С. 355–358.

6. *Новиков А.М.* Оценка доступности образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 2. С.11–14.

7. *Абанкина И.В., Филатова Л.М.* Доступность дошкольного образования // Вопросы образования. 2018. № 3. С.11–14.

8. *Gibbons S., Silva O.* Competition and Accessibility in School Markets: Empirical Analysis Using Boundary Discontinuities // Improving School Accountability: Checkups or Choice. Oxford, 2006. Available at: https://doi.org/10.1016/S0278-0984(06)14007-9.

9. *Mare R.* Social background and school continuation decision // Journal of the American Statistical Association. 1980. Vol. 75. Available at: https://scholar.google.com/ citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=R77Xmr0AAAAJ&citation_for_view=R77Xmr0AAAAJ:u-x6o8ySG0sC.

10. *Mollborn S., Lawrence E., James-Hawkins L., Fomby P.* When Do Socioeconomic Resources Matter Most in Early Childhood? // Advances in Life Course Research. 2014. Vol. 20. Available at: https://journals.plos.org/plosone/ article?id=10.1371/ journal. pone. 0205019.

11. *Hu B.Y., Roberts S.K.* A Qualitative Study of the Current Transformation to Rural Village Early Childhood in China: Retrospect and Prospect // International Journal of Educational Development. 2013. Vol. 33. No. 4. P. 316–324.

12. *Леонидова Г.В., Свирелкина И.И.* Негосударственное дошкольное образование: современная практика территориального развития // Экономические и социальные изменения – факты, тенденции, прогноз. 2016. № 1. С. 138–152.

13. *Niedzielski M., Boschmann E.* Travel Time and Distance as Relative Accessibility in the Journey to Work // Annals of the Association of American Geographers. 2014. Vol. 104. No. 6. Available at: https://www.jstor.org/ stable/ i24537603.

14. *Лемех Е.А., Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Строгая Ю.В., Кутыш А.З.* Изучение организационного компонента доступности учреждений дошкольного и общего среднего образования для детей с особыми образовательными потребностями в Республике Беларусь // Дефектология. 2025. № 4. С. 3–15.

15. *Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А., Строгая Ю.В., Кутыш А.З.* Доступность учреждений образования для обучающихся с особенностями психофизического развития: методология и инструментарий исследования // Адукацыя і выхаванне. 2025. № 2. С. 33–40.

16. *Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А., Строгая Ю.В., Кутыш А.З.* Оценка доступности городских и сельских учреждений образования для обучающихся с особенностями психофизического развития // Адукацыя і выхаванне. 2025. № 7. С. 26–37.

Дата поступления – 15.12.2025

Accessibility of educational institutions for children with psychophysical disabilities in the Republic of Belarus

Elena A. Lemekh – Dr. Sci. (Pedagogics), Cand. Sci. (Psychology), associate professor, Professor of the Department of Special Pedagogy of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus); vea.68@mail.ru

Vera V. Khitruk – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, head of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus); 3577058@gmail.com

Svetlana N. Feklistova – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, professor the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus); feklsv@mail.ru

Anna I. Akhmetzyanova – Dr. Sci. (Pedagogics), Cand. Sci. (Psychology), associate professor, head of the Department of Psychology and Special Education Pedagogy, Kazan Federal University (Kazan, Russia); aahmetzy@yandex.ru

Abstract. *The article examines the accessibility of educational institutions for people with special needs of psychophysical development. The authors present the results of the national empirical study aimed at: 1) assessing the level of accessibility of educational institutions for such children; 2) identifying factors that hinder their education. The materials presented in the article can become the basis for improving educational practice, taking into account the principle of inclusion in education.*

Key words. *Educational institutions, pre-school and secondary education, features of psychophysical development (OPFR), children with OPFR, special educational needs, content and methodological component, accessibility level, parents and persons replacing them.*

Gratitude. *The article is based on the results of the international technical assistance project "Inclusive education: a supportive environment for realizing the potential of every child" No. 2/22/001151.*

REFERENCES

1. Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya licz s osobennostyami psixofizicheskogo razvitiya v Respublike Belarus`: prikaz Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus` ot 22.07.2015 № 608 [On the approval of the Concept of the development of inclusive education for persons with special needs of psychophysical development in the Republic of Belarus (Order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus dated 07/22/2015 No. 608)]. Available at: http://www.asabliva.by/ main. aspx?guid=118663.

2. *Alexina S.V.* Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive education: from politics to practice]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2016. No.1. C. 136–145.

3. *Azhinova A.E.* Inklyuzivnoe obrazovanie: bar`ery` vnedreniya i psixologo-pedagogicheskie usloviya uspeshnoj realizacii [Inclusive education: barriers to implementation and psychological and pedagogical conditions for successful implementation]. *Vestnik Baltijskogo federal`nogo universiteta im. Kanta. Ser. «Filologiya, pedagogika, psixologiya»* [Bulletin of the Baltic Federal University. Kant. Ser. "Philology, pedagogy, psychology"]. 2019. No. 2. P .93 –101.

4. *Konstantinovskij D.L., Vaxshtajn V. S., Kurakin D.Yu., Roshhina Ya.M.* Dostupnost` kachestvennogo obshhego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya [Accessibility of high-quality general education: opportunities and limitations]. *Voprosy` obrazovaniya* [Educational issues]. 2006. No. 2. P. 186–202.

5. *Anikina E.A., Lazarchuk E.V., Chechina V.I.* Dostupnost` vy`sshego obrazovaniya kak social`no-e`konomicheskaya kategoriya [Accessibility of higher education as a socio-economic category]. *Fundamental`ny`e issledovaniya* [Fundamental research]. 2014. No. 12-2. P. 355–358.

6. *Novikov A.M.* Ocenka dostupnosti obrazovaniya [Assessment of accessibility of education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy]. 2012. No. 2. P. 11–14.

7. *Abankina I.V., Filatova L.M.* Dostupnost` doshkol`nogo obrazovaniya [Accessibility of preschool education]. *Voprosy` obrazovaniya* [Educational issues]. 2018. No. 3. P.11–14.

8. *Gibbons S., Silva O.* Competition and Accessibility in School Markets: Empirical Analysis Using Boundary Discontinuities // Improving School Accountability: Checkups or Choice. Oxford, 2006. Available at: https://doi.org/ 10.1016/S0278-0984(06)14007-9.

9. *Mare R.* Social background and school continuation decision // *Journal of the American Statistical Association.* 1980. Vol. 75. Available at: https:// scholar. google. com/ citations?view_op=view_citation &hl=ru&user=R77Xmr0AAAAJ&citation_for_view=R77Xmr0AAAAJ:u-x6o8ySG0sC.

10. *Mollborn S., Lawrence E., James-Hawkins L., Fomby P.* When Do Socioeconomic Resources Matter Most in Early Childhood? // *Advances in Life Course Research.* 2014. Vol. 20. Available at: https:// journals.plos.org/plosone/ article?id=10.1371/ journal. pone. 0205019.

11. *Hu B.Y., Roberts S.K.* A Qualitative Study of the Current Transformation to Rural Village Early Childhood in China: Retrospect and Prospect // *International Journal of Educational Development*. 2013. Vol. 33. No. 4. P. 316–324.

12. *Leonidova G.V., Svirelkina I.I.* Negosudarstvennoe doshkol`noe obrazovanie: sovremennaya praktika territorial`nogo razvitiya [Non-state preschool education: modern practice of territorial development]. *E`konomicheskie i social`ny`e izmeneniya – fakty`, tendencii, prognoz* [Economic and social changes – facts, trends, forecast]. 2016. No. 1. P. 138–152.

13. *Niedzielski M., Boschmann E.* Travel Time and Distance as Relative Accessibility in the Journey to Work // *Annals of the Association of American Geographers.* 2014. Vol. 104. No. 6. Available at: https://www.jstor.org/ stable/ i24537603

14. *Lemex E.A., Xitryuk V.V., Feklistova S.N., Strogaya Yu.V., Kuty`sh A.Z.* Izuchenie organizacionnogo komponenta dostupnosti uchrezhdenij doshkol`nogo i obshhego srednego obrazovaniya dlya detej s osoby`mi obrazovatel`ny`mi potrebnostyami v Respublike Belarus` [Study of the organizational component of accessibility of preschool and general secondary education institutions for children with special educational needs in the Republic of Belarus]. *Defektologiya* [Defectology]. 2025. No. 4. P. 3–15.

15. *Xitryuk V.V., Feklistova S.N., Lemex E.A., Strogaya Yu.V., Kuty`sh A.Z.* Dostupnost` uchrezhdenij obrazovaniya dlya obuchayushhixsya s osobennostyami psixofizicheskogo razvitiya: metodologiya i instrumentarij issledovaniya [Accessibility of educational institutions for students with special needs of psychophysical development: methodology and research tools]. *Adukacyya i vy`xavanne* [Adukacy i vykhavanne]. 2025. No. 2. P. 33–40.

16. *Xitryuk V.V., Feklistova S.N., Lemex E.A., Strogaya Yu.V., Kuty`sh A.Z.* Ocenka dostupnosti gorodskix i sel`skix uchrezhdenij obrazovaniya dlya obuchayushhixsya s osobennostyami psixofizicheskogo razvitiya [Assessment of accessibility of urban and rural educational institutions for students with special needs of psychophysical development]. *Adukacyya i vy`xavanne* [Adukacy i vykhavanne]. 2025. No. 7. P. 26–37.

Submitted – 15.12.2025

Реализация государственно-общественного заказа в Арктике: пилотный проект «Кочевой детский сад» в Чукотском автономном округе

Байкова Арюна Мунко-Жаргаловна – заместитель губернатора, начальник Департамента образования и науки Чукотского автономного округа (Анадырь, Россия); 436667@mail.ru

Будаева Татьяна Чагдуровна – канд. пед. наук, первый заместитель начальника Департамента образования и науки Чукотского автономного округа (Анадырь, Россия); tatchaq@rambler.ru

Будаев Бэлигто Тумэнович – директор ГБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида» (Улан-Удэ, Россия); bbt_90@list.ru

Аннотация. *В статье представлены результаты разработки и начального этапа реализации в Чукотском автономном округе пилотного проекта «Кочевой детский сад», являющегося прямым откликом на сформированный государственно-общественный заказ. Инициатива, озвученная представителями общин коренных малочисленных народов (КМН) в ходе встречи с губернатором ЧАО В.Г.Кузнецовым в 2025 г. и закрепленная его поручением, направлена на преодоление ключевого противоречия между правом ребенка на качественное дошкольное образование и правом семьи на сохранение традиционного кочевого уклада. Авторами детально описана комплексная модель, интегрирующая социально-трудовой (официальное трудоустройство родителей-кочевников), санитарно-гигиенический (адаптация норм для яранги, разработка специализированного цикличного меню) и образовательно-технологический (офлайн-цифровые ресурсы) компоненты. Проект анализируется с учетом успешных практик других арктических регионов. Делается вывод о том, что реализуемая модель служит эффективным механизмом перевода общественного запроса в практику государственной политики, способствуя устойчивому развитию коренных народов и сохранению их культурной идентичности.*

Ключевые слова. *Кочевое образование, дошкольное образование, государственно-общественный заказ, коренные малочисленные народы Севера, Чукотка, социальный запрос, образовательная инновация, кочевой детский сад, арктические регионы.*

Обеспечение конституционных прав на образование и одновременно – на сохранение традиционного образа жизни для детей из семей коренных малочисленных народов (КМН) Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ остается одной из наиболее сложных задач региональной образовательной и социальной политики. Традиционная стационарная система дошкольных организаций, локализованная в поселках, зачастую неприменима для кочевых и полукочевых семей, что ставит родителей перед драматическим выбором: либо отказать детям в образовании, либо отказаться от исконного уклада, отправив их в интернаты. Эта проблема, характерная для многих арктических регионов, активно исследуется в научной литературе с точки зрения поиска адаптивных моделей [1; 2].

Данный вопрос приобрел особую актуальность, когда в ходе встречи губернатора Чукотского автономного округа В.Г.Кузнецова в декабре 2024 г. с представителями родовых общин, членами Совета старейшин Ассоциации коренных малочисленных народов Чукотки был четко

и публично сформулирован общественный запрос на создание форм дошкольного образования, которые позволили бы детям оленеводов обучаться непосредственно в тундре, без отрыва от семьи, языка и культурной среды. Этот запрос через официальное поручение губернатора Департаменту образования и науки ЧАО трансформирован в государственно-общественный заказ. Его реализацией стал ***пилотный проект «Кочевой детский сад»***[1] на базе МБОУ «Центр образования села Амгуэмы», включенный в стратегический план развития региона «Топ 2025».

Представим целостное описание указанного проекта как ***инновационной модели***, возникшей в ответ на конкретный социальный запрос, охарактеризуем ее ключевые компоненты и механизмы межведомственного взаимодействия, а также рассмотрим ее в контексте существующего опыта кочевого образования в Российской Арктике.

В ходе исследования были проанализированы:

– материалы встречи представителей КМН с губернатором ЧАО В.Г.Кузнецовым (03.12.2024), фиксирующие исходный общественный запрос;

– приказ Министерства просвещения РФ от 25.10.2023 № 783 «О внесении изменений в приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 июля 2020 г. № 373 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования"» [3];

– административные документы (поручение, концепция проекта, дорожная карта), протоколы рабочих совещаний с участием Управления Роспотребнадзора по ЧАО и специалистов ФБУН «Новосибирский НИИ гигиены» Роспотребнадзора;

Использовались ***методы*** включенного наблюдения и полуструктурированных интервью с координаторами проекта, будущим воспитателем из числа кочевников и привлеченными экспертами.

Методологическую основу нашего исследования составила теория социального партнерства и соуправления, рассматривающая проект как результат коллаборации между органами государственной власти, местным сообществом, образовательной организацией и научными институтами. Сравнительный анализ применяется для соотнесения разрабатываемой модели с успешными практиками Ямало-Ненецкого автономного округа и Республики Саха (Якутия) [1;4].

Ключевой особенностью проекта является его происхождение: он не был инициирован «сверху» как типовое решение, а стал ответом на прямой запрос носителей традиционного уклада в рамках формата открытого диалога с региональной властью. Публичное поручение губернатора округа обеспечило проекту высокий приоритет, необходимые административные ресурсы и межведомственную координацию с самого начала.

Структура комплексной модели включает четыре модуля.

Социально-трудовой модуль. В соответствии с запросом об экономической устойчивости кочевых семей предусмотрено создание официальной рабочей ставки младшего воспитателя, непосредственно в стойбище[2]. Это позволяет получать стабильную заработную плату и зарабаты-

[1] Авторы выражают благодарность представителям общин коренных малочисленных народов Чукотки за конструктивный диалог, губернатору Чукотского автономного округа В.Г.Кузнецову – за оперативное реагирование на социальный запрос, а также всем специалистам, вовлеченным в межведомственную работу по проекту.

[2] На эту должность принята многодетная мать из оленеводческой бригады В.Д.Такуй.

вать трудовой стаж, не покидая тундру и без отрыва от семьи.

Санитарно-гигиенический модуль. Для легитимного функционирования группы в условиях традиционной яранги[3] организовано плотное взаимодействие с Управлением Роспотребнадзора по ЧАО. Сотрудничество с Новосибирским НИИ гигиены Роспотребнадзора позволило перейти от общих требований к конкретным решениям. Основным результатом станет разработка специализированного цикличного меню[4] на основе сухих пайков, адаптированного к энергозатратам детей в условиях Крайнего Севера и дефициту свежих продуктов в тундре [5].

Образовательно-технологический модуль. Для реализации образовательной программы ФГОС дошкольного образования в отсутствие интернета выбрана модель использования планшетов с предустановленным офлайн-контентом, включающим материалы платформы «Фоксфорд». Это обеспечивает доступ к современным педагогическим ресурсам. Дополнительно группа укомплектована специализированными наборами развивающих игрушек («МИНИВИНИ»), адаптированными для кочевых условий.

Методический модуль. Непрерывное педагогическое сопровождение родителя-воспитателя по схеме «наставник – ученик» осуществляют специалисты Чукотского института развития образования и повышения квалификации и педагоги Центра образования с. Амгуэмы.

Предусмотрена ***поэтапная реализация проекта***:

1-й этап (2025 г.) – подготовка и нормативное закрепление;

2-й этап (февраль 2026 г.) – запуск первой кочевой группы;

3-й этап (2026–27 гг.) – мониторинг пилотного периода;

4-й этап (2027 г.) – анализ результатов и выработка стратегии масштабирования.

Каждый этап предполагает обратную связь с общиной.

Представленная модель «Кочевого детского сада» на Чукотке иллюстрирует эффективный механизм реализации государственно-общественного заказа в социальной сфере. Алгоритм «публичный диалог – фиксация запроса – административное поручение – разработка комплексного проекта» может быть рекомендован для решения иных острых социальных проблем, требующих учета локальной специфики.

Содержательно проект синтезирует и развивает успешные элементы практик, апробированных в ЯНАО и Якутии: ставка на трудоустройство членов общины, вариативность форм, использование технологий [1; 2; 4]. Вместе с тем, чукотская модель – это значительный шаг вперед в научно-гигиеническом сопровождении. Привлечение профильного федерального НИИ для решения проблемы питания в экстремальных условиях кочевья задает новый стандарт планирования подобных проектов, смещая фокус с организационных вопросов на качество жизни и здоровья ребенка.

В ходе обсуждения на заседании круглого стола, инициированного депутатом Чукотской Думы Л.И.Абрютиной, выявлено, что одним из самых важных вопросов является рацион питания малышей, чьи семьи ведут традиционный

[3] *Яранга* – традиционное переносное или стационарное жилище чукчей. Аналогичные жилища имеются и у некоторых других народов северо-востока Сибири и Аляски: эскимосов, коряков.

[4] В *цикличном меню* блюда, кулинарные изделия и пищевые продукты, непосредственно используемые в питании, распределены по дням недели в течение одной или нескольких недель с повторяющейся периодичностью (цикличностью).

образ жизни в тундре. По данному вопросу Департаментом образования и науки Чукотского автономного округа был организован ряд совещаний, в том числе – видеоконференцсвязь (ВКС) с участием ученых и практиков. На одном из таких совещаний, состоявшемся 27 ноября 2025 г., директор Новосибирского НИИ гигиены, доктор медицинских наук И.И.Новикова обратила внимание на необходимость создания специального меню для кочевых дошкольных групп, так как, чтобы дети росли крепкими и здоровыми, им нужны не просто сухие пайки, а полноценное питание. Чтобы его организовать, следует учитывать, какие продукты реально употребляют в тундре, какие привозят, как их хранить; знать вкусы и традиции семей кочевников. Дети в тундре, не отрываясь от семьи и своих корней, должны получать заботу, воспитание и правильное питание – это главная общая задача.

Легитимность проекта, обусловленная его происхождением от общественного запроса, создает серьезную основу для его защиты и развития. Вместе с тем, как и в других регионах, требуют решения вопросы долгосрочного финансирования, устойчивости кадрового состава и нормативной гибкости. Также существуют свойственные арктическим кочевым моделям образования ***проблемы и риски***, идентификация и предлагаемые механизмы минимизации которых являются составляющими проектного планирования [4].

1. *Нормативно-правовые барьеры и адаптация санитарных норм*. Суть проблемы заключается в том, что действующие СанПиНы разработаны для стационарных зданий и плохо применимы к условиям традиционной яранги. Требования к площадям, водоснабжению, канализации, температурному режиму и освещенности могут быть невыполнимы в тундре без потери сути кочевого образа жизни. Это создает риск блокировки проекта на этапе согласования.

Предлагаем решение: вместо формального следования нормам выбрать путь содержательной адаптации и разработки специальных рекомендаций. Совместная рабочая группа Департамента образования и науки ЧАО с Управлением Роспотребнадзора по ЧАО работает над созданием «Методических указаний по организации жизнедеятельности дошкольной группы в условиях кочевья». Документ будет содержать способы выполнения требований альтернативные, но равноценные с точки зрения безопасности и здоровья детей (например, использование бактерицидных ламп и термобелья наряду с поддержанием постоянной температуры во всей яранге, применение современных дезинфицирующих средств и организационных решений для соблюдения питьевого режима).

2. *Логистическая сложность и ресурсное обеспечение*. Удаленность и подвижность стойбищ, зависимость от погодных условий и сезонности затрудняют регулярную доставку продуктов (сухих пайков), методических материалов, горюче-смазочных материалов для генераторов, а также организацию вывоза твердых отходов. Существует риск срывов поставок.

Предлагаемое решение – разработка цикличной модели логистики, привязанной к естественным маршрутам оленеводческой бригады и графикам снабжения поселка. Заключаются долгосрочные договоры с поставщиками на формирование и заброску «логистических контейнеров» на ключевые точки маршрута. Внедряется система дублирования (страховой запас пайков на недели и месяцы). Ответственность за конечную доставку от точки выгрузки до яранги возлагается на бригаду с компенсацией транспортных расходов.

3. *Кадровые риски и профессиональная изоляция воспитателя*. Воспитатель-кочевник, даже имеющий начальную подготовку, работает в условиях профессиональной изоляции, без ежедневного контакта с коллегами. Это чревато эмо-

циональным выгоранием, методическими трудностями и снижением качества образовательного процесса [4].

Предлагаемое решение – создание многоуровневой системы сопровождения, которая включает:

– технологический уровень: обеспечение спутниковой связью для регулярных аудио-/видеоконсультаций с методистом;

– организационный уровень: введение графика «виртуальных присутствий» методиста на занятиях через записанные видео- или онлайн-сессии;

– социально-психологический уровень: организация регулярных (раз в квартал) выездов воспитателя в базовый поселок для супервизии, обмена опытом и участия в краткосрочных курсах повышения квалификации.

4. *Социокультурный риск и принятие новшеств сообществом*. Внедрение формального образовательного процесса в традиционный уклад может быть воспринято частью сообщества как чужеродное вмешательство, нарушающее естественный ход жизни детей в тундре. Особенно это касается использования цифровых гаджетов (планшетов).

Предлагаемое решение – реализация стратегии «мягкого внедрения» и соуправления. С самого начала в обсуждение проекта вовлекаются старейшины и авторитетные члены общины. Образовательная программа строится на принципе двуязычия и бикультурности, где занятия на родном языке и освоение традиционных навыков (национальные игры, промыслы) являются обязательной частью. Планшеты позиционируются не как замена, а как дополнение к традиционным методам познания, инструмент для связи свнешним миром. Решающая роль родителя-воспитателя из своей же среды минимизирует отчуждение.

5. *Оценка эффективности и качества образования*. Традиционные методы диагностики достижений детей дошкольного возраста сложно применять дистанционно и в непривычной обстановке. Существует риск формального подхода к оценке результатов.

Предлагаемое решение – разработка портфолио-ориентированной модели оценки. Достижения ребенка фиксируются не через тесты, а через цифровое портфолио, куда воспитатель загружает фото-, видео- и аудиоматериалы (результаты творческих работ, рассказы ребенка, участие в хозяйственной жизни). Оценка проводится экспертами (методистом, психологом) дистанционно на основе анализа портфолио, с акцентом на динамику развития социально-коммуникативных навыков, познавательной активности и сохранения эмоционального благополучия в родной среде.

Таким образом, осознание и системная проработка указанных проблем на этапе проектирования не только снижает риски срыва пилотного проекта, но и формирует ценный управленческий и методический опыт. Этот опыт, задокументированный в ходе реализации, станет основным продуктом проекта для его возможного масштабирования, так как позволит другим территориям учитывать и успешные практики, и проверенные механизмы преодоления типичных трудностей.

В ***заключение*** подчеркнем, что пилотный проект «Кочевой детский сад» в Чукотском автономном округе представляет собой перспективную интегративную модель, возникшую в результате прямого диалога власти и сообщества коренных малочисленных народов. Она направлена на одновременное достижение нескольких целей: обеспечение доступности качественного дошкольного образования, сохранение традиционного уклада жизни, создание новых форм занятости в тундре и укрепление здоровья детей через научно обоснованное питание.

Реализация данного проекта позволит не только апробировать конкретные об-

разовательные и организационные решения для условий Чукотки, но и отработать эффективную технологию взаимодействия между государством и малыми сообществами при решении комплексных социальных задач. Успешные результаты могут лечь в основу региональной программы по развитию кочевого образования и стать ценным кейсом для распространения в других субъектах Российской Федерации, где актуальна проблема образования детей кочевников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Терехина А.Н.* Дошкольное образование для детей кочевников (на примере Ямало-Ненецкого автономного округа) // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2014. № 4. С. 158–165.

2. *Петрова А.А., Семенова С.И.* Региональные модели кочевого образования в Российской Арктике: сравнительный анализ // Север и рынок: формирование экономического порядка. 2022. № 4. С. 199–214.

3. О внесении изменений в приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 июля 2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (Приказ Министерства просвещения РФ от 25.10.2023 № 783. Зарегистрирован 23.11.2023 № 76080) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/document/ 0001202311240004.

4. *Возелова Л.Г., Моргун Е.Н.* Кочевое образование в Ямало-Ненецком автономном округе: проблемы и потенциал // Образование и саморазвитие. 2023. № 2. С. 69–85.

5. Разработка цикличных меню организованного питания для детских коллективов [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.niig.su/risk/menu-planning.

Дата поступления – 21.01.2026

Implementation of the state-public order in the Arctic: "Nomadic kindergarten" pilot project in Chukotka

Aryuna M.-Zh. Baikova – Deputy Governor, head of the Department of Education and Science of the Chukotka Autonomous Okrug (Anadyr, Russia); 436667@mail.ru

Tatiana Ch. Budayeva – Cand. Sci. (Pedagogics), first deputy head of the Department of Education and Science of the Chukotka Autonomous Okrug (Anadyr, Russia); tatchaq@rambler.ru

Beligto T. Budayev – director of the Special (correctional) secondary school for the disabled of the 5th type (Ulan-Ude, Russia); bbt_90@list.ru

Abstract. *The article presents the results of development and initial stage of "Nomadic kindergarten" pilot project implementation in the Chukotka Autonomous Okrug as a direct response to the state-public order. The initiative, voiced by representatives of the indigenous communities (IC) during the meeting with the Governor of the ChAO V.G.Kuznetsov in 2025 and enshrined by his order, is aimed at overcoming the key contradiction between the child's right to quality preschool education and the family's right to preserve the traditional nomadic way of life. The authors describe in detail a comprehensive model that integrates social and labor (official employment of nomadic parents), sanitary and hygienic (adaptation of norms for yurts, development of a specialized cyclical menu), and educational and technological (offline digital resources) components. The project is analyzed taking into account the successful practices of other Arctic regions. It is concluded that the implemented model serves as an effective mech-*

anism for translating public demand into public policy practice, promoting the sustainable development of indigenous peoples and the preservation of their cultural identity.

Key words. *Nomadic education, preschool education, state-public order, indigenous peoples of the North, Chukotka, social demand, educational innovation, nomadic kindergarten, Arctic regions.*

REFERENCES

1. *Terexina A.N.* Doshkol`noe obrazovanie dlya detej kochevnikov (na primere Yamalo-Neneczkogo avtonomnogo okruga) [Preschool Education for Nomadic Children (on the Example of the Yamalo-Nenets Autonomous District)]. *Vestnik arxeologii, antropologii i e`tnografii* [Bulletin of Archaeology, Anthropology and Ethnography]. 2014. No. 4. P. 158–165.

2. *Petrova A.A., Semenova S.I.* Regional`ny`e modeli kochevogo obrazovaniya v Rossijskoj Arktike: sravnitel`ny`j analiz [Regional Models of Nomadic Education in the Russian Arctic: A Comparative Analysis]. *Sever i ry`nok: formirovanie e`konomicheskogo poryadka* [Sever and the Market: Formation of the Economic Order]. 2022. No. 4. P. 199–214.

3. O vnesenii izmenenij v prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 31 iyulya 2020 g. № 373 «Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osushhestvleniya obrazovatel`noj deyatel`nosti po osnovny`m obshheobrazovatel`ny`m programmam – obrazovatel`ny`m programmam doshkol`nogo obrazovaniya» (Prikaz Ministerstva prosveshheniya RF ot 25.10.2023. No. 783. Zaregistrirovan 23.11.2023. No. 76080) [On Amendments to the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated July 31, 2020. No. 373 "On Approval of the Procedure for Organizing and Implementing Educational Activities in Basic General Education Programs – Educational programs of Preschool education" (Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 10/25/2023. No. 783. Registered on 11/23/2023. No. 76080)]. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/ 0001202311240004.

4. *Vozelova L.G., Morgun E.N.* Kochevoe obrazovanie v Yamalo-Neneczkom avtonomnom okruge: problemy` i potencial [Nomadic Education in the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug: Problems and Potential]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and Self-Development]. 2023. No. 2. P. 69–85.

5. Razrabotka ciklichny`x menyu organizovannogo pitaniya dlya detskix kollektivov [Development of cyclical menus for organized meals for children's groups]. Available at: https://www.niig.su/risk/menu-planning.

Submitted – 21.01.2026

Безопасность жизнедеятельности: теоретические основы и дидактические особенности

Данченко Сергей Петрович – канд. пед. наук, преподаватель-организатор предмета «Основы безопасности и защиты Родины» СОШ № 417 Петродворцового района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Россия); dse52@mail.ru

Аннотация. *В статье представлен краткий анализ становления понятия «безопасность», рассмотрены факторы, оказывающие на нее влияние. Дано авторское определение безопасности. Сформулированы аксиомы, определяющие специфику и дидактические особенности образовательной области «Безопасность жизнедеятельности», влияющие на методику обучения безопасности. Делается вывод о необходимости с помощью педагогических средств повышать психическую устойчивость школьников в различных опасных ситуациях.*

Ключевые слова. *Безопасность, безопасность жизнедеятельности, теоретические основы дидактические особенности, методика, педагогические средства, аксиомы, опасные ситуации психическая устойчивость обучающихся, аналитическая и интуитивная реакция на опасность.*

Проблема безопасности была и всегда будет актуальной для отдельного человека, различных групп людей, всего человечества, с появлением которого на Земле она и возникла. От рождения мы генетически наделены определенными защитными свойствами, обеспечивающими некоторую степень *безопасности жизнедеятельности* (БЖД), которая определяется как: 1) благоприятное, нормальное состояние окружающей человека среды, условий труда и учебы, питания и отдыха, при которых снижена возможность возникновения опасных факторов, угрожающих его здоровью, жизни, имуществу, законным интересам; 2) наука о безопасном взаимодействии человека с окружающей средой; 3) учебная дисциплина в системе СПО и высшего образования, формирующая знания, умения и навыки обеспечения собственной безопасности, действий в условиях опасных, в том числе чрезвычайных ситуаций [1].

В каждой следующей эпохе, в каждом новом историческом периоде развития общества, особенно в современном мире, возникают новые ситуации и события (например, автомобильные и авиационные аварии, военные и техногенные катастрофы и пр.), выживать в которых люди не могли быть подготовлены в предшествующие времена. Вместе с тем, сохранились опасные для жизни ситуации, повторяющиеся из века в век, изо дня в день. Поэтому большое значение придавалось и придается передаче молодому поколению знаний, умений, навыков безопасности, сведения о которых сохранились в древних источниках разных народов.

Приведем лишь два из множества примеров. В даосской философии Древнего Китая, которая сформировалась во II в. н.э. и развивалась на протяжении тысячелетий, признаются ценность Жизни и объективная жестокость Мира. Философы (Лао-цзы, Чжуан Чжоу, Ван Би) закономерно пришли к мысли о том, что человеку необходимо посвящать свое время и внимание обеспечению собственной безопасности, так как это делает возможным свободный духовный рост. Но представления о безопасности у даосов были неоднозначными. Так, они считали, что, если в человека летит камень, виноват и тот, кто его

бросил, и тот, в кого он попадет, потому что последний допустили эту ситуацию, не уклонился [2]. Таким образом, незнание не является оправданием возникновения опасной ситуации, и каждый лично ответствен за свою судьбу и жизнь.

Выдающийся персидский поэт XIII в. Джалаладдин Руми (1207–73) в стихотворении «Спор грамматика с кормчим» говорил о важности практических знаний в преодолении опасностей [3]. Самовлюбленный ученый, который плыл на корабле, узнав, что кормчий не читал синтаксис, упрекнул его в том, что тот прожил зря полжизни. Но:

…Тут ветер налетел, как горы, волны взрыл,

И кормчий бледного грамматика спросил:

«Учился плавать ты?» Тот в трепете великом

Сказал: «Нет, о мудрец совета, добрый ликом».

«Увы, ученый муж! – промолвил мореход. –

Ты зря потратил жизнь: корабль ко дну идет.

Несмотря на значительные достижения в обеспечении безопасности на разных этапах эволюции человечества, до сих пор сохраняются трудности в ее постижении, в поиске путей повышения ее уровня. Можно предугадать опасности, но не гарантировать выживание в них. А, чтобы все-таки выжить, нужно понимать, что есть безопасность, какие факторы оказывают не нее влияние.

Л.Л.Тимофеева, автор современных программ формирования культуры безопасности детей дошкольного и младшего школьного возраста, провела исторический анализ влияния на безопасность религии, философии, науки и сделала вывод что, «несмотря на различия, все мировые религии в той или иной мере признают, что ключ к спасению и безопасности – принятие законов Божьих, его руководства жизнью человека» [4, с.42]. Также было рассмотрено отражение идеи безопасности в философской и научной мысли (от древнекитайской, древнегреческой, эпохи Возрождения и далее – до нашего времени).

Научный подход к безопасности человека, по мнению исследователя, начал формироваться в период Нового времени[1], отмеченный бурным развитием различных научных направлений. Среди первых представителей развития идей, влияющих на научное осмысление безопасности, – Ф.Бэкон, Р.Декарт, Т.Гоббс и др. [4, стр. 53].

Сегодня в обеспечении БЖД значительное место отводится психологии, учитывающей влияние психической сущности человека на безопасность. Так, Т.М.Краснянская, проанализировавшая влияние «персональных концепций безопасности», утверждает, что «предпосылкой вовлеченности психологии в разработку базовых и прикладных проблем безопасности является ... центральная роль психики человека в процессах разрушения, инициирования, поддержания и восстановления безопасности» [5, с. 5–6].

Т.В.Черниговская, занимаясь исследованиями в области нейронауки отмечает, что познание окружающего мира, а значит, безопасности существования в нем, определяется деятельностью мозга человека: он смотрит глазами, а видит мозгом, слушает ушами, а слышит мозгом [6]. С психикой, обусловленной мозговой деятельностью, связана неоднозначность понимания безопасности. Этим самым подчеркивается значение мозговой деятельности в восприятии внешней информации, в том числе и в восприятии

[1] *Новое время* – период всемирной истории, следующий за Средними веками и предшествующий Новейшему времени. Считается, что длился с к. XV в. до начала XX в. Термин введен в научный оборот итальянскими гуманистами периода Возрождения (XV–XVI вв.).

опасностей. Поэтому результат такой деятельности при оценке опасности не обязательно будет один и тот же у разных людей.

Приведем пример [7, с. 9]. Человек решил начать переход дороги. Эта мысль возникла в его мозге, который посылает сигнал организму для начала перехода. Известно, каким образом сигнал от мозга передается к исполнительному органу, но нельзя объяснить, что происходит в интервал времени между тем, как человек подумал, до того, как мозг послал сигнал организму. Возможно, именно в этот промежуток мозг каждого «включается» по-своему: одному человеку выдает команду начать переход дороги, другому – переждать движущийся транспорт, третьему – не переходить дорогу в определенном месте и т.д.

Отсюда возникает неоднозначная трактовка безопасного поведения. Так, Л.Л.Тимофеева в своем исследовании рассматривает более двадцати современных определений понятия безопасности, предложенных разными учеными и специалистами, а также приводит мнения ученых (например, Ю.В.Фетисовой), которые считают, что сущность данного понятия определить невозможно [4, с.159–163]. Это указывает на то, что «БЖД как наука в настоящее время находится в стадии своего формирования. Она опирается на научные достижения и практические разработки в области охраны труда, окружающей среды и защиты в чрезвычайных ситуациях, на достижения в профилактической медицине, биологии, основывается на законах и подзаконных актах. Черпая информацию, методы, подходы, знания из всех областей научных знаний, БЖД находится на стыке многих наук, имея явно практическую направленность» [8, с.20].

Рассмотрим понятие безопасности с целью определения ее ***значимости для науки и образования***. Будем исходить из того, что безопасность – это субъективный образ объекта внешнего мира, результатом нашего сознания, которое является функциональным свойством мозга. Важнейшее свойство сознания – идеальность. От внешнего предмета идеальный образ отличается тем, что он опредмечен не во внешнем материальном мире, а в человеческом мозге как субъективный образ, индивидуальная модель реальности. Важно то, что мозг осознает не только материальные объекты, но и чувства, эмоции, смыслы, которыми он наделяет реальность, в том числе и чувство безопасности. Все это позволяет нам сформулировать следующее определение: ***безопасность*** – *идеальное отражение реальности в сознании, субъективно воспринимаемое как отсутствие опасности*.

Такая трактовка подчеркивает, что безопасность воспринимается каждым индивидуумом по-своему. Субъективность ее понимания в теории науки БЖД обуславливает индетерменированность (неопределенность) причинно-следственных связей опасности с безопасностью. В противном случае, поняв закономерность их связи, можно было бы устранить или избежать опасности. Отсутствие детерминированности реакции человека на опасность затрудняет поиск теоретических закономерностей, формулировок, правил безопасности.

На этом основании можно заключить, что в общей теории безопасности нет доказуемых однозначных ее зависимостей от возникающей опасности; причинно-следственные связи носят вероятностный характер. По способу построения научная теория БЖД является эмпирической, так как описывает безопасность жизнедеятельности на основании значительного количества опытных данных, позволяющих формулировать общие закономерности в виде аксиом – утверждений, не требующих доказательств, но подтвержденных жизненной практикой, охватывающих различные стороны жизнедеятельности

человека. Теоретическая база исследований в области БЖД человека, по нашему мнению, должна основываться на следующих аксиомах.

1. ***Аксиома о потенциальной опасности:*** *любая деятельность человека может быть потенциально опасной* [9, с.14].

Вероятность проявления той или иной опасности определяется статистически, а с учетом последствий ее проявления называется риском проявления опасности. Методологическое значение данной аксиомы для образования заключается в отсутствии абсолютной безопасности, несмотря на сколь угодно совершенные способы защиты. Но первая аксиома, не дает ответ на вопрос, когда именно реализуется та или иная потенциальная опасность. Ее дополняет второе утверждение.

2. ***Аксиома о неизбежности опасностей:*** *опасности, как незначительные, так и чрезвычайные, не только потенциально возможны, но и неизбежно возникают в жизни каждого человека.*

Методологическое значение данной аксиомы заключается в том, что к опасностям, как это ни парадоксально, нужно относиться как к своего рода жизненной норме. Не надо панически бояться опасностей. Для их преодоления, уменьшения их последствий необходима постоянная подготовка – обучение на всех жизненных этапах [10].

Данные аксиомы определяют отсутствие или наличие опасности в каком-либо временном интервале. Д.В.Сочивко исследовал психодинамику личности, психодинамические циклы элементарных состояний волевой, эмоциональной и когнитивной сфер. Это позволило увидеть специфичность поведения человека в различных по экстремальности условиях жизнедеятельности. Исходя из понимания жизнедеятельности как динамического процесса, связанного с условиями существования человека, ученый высказал утверждение о том, что не существует неэкстремальных условий жизнедеятельности. «Очевидным представляется факт, что существуют более экстремальные и менее экстремальные условия жизнедеятельности» [11, с.12]. Однако, чтобы человек оказался в экстремальных условиях жизнедеятельности, недостаточно только внешнего воздействия. Определяющей является личностная функция экстремальности, формирующаяся внутри человека на основе особенностей психики [10, с.14–15]. Отсюда – следующая аксиома.

3. ***Аксиома экстремальности жизнедеятельности:*** *экстремальность (степень опасности) зависит от условий жизнедеятельности каждого конкретного человека.*

Методологическое значение данного утверждения заключается в том, что экстремальность жизненных условий индивидуальна для каждого человека, то есть экстремальность или степень опасности в конкретной ситуации для каждого будут различны.

А.Рипли провела расследование действий в разгар катастроф путем опроса тысяч, попадавших в них людей. Она установила, почему некоторым удается действовать гораздо лучше, чем другим. Оказалось, что черты личности человека, проявляющиеся во время опасности, являются наиболее податливыми для корректировки. Поэтому те, кто пережили катастрофы, утверждали, что есть определенные вещи, о которых им стоило бы знать заранее [12, с. 22]. Однако факторов, влияющих на успешность личностных действий в опасных ситуациях, довольно много: нужно проходить определенные тренировки и обучение, иметь представление о риске возникновения опасности в данной местности, преодолевать страх, обладать жизнестойкостью, хладнокровием и др.

Сформулированные выше аксиомы обусловливают направления исследований в науке БЖД и оказывают влияние на образование в области безопасности,

в частности, определяют дидактические и методические особенности обучения безопасной жизнедеятельности. Говоря об особенностях обучения безопасности необходимо прежде всего отметить, что применять полученные знания, умения и навыки придется не в обычных, а в особых, экстремальных условиях, в которых практически все школьники не были и не знают, каково переживать их в действительности.

Первая дидактическая особенность БЖД заключается в том, *что такое обучение должно основываться не невербальной сидячей методике, а на применении практических тренировок* [13, с. 307–311]. Данная особенность выявлена при изучении работы специалистов экстремальных профессий, успешность которой связана с постоянными тренировками на практике.

Практико-ориентированный подход к обучению безопасности на занятиях является основной проблемой на протяжении всего периода существования данного курса. Отечественные специалисты создали большое количество разработок практических занятий, но, несмотря на декларируемую необходимость их постоянного проведения, на это не хватает учебного времени. В связи с этим имеет смысл обратиться к зарубежному опыту, например, к разработанной в Германии методике обучения, называемой *«педагогика переживания»*. Эта методика ориентирует учащихся на совершение действия по преодолению трудностей, что «способствует развитию их личности и учит ответственно подходить к своему жизненному миру» [14]. Вот некоторые тезисы педагогики переживания, которые созвучны с названной особенностью и могут использоваться в обучении безопасности:

– нужно доносить информацию не словами, а действиями;

– между субъективным ощущением риска и объективной опасностью большая разница;

– обучение воспринимается в деятельности;

– в процессе обучения должны быть задействованы все органы чувств; поиск внутренних сил и ресурсов обучающихся происходит в ситуациях, которые зачастую предполагают не всегда однозначные решения.

Вторая дидактическая особенность БЖД основана на утверждении аксиомы экстремальности жизнедеятельности, связана с психикой человека. Так как экстремальные условия оказывают значительное влияние на психику людей, оказавшихся в опасности, необходимо учитывать психологические особенности человека, от которых зависит адекватность защитных действий. В связи с этим *нужно повышать психическую устойчивость обучающихся к экстремальным ситуациям в процессе обучения безопасности*. Сложность этого процесса обусловлена тем, что, во-первых, преподаватели без соответствующего психологического образования не имеют права воздействовать на психику учащихся; во-вторых, отсутствуют критерии оценки уровня устойчивости психики в ходе обучения безопасности.

Вместе с тем, есть педагогические приемы, позволяющие в какой-то мере ученикам, попадающим в экстремальные ситуации, преодолевать нерешительность, фрустрацию и другие нежелательные состояния [15, с.79–81]. Так, Б.А.Смирнов и Е.В.Долгополова для повышения эффективности деятельности в экстремальных условиях предлагают использовать психологическую профилактику стресса и психологическую поддержку [17, 16, с.18–19]. Эти методы также можно применять в образовании в области безопасности для повышения психической устойчивости человека, моделируя стрессовые ситуации, которые возникают: в результате дефицита времени; из-за трудности выполнения задания (например, при не-

обходимости убыстрения темпа и т.п.); при одновременном совершении нескольких действий;

Ситуационное моделирование для уменьшения стрессового воздействия в реальной опасной ситуации применяется в ходе тренировок (например, противопожарных), проводимых в образовательных учреждениях. При грамотно разработанном сценарии участники отрабатывают действия по оповещению, ликвидации пожара, вспоминают расположение и используют пути эвакуации и т.п.

Третья дидактическая особенность БЖД связана с *выбором защитной реакции человека на возникшую опасную ситуацию*. Все существующие программы обучения рассчитаны на рациональное (разумное) мышление человека, основанное на анализе ситуации (т.е. нужно идентифицировать опасность, выявить ее степень, принять защитные меры). Так, например, в пояснительной записке программы по ОБЗР для средней школы сказано, что эта программа «позволит учителю построить освоение содержания в логике последовательного нарастания факторов опасности от опасной ситуации до чрезвычайной ситуации и разумного взаимодействия человека с окружающей средой» [17].

Однако человек на всегда действует рационально (разумно), используя приобретенные знания. В некоторых случаях при быстром развитии опасной ситуации, он «включает» интуицию, то есть действует бессознательно. Почему? Интуитивная система, в отличие от аналитической, опирается на эмоции и сразу начинает работать. В этом случае невозможно предсказать результат защитного действия. Но утверждать, что интуитивная реакция на опасную ситуацию дает худший результат, чем разумная, будет несправедливо.

Приведем пример интуитивной реакции. Человек идет по лесу, видит змею, отскакивает назад и обходит это место. Приятель, идущий вслед за ним, смеется и показывает, что это просто сучок. Несмотря на то, что организм идущего впереди интуитивно отреагировал ложно, цена ошибки в безобидной ситуации несравненно меньше цены ошибки в ситуации, опасной для жизни. Таким образом, третья особенность подтверждает необходимость повышения психической устойчивости.

Дидактические особенности обучения в области безопасности влияют на методику обучения БЖД. В частности, на уровне общего среднего образования акцентируется внимание на практическую деятельность обучающихся, что отражено в содержании учебных программ по ОБЖ, и практическая составляющая является ключевой и в новом предмете «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) – преемнике курса ОБЖ [18].

Подведем ***итоги***. В области обучения безопасности не может быть однозначно определяемых действий при возникновении опасности. Реакция на опасность зависит от различных факторов: непредсказуемости возникновения, времени воздействия; силы природных, техногенных воздействий, от человеческого фактора и др. В этом состоит трудность выработки правил безопасности.

Проблему преодоления неоднозначности реагирования на опасности при обучении безопасности следует рассматривать в двух аспектах. *Во-первых*, применение практикоориентированного подхода для достижения результатов обучения безопасности, основанного на практических действиях обучаемых, способствует достижению большей уверенности, психической стойкости при возникновении реальной жизненной опасности. *Во-вторых*, в качестве приоритетной можно считать использование методики ситуационного анализа. Метод позволяет вырабатывать защитные действия от опасности в кон-

кретной ситуации. Однако недостатком этого метода является ограниченность охвата опасных ситуаций за отведенное учебное время.

Образовательная область БЖД является междисциплинарной по содержанию. *Междисциплинарность*, как и большинство научных понятий, не имеет общепринятого определения, тем не менее, в самом широком смысле – это форма сотрудничества между различными дисциплинами, которые вносят вклад в достижение общей задачи [19, с. 37]. Поэтому включение знаний из различных дисциплин способствует усилению мотивационной функции учебного процесса, помогает обучающимся в поиске защитных действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гафнер В.В.* Основы безопасности жизнедеятельности: понятийно-терминологический словарь. М., 2016. 280 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://search.rsl.ru/ru/record/01009428312.

2. Система «цигун – тайцзи – Шоу-дао» [Электронный ресурс]. Режим доступа: vk.com›wall-163907611_5.

3. *Руми Д.* Спор грамматика с кормчим. [Электронный ресурс]. Режим доступа: proza.ru›2023/03/08/1901.

4. *Тимофеева Л.Л.* Педагогические аспекты проблемы обеспечения безопасности детей: историко-культурный анализ: монография. М., 2019. 205 с.

5. *Краснянская Т.М., Тылец В.Г.* Персональные концепции безопасности: опыт эмпирических исследований: монография. М., 2023. 258 с.

6. *Черниговская Татьяна.* «Мы слушаем ушами, но слышим мозгом» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https:// kubnews.ru/panorama/ 2025 /07/ 28/tatyana- chernigovskaya-my-slushaem-ushami-no-slyshim-mozgom.

7. *Данченко С.П.* Начала педагогики безопасности: монография. М., 2021. 192 с.

8. *Айзман Р. И., Петров С.В., Ширшова В.М.* Теоретические основы безопасности жизнедеятельности. Новосибирск, 2011. 208 с. (Сер. «Безопасность жизнедеятельности»).

9. *Русак О.Н.* Теоретические начала безопасности деятельности. Предупреждение и ликвидация чрезвычайных ситуаций. СПб., 1993. 38 с.

10. *Столяренко А.М.* Экстремальная психопедагогика: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2002. 607 с.

11. *Сочивко Д.В.* Расколотый мир: Опыт анализа психодинамики человека в экстремальных условиях жизнедеятельности. М., 2002. 303 с.

12. *Рипли А.* Кризисы и катастрофы: кто и почему выживает / Пер. с англ. Д.А.Уиликова). М., 2009. 318.

13. *Данченко С.П., Петров С.В.* О проблемах развития предмета ОБЖ в школе // Природопользование и актуальные проблемы экологии и безопасности жизнедеятельности человека в XXI веке: материалы междунар. научно-практической конференции. Тараз, 2021. 434 с.

14. *Вернер М.* Педагогика переживания / Пер. с нем. М., 2014. 200 с.

15. *Данченко С.П.* Педагогические проблемы повышения устойчивости психики в экстремальных ситуациях // Педагогика. 2017. № 2. С. 76–77.

16. *Данченко С.П.* Психика человека как фундаментальная педагогическая проблема безопасности // Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности: научно-практическая конференция (12–13 ноября 2019 г.). Казань, 2019. С. 79–82.

17. *Смирнов Б.А., Долгополова Е.В.* Психология деятельности в экстремальных ситуациях. 2 изд. испр., доп. Харьков, 2007. 292 с.

18. *Данченко С.П., Костецкая Г.А.* Становление и развитие школьного курса ОБЖ // Педагогика. 2022. № 5. С. 69–76.

19. *Данченко С.П., Костецкая Г.А.* «Основы безопасности и защиты Родины»: в ожидании нового курса // Педагогика. 2024. № 4. С. 73–83.

Дата поступления – 20.11.2025

Life safety: theoretical foundations and didactic features

Sergey P. Danchenko – Cand. Sci. (Pedagogics), teacher-organizer of the school subject "Fundamentals of security and protection of the Motherland", secondary school No. 417 of the Petrodvorets district of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia); dse52@mail.ru

Abstract. *The article presents a brief analysis of the formation of the concept "security", considers the factors influencing it. The author's definition of security is given. The axioms defining the specifics and didactic features of the educational field "Life safety" influencing the methodology of safety education are formulated. It is concluded that it is necessary to use pedagogical means to increase the mental stability of schoolchildren in various dangerous situations.*

Key words. *Safety, life safety, theoretical foundations, didactic features, methodology, pedagogical tools, axioms, dangerous situations, mental stability of students, analytical and intuitive reaction to danger.*

REFERENCES

1. *Gafner V.V.* Osnovy` bezopasnosti zhiznedeyatel`nosti: ponyatijno-terminologicheskij slovar`[Fundamentals of life safety: conceptual and terminological dictionary]. Moscow, 2016. 280 p. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01009428312.

2. Sistema «cigun – tajczzi – Shou-dao» [The "Qigong – Taiji –Show-tao" system]. Available at: vk.com›wall-163907611_5

3. *Rumi D.* Spor grammatika s kormchim [Grammar dispute with the helmsman]. Available at: proza.ru›2023/03/08/1901.

4. *Timofeeva L.L.* Pedagogicheskie aspekty` problemy` obespecheniya bezopasnosti detej: istoriko-kul`turny`j analiz: monografiya [Pedagogical aspects of the problem of ensuring the safety of children: historical and cultural analysis: monograph]. Moscow, 2019. 205 p.

5. *Krasnyanskaya T.M., Ty`lecz V.G.* Personal`ny`e koncepcii bezopasnosti: opy`t e`mpiricheskix issledovanij: monografiya [Personal security concepts: empirical research experience: monograph.]. Moscow, 2023. 258 p.

6. *Chernigovskaya Tat`yana*. «My` slushaem ushami, no sly`shim mozgom» ["We listen with our ears, but we hear with our brain"]. Available at: https:/ /kubnews.ru/ panorama/ 2025 /07/ 28/tatyana-chernigovskaya- my-slushaem-ushami-no-slyshim-mozgom.

7. *Danchenko S.P.* Nachala pedagogiki bezopasnosti: monografiya [The beginnings of safety pedagogy: a monograph.]. Moscow, 2021. 192 p.

8. *Ajzman R.I., Petrov S.V., Shirshova V.M.* Teoreticheskie osnovy` bezopasnosti zhiznedeyatel`nosti [Theoretical foundations of life safety]. Novosibirsk, 2011. 208 p. (Ser. «Bezopasnost` zhiznedeyatel`nosti») [Ser. "Life safety")].

9. *Rusak O.N.* Teoreticheskie nachala bezopasnosti deyatel`nosti. Preduprezhdenie i likvidaciya chrezvy`chajny`x situacij [Theoretical principles of activity safety. Prevention and liquidation of emergency situations]. St. Petersburg, 1993. 38 p.

10. *Stolyarenko A.M.* E`kstremal`naya psixopedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vuzov [Extreme psychopedagogy: textbook. A manual for university student]. Moscow, 2002. 607 p.

11. *Sochivko D.V.* Raskoloty`j mir: Opy`t analiza psixodinamiki cheloveka v e`kstremal`ny`x usloviyax zhiznedeyatel`nosti [The Split World: The experience of analyzing human psychodynamics in extreme conditions of life.]. Moscow, 2002. 303 p.

12. *Ripli A.* Krizisy` i katastrofy`: kto i pochemu vy`zhivaet / Per. s angl. D.A.Uilikova [Crises and catastrophes: who and why survives / Translated from English by D.A.Uilikova]. Moscow, 2009. 318.

13. *Danchenko S.P., Petrov S.V.* O problemax razvitiya predmeta OBZh v shkole // Prirodopol`zovanie i aktual`ny`e problemy` e`kologii i bezopasnosti zhiznedeyatel`nosti cheloveka v XXI veke: materialy` mezhdunar. nauchno-prakticheskoj konferencii [On the problems of the development of the subject of housing and communal services in school // Environmental management and current problems of ecology and human life safety in the 21st century: proceedings of the international scientific and practical conference]. Taraz, 2021. P. 79–81.

14. *Verner M.* Pedagogika perezhivaniya / Per. s nem. [Werner M. Pedagogy of experience / Translated from German]. Moscow, 2014. 200 p.

15. *Danchenko S.P.* Pedagogicheskie problemy` povy`sheniya ustojchivosti psixiki v e`kstremal`ny`x situaciyax [Pedagogical problems of increasing mental stability in extreme situations]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2017. No. 2. P. 76–77.

16. *Danchenko S.P.* Psixika cheloveka kak fundamental`naya pedagogicheskaya problema bezopasnosti [Human psyche as a fundamental pedagogical problem of safety]. Fundamental`ny`e problemy` obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel`nosti: nauchno-prakticheskaya konferenciya (12–13 noyabrya 2019 g.) [Fundamental problems of education in the field of life safety: scientific and practical conference (November 12–13, 2019)]. Kazan`, 2019. P. 79–82.

17. *Smirnov B.A., Dolgopolova E.V.* Psixologiya deyatel`nosti v e`kstremal`ny`x situaciyax. 2 izd. ispr., dop. [Psychology of activity in extreme situations. 2nd ed. ispr., add.]. Xar`kov, 2007. 292 p.

18. *Danchenko S.P., Kosteczkaya G.A.* Stanovlenie i razvitie shkol`nogo kursa OBZh [Formation and development of the school course Fundamentals of life safety]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2022. No. 5. P. 69–76.

19. *Danchenko S.P., Kosteczkaya G.A.* «Osnovy` bezopasnosti i zashhity` Rodiny`»: v ozhidanii novogo kursa ["Fundamentals of security and protection of the Motherland": in anticipation of a new course]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2024. No. 4. P.73–83.

Submitted – 20.11.2025

Историко-педагогическое наследие как ценность в контексте формирования культуры будущего учителя

Васюкович Людмила Сергеевна – д-р пед. наук, профессор, Витебский государственный университет им. П.М.Машерова, (Витебск, Республика Беларусь); mila.vasuk@yandex.by

Аннотация. *В статье анализируется ценностный потенциал историко-педагогического наследия. Выявляется круг базовых профессионально значимых умений в процессе подготовки будущих учителей: диалогическое общение, аргументация собственного мнения, комментирование историко-педагогической информации, анализ тенденции персонализации науки, восприятие текста как потенциального собеседника.*

Ключевые слова. *Историко-педагогическое наследие, диалоговый формат педагогического общения, персонализация науки, историко-педагогическое знание как ценность, культура будущего учителя.*

Осмысление педагогического наследия как основы целостного восприятия прошлого способствует формированию объективного отношения к историко-культурным традициям, рассматриваемым как проявление коллективной памяти. Оно выступает необходимым компонентом современных образовательных программ. Первоначально данное понятие воспринималось как метафора педагогического дискурса, обозначающая «взгляды, концепции, парадигмы, учения великих педагогов, научные педагогические знания предыдущих поколений, традиции и ценности обучения и воспитания» [1, с. 126]. Позже содержание понятия трактуется в контексте духовного опыта человека, приобретаемого «в процессе создания, сохранения, распространения и воспроизведения норм и ценностей, способствующих гуманизации общества» [2, с. 28]. Современные оценки опыта предшественников интегрируют конструктивные отношения к педагогическому наследию и к многочисленным инновационным проектам.

Профессиональная культура будущего учителя включает историко-педагогический компонент, формирующийся в процессе рефлексивного восприятия идей знаменитых исследователей в сфере образования. Исходным для понимания педагогического наследия является подход, «определяющий педагогику как часть общечеловеческой культуры» [3, с. 218]. В координатах данного подхода культура выступает качественной характеристикой общего уровня личности, показателем развития индивидуального стиля профессиональной деятельности. Мы оперируем понятием *историко-педагогическое наследие* в контексте работ академика Б.Б.Пиотровского, который неоднократно подчеркивал, что «наследие – категория историческая» [4, с. 36].

В современных исследованиях (М.Н.Берулава, В.Г.Безрогов, М.В.Богуславский, Е.П.Белозерцев, Н.В.Бордовская, Э.Д.Днепров, Г.Б.Корнетов, Э.В.Онищенко, А.М.Новиков, Л.М.Перминова, В.А.Сластенин и др.) историко-педагогические знания выступают как основа совершенствования культуры учителя, раскрывают содержание образования как культурно-исторический феномен. Роль исторического контекста в логике развития педагогической теории акцентировалась с середины XIX в. (М.И.Демков, П.Ф.Каптеров,

Л.Н.Модзалевский, Н.М. Соколов и др.). Л.Н.Модзалевский еще в 1866 г. отмечал значимость исторического изучения дисциплины: «Наше настоящее есть только результат прошедшего, и только тот знает свое настоящее, кто изучил его причины и условия в прошедшем» [5, с. 37].

Становление будущего учителя обусловлено формированием базовых профессионально значимых умений, необходимых для полноценного развития культуры личности. *Диалогическое общение* предполагает включение знаний в социокультурный контекст, сокращение текстов, содержащих однозначные, однолинейные оценки фактов и явлений. Как известно, гуманитарные науки ориентированы на понимание диалога как многоаспектного явления, поскольку, по словам М.М.Бахтина, «быть – значит общаться диалогически» [6, с. 208]. Диалог подразумевает взаимодействие с собеседником как человеком культуры, в сегодняшнем образовательном формате – участником диалога с представителями многих культур. При этом личность оказывается центром, «фокусом» встречи множественных смыслов» [7, с. 48].

Умение конструктивно вести диалог приобретается в ситуации многообразия мнений и убеждений. Подлинный диалог развивается в сопоставлении понятий, различных взглядов и смысловых позиций. Учитывая, что высказыванию свойственна диалогичность как лингвостилистическая категория, целесообразно работу со студентами выстраивать как диалог с текстом и его автором: «Событие жизни текста, т.е. его подлинная сущность, всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний» [8, с. 303]. В классическом варианте общение было и остается «главным механизмом усвоения содержания образования: с книгой (учебником, учебным материалом), учителем, учащимися и с самим собой» [9, с. 34].

Умение аргументировать собственное мнение как интеллектуально-речевая деятельность подразумевает создание непротиворечивого текста с обязательным использованием фактов, содержательных линий первоисточников, системы идей, авторитетных мнений, утверждений, обоснованных выводов. Предлагаемое собственное мнение должно быть рациональным, иметь характер рассуждения. Целью аргументации является демонстрация логики доказательности сформулированных тезисов и выводов. Смысл заданий на аргументирование точки зрения сводится к определенным требованиям: выступающий не должен допускать логических ошибок – подменять тезис, стремиться к поспешности обобщения, приводить доводы, не относящиеся к заявленным исходным положениям.

Поскольку студенты часто признаются, что, перечитывая текст несколько раз, они не запоминают его содержание, следует «вооружить» менее опытных читателей стратегиями и тактиками осмысления прочитанного. Анализ первоисточников с целью к*омментирования историко-педагогической информации* может строиться, согласно методике И.А.Зимней, как поступательное осмысление всех уровней текста: *интенционного* (выражает замысел, коммуникативную задачу автора), *предметного* (отражается в системе фактов, описанных явлений), *логического* (развертывание предметно-смыслового содержания), *композиционного* (определяет динамику изложения мысли), *языкового* (реализуется посредством ключевых терминов). По утверждению исследователя, «главная мысль может быть сформулирована в виде обобщающего положения, резюме, вывода, но она может и только подразумеваться, составлять подтекст высказывания. Явно, что выделению, формулированию главной мысли в тексте (равно как и ее пониманию) необходимо специально учить» [10, с. 89].

Потребность в диалоговой форме взаимодействия с историко-педагогической информацией реализуется через воспри-

ятие *текста как потенциального собеседника*. С дидактической точки зрения рациональным представляется выделение С.А.Васильевым показателей глубины понимания текста: *перевод, комментарий, интерпретация и методологический уровень*, каждый из которых отражает определенную степень проникновения в смысл произведения [11, с. 98]. Каждый из указанных показателей соотносится с уровнем постижения смысла и характеризует движение по коммуникативной цепочке «понимание – превращение чужого в "свое – чужое"» [8, с. 7].

В профессиональном развитии будущего учителя играет роль *персонализация научного контента исследователя* как формы представления результатов работы, подтверждения ценности педагогических взглядов и жизненных установок известной личности. Процесс персонализации науки свидетельствует о важности сохранения созданного выдающимися учеными, чьи заслуги нашли общественное признание. Смысловое поле достижений знаковой особы проявляется в автобиографических сведениях, педагогических воззрениях, в архивных, фактических данных, в апелляции к мнению коллег, использовании художественных и публицистических произведений. Персонализация науки несет в себе определенный культурный код, отражает ценности и жизненные установки созидающей личности, презентует интеллектуальную сферу, смысложизненные ориентиры общественно значимой персоны. Система ценностей раскрывается в трудах, цитатах, поступках, отношении к миру, воссоздает модель служения избранной профессии, «очеловечивает» образ ученого, «живущего» наукой.

Методическая подготовка учителя иногда концентрируется на рецептурно-нормативном характере деятельности, при этом недооценивается роль исторических, пространственно-временных аспектов образования с точки зрения непреходящей ценности опыта для прогнозирования дальнейшего развития. Сформированная историко-педагогическая культура способствует осознанию соотношения традиционного и инновационного в педагогической теории и практике, способствует пониманию «экспрессии старины» (Г.О.Винокур), присвоению чужого опыта как личностного и профессионального значимого.

Усвоение идей классической педагогики способствует рациональному пониманию триединства «*прошлое–настоящее–будущее*» через ретроспективный анализ проблемы, ее интерпретации в современных реалиях и проекции на будущее. В таком ключе анализ современного образовательного пространства дополняется знанием отечественных традиций, выдержавших проверку временем и доказавших состоятельность на протяжении нескольких поколений.

Созданное великими педагогами существует вне исторических и временных координат. Их работы дают полное представление о масштабе и значимости роли личности в истории науки. Изучение дидактических систем и воззрений предыдущих эпох необходимо по той причине, что «история педагогических учений понимается большинством педагогов–практиков как собрание устарелых и опровергнутых жизнью воззрений. Показать, что современные взгляды являются углублением и дальнейшим развитием этих "устарелых" воззрений, продолжающих жить в них в своем очищенном жизнью и мыслью виде… Многие из современных кичащихся своею новизною взглядов представляют собой простой перепев действительно устарелых теорий» [12, с. 21].

Если в обществе происходит разрыв преемственности между прошлым и настоящим, если возникает желание начать отсчет «с чистого листа», избавиться от классических канонов, культурных стереотипов, непременно модифицировать их, наполнить абсолютно новым содержанием, мо-

гут утратиться традиции культурной памяти, что чревато для социума в целом. Социолог Питирим Сорокин медицинским термином *амнезия* называл «забывчивость» ученых об открытиях своих предшественников [13, с. 48]. Несохранность историко-культурного опыта, забвение нравственных уроков, игнорирование материального и духовного наследия грозят умалением значения национальных ценностей, неуважением к идеалам и достижениям старших поколений, пренебрежением нормами морали, оценками, житейскими советами. Это может проявляться в равнодушии к достижениям своей страны, в отсутствии гордости за ее успехи, поклонении чужим образцам и суждениям. Чтобы этого не происходило, необходимо сознавать значение культурно-исторического опыта, его потенциала для образования и воспитания молодого поколения учителей. Подлинное гуманистическое обучение во все времена ориентировано на совместный диалог трех культур – «культуры ученика, культуры учителя и культуры общества» [14, с. 37].

Доминантным в работе с историко-педагогическим наследием становится развитие аналитико-рефлексивных умений будущих специалистов. Ключевым выступает приобретение навыков анализа информации с точки зрения ее профессиональной ценности, формирование эмоционально-ценностного отношения к духовному наследию, к самому процессу познания. В результате накапливается опыт самостоятельной экспертной оценки литературы историко-педагогического содержания, что свидетельствует об активном «присвоении» идей. Научная информация требует понимания материала, поэтому студентам следует предлагать алгоритмы для адекватного воспроизведения, объективной критической оценки прочитанного и обоснования собственной точки зрения. В этом плане уместны задания на *анализ научных статей из специализированных периодических изданий, имеющих рубрику «История педагогики и образования»*. Всесторонний разбор текстов–эталонов имеет дидактическую задачу: научить понимать чужие работы (их содержание, структуру) с целью последующего построения собственного высказывания. При анализе обращается внимание на последовательность, непротиворечивость и доказательность научной информации. Опираясь на нормативно-процедурные правила построения научного текста, студенты выстраивают логическую композиционную цепочку: актуальность проблемы – степень исследования в отечественной и зарубежной педагогике – обоснование и оценка значимости авторского решения – итоговое знание.

Таким образом, историко-педагогические знания являются значимым компонентом профессионального становления будущего учителя. Рационально-чувственное познание прошлого выступает своего рода духовно-нравственной экспертизой для объективной оценки научности/несостоятельности возможных новаций, выявляет их статус в жизни педагогического сообщества. Игнорирование историко-педагогического наследия является признаком духовной незрелости молодых исследователей. Современное видение педагогической реальности заключается не в механическом отрицании накопленного опыта, а в творческом освоении его уроков и применении для решения актуальных проблем.

Образование вне контекста культурно-исторических традиций, вне системы ценностей способно породить лишь рациональных схоластиков, отвлеченно рассуждающих на педагогические темы. Знание традиций охраняет от риска необоснованного заимствования, гармонизирует предыдущий и новый опыт, идеи, прошедшие проверку временем и практикой. Историко-педагогическое знание выстраивает фундамент культуры будущего учителя как целостное духовно-смысловое образование. Благодаря постижению

этого знания студенты впитывают наиболее ценное в предыдущих педагогических практиках, что служит условием «приращения» личностной культуры, определяющей лик современности. «Обретение чувства истории» (В.И.Вернадский) служит пониманию культуры педагога как синтеза прошлого, настоящего в проекции будущего.

Историко-педагогические знания помогают понять суть современных процессов, использовать их дидактический потенциал для решения многих педагогических задач. Однако следует предостеречь студентов от оценивания идей прошлого мерками современности, необходимо понимать и принимать их непреходящую ценность в контексте становления образовательных традиций. Опираясь на «концентрированный опыт» поколений, профессионалы могут делать прогнозы на будущее, формировать духовный мир молодого человека, усвоившего неувядающую истину: в опыте отцов и дедов есть зерна мудрости, которые прорастают и дают добрые всходы. Неслучайно белорусский поэт–латинист Николай Гусовский еще в 1525 г. завещал: «Следует нам сохранять поучения предков блаженных, чтобы сердца заблудившихся не потонули в пороках».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абзалов А.В., Костоусов Н.С.* «Педагогическое наследие» как метафора // Казанский педагогический журнал. 2009. № 5. С. 125–128.

2. Декларация прав культуры // *Лихачев Д.С.* Университетские встречи: Сборник. СПб: Изд-во СПбГУП, 2006. 500 с.

3. *Бордовский Г.А., Писарева С.А., Тряпицына А.П.* Педагогическое наследие С.И.Гессена как составляющая европейской культурной образовательной традиции // Человек и образование. 2018. № 4. С. 217–228.

4. *Пиотровский Б.Б.* О значении культурного наследия в развитии культуры // Советская культура. История и современность: Сборник статей. М.: Наука, 1993. С. 23–36.

5. *Модзалевский Л.Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. 1. СПб.: Алетейя, 2000. 429 с.

6. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 318 с.

7. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры. М.: Политиздат, 1991. 412 с.

8. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.

9. *Перминова Л.М.* Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: Дисс. … д-ра пед. наук. М., 1995. 415 с.

10. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.

11. *Васильев С.А.* Синтез смысла при создании и понимании текста. М.: Просвещение, 1998. 240 с.

12. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

13. *Сорокин П.* Амнезия и новые Колумбы // Рубеж. Альманах социальных исследований. 1994. № 4. С. 48–50.

14. *Сенько Ю.В., Фроловская М.Н.* Педагогика понимания: Учебник. М.: Дрофа, 2007. 189 с.

Дата поступления – 01.11.2025

Historical and pedagogical heritage as a value in the context of developing the culture of future teachers

Lyudmila S. Vasyukovich – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, Vitebsk State University named after P.M.Masherov (Vitebsk, Republic of Belarus); mila.vasuk@yandex.by

Abstract. *The article analyzes the value potential of historical and pedagogical heritage. A range of basic professionally significant skills is identified in the process of training future teachers: dialogic communication, argumentation of one's own opinion, commenting on historical and pedagogical information, analysis of the tendency of personalization of science, perception of the text as a potential interlocutor.*

Key words. *Historical and pedagogical heritage, dialogue format of pedagogical communication, personalization of science, historical and pedagogical knowledge as a value, culture of the future teacher.*

REFERENCES

1. *Abzalov A.V., Kostousov N.S.* «Pedagogicheskoye naslediye» kak metafora ["Pedagogical Heritage" as a Metaphor]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2009. No. 5. P. 125–128.

2. Deklaratsiya prav kul'tury [Declaration of the Rights of Culture]. *Likhachev D.S. Universitetskiye vstrechi: Sbornik* [Likhachev D.S. University Meetings: Collection]. Saint Petersburg: Izd-vo SPbGUP, 2006. 500 p.

3. *Bordovskiy G.A., Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P.* Pedagogicheskoye naslediye S.I.Gessena kak sostavlyayushchaya yevropeyskoy kul'turnoy obrazovatel'noy traditsii [Pedagogical Heritage of S.I. Hessen as a Component of the European Cultural and Educational Tradition]. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and Education]. 2018. No. 4. P. 217–228.

4. *Piotrovskiy B.B.* O znachenii kul'turnogo naslediya v razvitii kul'tury [On the Importance of Cultural Heritage in the Development of Culture]. *Sovetskaya kul'tura. Istoriya i sovremennost': Sb. st.* [Soviet Culture. History and Modernity: Collection of Articles]. Moscow: Nauka, 1993. P. 23–36.

5. *Modzalevskiy L.N.* Ocherk istorii vospitaniya i obucheniya s drevneyshikh do nashikh vremen [Essay on the History of Education and Training from Ancient Times to the Present]. Part 1. Saint Petersburg: Aleteyya, 2000. 429 p.

6. *Bakhtin M.M.* Problemy poetiki Dostoyevskogo [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Moscow: Sovetskaya Rossiya, 1979. 318 p.

7. *Bibler V.S.* Ot naukoucheniya – k logike kul'tury [From Science Teaching to the Logic of Culture]. Moscow: Politizdat, 1991. 412 p.

8. *Bakhtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1986. 445 p.

9. *Perminova L.M.* Teoreticheskiye osnovy konstruirovaniya soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya [Theoretical Foundations of Designing the Contents of School Education]: Diss. …d-ra ped. nauk. Moscow, 1995. 415 p.

10. *Zimnyaya I.A.* Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language]. Moscow: Prosveshcheniye, 1985. 160 p.

11. *Vasil'yev S.A.* Sintez smysla pri sozdanii i ponimanii teksta [Synthesis of meaning in the creation and understanding of the text]. Moscow: Prosveshcheniye, 1998. 240 p.

12. *Gessen S.I.* Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu [Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 448 p.

13. *Sorokin P.* Amneziya i novyye Kolumby [Amnesia and the new Columbuses]. Rubezh. *Al'manakh sotsial'nykh issledovaniy* [Rubezh. Almanac of social studies]. 1994. No. 4. P. 48–50.

14. *Sen'ko Yu.V., Frolovskaya M.N.* Pedagogika ponimaniya: Uchebnik [Pedagogy of understanding: Textbook]. Moscow: Drofa, 2007. 189 p.

Submitted – 01.11.2025

Подготовка в вузе будущих гидов: развитие культуры речи

Пономарева Туяра Николаевна – канд. пед. наук, доцент, кафедра социально-культурного сервиса и туризма, Институт языков и культуры Северо-Востока РФ Северо-Восточного федерального университета (СВФУ) им. М.К.Аммосова (Якутск, Россия); tuyara737@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматривается подготовка в вузе будущих экскурсоводов (гидов), акцентируется внимание на развитии у них культуры речи. Характеризуются особенности такой подготовки в ходе изучения дисциплины «Экскурсоведение» студентами Института языков и культуры Северо-Востока РФ негуманитарного направления «Туризм и сервис». Приводятся примеры составления контрольного и индивидуального текстов экскурсий; заданий, способствующих преодолению барьера общения, взаимодействию с аудиторией, формирующих навыки разработки и реализации экскурсии, коммуникации и взаимодействия в команде.*

Ключевые слова. *Экскурсоводы (гиды), туризм, экскурсии, экскурсоведение, культура речи, контрольный и индивидуальный тексты, проектирование, взаимодействие с аудиторией, коммуникация.*

В современном мире, несмотря на компьютеризацию, позволяющую виртуально познакомиться с любыми достопримечательностями в любой точке земного шара, не утратила значения реальная («живая») экскурсионная деятельность, способствующая воспитанию, развитию и образованию человека путем его к культурному, историческому, духовному наследию своего и других народов. В нашей стране она регулируется ФЗ № 132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» [1], национальным стандартом РФ ГОСТ Р 57807-2017 «Туристские услуги. Требования к экскурсоводам (гидам)» [2] и другими нормативно-правовыми актами.

Экскурсия – это сложный процесс активного восприятия человеком реальности через использование всех его сенсорных возможностей (зрительных, слуховых, тактильных, обонятельных и вкусовых восприятий), а также логической обработки информации при осмотре объектов, связанных единой тематикой [3]. Поэтому ознакомительные мероприятия с различными достопримечательностями и культурными объектами для туристов должен организовывать и проводить квалифицированный специалист – *экскурсовод (гид)* [2, с. 1]. Одним из его ключевых профессиональных качеств является *культура речи*, под которой понимается владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме, умение использовать выразительные языковые средства языка в соответствии с целями и содержанием речи. В связи с этим при обучении будущих гидов особое внимание уделяется не только развитию навыков коммуникации, способности устанавливать контакт с аудиторией и понимать ее эмоциональные реакции, но и речи.

В начале XX в. ученые (Н.П.Анциферов, И.М.Гревс, Д.Н.Кайгородов, В.В.Половцев и др.), характеризуя экскурсоведение, отмечали, что при разработке плана экскурсии нужно хорошо разбираться в истории и географии города, иметь «глубокий опыт восприятия его целостного образа»,

что напрямую связано с уровнем общей духовной культуры и речью гида [4].

Сегодня социальный заказ по подготовке гидов обусловлен развитием туристической индустрии, в том числе внутреннего туризма в стране, созданием турпродуктов[1]. Такой заказ выполняется Институтом языков и культуры Северо-Востока РФ СВФУ им. М.К.Аммосова. Кафедра социально-культурного сервиса и туризма обеспечивает изучение студентами дисциплины «Экскурсоведение и организация экскурсионного обслуживания» (включает 20 лекционных часов, 20 часов практических занятий и 73 часа самостоятельной работы), которая знакомит с теорией и практикой ведения экскурсий. Технологические процессы их подготовки осваиваются на курсах повышения квалификации «Экскурсовод (гид)» (72 часа) и профессиональной переподготовки (252 часа).

Процесс обучения студентов включает два основных этапа: 1) докоммуникативный – осуществляются выбор темы, постановка целей и задач экскурсии, анализ условий проведения мероприятия и характеристик аудитории участников (учитываются возрастные, социальные и другие особенности группы); 2) коммуникативный – проводится работа с аудиторией экскурсантов, включающая передачу информации и взаимодействие с участниками экскурсии.

На занятиях такая работа начинается с изучения объекта рассказа, после чего на основе достоверной информации, собранной из разных источников, учащиеся готовят тексты речи гида.

Сначала составляются *контрольные тексты, затем* они преобразуются *в индивидуальные тексты* рассказов, интересные конкретной аудитории. Например, на тему «Алексей Елисеевич Кулаковский[2]: Жизнь, служение науке и обществу» могут быть разработаны следующие варианты экскурсионных текстов: «Жизнь и наследие А.Е.Кулаковского», «Детские годы и становление личности А.Е.Кулаковского», «Вклад А.Е.Кулаковского в науку и культуру». Эти материалы необходимо составлять на литературном языке (русском или иностранном – при работе с зарубежными гостями); они должны отличаться лаконичностью и ясностью изложения, включать необходимый объем фактической информации (даты, цифры, названия, имена), полно раскрывающей рассматриваемую тему.

Информация в ***контрольном тексте*** должна быть тщательно выверенной, детально проанализированной студентами на основе первоисточников. Все числовые данные, наименования, имена и цитаты сопровождаются необходимыми ссылками, включающими сведения об авторе, годе издания, издательстве и страницах. Затем информация систематизируется в соответствии с логическими принципами и объемом материала, после чего формируются итоговые выводы.

Приведем ***пример фрагмента контрольного текста*** на тему «Алексей Елисеевич Кулаковский: жизнь, посвященная науке и народу», составленного студентами-гидами на основе материалов из Википедии [5] для туристического маршрута по литературным местам г. Якутска.

---

[1] *Турпродукт* – комплекс услуг, работ и товаров, необходимых для удовлетворения потребностей туриста в период его туристского путешествия.

[2] *Кулаковский Алексей Елисеевич* (1877–1926) – якутский писатель, поэт, основоположник якутской литературы, просветитель, философ-гуманист, первый исследователь истории и культуры Якутии в фундаментальных научных областях (экономике, социологии, естествознании, этнографии, этнопсихологии, мифология; автор концептуальных научных открытий по языкознанию, литературоведению, фольклористике.

«Памятник Алексею Елисеевичу Кулаковскому установлен в 2002 г. на площади Дружбы народов, скульптор – Афанасий Романов. Алекесей Кулаковский родился 4 (16) марта 1877 г. в 4-м Жехсогонском наслеге Ботурусского улуса (ныне Таттинского) Якутской области, в традиционной патриархальной семье среднего достатка, где был третьим ребенком. В становлении его личности большую роль сыграли дед и бабушка по материнской линии, у которых он воспитывался до девяти лет, а также старший брат Иван. Дед, будучи грамотным, обучил внука чтению и письму, элементарной арифметике. Бабушка долгими зимними вечерами загадывала Алексею загадки, рассказывала сказки, ее речь изобиловала пословицами и поговорками. Брат был великолепным рассказчиком-импровизатором, обладал сильным голосом. Именно он, по мнению современников, создал в семье атмосферу творческого духа.

Алексею Кулаковскому удалось получить хорошее образование. В 1886–90 гг. он учился в Чурапчинской инородческой школе, которую в 13 лет окончил с отличием. Затем в течение года обучался в Якутске в духовном училище, после – в реальном училище, которое окончил в 1897 г. Трудовую деятельность начал в должности помощника письмоводителя Ботурусской инородной управы. С 1910 г. работал учителем в разных улусах.

В годы революции и гражданской войны Алексей Ефимович Кулаковский находился на Севере. В августе 1917 г. был назначен комиссаром Временного правительства по Верхоянскому округу. В 1920–21 гг., когда в Якутии установилась советская власть, продолжил работать учителем в Качикатцах и Черкехе и занялся наукой. В октябре 1921 г., как сотрудник подотдела исследования Сибири Якутского губревкома, получил открытый лист, дающий право проезда по территории всей области для сбора научного материала, в конце декабря завершил свой труд «Материалы для изучения верований якутов».

Работал особоуполномоченным Временного якутского областного народного управления. В августе 1924 г. был назначен преподавателем якутского языка в педагогический техникум, вошел в состав литературно-переводческой комиссии, затем заведовал литературно-художественной секцией Наркомпроса Якутской АССР, был сотрудником Якутского краевого географического общества. Вместе с Софроновым[3], Ойунским[4], Бояровым[5] стал создателем научно-исследовательского общества "Саха кэскилэ" (Будущее Якутии), работал в составе вновь организованного Комитета помощи малым народам Севера при Якутском центральном исполнительном комитете.

Алексей Ефимович Кулаковский посетил практически все уголки громадной Якутии, изучая родной край, его природу, этнографию, экономику. Большую часть своей сознательной жизни он посвятил духовному развитию народа, видя в этом единственную возможность улучшения действительности.

В декабре 1925 г. Кулаковский поехал в качестве делегата I тюркологический съезда

---

[3] *Софронов Анемподист Иванович*, псевдоним – Алампа (1886–1935) – якутский прозаик и поэт, драматург, первый теоретик и критик якутского театра, основоположник якутской драматургии и литературы, общественный деятель.

[4] *Ойунский Платон Алексеевич* (1893–1939) – якутский советский писатель, ученый-филолог и общественный деятель, основоположник якутской советской литературы.

[5] *Бояров Алексей Федотович* (1897–1943) – якутский общественный и политический деятель, участник гражданской войны 1918–1923 гг., народный комиссар просвещения и здравоохранения Якутской АССР. Один из первых организаторов культурно-просветительной работы в республике, инициатор создания первых изб-читален, народных домов, клубов, ликпунктов, открытия школ в отдаленных северных районах Якутии.

Баку, но по пути заболел. Умер 6 июня 1926 г., похоронен в Москве».

Индивидуальный текст экскурсии адаптирован под конкретную аудиторию и служит основой рассказа гида, отражающего его личное видение и интерпретацию объектов и экспонатов. Разные экскурсоводы могут представлять один и тот же объект по-своему, опираясь на собственные знания, опыт и предпочтения. В процессе создания текста используются выразительные языковые средства, придающие повествованию живость и эмоциональность.

Ключевую роль в успешности экскурсии играют грамотное и свободное изложение материала, выбор подходящих методов воздействия на аудиторию. Этому способствует высокий уровень речевой культуры: речь студентов-экскурсоводов должна быть грамотной, логичной, четкой, точной и образной, что обеспечивается правильным использованием сравнений, цитат, эпитетов, метафор, пословиц и поговорок, которые помогают создать полноценное представление о предмете экскурсии, будь то объекты, исторические события или персоналии. Каждый индивидуальный текст имеет свою стилистику, слог, у каждого гида вырабатывается собственная манера подачи материала для разных типов аудитории.

Приведем ***пример фрагмента индивидуального текста*** на тему «Жизнь и наследие Алексея Елисеевича Кулаковского», составленного студентами для школьников.

«Алексей Елисеевич Кулаковский – выдающийся представитель якутской интеллигенции начала XX в., чье имя стало символом духовного возрождения и культурного развития народа саха. Родившись в семье якутов среднего достатка, Алексей Кулаковский с детства проявлял интерес к знаниям и культуре своего народа. Благодаря поддержке семьи, особенно деда и бабушки, которые привили ему любовь к родному языку и традициям, а также старшего брата, создавшему в доме творческую атмосферу, Алексей смог развить свои таланты и стремления.

Получив блестящее образование, пройдя путь от сельской школы до реального училища в Якутске, Кулаковский посвятил жизнь служению народу. Работая учителем, помощником письмоводителя, занимаясь научной деятельностью, он неустанно трудился над тем, чтобы сохранить и передать будущим поколениям богатое культурное наследие якутов. Его труды по изучению верований и традиций народа стали ценными источниками знаний о духовной жизни саха.

В трудные годы революционных потрясений и гражданской войны Алексей Кулаковский оставался верен своим идеалам. В должности комиссара Временного правительства по Верхоянскому округу он продолжал свою деятельность на благо народа. После установления советской власти в Якутии вернулся к преподавательской работе и активно занимался научными исследованиями.

Кулаковский стал одним из основателей научно-исследовательского общества «Саха кэскилэ» («Будущее Якутии»), участвовал в создании Комитета помощи малым народам Севера при Якутском центральном исполнительном комитете, путешествовал по всем уголкам огромной республики, собирая материалы об истории, природе и экономике родного края.

Трагическая судьба оборвала жизнь Алексея Елисеевича в расцвете сил. Во время поездки на I тюркологический съезд в Баку он заболел. Из-за болезни скончался 6 июня 1926 г. в Москве, где и был похоронен.

Память об этом выдающемся человеке жива и по сей день. Установленный в 2002 г. на площади Дружбы народов в Якутске памятник служит напоминанием о том, какой огромный вклад внес в культуру и науку Якутии Алексей Елисеевич Кулаковский – просветитель, философ-гуманист, основоположник якутской литературы, пер-

вый исследователь истории и культуры Якутии».

Отметим, что способность точно подбирать слова и ясно выражать мысли формируется на протяжении всей жизни, тогда как профессиональные навыки владения культурой речи совершенствуются в ходе изучения различных дисциплин. Работа с текстом является одной из самых важных компетенций будущего экскурсовода. Для ее формирования студентам негуманитарных направлений на практических занятиях даются задания на определение стиля текста, нахождение в нем ключевых слов, речевых ошибок; учащиеся делают лингвистический анализ, сравнивают два текста и пр.

Чтобы выработать у обучающихся навыки подготовки экскурсии и составления индивидуальных текстов, мы предлагаем им выполнить, например, такие задания.

Задание 1. *Разделите индивидуальный текст на отдельные фрагменты (подтемы) и перенесите их на карточки. Полностью или кратко фиксируйте информацию о каждом объекте, ключевые мысли (тезисы) рассказа, цитаты, важные исторические даты и прочие сведения.*

Обучающимся рекомендуется зачитывать цитаты, а не полагаться на память. Если в экскурсии применяется метод литературного монтажа, крупные отрывки из художественных произведений читаются целиком [4]. Повторение информации, записанной на карточках, помогает тренировать память и дает возможность студенту выбрать оптимальную форму подачи материала по каждому объекту.

Задание 2. *Подготовьте текст для декламации перед аудиторией в двух формах: повествовательной и реконструктивной.*

В повествовательном тексте описывается, где и как происходили те или иные события; он используется в большинстве экскурсий, особенно когда экскурсионный объект сохранился до наших дней без значительных изменений. Реконструктивный применяется для восстановления первоначального вида разрушенных или измененных объектов (например, храмов или памятников архитектуры).

Выполнение данного задания помогает студентам визуализировать описываемый объект, улучшает языковую культуру речи (правильность использования слов, соблюдение смысловых пауз, правильное ударение, корректную интонацию, четкость произношения звуков, использование жестов и мимики) и развивает технику речи (дыхание, голос, дикцию). Все это повышает уверенность гида, делает его рассказ более убедительным.

Задание 3. *Выступите с текстом экскурсии перед однокурсниками.*

Такое задание ориентировано на формирование коммуникативной культуры, навыков устной публичной речи, контактирование с аудиторией, тренировку памяти, психологическое раскрепощение, уменьшение волнения; оно придает студенту-гиду уверенности в себе.

Задание 4. *Предварительно пройдите маршрут экскурсии, воспроизведите рассказ об объектах.*

Проходя экскурсионный маршрут, обучающиеся используют доказательства (наблюдаемые объекты, материалы портфеля экскурсовода и др.), помогающие сделать их рассказы убедительными, адресными, настроить экскурсантов на осмотр объекта, закрепить их зрительные впечатления.

Задание 5. *Выступите с рассказом перед зеркалом.*

При выполнении такого задания отрабатываются мимика и жесты гида, приобретается умение уложиться в отведенное на экскурсию время.

Задание 6. *Подготовьтесь к участию в беседе, дискуссии или публичном выступлении на заданную тему.*

У будущих гидов развивается навык адаптации текста в соответствии с поведением и ожиданиями конкретной аудитории экскурсантов.

Задание 7. *Подготовьте карточки для структурирования информации и отработки устных выступлений.*

Данное задание учит систематизировать материал, облегчает запоминание текста, способствует гибкости в процессе общения. В ходе выступления обучающиеся предоставляют дополнительную информацию; делают реплики (согласие, возражение, замечание), пояснения или уточнения в контексте основного сообщения; для привлечения внимания аудитории задают риторические вопросы, чтобы подчеркнуть важность темы или стимулировать размышление без ожидания прямого ответа.

Задание 8. *Напишите сочинение-эссе / Проведите интервью.*

Выполнение этого творческого задания способствует уникальности, оригинальности рассказа каждого экскурсовода.

В заключение подчеркнем: успех экскурсии во многом определяется качеством ее индивидуального текста. Невнятный, неграмотный, монотонный, неинтересный рассказ затрудняет восприятие информации, поэтому важнейшая задача подготовки будущих гидов – воспитание у них ответственности за свою речь перед аудиторией. Экскурсоводу важно не только продемонстрировать эрудицию, но и увлекательно представить объект, раскрыв его культурное и образовательное значение. Поэтому у студентов необходимо развивать интеллектуальные способности, познавательную активность, а также грамотность и культуру речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 № 132-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462.

2. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 57807-2017 «Туристские услуги. Требования к экскурсоводам (гидам)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https:// rosgosts.ru/ file/ gost/ 03/ 080/gost_r_57807-2017.pdf.

3. Словарь специальных терминов [Электронный ресурс]. Режим доступа: https:// ozlib. com/923728/iskusstvo/slovar_spetsialnyh_terminov.

4. *Добрина Н.А.* Экскурсоведение: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М., 2013. 288 с.

5. Кулаковский Алексей Елисеевич [Электронный ресурс]. Режим доступа: https:// ru.wikipedia.org/wiki/Кулаковский,_Алексей_Елисеевич.

Дата поступления – 30.12.2024

Training future tour guides in higher education institutions: developing a speech culture

Tuyara N. Ponomareva – Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, Department of Socio-Cultural Service and Tourism, Institute of Languages and Culture of the North-East of the Russian Federation, Northeastern Federal University named after M.K.Ammosov (Yakutsk, Russia); tuyara737@mail.ru

Abstract. *The article discusses the training of future tour guides with a focus on the development of their speech culture. The article describes the features of such training in the academic discipline "Guided tours" (non-humanitarian field "Tourism and Service") developed at the Institute of Languages and Culture of the North-East of the Russian Federation. Examples of control and individual texts of excursions are given; tasks that help to overcome the barrier of communication, interact with the audience and form skills that are necessary for developing and implementing excursions, communicating and working in a team.*

Key words. *Guides, tourism, excursions, guided tours, culture of speech, control and individual texts, design, interaction with the audience, communication.*

REFERENCES

1. Federal`ny`j zakon «Ob osnovax turistskoj deyatel`nosti v Rossijskoj Federacii» ot 24.11.1996 № 132-FZ (poslednyaya redakciya) [Federal Law "On the Basics of Tourist Activity in the Russian Federation" dated 11/24/1996 No. 132-FZ (latest edition)]. Available at: https:// www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_12462.

2. Nacional`ny`j standart RF GOST R 57807-2017 «Turistskie uslugi. Trebovaniya k e`kskursovodam (gidam)» [The national standard of the Russian Federation GOST R 57807-2017 "Tourist services. Requirements for guides"]. Available at: https:// rosgosts.ru/ file/gost/ 03/ 080/gost_r_57807-2017.pdf.

3. Clovar` special`ny`x terminov [Dictionary of special terms]. Available at https:// ozlib. com/923728/iskusstvo/slovar_spetsialnyh_terminov.

4. *Dobrina N.A.* E`kskursovedenie: ucheb. posobie. 3-e izd., ster. [Guided tours: studies. stipend. 3rd ed., ster.]. Moscow, 2013. 288 p.

5. Kulakovskij Aleksej Eliseevich [Kulakovsky Alexey Eliseevich]. Available at: https:// ru. wikipedia.org/wiki/ Kulakovskij,_Aleksej_Eliseevich.

Submitted – December 30, 2024

Педагогические взгляды Франсуа Фенелона

Помелов Владимир Борисович – д-р пед. наук, профессор, Вятский государственный университет (Киров, Россия); vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация. *В статье раскрыты взгляды известного французского педагога, писателя и священника второй половины XVII – первой четверти XVIII вв. Франсуа Фенелона (1651–1717), оставившего значительный позитивный след в истории литературы и педагогики. Фенелон показан как литератор, ставший фактически одним из основателей историко-приключенческого направления в литературе («Приключения Телемака»), и первого педагогического произведения по воспитанию женщин («О воспитании девиц»). Его взгляды, практическая деятельность и литературно-педагогические работы знаменовали собой важный этап в развитии традиции гуманизма в истории европейского образования.*

Ключевые слова. *Франсуа Фенелон, король Франции Людовик XIV, маркиза Ментенон, «О воспитании девиц», Сен-Сир, Екатерина II.*

Фенелон был выходцем из знатного, но обедневшего рода, родился в 1651 г. в фамильном замке, расположенном в историческом и культурном регионе Перигор на юго-западе Франции. Первоначальное образование он получил под руководством частных наставников, которые дали ему основательные знания в области литературы, греческого и латинского языков; дядя, служивший епископом, привил ему интерес к религии. В 1663 г. он стал студентом старинного Кагорского университета, где изучал риторику и философию. Затем дядя устроил его в парижский Коллеж дю Плесси, где студенты–теологи следовали той же учебной программе, что и студенты–богословы в прославленной Сорбонне. Во время учебы Фенелон продемонстрировал такой талант, что в 15 лет ему, единственному из студентов, поручили на ежегодной конференции прочитать публичную лекцию.

В 1672 г., опять по протекции дяди, Франсуа продолжил свою учебу в парижской духовной семинарии Сен-Сюльпис, по окончании которой архиепископ Парижа назначил его каноником (духовником) собора в Сарле, а спустя восемь лет – настоятелем женской конгрегации под названием «Новые католички», предназначавшейся для молодых девушек, только что обратившихся из протестантизма в католичество.

В 1681–1695 гг. Фенелон служил настоятелем аббатства Сен-Валери-сюр-Сомм в Каренаке, а в 1695 г. был возведен в сан епископа в г. Камбре. В этом городе на севере Франции он служил вплоть до своей смерти в 1715 г.

В 1689 г. Фенелону совершенно неожиданно для себя пришлось стать педагогом: он был назначен наставником юного герцога Бургундского, старшего внука Людовика XIV. Ему было поручено руководить формированием характера, возможно, будущего короля. Мальчик отличался способностями, но был очень избалован. Фенелон, по свидетельству современников, сделал невозможное: дерзкий и своенравный подросток вскоре стал благовоспитанным и отзывчивым. Находили даже, что воспитатель переусердствовал и чересчур основательно укротил нрав своего питомца. Годом позже Фенелон был назначен наставником герцога Анжуйского, ставшего со временем королем Испании Филиппом V. Благодаря этим благо-

приятным обстоятельствам последующие годы жизни Фенелона были спокойными во всех отношениях: он жил в почете и уважении со стороны «сильных мира сего».

Образование воспитанников не входило в непосредственный круг обязанностей педагога, но т.к. им нужно было что-то читать, а книг подходящих не было, Фенелон сам позаботился составить их. Эти книги назывались «Басни» и «Разговоры мертвых». Именно Фенелон, живший и творивший во времена Мольера, Лафонтена, Буало, Корнеля и Расина, стал, наряду с ними, одним из родоначальников легкой и грациозной французской прозы, сам факт появления которой сделал французский язык столь привлекательным в глазах образованного общества. Произведения Фенелона на протяжении трех столетий оставались, по мнению педагогов, удобными для усвоения французского языка детьми.

В каждом отрывке текста указанных книг заключалось какое-нибудь житейское, моральное или даже политическое нравоучение. Так, автор писал, что тирания более гибельна для самого тирана, чем для народа, а абсолютизм не обеспечивает спокойствия и не укрепляет власти государей, а наоборот, делает их несчастными и приводит к гибели. Однажды воспитанник Фенелона ужаснул придворных фразой, почерпнутой из «Разговоров мертвых»: «Король создан для подданных, а не подданные для короля». Это стало прямой антитезой известному изречению, приписываемому Людовику XIV: «Государство это я» [1, с. 576]. Все это показывает, что положение Фенелона в обществе было прочным, раз он мог позволить в своих произведениях столь «вольные» высказывания.

Самой «долговечной» из работ Фенелона был роман «Приключения Телемака». Здесь автор отдал дань увлечению классицизмом: взял у Гомера сюжет и даже позаимствовал из «Одиссеи» целые эпизоды и картины. Своим романом, оставшимся бестселлером на протяжении XVII–XIX вв., Фенелон практически положил начало жанру историко-приключенческой фантастики.

В произведениях Фенелона содержатся высказывания, которые в полной мере можно назвать *мудрыми*. Приведем некоторые из них.

Слишком красивые слова вызывают недоверие.

У каждого человека бывает три молодости: молодость тела, молодость сердца и молодость ума. К несчастью, они никогда не совпадают.

Чем больше вы скажете, тем меньше люди запомнят.

Как ни изучай людей, в них всегда ошибаешься.

Самый несчастный из людей тот, кто считает себя таковым.

Люди иногда судят о пороках и добродетелях лишь на основании того, что им не нравится или что им выгодно.

Изучив людей, управляют лучше, нежели изучив книги.

Нужда учит человека тому, чего он без нее никогда не мог бы постигнуть.

Если бы к моим ногам положили короны всех королевств мира взамен моих книг и моей любви к чтению, я отверг бы их все.

Не имеет значения, сколько мы знаем, насколько мы умны и даже насколько мы добры; все зависит от сердечной любви.

Презрение к почестям есть первая ступень к совершенству.

Доказательством совершенства является отсутствие претензии на то, чтобы быть совершенным.

Народ всегда будет врагом своей настоящей пользы.

Прежде чем подвергаешься опасности, надобно предусматривать, бояться ее. Но когда она постигнет, тогда одно оружие – преодолевать ее мужественно.

Слушать стоит лишь того, чья речь подчинена мысли, а мысль – истине и добру.

Наши поступки это итог нашей любви, это плод, который приносит любовь, а источник, корень, заключен в глубине наших сердец.

Случай это слепая и необходимая причина, которая ничего не приготовляет, ничего не устраивает, ничего не выбирает и у которой нет ни воли, ни разума.

Завоеватель, упоенный славой, разоряет победоносные нации почти так же, как и нации побежденные.

Бесчисленные народы и сильнейшие армии походят на муравьёв, которые оспаривают друг у друга былинку на куче грязи.

Ничто так не угрожает каким-нибудь большим несчастьем, как слишком продолжительное благополучие.

Все войны – гражданские, потому что все люди братья.

Люди, ненавидящие правду, ненавидят также и людей, имеющих смелость высказывать ее.

Война это зло, позорящее человеческий род.

Не столь опасно принять решение, как не решиться ни на что или решиться слишком поздно.

В 1687 г. Ф. Фенелон выпустил книгу «О воспитании девиц», которой привлек к себе большое внимание во Франции и за ее пределами. До ее появления в европейской педагогической литературе фактически не было ни одной сколько-нибудь удовлетворительной работы, посвященной этой становившейся все более актуальной проблеме.

Труд Фенелона обратил на себя внимание новизной темы и практической основательностью содержания. Он критиковал мрачный режим монастырских пансионов, оторванное от жизни воспитание, высказался за гуманное обращение с детьми [2, с. 502]. Содержание книги проникнуто духом гуманизма, который в эпоху Фенелона еще не стал непременной частью европейского образования [3]. В 13-ти главах книги подробно доказывалась необходимость воспитания девушек с младенческого возраста вплоть до замужества, раскрывались конкретные методы и средства этого воспитания. Начиналась книга, которую с полным основанием можно назвать педагогическим руководством, с главы под названием «О важности воспитания девиц», в которую автор включил «напоминания о неисчислимых бедах, принесенных миру недобродетельными женщинами». «Какие хитрые видим мы предприятия в истории, какие опровержения законов и нравов, какие кровопролитные войны, какие расколы в вере, сколь великие перемены в государствах, произошедшие от бесчиния худо воспитанных женщин!», –негодует автор [4, с. 7].

Фенелон подверг критике господствовавший в то время взгляд, согласно которому девочек достаточно было обучать, помимо закона Божия, только тому, что необходимо женщине для успеха в обществе. Естественно, речь в этом случае шла исключительно о женщинах высшего сословия, о воспитании остальных женщин речь вообще не шла. Фенелон настаивал на том, что женщина – это прежде всего мать. Она должна воспитывать сыновей на пользу королю и отечеству. При этом никакой новой общественной роли для женщины, кроме как хозяйки дома, жены и матери, педагог не предлагал, но в тщательном исполнении женщинами своих семейных обязанностей он видел «важнейшие услуги обществу», первейшая из которых – хорошо воспитывать детей.

С присущей ему прямотой и непосредственностью Фенелон писал о том, что женщина не играет какой-либо роли в общественной жизни, не выполняет сложные государственные обязанности, и поэтому ее образование не должно быть обширным. В то же время, он ратовал за достоинство женщины, требуя, чтобы ей давали определенное образование и облагораживали ее ум. В главе «О неудобности обык-

новенного воспитания» он отмечал: «Чем она будет руководиться, если она будет обучена только танцам и умению поддерживать разговор да будет с грехом пополам помнить несколько молитв?». Невежество, справедливо полагал он, порождает скуку, а скука – мать всевозможных пороков [4, с. 15]. Фенелон не был врагом развлечений, но он хотел, чтобы девушка умела выбирать разумное занятие. Он не рекомендовал заполнять голову девочек ненужной в жизни премудростью. Знания слишком обширные и отвлеченные, полагал он, не нужны, ибо «женщины имеют разум слабее и любопытнее, нежели мужчины».

Женское образование, по Фенелону, следует ограничить умением правильно говорить, читать и писать, производить четыре действия арифметики. Также, по его мнению, будет полезно знание основных элементов права и ознакомление с французской историей. Чтение комедий и романов, «ко страстям принуждающих», следовало заменить греческой и римской историей, «соседних земель описанием» и другими «разумно написанными повестями», удаляющими читателя от тщеславия и высокомерия. Выбор неисторических книг для чтения должен производиться очень осмотрительно; не следует чрезмерно «разжигать молодую фантазию», пишет он в главе «Как обучать детей истории».

Способом преподавания основ веры и нравственных правил Фенелон избрал не «порядочные уроки», а «околичные наставления», дабы мудрость «показывалась иногда и с веселым лицом». В качестве награды он рекомендовал никогда не давать детям «ни уборов, ни закусок», а только книги, географические карты или гравированные картины. Таков, по мнению Фенелона, образовательный уровень, достаточный для добродетельной девушки. Гораздо более важная задача – развить в ней презрение к праздности, лени, лицемерию, притворству, хитрости, многословию.

Важным недостатком организации обучения, причем не только девушек, Фенелон считал отсутствие привлекательности этого процесса для обучаемых. «Приятное допускают только в удовольствиях, а все неприятное выпадает на долю учения. Что же остается делать после этого ребенку, как не ожидать с нетерпением конца этим занятиям и с жадностью стремиться к развлечениям!». Для того чтобы избежать такого положения педагог советовал чередовать учебу с игрой, избегать излишней назидательности [5, с. 151–152].

Фенелон не стремился к тому, чтобы внушать равнодушие к земной жизни, но представал страстным проповедником умеренности во всем: в желаниях, чувствах, надеждах, знаниях и даже в ведении домашнего хозяйства: «Приучай девиц, чтобы они нечистоты и непорядка не любили... Однако в то же самое время удаляйся от неумеренности. Умеренная чистота почитается за добродетель, но через излишнее наблюдение своего вкуса показываем мы свое скудоумие: хороший вкус отвергает чрезвычайную нежность» [4, с. 195]. Следовало также избегать всего того, что будоражит воображение и вызывает сильные эмоции. Самыми опасными возбудителями страстей еще у древних считались стихи и музыка.

В своем сочинении Фенелон постоянно ссылался на античные образцы, на раннехристианских авторов. Его педагогические идеи были ориентированы на достижение спокойствия духа, что считалось им главной ценностью. Универсальность педагогических приемов, предложенных в книге «О воспитании девиц», делала ее вполне пригодной и для воспитания юношей.

В России «сладкоречивый епископ» (определение А.С.Пушкина) пользовался широкой известностью: его сочинения неоднократно переводились и переиздавались. Книга «О воспитании девиц» в переводе И.Туманского выдержала три

издания; первое вышло в 1763 г. тиражом 1800 экземпляров [4].

Имя Фенелона связано с открытием первой в Европе женской школы светского характера – знаменитого Королевского Дома Святого Людовика. Это учреждение больше известно как школа Сен-Сир, по названию неподалеку расположенной деревни в окрестностях Версаля. Школа Сен-Сир была открыта в 1684 г. королем по настоянию воспитательницы детей Людовика XIV маркизы де Ментенон. Под непосредственным руководством этой высокопоставленной дамы было организовано учреждение для воспитания 250 благородных девиц – сирот и дочерей обедневших дворян, которые ввиду сложного материального положения были не в состоянии дать дочерям достойного образования.

В начале 1690-х гг. маркиза де Ментенон начала регулярно консультироваться с Фенелоном по вопросам организации воспитательной и образовательной работы, поскольку видела в нем, авторе трактата о воспитании девушек, крупного специалиста в этом вопросе [1, с. 575]. Фенелон неоднократно посещал Сен-Сир и, по всей вероятности, вносил коррективы и предложения в его работу. Некоторые гуманные традиции Сен-Сира, предложенные им, впоследствии получили распространение в других женских пансионах, в том числе в России. Так, воспитанницы Сен-Сира были распределены на четыре класса, которые по цвету носимых лент именовались «красным» (7–10 лет), «зеленым» (11–14 лет), «желтым» (15–16 лет) и «голубым» (17-20 лет). Девушки старшего возраста помогали дамам–воспитательницам в работе с малышками. Когда девушка покидала стены Сен-Сира, ей выплачивался из казны единовременный пансион.

Во время пребывания в Сен-Сире маркизу де Ментенон посетил Петр I, которого интересовал проект этого учебного учреждения и распорядок его повседневной деятельности. В России интерес к педагогическому наследию Фенелона и принципам организации Сен-Сира возрос в 1780-х гг., в период образовательной реформы Екатерины II, учредившей в России главные и малые народные училища [6]. При определении содержания и выборе методов работы народных училищ учитывался опыт работы передовых школ и создание первой европейской образовательной системы [7]. В 1764 г. Екатерина II, взяв за образец Сен-Сир [8, с. 192], открыла в окрестностях Санкт-Петербурга воспитательное учреждение для девушек дворянского происхождения с целью формирования «новой породы людей» под названием Императорское воспитательное общество благородных девиц [9], Это учреждение получило известность в российской истории как Смольный институт благородных девиц. Его первой начальницей была воспитанница Сен-Сира Софи Лафон [10].

Заключение. Выдвинутая и частично осуществленная Фенелоном идея образования женщины поставила его в один ряд с самыми значимыми личностями в истории педагогики. При этом он не только выступил как автор первого большого сочинения об образовании девушек, но также и своими практическими действиями во многом содействовал осуществлению этого образования, а именно – способствовал открытию первого женского воспитательного учреждения Сен-Сир, выступил в качестве духовника женской конгрегации монастырей. Произведения Ф.Фенелона последний раз издавались в России в 1911 г. Вместе с тем, они содержат немало ценного, с чем было бы полезно ознакомиться современному российскому учителю.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Коцюбинский С.Д.* Начало разложения классицизма // История французской литературы: в 2 т. Т. 1. М.–Л., 1946. 826 с.

2. *Джуринский А.Н.* Фенелон Франсуа // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. 672 с.

3. *Помелов В.Б.* Традиция гуманизма в истории зарубежного образования: Монография. Киров: Науч. изд-во ВятГУ, 2019. 251 с.

4. *Фенелон Ф.* О воспитании девиц. СПб.: Университетская типография у Н.И.Новикова, 1788. 254 с.

5. *Джуринский А.Н.* История зарубежной педагогики. М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. 272 с.

6. *Помелов В.Б.* Главные и малые народные училища Вятской губернии (к 225-летию создания системы светского образования в России) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 73–81.

7. *Помелов В.Б.* И.И. фон Фельбигер и его Саганская система школьного образования // Педагогика. 2024. № 6. С. 97–104.

8. *Помелов В.Б.* 100 великих педагогов. М.: Вече, 2018. 416 с.

9. *Черепнин Н.П.* Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк. 1764–1914 гг. Т.2. СПб., 1915. 663 с.

10. *Помелов В.Б.* Смольный институт благородных девиц. К 250-летию со времени основания // Начальная школа. 2015. № 2. С. 84–89.

Дата поступления – 01.08.2025

François Fénelon's pedagogical views

Vladimir B. Pomelov – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, Vyatka State University (Kirov, Russia); vladimirpomelov@mail.ru

Abstract. *The article reveals the views of the famous French educator, writer and priest of the second half of XVII – first quarter of XVIII centuries. Francois Fénelon (1651-1717), who left a significant positive mark in the history of literature and pedagogy. Fénelon is shown as a writer who actually became one of the founders of the historical and adventure movement in literature («The Adventures of Telemachus»), and the author of the first pedagogical work on the education of women («On the education of girls»). His views, practical activities and literary and pedagogical works marked an important stage in the development of the tradition of humanism in the history of European education.*

Key words. *Francois Fénelon, King Louis XIV of France, Marquise of Maintenon, «On the education of girls», Saint Cyr, Catherine II.*

REFERENCES

1. *Koczyubinskij S.D.* Nachalo razlozheniya klassicizma [The beginning of the decomposition of classicism]. *Istoriya franczuzskoj literatury* [History of French literature]. Vol. 1. Moscow–Leningrad, 1946. 826 p.

2. *Dzhurinskij A.N.* Fenelon Fransua [Fenelon Francois]. *Rossijskaya pedagogicheskaya e`nciklopediya* [Russian Pedagogical Encyclopedia Vol. 1. Moscow: Bol`shaya rossijskaya e`nciklopediya, 1999. 672 p.

3. *Pomelov V.B.* Tradiciya gumanizma v istorii zarubezhnogo obrazovaniya: Monografiya [The tradition of humanism in the history of foreign education: Monograph]. Kirov: Nauch. izd-vo VyatGU, 2019. 251 p.

4. *Fenelon F.* O vospitanii devicz [About the education of girls]. Saint Petersburg: Universitetskaya tipografiya u N.I.Novikova,1788. 254 p.

5. *Dzhurinskij A.N.* Istoriya zarubezhnoj pedagogiki [The history of foreign pedagogy]. Moscow: FORUM-INFRA-M, 1998. 272 p.

6. *Pomelov V.B.* Glavny`e i maly`e narodny`e uchilishha Vyatskoj gubernii (k 225-letiyu sozdaniya sistemy` svetskogo obrazovaniya v Rossii) [The main and small public schools of Vyatka province (dedicated to the 225th anniversary of the establishment of the secular education system in Russia)]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psixologiya* [Bulletin of Vyatka State Humanitarian University. Pedagogy and Psychology]. 2011. No. 2. P. 73–81.

7. *Pomelov V.B.* I.I. fon Fel`biger i ego Saganskaya sistema shkol`nogo obrazovaniya [I.I. von Felbiger and his Sagan school system]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2024. No. 6. P. 97–104.

8. *Pomelov V.B.* 100 velikix pedagogov [100 Great Educators]. Moscow: Veche, 2018. 416 p.

9. *Cherepnin N.P.* Imperatorskoe vospitatel`noe obshhestvo blagorodny`x devicz. Istoricheskij ocherk. 1764–1914 gg. [Imperial Educational Society of Noble Maidens. Historical sketch. 1764–1914]. Vol. 2. Saint Petersburg, 1915. 663 p.

10. *Pomelov V.B.* Smol`ny`j institut blagorodny`x devicz. K 250-letiyu so vremeni osnovaniya [Smolny Institute of Noble Maidens. On the 250th anniversary of the foundation]. *Nachal`naya shkola* [Primary school]. 2015. No. 2. P. 84–89.

Submitted – 01.08.2025

Методологические основы развития российско-китайского образовательного сотрудничества в профессиональной подготовке кадров

Максимов Нюргун Романович – проректор по международному сотрудничеству, директор Департамента международного сотрудничества, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова (Россия, Якутск); niurgunmaksimov@mail.ru

Аннотация. *В статье характеризуются методологические основания развития российско-китайского образовательного сотрудничества в профессиональной подготовке кадров. Выявляются основные подходы, модели и исследовательские акценты, представленные в китайской научной литературе по проблемам международного образовательного сотрудничества, определено их значение для развития российско-китайского взаимодействия в сфере профессионального образования. Систематизированы главные направления китайских исследований, включая государственную образовательную политику, модели подготовки специалистов, управление совместными образовательными программами, межкультурную адаптацию студентов и оценку эффективности образовательных проектов. Показано, что международное образовательное сотрудничество рассматривается китайскими учеными как комплексное педагогическое явление, включающее организационные, содержательные и межкультурные компоненты подготовки кадров. Делается вывод о значении проведенных учеными КНР исследований для развития российско-китайского образовательного сотрудничества в системе профессионального образования.*

Ключевые слова. *Профессиональное образование, российско-китайское образовательное сотрудничество, педагогическая компаративистика, интернационализация высшего образования, совместные образовательные программы, подготовка кадров.*

В современном обществе международное образовательное сотрудничество стало одним их главных направлений модернизации профессионального образования. Включение национальных систем высшего образования в мировое образовательное пространство требует не только расширения академических связей, но и разработки новых методологических оснований проектирования совместных образовательных программ, ориентированных на подготовку специалистов для трансграничного взаимодействия [1; 2]. Особую значимость в данном контексте приобретает российско-китайское образовательное сотрудничество, актуальность которого определяется и стратегическим характером отношений между двумя странами, и расширением взаимодействия в области науки, технологий, экономики, подготовки кадров [3; 4]. На межгосударственном уровне значимость образовательной сферы дополнительно подчеркивается проведением в 2026–27 гг. Годов российско-китайского сотрудничества в области образования [5; 6].

Профессионально-педагогическое значение темы усиливается применительно к вузам Дальнего Востока РФ и Северо-Востока КНР. Именно в этом пространстве наиболее последовательно формируются устойчивые формы образовательного взаимодействия: программы двойных дипломов, сетевые программы, совместные институты, академические обмены и научно-образовательные проекты [4; 7]. Региональный аспект сотрудничества приобретает особое значение в силу географической близости, устойчи-

вых гуманитарных контактов и потребности в подготовке кадров для трансграничного взаимодействия [7; 8]. Так, по данным Министерства образования и науки РФ, в 2024/25 учебном году в российских университетах обучались более 56 тысяч граждан КНР, а в университетах Китая – свыше 21 тысячи россиян [9].

Несмотря на рост интереса к международному образовательному сотрудничеству, в российской педагогической науке работы ученых КНР на эту тему используются пока ограниченно. Между тем, именно они позволяют увидеть, как в китайском научном дискурсе осмысляются педагогические модели международного образования, управление совместными программами, межкультурная адаптация обучающихся и критерии эффективности академического взаимодействия.

На основе анализа китайских исследований попытаемся определить методологические основы развития российско-китайского образовательного сотрудничества в профессиональной подготовке кадров.

В качестве теоретической базы выступают отечественные работы по сравнительной педагогике, методологии педагогического исследования и международному образовательному взаимодействию России и Китая [1–4 и др.], а также китайские диссертации, посвященные государственной политике в сфере международного образования, моделям подготовки специалистов, управлению совместными программами, межкультурной адаптации студентов, обмену знаниями между университетами и оценке эффективности международных образовательных проектов [10–15].

Основными методами являются теоретический анализ, сравнительно-педагогический анализ, систематизация научных идей и интерпретация исследовательских результатов.

Теоретико-методологические основы образовательного сотрудничества России и Китая. Анализ актуальных китайских исследований позволил выделить теоретические подходы, институциональные механизмы и практические формы реализации образовательного взаимодействия, которые образуют самостоятельное направление сотрудничества и являются важной составляющей гуманитарного взаимодействия государств.

Методологические основы развития взаимодействия РФ и КНР в сфере высшего образования следует рассматривать как междисциплинарную область научного знания, приобретающую особую актуальность в условиях углубления двустороннего стратегического партнерства. В китайской научной литературе фундаментальную основу исследования данной проблематики составляют положения педагогической компаративистики, системного подхода и теории интернационализации высшего образования.

Как и в российской науке, в соответствии с положениями *педагогической компаративистики* сопоставление образовательных систем рассматривается в качестве способа выявления их общих закономерностей и национально-специфических особенностей [1].

Системный подход используется для интерпретации международного образовательного сотрудничества, позволяя рассматривать его как целостное педагогическое явление, включающее цели, содержание, технологии, организационные механизмы и результаты [16; 17].

Ключевую роль в понимании образовательного взаимодействия России и Китая играет *конструктивистский подход*, с позиции которого совместные образовательные программы и академические обмены способствуют формированию общей идентичности, взаимного культурного признания и укреплению межкультурной и профессиональной общности будущих специалистов. Образовательное сотрудничество выходит за рамки простой передачи знаний – оно формирует

устойчивые представления о совместном профессиональном и гуманитарном взаимодействии.

Институциональный подход позволяет рассматривать образовательное взаимодействие через призму создания устойчивых организационных структур. Современные факторы развития образовательного сотрудничества уходят вглубь институциональной среды, что требует формирования сложных, многоступенчатых взаимосвязей между университетами. Ключевую роль здесь играют двусторонние межправительственные комиссии по гуманитарному сотрудничеству, а также отраслевые ассоциации вузов.

В контексте *концепции «мягкой силы»*[1] образовательное сотрудничество выступает важным инструментом формирования позитивного имиджа стран и привлечения лояльно настроенных зарубежных элит. При этом имеются существенные различия в подходах: китайская модель интернационализации образования характеризуется более высокой степенью системности и тесной увязкой с задачами экономической модернизации, тогда как российская в большей степени ориентирована на сохранение историко-культурного и языкового пространства.

Институциональные формы сотрудничества и его масштабы. Современное российско-китайское образовательное сотрудничество характеризуется устойчивым развитием и институциональным разнообразием форм взаимодействия. В качестве основных институциональных форм можно выделить совместные образовательные программы, сетевые университетские проекты, университетские ассоциации, академическую мобильность обучающихся и преподавателей, а также совместные научно-образовательные инициативы [4; 18].

Совместные университеты и институты представляют собой наиболее развитую форму интеграции. В российско-китайской практике такие проекты сочетают реализацию образовательных программ, подготовку кадров и развитие исследовательского взаимодействия. Не менее важную роль играют сетевые образовательные программы, включая модели «2+2»[2] и программы двойных дипломов[3]. Анализ показывает, что значительная часть таких программ сосредоточена на технических и инженерных направлениях подготовки, что отражает стратегическую направленность на удовлетворение потребностей технологического развития обеих стран [4; 7].

Университетские альянсы и ассоциации также выступают значимым механизмом развития сотрудничества. Их деятельность включает проведение совместных форумов, научных мероприятий, академических обменов и развитие методического взаимодействия.

Наиболее заметные формы образовательного сотрудничества – это академическая мобильность и привлечение иностранных студентов. Для российских вузов

[1] *«Мягкая сила»* (англ. soft power) – термин американского политолога Дж.Ная, который означает форму политической власти, предполагающую способность добиваться желаемых результатов на основе добровольного участия, симпатии и привлекательности, в отличие от «жесткой силы», которая подразумевает принуждение.

[2] В практике китайско-иностранного сотрудничества в сфере высшего образования широко используются этапные схемы реализации образовательных программ, включая модель «2+2», предполагающую распределение обучения между национальным и зарубежным университетами.

[3] *Программы двойного диплома* с Китаем реализуются в разных учебных заведениях России и Китая на разных уровнях: бакалавриат, магистратура и аспирантура. Они позволяют студентам получить дипломы сразу двух университетов.

китайцы остаются крупнейшей группой иностранных обучающихся, что подчеркивает устойчивость двусторонних образовательных контактов [9; 19].

Основные направления китайских исследований международного образовательного сотрудничества. Образовательное сотрудничество неразрывно связано с научными исследованиями, что отражено в документах стратегического характера [6], ориентирующих на расширение исследовательской инфраструктуры, реализацию совместных проектов, подготовку научных кадров. Совместные программы аспирантуры, стажировки молодых ученых, научно-исследовательские проекты и академические обмены позволяют рассматривать российско-китайское взаимодействие как пространство не только образовательной, но и научной кооперации.

В китайских исследованиях можно выделить несколько устойчивых направлений.

Первое направление связано с изучением государственной образовательной политики и регулирования. В работах *Мяо Хуэй «Система государственного регулирования китайско-иностранного сотрудничества в высшем образовании (на примере провинции J)»*[4] (на примере условно обозначенной в исследовании «провинции J», что соответствует принятой в китайской научной практике форме анонимизации эмпирических данных) [14] и *Мэн Чжунъюань «Политика Китая в сфере китайско-иностранного сотрудничества в высшем образованиии»* [15] международное образовательное сотрудничество рассматривается как часть государственной стратегии интернационализации высшего образования. Авторы подчеркивают, что развитие совместных образовательных программ требует нормативного регулирования, механизмов лицензирования, аккредитации и мониторинга качества. В этом отношении китайские исследования позволяют рассматривать международное образование не как факультативную форму межвузовских связей, а как инструмент модернизации профессионального образования.

Второе направление образуют исследования, посвященные моделям подготовки специалистов, способных работать в условиях международного сотрудничества. Например, это диссертационные работы *Лю Ци «Модель подготовки кадров в китайско-российском сотрудничестве в сфере высшего образования»* [10] об обучении будущих специалистов иностранному языку и профессии и *Хэ Синьчжэ «Пятилетняя модель подготовки специалистов в китайско-иностранных образовательных программах профессиональных колледжей»* [20]. В обеих диссертациях международная образовательная программа понимается как особая педагогическая технология, соединяющая профессиональную, языковую и межкультурную подготовку.

Третье направление связано с организацией и управлением совместными образовательными программами. Исследования *Цуй Чуня «Проблемы китайско-иностранного сотрудничества в аграрных и лесных университетах»* [12] и *Сюэ Вэйян «Развитие китайско-иностранных образовательных программ в частных университетах Китая»* [13] показывают, что результативность международного сотрудничества определяется не только содержанием обучения, но и качеством проектирования педагогической системы: согласованием учебных планов, форм контроля, распределением ответственности между вузами-партнерами, а также институциональной устойчивостью программ.

Четвертое направление включает исследования межкультурной адаптации и академического взаимодействия. В работе *Тань Юй «Межкультурная адаптация студен-*

[4] *Провинция J* – условное обозначение, соответствующее принятой в китайской научной практике форме анонимизации эмпирических данных.

тов в программах китайско-иностранного сотрудничества в университетах» [11] названный процесс рассматривается как сложный, включающий психологический, академический и социальный компоненты. *Чэнь Хуэйжун* в диссертации *«Факторы обмена знаниями в китайско-иностранных образовательных программах университетов»* [21] дополняет этот подход, рассматривая международное сотрудничество как пространство обмена научной информацией между преподавателями, исследователями и университетскими структурами.

Пятое направление связано с оценкой эффективности образовательного сотрудничества. В работах *Чжао Минсы «Организационная неоднородность китайско-иностранных образовательных программ в высшем образовании и ее влияние на инновационную эффективность сотрудничества»* [5] и *Инь Юэ «Оценка эффективности китайско-иностранных образовательных программ на основе анализа социальных сетей»* [22] международные программы описываются как сетевые структуры взаимодействия университетов, а их эффективность связывается с плотностью академических связей, качеством управления и способностью преодолевать организационные различия.

Таким образом, в китайском научном дискурсе международное образовательное сотрудничество осмысляется как многоуровневое педагогическое явление, в котором соединяются политика, организация, содержание подготовки, межкультурная коммуникация и оценка результатов.

Модели подготовки специалистов в условиях международного образовательного сотрудничества. С педагогической точки зрения, наиболее значимым результатом китайских исследований является разработка моделей подготовки специалистов в условиях международных образовательных программ.

Названная выше работа *Лю Ци* [10] особенно важна для российско-китайской проблематики, поскольку в ней совместные программы рассматриваются в качестве механизма подготовки специалистов для двустороннего сотрудничества, а не только как форма академической мобильности. Исследователь исходит из того, что современный выпускник должен обладать не только профессиональными знаниями, но и способностью действовать в двуязычной и межкультурной среде. Это положение подчеркивает, что международная образовательная программа является прежде всего технологией профессиональной подготовки, а не только организационной формой академического взаимодействия. В ее структуру должны входить языковая подготовка, профессиональные дисциплины, практико-ориентированные компоненты, межкультурная подготовка и педагогическое сопровождение адаптации обучающихся.

Аналогичной логики придерживается *Хэ Синьчжэ* [20], отмечая необходимость согласования образовательных стандартов, учебных планов и результатов обучения между партнерскими организациями. Это позволяет рассматривать совместные программы как результат специального педагогического проектирования.

В целом исследования китайских ученых показывают, что международное сотрудничество в профессиональном образовании наиболее эффективно там, где оно строится вокруг целостной модели подготовки кадров, а не сводится к обменным практикам.

Управление совместными программами и межкультурная адаптация как педагогические условия их результативности. Китайские научные работы убеждают в том, что международная образовательная программа должна анализироваться не только как административный проект, но и как особая педагогическая система. Так, *Цуй Чунь* [12] и *Сюэ Вэйян* [13] последовательно показывают, что несогласованность учебных планов, различия

в академических требованиях и слабость координационных механизмов прямо влияют на качество подготовки специалистов. Это выводит проблему управления международными программами в сферу педагогики профессионального образования. По существу, речь идет о проектировании и поддержании работоспособности сложной образовательной системы, действующей на стыке разных образовательных культур и нормативных традиций.

Не менее значим межкультурный аспект. *Тань Юй* [11] доказывает, что адаптация студентов в международных образовательных программах имеет многомерный характер и влияет на результаты обучения не меньше, чем содержание учебного плана. Следовательно, педагогическое сопровождение иностранных студентов, языковая поддержка, развитие межкультурной коммуникации и создание адаптационной образовательной среды должны рассматриваться как обязательные компоненты технологии совместной подготовки кадров.

В исследовании *Чэнь Хуэйжун* [21] обосновывается, что успешность международного сотрудничества во многом зависит от качества обмена знаниями между университетами-партнерами. Это означает, что международная программа должна включать не только движение студентов, но и совместную научно-методическую деятельность преподавателей, обмен учебными материалами и развитие цифровых каналов академического взаимодействия.

Современные тенденции и вызовы. Анализ китайских исследований позволяет выделить несколько ключевых тенденций и проблем в развитии образовательного сотрудничества.

1. Практико-ориентированная модель «язык + навыки» становится одной из ведущих в профессиональном образовании. Она предполагает сочетание углубленного изучения языка страны-партнера с формированием востребованных профессиональных компетенций.

2. Сотрудничество развивается неравномерно как в территориальном, так и в содержательном плане. Региональная концентрация совместных программ и партнерств требует расширения географии взаимодействия и вовлечения новых университетских центров [7; 8].

3. Сохраняются законодательные и административные барьеры, включая различия в национальных системах образования, сложности признания документов об образовании и несоответствие структуры подготовки специалистов актуальным потребностям рынка труда.

4. Недостаточная информационная открытость совместных программ затрудняет распространение накопленного опыта и привлечение абитуриентов.

5. Цифровизация и новые форматы обучения, активно развивавшиеся в пандемийный и постпандемийный периоды, стимулировали расширение онлайн- и гибридных форм взаимодействия. Однако очные форматы по-прежнему сохраняют приоритетное значение для большинства совместных образовательных программ [18; 21].

Значение китайских исследований для российско-китайского образовательного сотрудничества. Для российской педагогической науки китайские исследования представляют интерес в нескольких отношениях.

Во-первых, они позволяют сместить акцент с общего описания межгосударственного сотрудничества на анализ конкретных педагогических механизмов подготовки кадров.

Во-вторых, в них предложены модели, в которых международное сотрудничество понимается как особая технология интеграции профессионального, языкового и межкультурного образования [10; 20].

В-третьих, показано, что результативность совместных программ определяется не формальным наличием соглашений, а качеством педагогического проектиро-

вания, степенью согласованности образовательных компонентов и эффективностью сопровождения обучающихся [11; 13]. Для вузов Дальнего Востока Российской Федерации и Северо-Востока КНР этот вывод имеет особую значимость, так как в условиях приграничного взаимодействия именно профессионально-педагогическая проработка моделей сотрудничества способна обеспечить устойчивость и результативность совместной подготовки кадров.

Наиболее важными для российско-китайского образовательного сотрудничества представляются следующие положения, выявленные в китайской научной литературе: международная программа должна рассматриваться как педагогическая технология подготовки кадров; эффективная модель сотрудничества предполагает интеграцию профессиональной, языковой и межкультурной подготовки; результативность совместных программ зависит от качества их организационно-педагогического проектирования; межкультурная адаптация студентов и обмен знаниями между университетами являются необходимыми условиями устойчивости образовательного взаимодействия.

Таким образом, анализ исследований, проведенных в КНР, показал, что в них международное образовательное сотрудничество рассматривается как комплексное педагогическое явление, связанное с интернационализацией высшего образования, проектированием моделей подготовки специалистов, управлением совместными программами, межкультурной адаптацией студентов и оценкой результативности академического взаимодействия. Тем самым китайские научные работы формируют значимую методологическую основу для дальнейшего изучения российско-китайского образовательного сотрудничества и разработки педагогических моделей подготовки кадров в условиях международного взаимодействия университетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Джуринский А.Н.* Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2019. 353 с.

2. *Загвязинский В.И.* Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2018. 117 с.

3. *Ефремова Л.И.* О российско-китайском сотрудничестве в области образования // Вестник РУДН. Сер.: Международные отношения. 2017. № 4. С. 857–865.

4. *Гурулева Т.Л.* Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2019. № 4. С. 108–123.

5. *Чжао Минсы.* Организационная неоднородность китайско-иностранных образовательных программ в высшем образовании и ее влияние на инновационную эффективность сотрудничества: дис. Дунбэйский финансово экономический университет. 2024. 328 с.[5]

6. О проведении Годов российско-китайского сотрудничества в области образования (Распоряжение Президента Российской Федерации от 02.02.2026 № 28-рп) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202602020002.

7. *Садловская М.В.* Сотрудничество РФ и КНР в сфере образования: современное состояние и перспективы развития // Международный образовательный журнал International Research Journal. 2024. № 4 (142). С. 3–6.

8. *Нянь Сюежуй.* Состояние и перспективы сотрудничества между российским Дальним Востоком и Китаем в области образования // Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право. 2022. № 4. С. 81–90.

9. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики об углублении отношений всеобъемлющего

[5] Перевод на русский язык названий этого и др. китайских источников сделан автором статьи.

партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху, в контексте 75-летия установления дипломатических отношений между двумя странами (16 мая 2024 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.kremlin.ru/supplement/6132.

10. *Лю Ци.* Модель подготовки кадров в китайско-российском сотрудничестве в сфере высшего образования: дис. Сямэньский университет. 2019. 242 с.

11. *Тань Юй.* Межкультурная адаптация студентов в программах китайско-иностранного сотрудничества в университетах: дис. Центральный университет национальностей. 2013. 220 с.

12. *Цуй Чунь.* Проблемы китайско-иностранного сотрудничества в аграрных и лесных университетах: дис. Северо Восточный педагогический университет. 2014. 107.

13. *Сюэ Вэйян.* Развитие китайско-иностранных образовательных программ в частных университетах Китая: дис. Сямэньский университет. 2018. 262.

14. *Мяо Хуэй.* Система государственного регулирования китайско-иностранного сотрудничества в высшем образовании (на примере провинции J): дис. Северо Восточный педагогический университет. 2022. 153.

15. *Мэн Чжунъюань.* Политика Китая в сфере китайско-иностранного сотрудничества в высшем образовании: дис. Сямэньский университет. 2020. 216.

16. *Новиков А.М.* Методология образования. М., 2002. 319 с.

17. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПД.Ф.02 - Педагогика). 2-е изд. М., 2008. 393 с.

18. *Гурулева Т.Л., Ло Ваньци.* Российско-китайское образовательное сотрудничество в пандемийный и постпандемийный периоды // Высшее образование в России. 2025. № 1. С. 128–150.

19. *Арефьев А.Л.* Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Статистический сборник. Вып. 17. М., Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. 180 с.

20. *Хэ Синьчжэ.* Пятилетняя модель подготовки специалистов в китайско-иностранных образовательных программах профессиональных колледжей: дис. Восточно Китайский педагогический университет. 2018. 240 с.

21. *Чэнь Хуэйжун.* Факторы обмена знаниями в китайско-иностранных образовательных программах университетов: дис. Сямэньский университет. 2020. 321.

22. *Инь Юэ.* Оценка эффективности китайско-иностранных образовательных программ на основе анализа социальных сетей: дис. Харбинский политехнический университет. 2014. 174 с.

Дата поступления – 12.03.2026

Methodological foundations for the development of Russian-Chinese educational cooperation in professional training

Niurgun R. Maksimov – vice-rector for international cooperation, head of the Department of International Cooperation, North-Eastern Federal University named after M.K.Ammosov (Yakutsk, Russia); niurgunmaksimov@mail.ru

Abstract. *The article describes the methodological foundations of the development of Russian-Chinese educational cooperation in professional training. The main approaches, models and research accents presented in the Chinese scientific literature on the problems of international educational cooperation are identified, and their importance for the development of Russian-Chinese cooperation in the field of vocational education is determined. The main directions of Chinese research are systematized, including state educational policy, training models, management of joint educational programs, intercultural ad-*

aptation of students and evaluation of the effectiveness of educational projects. It is shown that international educational cooperation is considered by Chinese scientists as a complex pedagogical phenomenon, including organizational, substantive and intercultural components of personnel training. The conclusion is made about the importance of the research conducted by Chinese scientists for the development of Russian-Chinese educational cooperation in the professional education system.

Key words. *Professional education (VET), Russian-Chinese educational cooperation, pedagogical comparative studies, internationalization of higher education, joint educational programs, staff training.*

REFERENCES

1. *Dzhurinskii A.N.* Sravnitel'naya pedagogika: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury [Comparative pedagogy: textbook for bachelor's and master's degree]. 3rd ed. Moscow. 2019. 353 p.

2. *Zagvyazinskii V.I.* Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov [Methodology of pedagogical research: textbook]. 2nd ed. Moscow. 2018. 117 p.

3. *Efremova L.I.* O rossiisko-kitaiskom sotrudnichestve v oblasti obrazovaniya [On Russian-Chinese cooperation in education]. *Vestnik RUDN. Ser.: Mezhdunarodnye otnosheniya*. 2017. No. 4. P. 857–865.

4. *Guruleva T.L.* Sotrudnichestvo Rossii i Kitaya v oblasti sozdaniya setevykh universitetov i sovmestnykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Cooperation between Russia and China in the creation of network universities and joint educational institutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2019. No. 4. P. 108–123.

5. *Zhao Mingsi.* Gaodeng jiaoyu zhongwai hezuo banxue zuzhi yizhixing dui hezuo chuangxin jixiao de yingxiang jizhi yanjiu [Research on the impact mechanism of organizational heterogeneity in Sino-foreign cooperative education in higher education on collaborative innovation performance]. PhD diss. Dongbei University of Finance and Economics. 2024. 328 p.

6. O provedenii Godov rossiisko-kitaiskogo sotrudnichestva v oblasti obrazovaniya (Rasporyazhenie Prezidenta RF ot 02.02.2026 No. 28-rp) [On holding the Years of Russian-Chinese cooperation in education]. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/ document/0001202602020002.

7. *Sadlovskaya M.V.* Sotrudnichestvo RF i KNR v sfere obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya [Cooperation between Russia and China in education: current state and prospects]. *International Research Journal.* 2024. No. 4 (142). P. 3–6.

8. *Nian Xuerui.* Sostoyanie i perspektivy sotrudnichestva mezhdu rossiiskim Dal'nim Vostokom i Kitaem v oblasti obrazovaniya [State and prospects of cooperation between the Russian Far East and China in education]. *Aziatsko-Tikhookeanskii region.* 2022. No. 4. P. 81–90.

9. Sovmestnoe zayavlenie Rossiiskoi Federatsii i KNR (16 maya 2024 g.) [Joint Statement of the Russian Federation and the PRC]. Available at: http://www.kremlin.ru/supplement/6132.

10. *Liu Qi.* Zhong-E gaodeng jiaoyu hezuo banxue rencai peiyang moshi yanjiu [Research on the talent cultivation model in Sino-Russian cooperative higher education]. PhD diss. Xiamen University. 2019. 242 p.

11. *Tan Yu.* Gaoxiao zhongwai hezuo banxue xiangmu xuesheng kuawenhua shiying yanjiu [Research on cross-cultural adaptation of students in Sino-foreign cooperative education programs at universities]. PhD diss. Minzu University of China. 2013. 220 p.

12. *Cui Chun.* Gaodeng nonglin yuanxiao zhongwai hezuo banxue wenti yanjiu [Research on problems of Sino-foreign cooperative education in agricultural and forestry universities]. PhD diss. Northeast Normal University. 2014. 107 p.

13. *Xue Weiyang.* Minban gaoxiao zhongwai hezuo banxue fazhan yanjiu [Research on the development of Sino-foreign cooperative education in private universities]. PhD diss. Xiamen University. 2018. 262 p.

14. *Miao Hui.* Gaodeng jiaoyu zhongwai hezuo banxue jianguan zhidu yanjiu [Research on the supervision system of Sino-foreign cooperative education in higher education]. PhD diss. Northeast Normal University. 2022. 153 p.

15. *Meng Zhongyuan.* Woguo gaodeng jiaoyu zhongwai hezuo banxue zhengce yanjiu [Research on China's policy of Sino-foreign cooperative education in higher education]. PhD diss. Xiamen University. 2020. 216 p.

16. *Novikov A.M.* Metodologiya obrazovaniya [Methodology of education]. Moscow. 2002. 319 p.

17. *Kraevskii V.V., Berezhnova E.V.* Metodologiya pedagogiki: novyi etap [Methodology of pedagogy: a new stage]. Moscow. 2008. 393 p.

18. *Guruleva T.L., Lo Wanqi.* Rossiisko-kitaiskoe obrazovatel'noe sotrudnichestvo v pandemiinom i postpandemiinom periodakh [Russian-Chinese cooperation in pandemic and post-pandemic periods]. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2025. No. 1. P. 128–150.

19. *Aref'ev A.L.* Obuchenie inostrannykh grazhdan v RF [Education of foreign students in Russia]. Moscow. 2020. 180 p.

20. *He Xinzhe.* Woguo gaozhi yuanxiao zhongwai hezuo banxue wunianzhi jiaoyu moshi yanjiu [Research on the five-year education model of Sino-foreign cooperative education in higher vocational colleges in China]. PhD diss. East China Normal University. 2018. 240 p.

21. *Chen Huirong.* Gaodeng xuexiao zhongwai hezuo banxue zhishi gongxiang yingxiang yinsu yanjiu [Research on factors influencing knowledge sharing in Sino-foreign cooperative education programs at universities]. PhD diss. Xiamen University. 2020. 321 p.

22. *Yin Yue.* Shehui wangluo fenxi shijiao xia de zhongwai hezuo banxue xiangmu xiaolv pingjia ji youhua yanjiu [Research on efficiency evaluation and optimization of Sino-foreign cooperative education programs from the perspective of social network analysis]. PhD diss. Harbin Institute of Technology. 2014. 174 p.

Submitted – 12.03.26

Трансформация традиционной педагогической этики в современном Китае

Лю Шухуа – профессор института образования Чжэцзянского университета, зам. директора Исследовательского центра международного и сравнительного образования, заместитель директора отделения образования (Ханчжоу, Китай); hiasic@163.com

Чжу Сысяо – аспирант Института образования Чжэцзянского университета, стажер МГУ им. М.В.Ломоносова (Ханчжоу, Китай); sixiaozhu@yandex.ru

Ван Сюань – канд. пед. наук, преподаватель Института педагогики им. Цзин Хэнъи Ханчжоуского педагогического университета (Ханчжоу, Китай); haha2410@hotmail.com

Аннотация. *Статья посвящена системному исследованию путей содержательной трансформации и инновационного развития традиционной профессиональной этики педагогов в современном Китае. Исследование начинается с анализа исторических оснований учительской нравственности, глубоко укорененных в конфуцианской образовательной традиции, и далее сосредоточивается на трех ключевых направлениях ее модернизации: переходе от преимущественного акцента на нравственном примере учителя к сочетанию профессиональной компетентности и моральных качеств; от жесткого авторитарного статуса педагога к формированию демократического и равноправного взаимодействия с учащимися; а также от расплывчатых моральных требований, опирающихся на индивидуальное самовоспитание, к системно выстроенной и институционализированной нормативной модели. Подробно анализируется комплекс политико-правовых документов, обеспечивающих институционализацию профессиональной педагогической этики, а также раскрывается постепенное теоретическое обогащение ее содержания в новую эпоху – от концепций «четырех критериев хорошего учителя» и «четырех требований к проводникам–учителям» к «четырем сочетаниям, направленным на укрепление педагогической этики в новую эпоху» и, наконец – к формированию идеала «образцового духа выдающихся педагогов». В заключение подчеркивается, что развитие педагогической этики, укорененное в традиции и углубленное диалогом с современными образовательными практиками, не только создает прочную морально-нормативную основу для реализации задачи воспитания образованных и высоконравственных граждан, но и способствует осуществлению стратегии построения сильной образовательной державы Китая.*

Ключевые слова. *Образование Китая, педагогическая этика, конфуцианство, институционализация воспитание, подготовка учителей.*

Педагоги выполняют историческую миссию по распространению знаний, идей и истины, решая при этом одну из важнейших задач современности – формирование личности, ее духовных ориентиров и ценностных установок. Они являются ключевым ресурсом развития системы образования и краеугольным камнем процветания государства, возрождения нации и благополучия народа [1]. Среди всех качеств педагога центральное место занимает его профессионально-нравственная подготовленность. «Для человека встреча с хорошим учителем – это удача в жизни, для школы наличие хороших учителей – это честь, а для нации непрерывное появление поколений хороших учителей – это надежда. Процветание страны, возрождение нации и развитие образования требуют от нас всемерных

усилий по воспитанию и формированию высокопрофессионального, специализированного преподавательского состава высокой квалификации, отличающегося безупречной этикой, мастерством, рациональной структурой и динамизмом, необходимо появление большого числа выдающихся педагогов» [2]. Партия и государство подняли развитие педагогической этики и профессионального стиля работы на беспрецедентную стратегическую высоту, рассматривая это как ключевое звено в выполнении основной задачи по воспитанию образованных людей с высокими нравственными качествами.

Традиционная учительская нравственность, оформленная в рамках конфуцианской этической системы, предоставила современному развитию педагогической этики в Китае богатые исторические ресурсы и интеллектуальные основания. Однако процессы модернизации общества и образования бросили вызов традиционным представлениям о педагогической этике, наполнив их новым, современным содержанием. Наша статья направлена на раскрытие того, как традиционная китайская педагогическая этика реализует творческую трансформацию и инновационное развитие в диалоге с современной образовательной системой, тем самым предлагая теоретические ориентиры и практические идеи для формирования высококвалифицированных, профессиональных и инновационных преподавательских кадров, а также содействуя реализации стратегии построения мощной образовательной державы.

Конфуцианская педагогическая этика. Традиционная китайская педагогическая этика, представляющая собой идеи, концепции, методы и соответствующие нормы поведения, касающиеся самовоспитания учителей, которые были сформулированы древнекитайскими мыслителями, педагогами и государственными деятелями, является важной составляющей частью традиционной китайской морали и глубоко укоренена в богатой почве традиционной китайской культуры [3]. Исторические основы традиционной китайской педагогической этики восходят к конфуцианской системе образовательной морали. В древнем обществе нравственные требования к учителям достигали исключительно высоких стандартов. Хань Юй в трактате «Об учителе» четко сформулировал классический тезис: «Учитель – это тот, кто передает дао (принципы), обучает ремеслу и разрешает сомнения». Это определение выходит за рамки простой передачи знаний, подчеркивая, что учитель должен брать на себя ответственность за ценностное руководство и духовное просвещение, становясь нравственным образцом для учеников через личный пример.

Конфуцианская школа была сосредоточена на культурно-образовательной деятельности и разработала всестороннее, систематическое изложение педагогической этики, заложив тем самым основы первой в истории Китая системы профессиональной морали учителя [4]. В образовательной системе, созданной Конфуцием, учителю предписывался идеал личности «благородного мужа–конфуцианца», требующий от него «следования основам», т.е. постоянное самосовершенствование и развитие добродетелей, способных вдохновлять учеников силой личного примера. Эта традиция сформировала уникальный этический кодекс. Во-первых, принцип «быть примером» стал ядром педагогической этики. Во-вторых, идея «почитания учителя и уважения к истине» утвердила двустороннюю этику отношений, требующую от учеников уважения к педагогу, а от учителя – наличия профессиональных качеств и личных достоинств, заслуживающих этого уважения. В конечном счете, вся образовательная практика была направлена на воспитание «благородного мужа» как идеальной личности – всесторонне развитого чело-

века, сочетающего добродетель и талант, гуманность и мудрость.

Основные направления трансформации. Модернизация китайского общества и трансформация образовательной системы закономерно обусловили эволюцию традиционных представлений о педагогической этике. Этот процесс не является разрывом с прошлым, а представляет собой творческое развитие и адаптацию классических конфуцианских идеалов к вызовам современности. Рассмотрим три ключевых вектора этой трансформации, показывающие, как традиционная педагогическая этика обретает новое содержание и институциональные формы в контексте строительства современной образовательной системы.

1. От морального образца к профессиональной компетентности. Современная трансформация традиционной китайской педагогической этики проявляется прежде всего в переходе от акцента на моральном примере и формировании личности к комплексным требованиям, объединяющим моральные качества и профессиональную компетентность.

В древние времена ядром педагогической этики была роль морального образца. Учителя рассматривались как наследники «Дао», и их личное поведение напрямую влияло на нравственное воспитание учеников. Такая концепция высоко идеализировала и морализировала роль учителя, подчеркивая силу личного примера – «подавать пример своими поступками».

С переходом к современному обществу содержание педагогической этики значительно обогатилось и расширилось. Хотя педагогическая этика по-прежнему акцентирует внимание на моральных качествах учителя, значение профессиональных способностей и профессиональной этики в системе оценки существенно возросло. Это проявляется в четких требованиях к соблюдению педагогами образовательных нормативов, совершенствованию профессиональных навыков и углубленному пониманию психологии учащихся. Таким образом, была сформирована более всеобъемлющая система оценки профессионально-этического уровня учителя.

2. От абсолютного авторитета к демократическому диалогу. Второе заметное изменение в процессе модернизации традиционной китайской педагогической этики проявляется в переходе отношений между учителем и учеником от акцента на абсолютном авторитете учителя к утверждению принципов демократического диалога между ними. Ядром этого перехода является эволюция образовательной парадигмы от модели, ориентированной на учителя, к модели, ориентированной на учащихся, и стремление к интерактивному эффекту «взаимообогащения преподавания и учения».

В древние времена отношения между учителями и учениками были более строгими, следуя принципу «почитания учителя и уважения к истине». В рамках этой парадигмы ученики питали к учителю почтительное уважение, граничащее с благоговейным страхом; авторитет педагога был неоспорим, а отношения характеризовались односторонней динамикой «передача – восприятие».

Современное образование коренным образом изменило эту модель. Оно активно поощряет установление равноправных и демократических отношений между учителями и учащимися, продвигая интерактивную формулу «быть и учителем, и другом». В этой модели учитель больше не является исключительно авторитетным транслятором знаний, а уделяет больше внимания индивидуальным особенностям учащихся, уважает их независимые мнения и идеи. Его ключевая роль преобразуется в роль наставника и партнера, способствующего активной коммуникации и сотрудничеству между учителем и учеником.

3. От нечетких нравственных требований к институциональным нормам.

Третий ключевой вектор современной трансформации традиционной китайской педагогической этики заключается в переходе ее формы от нечетких, основанных на самодисциплине моральных требований к ясным, систематизированным и обладающим обязательной силой институциональным нормам. Ключевой характеристикой этого перехода является систематизация и стандартизация оценки педагогической этики, а также увязывание ее с аттестацией и карьерным ростом.

В традиционном обществе построение педагогической этики в значительной степени опиралось на социальные нормы, личное самосовершенствование учителей и неписаные моральные кодексы, при этом ему не хватало системных институциональных гарантий. Это придавало поддержанию педагогической этики значительную неопределенность и индивидуальную вариативность.

Однако в современной системе образования развитие педагогической этики стало неотъемлемой частью государственной образовательной политики. Путем принятия ряда системных мер, таких как разработка норм педагогической этики, создание системы ее оценки, обучение и подготовка учителей, обеспечивается соответствие поведения педагогов общественным ожиданиям и фундаментальным требованиям развития образования. Признаком этого процесса институционализации стало формирование многоуровневой системы политик и нормативных актов, охватывающей всю профессиональную траекторию учителя.

Посредством принятия серии ключевых политик Китай постепенно выстроил стратегическое проектирование и долгосрочный механизм построения педагогической этики. В табл. 1 представлена классификация и краткое описание основных политик и нормативных актов Китая в области педагогической этики. Анализ показывает, что благодаря этому комплексу взаимосвязанных политических решений Китай успешно трансформировал процесс формирования педагогической этики из мягкой моральной пропаганды в жесткую институциональную нормативную систему, интегрированную в процесс управления преподавательским составом и его профессионального развития.

Таблица 1/ Table 1

Сводная таблица классификации основных политик и нормативных актов Китая в области построения педагогической этики / Summary table of classification of Chinese major policies and regulations in the field of pedagogical ethics construction centres of leading Russian universities

Категория и функции	Название политики	Год издания	Краткое описание основного содержания и значения
1.Базовое законодательство (Установление правовой основы)	Закон КНР об учителях	1994	Впервые на уровне национального законодательства был определен комплекс прав, обязанностей, квалификационных требований и порядок аттестации учителей, что заложило правовую основу для всех норм педагогической этики

2.Нормы профессиональной этики (Конкретизация по уровням образования)	Кодекс профессиональной этики учителей начальных и средних школ	2008	Кодекс предоставил учителям начальных и средних школ систематические и четкие поведенческие ориентиры, ознаменовав переход от общих концепций к конкретным профессиональным нормам
	Кодекс профессиональной этики преподавателей высших учебных заведений	2011	Этот нормативный акт, с учетом специфики высшего образования, определил этические обязанности преподавателей вузов в области воспитания, научных исследований и служения обществу
3.Поведенческие нормы новой эпохи (Детализация и полный охват)	Десять руководящих принципов профессионального поведения преподавателей вузов в новую эпоху Десять руководящих принципов профессионального поведения учителей начальной и средней школы в новую эпоху Десять руководящих принципов профессионального поведения воспитателей дошкольных образовательных учреждений в новую эпоху	2018	Эти документы сформулировали более четкие, строгие и практичные базовые требования, отвечающие вызовам нового времени, обеспечив полный охват преподавательского состава на всех уровнях образования.
	Кодекс поведения научных руководителей аспирантов	2020	Кодекс распространил требования педагогической этики на сферу подготовки научных кадров высшей квалификации, усилив ответственность научных руководителей
4.Механизмы надзора и ответственности (Обеспечение обязательности исполнения)	Методы применения мер к учителям начальной и средней школы за нарушение профессиональной этики Методы применения мер к воспитателям дошкольных образовательных учреждений за нарушение профессиональной этики	2018	Эти документы установили конкретные процедуры, полномочия и виды взысканий за нарушения, обеспечив механизм принуждения для реализации нормативов

	Мнения о мерах воздействия за нарушение норм педагогической этики преподавателями вузов	2018	Этот документ создал механизм привлечения к ответственности за нарушения этики в вузах, реализуемый совместно с «Десятью принципами»
5.Системная интеграция и долгосрочные механизмы (Стимулирование углубленного развития)	Мнения о создании и совершенствовании долгосрочного механизма формирования педагогической этики преподавателей в высших учебных заведениях	2014	Этот документ впервые предложил построить в вузах постоянный механизм развития педагогической этики, сочетающий образование, пропаганду, оценку, надзор, стимулирование и наказание
	Мнения ЦК КПК и Госсовета о всестороннем углублении реформы строительства преподавательского состава в новую эпоху	2018	Этот документ определил «повышение идейно-политического уровня и профессиональной этики» как одну из ключевых задач реформы
	Мнения об укреплении и совершенствовании педагогической этики в новую эпоху	2019	Этот документ систематически спланировал пути и меры для построения педагогической этики в новую эпоху, выступая как дополнение к «Десяти принципам»
	Общая программа углубления реформы системы оценки образования в новую эпоху	2020	Этот документ определил «педагогическую этику» как первостеленный стандарт во всех оценках, направляя развитие этики на фундаментальном уровне
	Руководящие стандарты учебной программы для учителей начальной и средней школы (воспитание педагогической этики)	2020	Этот документ включил воспитание педагогической этики как ключевой модуль в систему подготовки учителей, обеспечив ее интеграцию на всех этапах профессиональной карьеры

Изменение обозначения педагогической этики в современном Китае. Строительство педагогической этики и стиля преподавания не является застывшим: его основное содержание постоянно обогащается и углубляется вместе с развитием времени. От установления практических стандартов «четырех критериев хорошего учителя» и «четырех требований к проводникам–учителям» до выдвижения этических принципов «четырех сочетаний» и далее до пропаганды ценностных устремлений «образцового духа выдающихся педагогов» – эта эволюция в полной мере демонстрирует новые, поэтапно формулируемые требования к укреплению педагогической этики в новую эпоху. Данная серия важных положений систематически отвечает на фундаментальный вопрос: «Какие учителя

необходимы новой эпохе?», предоставляя тем самым фундаментальные ориентиры для воспитания и формирования высококвалифицированного и профессионального преподавательского состава, отвечающего потребностям сильной образовательной державы.

Четыре критерия хороших учителей. Выдвижение концепции «четырех критериев хороших учителей» ознаменовало переход строительства преподавательского состава Китая в новую эпоху на этап развития, направляемого четко определенными стандартами. «Четыре критерия хороших учителей» формируют целостную модель профессиональных качеств педагога, охватывающую четыре взаимосвязанных измерения:

- наличие идеалов и убеждений, отражающее ориентацию на «идейное воспитание», требует от учителей не только передачи знаний, но и выполнения роли проводников в идейном становлении учащихся;

- наличие моральных устоев, отражающее ориентацию на «нравственное воспитание», подчеркивает необходимость подавать пример собственным поведением, соблюдать профессиональную этику, воздействовать на учащихся высоким моральным обликом, быть практиком и распространителем основных социалистических ценностей;

- наличие прочных знаний, отражающее ориентацию на «познавательное воспитание», выделяет профессиональную компетентность педагога, требует глубоких предметных знаний, современных педагогических навыков и готовности к постоянному обучению для обеспечения высококачественного образования;

- наличие любящего сердца, отражающее ориентацию на «гармоничное воспитание» [5], утверждает, что образование должно основываться на гуманистической заботе; учитель должен проявлять любовь, терпение и ответственность, создавая равноправную, инклюзивную и поддерживающую среду для развития учащихся.

«Четыре критерия хороших учителей» образуют органичное единство, в котором все четыре измерения взаимозависимы и взаимно усиливают друг друга: идеалы и убеждения служат ценностным фундаментом профессионального развития педагога; моральные устои формируют этическую основу его деятельности; прочные знания обеспечивают профессиональное выполнение обязанностей; любящее сердце составляет эмоциональное ядро образовательной практики. Данная система стандартов поднимает восприятие роли учителя с традиционного уровня «наставника в знаниях» до более высокого уровня «наставника в жизни», подчеркивая, что обязанности педагога заключаются не только в передаче знаний, но и в ценностном ориентировании, моральном примере и духовном формировании личности ученика. Она тем самым задает четкие ценностные ориентиры и практический путь для укрепления педагогической этики в новую эпоху.

Четыре требования к проводникам–учителям. Выдвижение концепции «Четырех требований к проводникам–учителям» ознаменовало углубление понимания роли учителя в новую эпоху и ее практическую трансформацию.

«Четыре требования к проводникам–учителям» формируют практические рамки деятельности учителя как наставника, охватывая четыре ключевые сферы развития учащихся:

- быть проводником в закалке характера учащихся, что отражает основную задачу по воспитанию образованных людей с высокими нравственными качествами: требует от учителей уделять больше внимания формированию и совершенствованию личностных качеств учащихся наряду с передачей знаний, направляя их к всестороннему развитию

моральных качеств, силы воли и чувства социальной ответственности;

- быть проводником в изучении знаний, что отражает основную обязанность «передавать дао и обучать ремеслу»: подчеркивает, что учитель должен стать проводником в освоении знаний, не только передавая системные знания, но и формируя у учащихся способность к самостоятельному обучению и привычку к непрерывному образованию;

- быть проводником в развитии инновационного мышления, что отражает ключевое требование «качественного образования»: подчеркивает решающую роль учителя в формировании инновационных способностей, требуя развивать у учащихся критическое и творческое мышление, а также способность решать проблемы;

- быть проводником, ведущим к служению Родине [6], что отражает ценностную ориентацию «образовательной миссии»: определяет, что учителя должны направлять учащихся на формирование патриотических чувств, сочетая личное развитие с потребностями государства.

Концепция «Четырех требований к проводникам–учителям» образует органически единую теоретическую систему с «Четырьмя критериями хороших учителей»: если «Четыре критерия хороших учителей» акцентируют внимание на внутренних качествах педагога, то «Четыре требования к проводникам–учителям» определяют внешнюю практическую направленность этих качеств. Вместе они системно отвечают на фундаментальные вопросы новой эпохи о целях, методах и субъекте воспитания, обеспечивая целостное руководство профессиональным развитием учителей: от внутреннего самосовершенствования к внешней практической реализации.

Четыре сочетания укрепления педагогической этики в новую эпоху. Выдвижение принципа «Четыре сочетания» укрепления педагогической этики в новую эпоху ознаменовало вступление строительства учительской морали в новый этап систематического и диалектического развития.

«Четыре сочетания» формируют диалектическую систему построения педагогической этики, устанавливая фундаментальные принципы регулирования четырех ключевых взаимосвязей:

- соблюдение единства преподавания и воспитания, отражающее целостность образования: требует от педагогов выйти за рамки простой передачи знаний, интегрируя ценностное ориентирование в образовательный процесс и обеспечивая органическое единство трансляции знаний и ценностного руководства для сохранения целостности образования;

- соблюдение единства словесного наставления и личного примера, подчеркивающее демонстрационную функцию образования: акцентирует важность соответствия слов и дел учителя, требуя не только мастерского устного наставления, но и внимания к личному примеру, устанавливая для учащихся эталон через личностное обаяние и поведенческие модели;

- соблюдение единства погружения в научные исследования и внимания к обществу, балансирующее академические и социальные обязательства: подчеркивает необходимость совмещения сосредоточенности на академических исследованиях и поиске истины с учетом запросов общества, объединяя научную деятельность с социальным служением для реализации социальной ответственности интеллигенции;

- соблюдение единства академической свободы и академических норм, обеспечивающее здоровое развитие науки: требует от педагогов сознательного соблюдения академических стандартов при сохранении академической свободы, защищая достоинство науки и создавая

динамичную, регулируемую и упорядоченную академическую среду.

Данная система принципов отражает применение диалектического материализма в образовательной сфере, обеспечивая педагогам научное руководство по правильному подходу к различным аспектам образовательной деятельности. Она способствовала углубленному развитию строительства педагогической этики – от конкретных требований к методологическому руководству, обеспечивая важную теоретическую поддержку для формирования высококвалифицированных, профессиональных и инновационных преподавательских кадров.

Образцовый дух выдающихся педагогов. Выдвижение концепции «Образцовый дух выдающихся педагогов» ознаменовало исторический прорыв в развитии педагогической этики в новую эпоху – переход от профессиональных стандартов к духовному лидерству.

«Образцовый дух выдающихся педагогов» формирует целостную систему духовных координат, кристаллизируя шесть взаимосвязанных ключевых измерений:

- идеалы и убеждения – «Широкое видение, служение Отечеству с искренней преданностью», отражающие масштаб мышления педагога–мыслителя: требуют от учителя выйти за рамки личных интересов, интегрировать личные идеалы в великое дело национального развития и с непоколебимой преданностью исполнять миссию служения Родине через образование;

- нравственные устои – «Слова как принцип ученого, поступки как образец для мира», воплощающие эталонную роль педагога-мыслителя: подчеркивают, что слова и действия учителя должны становиться мерилом и примером для общества, направлять общественные тенденции через высокий моральный облик, достигая единства «наставника в знаниях» и «наставника в жизни»;

- учительская мудрость – «Пробуждать разум и питать душу, учить в соответствии со способностями», раскрывающая профессиональное мастерство педагога–мыслителя: отражает художественную и научную природу образовательной деятельности, требует от учителя одновременно просвещать интеллект и питать души, способствуя всестороннему развитию каждого ученика через индивидуализированное обучение;

- практический подход – «Прилежно учиться и твердо следовать, искать истину и творить новое», характеризующий практические качества педагога-мыслителя: акцентирует необходимость для учителя придерживаться установки на непрерывное обучение и единство знания и действия, искать истину и внедрять инновации в учительскую практику, прилежно возделывая ниву образования;

- человеколюбие – «Находить радость в учении и любви к ученикам, добровольно идти на жертвы», выражающее гуманистические чувства педагога–мыслителя: требует от учителя находить радость в преподавании и воспитании, ставить заботу об учениках во главу угла, реализовывать профессиональную ценность через самоотверженное служение, озаряя путь роста учащихся любовью;

- стремление – «Обладать глобальным видением, воспитывать людей культурой, нести великое Дао», демонстрирующее ответственность педагога–мыслителя перед эпохой: отражает необходимость обладать глобальным кругозором и чувством миссии по наследию цивилизации, способствовать прогрессу через культурное воспитание и вносить вклад в построение сообщества с единой судьбой для человечества.

«Образцовый дух выдающихся педагогов» вместе с концепциями «Четырех критериев хороших учителей», «Четырех требований к проводникам–учите-

лям» и «Четырех сочетаний укрепления педагогической этики в новую эпоху» образуют логически стройную и поэтапно развивающуюся теоретическую систему взглядов на учителя новой эпохи. Если «Четыре критерия хороших учителей» устанавливают базовые стандарты педагога, «Четыре требования к проводникам–учителям» указывают практический путь, а «Четыре сочетания укрепления педагогической этики в новую эпоху» предоставляют методологию работы, то «Образцовый дух выдающихся педагогов» формирует духовный характер учителя, являясь душой и высшей ступенью этой теоретической системы.

Выдвижение этого духовного ориентира не только установило знамя для профессионального развития учителей, но и дало глубокий ответ на вызов времени о том, «какой образец педагога–мыслителя требуется новой эпохе». Оно способствовало переходу от институционального регулирования к культурному самосознанию и духовному лидерству в строительстве преподавательского состава, обеспечив прочную духовную опору для построения мощной образовательной державы.

Путь развития педагогической этики. Строительство профессиональной этики и стиля работы педагогов является ключевым компонентом формирования преподавательского состава и важнейшим звеном в реализации основной задачи по воспитанию образованных людей с высокими нравственными качествами. В контексте новой эпохи создание системного, научного и долгосрочного механизма развития педагогической этики должно активно продвигаться по следующим направлениям:

- усиление идеологического руководства и укрепление мировоззренческих основ. Необходимо твердо придерживаться мысли о социализме с китайской спецификой в новую эпоху, вооружая ею сознание преподавателей и направляя их на формирование правильного взгляда на историю, нацию, государство и культуру. Посредством тематического образования, теоретического обучения, специальных лекций и других форм следует укреплять идейную, теоретическую и эмоциональную идентификацию педагогов с социализмом с китайской спецификой, чтобы они стали распространителями передовых идей, твердыми сторонниками правящей партии и наставниками здорового роста учащихся;

- установление профессиональных норм и разработка четкой системы построения педагогической этики. Требуется разработать и усовершенствовать кодексы профессионального поведения и нормы педагогической этики, сформировав систему этических институтов, охватывающую все уровни и типы образования. Необходимо четко определить моральные требования и границы поведения преподавателей в таких сферах, как преподавание, научные исследования, управление и обслуживание, способствуя институционализации, стандартизации и рутинизации строительства педагогической этики. Например, такие документы Министерства образования, как «Десять руководящих принципов профессионального поведения преподавателей вузов в новую эпоху», «Десять руководящих принципов профессионального поведения учителей начальной и средней школы в новую эпоху», «Десять правил профессионального поведения воспитателей дошкольных образовательных учреждений в новую эпоху», «Кодекс профессиональной этики преподавателей высших учебных заведений», «Кодекс профессиональной этики учителей начальных и средних школ» и другие, предоставляют основу для поведения педагогов.

Усиление подготовки и образования в области профессиональной этики педагогов, углубление теоретического из-

учения профессиональной морали. Обучение профессиональной этике должно пронизывать всю профессиональную карьеру педагога, включая все этапы: довузовскую подготовку, допуск к профессии, последипломное образование и управление. Путем проведения тематических тренингов по этике, изучения типичных примеров, практики этической рефлексии и других мероприятий следует усиливать профессиональное этическое сознание и способность к этическому суждению преподавателей, повышая их чувство ответственности и миссию в обучении и воспитании.

Совершенствование системы оценки, обеспечив приоритет профессиональной этики в рамках всех оценочных критериев. Необходимо создать и усовершенствовать механизм оценки педагогической этики, сделав ее проявление первостепенным содержанием при сертификации квалификации учителей, аттестации на ученые звания, назначении на должности, поощрении за успехи, ежегодной оценке и т.д. Следует внедрить принцип «вето» за серьезные нарушения этики, формируя тем самым четкую ориентацию и направляя учителей на сознательное соблюдение этических норм.

Создание механизма контроля за этикой учителей и усиление наказания за нарушения. Требуется создать сеть контроля за педагогической этикой с участием школы, преподавателей, учащихся, родителей и общества, обеспечив беспрепятственные каналы для обратной связи и своевременного отслеживания ситуации. Необходимо придерживаться политики «нулевой терпимости» к нарушениям профессиональной этики, строго наказывать в соответствии с законом и правилами, публично разоблачать типичные случаи, чтобы сыграть роль предупреждения и сдерживания.

Активизация пропаганды примеров выдающихся учителей и поощрение положительных стимулов. Следует усилить пропаганду заслуг выдающихся учителей и образцовых педагогов через освещение в СМИ, отчеты о достижениях, награды и поощрения, способствуя распространению высокой профессиональной этики и передаче позитивной энергии. Необходимо использовать демонстрационную роль положительных примеров, чтобы стимулировать внутреннюю мотивацию широких масс учителей к совершенствованию и активной деятельности.

Заключение. «Столетний великий план основывается на образовании; великий план образования основывается на учителях. Качественные педагоги определяют качественное образование, и только качественное образование может воспитать талантливых специалистов высокого уровня. Личность учителя является краеугольным камнем образовательного процесса, а его профессиональная этика представляет собой не просто вопрос личной нравственности, но обладает гораздо более глубоким социальным значением»[7]. Трансформация традиционной педагогической этики в современном Китае представляет собой не разрыв с прошлым, а диалектический процесс творческого наследия и инновационного развития. Процесс этой трансформации, уходящий корнями в богатое конфуцианское наследие, системно разворачивается по трем ключевым направлениям: от морального образца к профессиональной компетентности, от абсолютного авторитета к демократическому диалогу и, наконец, от нечетких нравственных требований к институциональным нормам, что наглядно демонстрирует формирование современной, научно обоснованной и эффективной системы педагогической этики.

Глубокое теоретическое осмысление и обогащение этических ориентиров, выраженное в последовательном выдвижении концепций «Четырех критериев

хороших учителей», «Четырех требований к проводникам–учителям», «Четырех сочетаний укрепления педагогической этики в новую эпоху» и, на вершине этой системы, «Образцового духа выдающихся педагогов», знаменует восхождение от установления базовых стандартов через определение практических ролей и методологических принципов к высотам духовного лидерства. Эта логически стройная и взаимосвязанная система ценностей задает четкий вектор для формирования высокопрофессионального и инновационного преподавательского корпуса, отвечающего вызовам нового времени.

Таким образом, строительство педагогической этики в современном Китае, интегрируя многовековую мудрость в современные институциональные рамки и подкрепляя ее последовательной политикой, не только вносит решающий вклад в реализацию основной задачи по воспитанию образованных людей с высокими нравственными качествами, но и служит прочной духовной опорой и мощным движущим фактором на пути к построению мощной образовательной державы, открывая путь к устойчивому развитию и возрождению китайской нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Министерство образования КНР и шесть других ведомств. Уведомление о выпуске «Мнения об укреплении и совершенствовании строительства этики и стиля педагогических работников в новую эпоху». [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201912/t20191213_411946.html#:~:text [дата обращения 02.11.2025] (на китайск. яз.).

2. *Ван Синьцинь.* От «хорошего учителя» к «великому наставнику»: основные пути построения этики и стиля преподавательского состава высших учебных заведений // Исследования в области высшего образования Китая. 2021. № 9. С. 31–37 (на китайск. яз.).

3. *Чжэн Цзяфу, Цзян Ясин.* Исследование истоков традиционной китайской педагогической этики // Журнал Юго-Западного университета (социально-гуманитарные науки). 2022. Т. 48. № 2. С. 223–232 (на китайск. яз.).

4. *Цзян Ясин.* Исследование традиционной китайской педагогической этики: Дисс. … докт. Юго-Западный университет, 2023 (на китайск. яз.).

5. *Юй Пэнфэй.* Концепция Си Цзиньпина о «четырех качествах» учителя как ориентир «четырех направлений». [Электронный ресурс]. URL: https://cpc.people.com.cn/pinglun/n/2014/0911/c241220-25644462.html [дата обращения 03.11.2025] (на китайск. яз.).

6. Синьхуа. Си Цзиньпин во время инспекции школы имени Ба-И в Пекине подчеркнул необходимость всестороннего осуществления партийной образовательной политики и стремления к дальнейшему улучшению базового образования в Китае. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.cn/xinwen/2016-09/09/content_5107047.htm [дата обращения 03.11.2025] (на китайск. яз.).

7. *Чжао Пэйцзюй.* Укрепление этики и стиля педагогических работников для формирования высококвалифицированного преподавательского корпуса // Высшее образование в Китае. 2013. № Z2. С. 66–68 (на китайск. яз.).

Дата поступления – 15.02.2026

Transformation of traditional pedagogical ethics in modern China

Liu Shuhua – professor of College of Education, Zhejiang University, vice director of Research Centre for International and Comparative Education, vice director of Department of Education (Hangzhou, China); hiasic@163.com

Zhu Sixiao – postgraduate student, College of Education, Zhejiang University, student of joint program at Lomonosov Moscow State University (Hangzhou, China); sixiaozhu@yandex.ru

Wang Xuan – Cand. Sci. (Pedagogics), lecturer at Jing Hengyi Shcool of Education, Hangzhou Normal University (Hangzhou, China); haha2410@hotmail.com

Abstract. *This article is devoted to a systematic study of the substantive transformation and innovative development of traditional professional ethics for teachers in contemporary China. The study begins with an analysis of the historical foundations of teacher ethics, deeply rooted in the Confucian educational tradition, and then focuses on three key areas of its modernization: the transition from a primary emphasis on the teacher's moral example to a combination of professional competence and moral qualities; from a strict authoritarian status of the teacher to the development of democratic and equal interactions with students; and from vague moral requirements based on individual self-education to a systemically constructed and institutionalized normative model. The article analyzes in detail the set of political and legal documents that support the institutionalization of professional pedagogical ethics, and reveals the gradual theoretical enrichment of its content in the new era – from the concepts of the "four criteria of a good teacher" and the "four requirements for guide teachers" to the "four combinations aimed at strengthening pedagogical ethics in the new era" and, finally, to the formation of the ideal of the "exemplary spirit of outstanding teachers". In conclusion, it is emphasized that the development of pedagogical ethics, rooted in tradition and deepened by dialogue with modern educational practices, not only creates a solid moral and normative foundation for the task of nurturing educated and highly moral citizens but also contributes to the implementation of the strategy of building a strong educational power in China.*

Key words. *Chinese education, pedagogical ethics, Confucianism, institutionalization of upbringing, teacher training.*

REFERENCES

1. Ministerstvo obrazovaniya KNR i shest' drugikh vedomstv. Uvedomlenie o vypuske «Mneniya ob ukreplenii i sovershenstvovanii stroitel'stva ehtiki i stilya pedagogicheskikh rabotnikov v novuyu ehpokhu» [Ministry of Education of the People's Republic of China et al. Notice on Issuing the "Opinions on Strengthening and Improving the Ethical Standards and Professional Conduct of Teachers in the New Era."]. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201912/t20191213_411946.html#:~:text [Accessed November 2, 2025].

2. *Van Sin'cin'.* Ot «khoroshego uchitelya» k «velikomu nastavniku»: osnovnye puti postroeniya ehtiki i stilya prepodavatel'skogo sostava vysshikh uchebnykh zavedenij ["From 'Good Teacher' to 'Great Educator': Fundamental Approaches to Enhancing Ethical Standards and Professional Conduct among University Faculty"]. *Issledovaniya v oblasti vysshego obrazovaniya Kitaya* [Research in Higher Education of China]. 2021. No. 9. P. 31–37.

3. *Chzhehn Czyafu, Czyan Yasin.* Issledovanie istokov tradicionnoj kitajskoj pedagogicheskoj ehtiki [An Inquiry into the Origins of Traditional Chinese Teacher Ethics]. *Zhurnal Yugo-Zapadnogo universiteta (social'no-gumanitarnye nauki)* [Journal of Southwest University (Social Sciences Edition)]. 2022. No. 2. P. 223–232.

4. *Czyan Yasin.* Issledovanie tradicionnoj kitajskoj pedagogicheskoj ehtiki: Diss. … dokt [A Study on Traditional Chinese Teacher Ethics. Master's thesis]. Southwest University, 2023.

5. *Yuj Pehnfehj.* Koncepciya Si Czin'pina o «chetyrekh kachestvaKH» uchitelya kak orientir «chetyrekh napravleniJ» ["Xi Jinping's 'Four Qualities' for Teachers as a Guide to 'Four Orientations'"]. Available at: https://cpc.people.com.cn/pinglun/n/2014/0911/c241220-25644462.html [accessed 03.11.2025].

6. Sin'khua [Xinhua News Agency]. Si Czin'pin vo vremya inspekcii shkoly imeni Ba-I v Pekine podcherknul neobkhodimost' vsestoronnego osushchestvleniya partijnoj obrazovatel'noj politiki i stremleniya k dal'nejshemu uluchsheniyu bazovogo obrazovaniya v Kitae [Xi Jinping Emphasizes Full Implementation of the Party's Educational Policy and Continuous Improvement of China's Basic Education During Inspection of Beijing Bayi School]. Available at: https://www.gov.cn/xinwen/2016-09/09/content_5107047.html [accessed 03.11.2025].

7. *Chzhao Pehjczyuj.* Ukreplenie ehtiki i stilya pedagogicheskikh rabotnikov dlya formirovaniya vysokokvalificirovannogo prepodavatel'skogo korpusa [Strengthening Teacher Ethics and Professional Conduct to Cultivate a High-Quality Teaching Workforce]. *Vysshee obrazovanie v Kitae* [Chinese Higher Education]. 2013. No. Z2. P. 66–68.

Submitted – 15.02.2026

Критическое мышление и диагностика его сформированности у младших подростков

Кищенко Антон Владимирович – аспирант, Московский городской педагогический университет; учитель английского языка, школа № 1571 (Москва, Россия); anton_kist@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматривается критическое мышление (КМ) и диагностика его сформированности у младших подростков. Представлен анализ различных трактовок термина «критическое мышление», выделяются входящие в данное понятие основные умения, характеризуются способы их диагностики. Предлагается авторский тест диагностики умений КМ.*

Ключевые слова. *Критическое мышление (КМ), рефлексивное мышление, критичность, диагностика, модели развития, умения, тест.*

Современный человек получает и осмысливает огромное количество информации, в том числе недостоверной и сфальсифицированной, поэтому ему необходимо обладать критическим мышлением. Такое мышление нужно формировать уже в школьные годы, постепенно обучая детей и подростков анализу и отбору сведений, проверке источников новостей, аргументации собственных доводов, принятию осознанных решений, рефлексии [1].

«Критическое мышление» (КМ) является междисциплинарным термином, который философы, психологи, педагоги трактуют его по-разному, однако даже в отличающихся суждениях можно выделить общие черты. Например, Дж.Дьюи в 1909 г. в книге «Как мы думаем»[1] ввел сходное понятие «*рефлексивное мышление*», обозначающее активный процесс анализа полученной информации, а также контекст, в котором она зародилась, и последствия, к которым может привести. Ученый подчеркивал важность проверки информации на достоверность. Главными характеристиками рефлексивного мышления считал активность и осознанность этого процесса [2].

Д.Халперн рассматривает критическое мышление как «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [3, с. 22], подчеркивая его целенаправленный характер. Это осознанный процесс, который подразумевает анализ не только полученной информации, но и размышление в целом, включая умозаключения, которые человек может сделать, ориентируясь на достижение цели. Мнение Д.Халперн о целенаправленном характере КМ сходно с позицией Дж.Дьюи относительно активности и осознанности данного процесса.

Современные отечественные педагоги С.И.Заир-Бек и Т.М.Ковалева считают критическое мышление открытым, не принимающим догм, развивающимся «путем наложения новой информации на жизненный личный опыт» [4, с. 9]. Это «умение строго оценивать результаты мыслительной деятельности, подвергать их критической оценке, отбрасывать неправильное решение, отказываться от начатых действий, если они противоречат требованиям задачи» [4, с. 237–238]. И.В.Муштавинская и Э.В.Хачатрян выделяют комплекс опре-

[1] Книга Д. Дьюи «Как мы думаем» («How we think», 1909) была издана на русском языке в 1919 г. в переводе Н.М.Никольского под названием «Педагогика и психология мышления».

деленных умений, включающий интерпретацию, синтез, анализ, оценку информации (событий, явлений, предметов и др.), формулировку самостоятельного суждения [5, с. 364–365], без которых невозможно формирование и развитие КМ.

Опираясь на имеющиеся трактовки, мы определяем ***критическое мышление*** как способность активно применять умения анализа информации, планирования собственной деятельности, аргументации своей точки зрения и рефлексии. Для его успешного развития учителю нужно использовать диагностики, предоставляющие наиболее исчерпывающие данные об уровне сформированности этих умений. Таким образом, составленная или подобранная педагогом диагностика позволит определить дефициты и спланировать образовательный маршрут по развитию в учебном процессе тех или иных умений обучающихся.

В отечественной науке большой вклад в разработку диагностик сформированности умений КМ обучающихся внесли Е.Н.Волков [6], проанализировавший его модели и способы выявления уровня его развития, и Ю.Ф.Гущин [7], адаптировавший несколько зарубежных тестов для учащихся разных возрастов.

Е.Н.Волков детально рассмотрел модели развития КМ Американской философской ассоциации[2] (основана на методе Дельфи[3]) и Пола-Элдер[4]. Согласно модели Дельфи, главными признаками развитого критического мышления является его гибкость, а также стремление к объективной оценке информации, осознанность своих достоинств и недостатков, готовность поменять собственную точку зрения, рассудительность при принятии решений. В соответствии с моделью Пола-Элдер при диагностике у обучающихся КМ необходимо выявлять и оценивать следующие умения: анализ, оценивание, коммуникация, решение проблем.

На основе данных моделей Е.Н.Волков выделяет обязательный для развитого КМ круг знаний, в который входят «логика и теория аргументации, начала статистики, основы теории вероятности, основы когнитивистики, рефлексия и мета-подход» [6, с. 7]. Важно отметить, что в рассмотренных моделях содержатся как когнитивные, так и аффективные компоненты (умения и этико-поведенческие характеристики), поэтому стандартное тестирование может оценить лишь когнитивные умения, а для оценки поведенческого компонента требуется отдельная диагностика.

Также Ю.Ф.Гущин разработал для детей разных возрастов (от младшего школьного до подросткового) несколько тестов. Они включают 12–19 заданий на определение уровня развития КМ (начальный, средний, высокий) и оценку следующих умений: находить недостающую информацию, делать и оценивать логичные умозаключения, анализировать и делать заключение о причинах явлений, обнаруживать релевантную информацию на фоне из-

[2] *Американская философская ассоциация* (англ. American Philosophical Association, APA) – основная профессиональная ассоциация философов США, созданная в 1900 г. Ее миссия – способствовать обмену идеями между философами; содействовать их обучению, профессиональной, творческой и научной деятельности; представлять философию как дисциплину.

[3] *Метод Дельфи* (дельфийский метод, разработан в 1950-х гг. исследовательской корпорацией RAND) – способ коллективного решения задач с помощью анонимного анкетирования экспертов. Это форма опроса, где каждый участник, не зная мнений других, формулирует собственные оценки по заданной проблеме.

[4] *Модель* разработана Р.Полом и Л.Элдер в 2001 г. Она является основой критического мышления, содержит 8 основных элементов: цель, вопрос, информацию, интерпретацию, концепцию, предположение, последствие, точку зрения.

быточной. Особенность данных тестов – требование не просто выбрать один из вариантов ответа, но и пояснить, почему сделан именно такой выбор. Это обязывает эксперта рассмотреть каждый ответ обучающегося, исключая автоматическую проверку. Кроме того, данная особенность способствует оценке навыка аргументации, осознанности выбора аргументов (рефлексии). Таким образом можно выявить ситуации, в которых верный ответ был определен обучающимся случайно или на ложных основаниях.

Отметим, что компьютерное тестирование с выбором правильного ответа позволяет получить только частичное представление об уровне развития критического мышления обучающегося. Для более точной диагностики необходимо использовать определенный комплекс методов с индивидуальной экспертной оценкой и интерпретацией результатов. Однако разработанные Ю.Ф.Гущиным и его коллегами задания имеют ряд положительных характеристик, необходимых в работе со школьниками: они адаптированы для учащихся разных возрастов; их количества достаточно, чтобы оценить основные навыки КМ; обязательное объяснение обучающимися выбора ответа позволяет избежать случайности правильного ответа, а также способствует развитию рефлексии школьников.

Для нас представляет интерес и диагностическое тестирование уровня КМ, предложенное Л.Старки в книге «Critical Thinking Skills Success in 20 Minutes a Day» («Успешное овладение навыками критического мышления за 20 минут в день»), включающей 20 занятий. Первый тест содержит 30 заданий, помогающих читателю отследить навыки, которые необходимо развивать. Завершающий тест повышенной сложности применяется для контроля усвоения материала. Однако данное тестирование сложно применить в работе с подростками, так как сложность заданий высока, а количество вопросов слишком большое [8].

Стоит упомянуть и книгу С.Плауса «Психология оценки и принятия решений», в которой приведен тест, состоящий из 39 заданий. Читателю сначала предлагается его выполнить, а потом разобрать свои ошибки, возникшие в процессе чтения [9]. Данный тест сложен в применении, так как тесно связан с книгой, не обособлен. Эксперту будет трудно диагностировать уровень КМ учащихся, а они не смогут без прочтения книги понять, где допустили ошибки.

Отметим, что основной массив диагностик КМ построен на тестировании со множественным выбором ответов. Так как входная диагностика является основополагающим этапом конструирования образовательного маршрута обучающихся, то на начальном этапе важно познакомить их с понятием «критическое мышление», а также использовать диагностику, направленную на выявление уровня сформированности таких умений, как рефлексия, анализ информации, аргументация своей точки зрения.

Приведем пример разработанного нами ***входного тестирования для выявления уровня критического мышления обучающихся младшего подросткового возраста.***

Тест включает вопросы, ориентированные на оценку различных аспектов КМ, таких как анализ, рефлексия и аргументация. Обучающемуся предлагаются 10 вопросов, направленных на саморефлексию.

Тест «Самооценка критического мышления». *Ответьте на каждый вопрос, выбрав один из предложенных вариантов.*

1. Как Вы относитесь к информации, которую получаете из интернета?

A) Верю всему, что читаю (1 балл).

B) Проверяю информацию из нескольких источников (3 балла).

C) Всегда сомневаюсь в достоверности информации (2 балла).

2. Как решаете проблему, с которой столкнулись?

A) Действую интуитивно, не задумываясь (1 балл).

B) Анализирую ситуацию и ищу возможные решения (3 балла).

C) Прошу совета у других, но не принимаю решения сам (2 балла).

3. Как реагируете на критику?

A) Обижаюсь и игнорирую (1 балл).

B) Принимаю ее к сведению и стараюсь стать лучше (3 балла).

C) Спорю и защищаю свою точку зрения (2 балла).

4. Как выбираете, что читать или смотреть?

A) Выбираю только то, что мне нравится (1 балл).

B) Выбираю, основываясь на разные источники информации (3 балла).

C) Читаю только то, что рекомендовали друзья (2 балла).

5. Как оцениваете чужие аргументы в беседе?

A) Принимаю их на веру (1 балл).

B) Анализирую их логику и приведенные факты (3 балла).

C) Слушаю, но не задумываюсь о сути (2 балла).

6. Как относитесь к новым идеям?

A) Отвергаю их, если они отличаются от моих убеждений (1 балл).

B) Открыто рассматриваю их и анализирую (3 балла).

C) Принимаю их, но с осторожностью (2 балла).

7. Как справляетесь с противоречивой информацией?

A) Игнорирую ее (1 балл).

B) Исследую, чтобы понять, в чем дело (3 балла).

C) Принимаю одну из точек зрения без анализа (2 балла).

8. Как формулируете свои мысли?

A) Говорю то, что приходит в голову (1 балл).

B) Стараюсь четко и логично излагать свои идеи (3 балла).

C) Стараюсь объяснить идею, но иногда путаюсь (2 балла).

9. Как относитесь к фактам, которые противоречат Вашим убеждениям?

A) Игнорирую их (1 балл).

B) Анализирую их и пересматриваю свои убеждения (3 балла).

C) Спорю и пытаюсь их опровергнуть (2 балла).

10. Как принимаете решения?

A) Действую на основе эмоций (1 балл).

B) Взвешиваю все «за» и «против» (3 балла).

C) Полагаюсь на мнение окружающих (2 балла).

Каждый вариант ответа оценивается 1–3 баллами. За вариант ответа «А», где упоминаются ярко выраженные эмоциональные действия или реакции (например, «игнорирую», «отвергаю»), обучающийся получает один балл, так как он не задействует умения критического мышления.

Варианты ответов «В», содержащие признаки развитых умений КМ (анализ информации, рефлексию, оценку источников информации), оцениваются тремя баллами, потому что респондент активно использует умения КМ.

Варианты ответов «С», свидетельствующие о применении умений КМ на начальном уровне (обучающийся осознает необходимость анализа и оценки информации, рефлексии и др., но еще не научился их использовать на более высоком уровне), оцениваются двумя баллами.

У школьников, набравших в результате 10–15 баллов, низкий уровень КМ; им рекомендуется развивать умения анализа и оценки информации; у получивших 16–25 баллов – средний уровень КМ: такие ученики обладают некоторыми умениями, но есть возможности для их улучшения; 26–30 баллов свидетельствуют о высоком уровне КМ: учащиеся умеют анализировать, оценивать и формулировать свои мысли логично и последовательно.

На базе школы № 1571 в апреле 2025 г. мы провели анонимное тестирование 64 обучающихся (18 – ученики 6-го гуманитарного профильного класса; 46 – ученики трех 7-х общеобразовательных классов). На его выполнение отводилось 10 минут. По завершении опроса учитель назвал количество баллов, начисляемых за ответы, предложил школьникам самостоятельно подсчитать общую сумму набранных баллов, затем проинформировал их о результатах и интерпретировал диапазон набранных баллов.

Результаты тестирования таковы. Среди 18 учащихся 6-го гуманитарного класса 12 получили 26–30 баллов, пятеро – 16–25 баллов и один ученик – 13 баллов. Среди 46 учащихся 7-х общеобразовательных классов 9 получили 26–30 баллов, 23 – 16–25 баллов, 14 – 10–15 баллов.

Таким образом, среди учеников 6-го профильного гуманитарного класса большинство имеет высокие показатели, которые можно объяснить тем, что в этом классе отводится больше часов на изучение литературы и иностранного языка. Именно на этих уроках дети чаще работают с различными текстами, что способствует развитию у них умений анализа и оценки информации. В 7-х общеобразовательных классах высокие результаты были лишь у учеников с высокой учебной мотивацией.

Тестирование показало, что у большинства младших подростков или средний уровень сформированности умений КМ, или низкий. Такие результаты подтверждают, что развитие критического мышления является одной из важнейших задач в обучении школьников младшего подросткового возраста. При работе с данной категорией обучающихся необходимо развивать умения анализировать, оценивать информацию, проводить рефлексию, аргументировать свою точку зрения.

Отметим, что выбранные параметры тестирования (адаптированные задания для данного возраста, количество вопросов, отведенное на выполнение время) позволяют провести диагностику на уроке и получить исчерпывающие данные об уровне сформированности умений анализа, оценки информации, рефлексии обучающихся. Разработанные критерии к тестированию также помогают математически вычислить уровень развития КМ ученика

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кищенко А.В.* Критическое мышление и его формирование у современных школьников // Педагогика. 2025. № 3. С. 63–69.

2. *Дьюи Дж.* Педагогика и психология мышления. М., 1997. 208 с.

3. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб., 2000. 512 с.

4. *Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.* Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М., 2011. 223 с.

5. *Хачатрян Э.В., Ковалева Т.М.* Использование технологических стратегий и приемов в реализации тьюторских функций классного руководителя // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2. С. 362–369.

6. *Волков Е.Н.* Тесты критического мышления: вводный обзор // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 5– 23.

7. *Гущин, Ю.Ф., Ильясов И.И.* Опыт разработки теста оценки критического мышления школьников. Психология и методология образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://psyhoinfo.ru/ocenka-kachestva-obrazovaniya/intellektualnoe-razvitie-i-uroven-uchebnyh-dostizheniy-uchashchihsya/opit-razrabotki-testa-otsenki-kriticheskogo-mishleniya-shkolnikov.

8. *Starkey L.* Critical Thinking Skills Success in 20 Minutes a Day. New York, 2004. 182 с.

9. *Плаус С.* Психология оценки и принятия решений / Перевод с англ. М., 1998. 368 с.

Дата поступления – 12.10.25

Critical thinking and diagnostics of its development in younger adolescents

Anton V. Kishchenko – postgraduate student of the Moscow City Pedagogical University, English teacher, School No. 1571"(Moscow, Russia); anton_kist@mail.ru

Abstract. *The article discusses critical thinking (CT) and assessment of its development in younger adolescents. It presents an analysis of various interpretations of the term "critical thinking", identifies the main skills associated with this concept, and describes the methods of diagnosing their development. The article also proposes an author's test for diagnosing CT skills.*

Key words. *Critical thinking (CT), reflective thinking, criticality, diagnostics, development models, skills, test.*

REFERENCES

1. *Kishchenko A.V.* Kriticheskoe myshlenie i ego formirovanie u sovremennyh shkol'nikov [Critical thinking and its formation in modern]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2025. No. 3. P. 63–69.

2. *D'yui Dzh.* Pedagogika i psihologiya myshleniya [Pedagogy and psychology of thinking]. Moscow, 1997. 208 p.

3. *Halpern D.* Psihologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of critical thinking]. St. Petersburg, 2000. 512 p.

4. *Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V.* Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij [The development of critical thinking in the classroom: a manual for teachers of educational institutions]. Moscow, 2011.223 p.

5. *Hachatryan E.V., Kovaleva T.M.* Ispol'zovanie tekhnologicheskih strategij i priemov v realizacii t'yutorskih funkcij klassnogo rukovoditelya [The use of technological strategies and techniques in the implementation of tutor functions of a classroom teacher]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right]. 2019. No. 2. P. 362–369.

6. *Volkov E.N.* Testy kriticheskogo myshleniya: vvodnyj obzor [Tests of critical thinking: an introductory review]. *Psihologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics]. 2015. No. 3. P. 5– 23.

7. *Gushchin, Yu.F., Il'yasov I.I.* Opyt razrabotki testa ocenki kriticheskogo myshleniya shkol'nikov. Psihologiya i metodologiya obrazovaniya [Experience in developing a test for assessing critical thinking in schoolchildren. Psychology and methodology of education]. Available at: https://psyhoinfo.ru/ocenka-kachestva-obrazovaniya/intellektualnoe-razvitie-i-uroven-uchebnyh-dostizheniy-uchashchihsya/opit-razrabotki-testa-otsenki-kriticheskogo-mishleniya-shkolnikov.

8. *Starkey L.* Critical Thinking Skills Success in 20 Minutes a Day [Critical Thinking Skills Success in 20 Minutes a Day]. New York, 2004. 182 c.

9. *Plaus S.* Psihologiya ocenki i prinyatiya reshenij [Psychology of assessment and decision-making]. Moscow, 1998. 368 p.

Submitted – 12.10. 2025