

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 1 (77) 2025

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Кохан Наталья Владимировна
главный редактор,
кандидат педагогических наук

Хомченко Татьяна Викторовна
заместитель главного редактора,
зам. директора Института
непрерывного образования

Редакционная коллегия

Агавелян Р. О., д-р психол. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Баряева Л. Б., д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Ковригина Л. В., канд. пед. наук, доц. (Новосибирск);
Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Смолянинова О. Г., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск)

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Алтыникова Н. В., канд. пед. наук, чл.-корр. МАНПО (Москва);
Азатян Т. Ю., канд. пед. наук, доц. (Ереван, Армения);
Андронникова О. О., канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Кондратьева С. Ю., д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Кудинов С. И., д-р психол. наук, проф. (Москва);
Нечаев В. Д., д-р полит. наук, проф. (Севастополь);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);
Сидоркин А. М., проф., Роуд-Айленд колледж (Провиденс, США);
Шульга И. И., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Яницкий М. С., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки: 5.8.1; 5.8.2; 5.8.7)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2025

Все права защищены

Журнал «Вестник педагогических инноваций / Journal of Pedagogical Innovations» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г. Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

СОДЕРЖАНИЕ

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Журавлева Н. Н., Ярославцев В. Г. (г. Новосибирск) Механизмы профилактики учебной неуспешности и повышения мотивации школьников в Новосибирской области	5
Макеев А. А., Дмитриева У. М., Дураченко О. А. (г. Новосибирск) Система мониторинга качества реализации образовательных программ высшего образования (опыт ФГБОУ ВО «НГПУ»).....	14
Чельцов М. В., Чельцова М. Г., Радионова Д. О. (г. Новосибирск) Формирование ответственности педагогов за противоправное (агрессивное) поведение малолетних детей в дошкольном образовательном учреждении: обоснование программы дополнительного профессионального образования	29
Кругликова Г. А., Рыжкова О. В. (г. Екатеринбург) Формирование региональной идентичности студентов педагогического вуза: теоретико-методические аспекты	40

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Верховых И. В., Жукова М. В., Шишкина К. И., Шитякова Н. П. (г. Челябинск) Развитие гибких социальных навыков как основа становления гражданской идентичности младших школьников	53
Глухов А. П. (г. Томск) ИИ-агенты в тьюторстве: потенциал, вызовы и перспективы интеграции	65

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Себегатов К. З., Завада Г. В., Замалетдинова Л. Р., Леонтьев А. В. (г. Казань) Инновационные формы работы наставника в корпоративном энергетическом образовании.....	75
Ногина О. А., Гольцева Ю. В., Козлова Н. А. (г. Челябинск) Музыкальная коммуникация как фактор становления эмоционального интеллекта у детей	89
Гриценко Н. А., Ершова Е. О., Старшева М. А. (г. Красноярск) Развитие коммуникативных компетенций с опорой на пред-текстовые, текстовые упражнения (на примере пособия «Personal Management»).....	103

Журнал основан в 2002 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. В. Праско Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилкойская, 28, т. 8 (383) 244-30-22 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилкойская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 10,2. Уч.-изд. л. 8,5. Тираж 1000 экз. Заказ № 22. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 25.03.2025 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	---

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of Pedagogical Innovations

№ 1 (77) 2025

**ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL**



Natalya Vladimirovna Kokhan
Editor-in-Chief,
Candidate of Pedagogical Sciences

Tatyana Viktorovna Khomchenko
Editor-in-Chief Assistant,
Head Assistant of the Institute
of Continuing Education

Editorial Board

R. O. Agavelyan, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk);
E. V. Andrienko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE (Novosibirsk);
L. B. Baryaeva, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg);
L. V. Kovrigina, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);
A. V. Seryj, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo);
A. G. Smolyanynova, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE (Krasnoyarsk)

Editorial Council

A. D. Gerasev, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE (Novosibirsk);
N. V. Altynikova, Cand. of Pedagogical Sciences, Corr.-Member of ASMPE (Moscow);
T. Yu. Azatyan, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Yerevan, Armenia);
O. O. Andronnikova, Cand. of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);
E. I. Artamonova, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE (Moscow);
A. Zh. Zhafyarov, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE (Novosibirsk);
S. Yu. Kondratieva, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Saint Petersburg);
S. I. Kudinov, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Moscow);
V. D. Nechaev, Dr. of Political Sciences, Professor (Sevastopol);
V. Ya. Sinenko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE (Novosibirsk);
A. M. Sidorkin, PhD, Professor, Road Island College (Providence, USA);
I. I. Shulga, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Novosibirsk);
M. S. Yanickiy, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo)

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences: 5.8.1; 5.8.2; 5.8.7)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2025
All rights reserved

The journal "Journal of Pedagogical Innovations" is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-76344 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

THE QUALITY OF INNOVATIONS IN EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Zhuravleva N. N., Yaroslavytsev V. G. (Novosibirsk) Mechanisms for Preventing Academic Failure and Increasing the Motivation of Schoolchildren in the Novosibirsk Region.....	5
Makeev A. A., Dmitrieva U. M., Durachenko O. A. (Novosibirsk) Quality Monitoring System for the Implementation of Educational Programs of Higher Education (Experience of the Novosibirsk State Pedagogical University).....	14
Cheltsov M. V., Cheltsova M. G., Radionova D. O. (Novosibirsk) Formation of Teachers' Responsibility for Illegal (Aggressive) Behavior of Young Children in Preschool Educational Institutions: Justification of the Program of Additional Professional Education.....	29
Kruglikova G. A., Ryzhkova O. V. (Ekaterinburg) Formation of Regional Identity of Pedagogical University Students: Theoretical and Methodological Aspects	40

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Verkhovyykh I. V., Zhukova M. V., Shishkina K. I., Shityakova N. P. (Chelyabinsk) The Development of Flexible Social Skills as the Basis for the Formation of Civic Identity of Primary School Students	53
Glukhov A. P. (Tomsk) AI-Agents in Tutoring: Potential, Challenges, and Integration Prospects	65

PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

Sebegatov K. Z., Zavada G. V., Zamaletdinova L. R., Leontiev A. V. (Kazan) Innovative Forms of Mentor Work in Corporate Energy Education.....	75
Nogina O. A., Goltseva Yu. V., Kozlova N. A. (Chelyabinsk) Musical Communication as a Factor in the Formation of Emotional Intelligence in Children	89
Grishchenko N. A., Ershova E. O., Starsheva M. A. (Krasnoyarsk) Advancement of Communicative Skills through Pre-Text, Text Exercises (on the Example of the Teaching English Manual "Personal Management").....	103

The journal is based in 2002 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-30-22 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,2. Publisher's sheets: 8,5. Circulation 1000 issues Order № 22. Format 70×108/16 Release date 25.03.2025
---	---

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Вестник педагогических инноваций. 2025. № 1 (77)

Journal of Pedagogical Innovations, 2025, no. 1 (77)

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.15293/1812-9463.2501.01

Механизмы профилактики учебной неуспешности и повышения мотивации школьников в Новосибирской области

Журавлева Наталья Николаевна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Ярославцев Виктор Георгиевич

*Новосибирский государственный университет экономики и управления,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена одному из важных направлений деятельности общеобразовательной организации – профилактике школьной неуспешности, поскольку в любой школе есть обучающиеся, которые по тем или иным причинам не в состоянии полноценно осваивать образовательную программу. Способность организации справляться с учебной неуспешностью обучающихся характеризует эффективность и результаты ее деятельности. Учителя должны быть не только носителями знаний, но и мотиваторами, наставниками, способными воспитывать любознательность и помогать обучающимся развивать критическое мышление. Для этого необходимы постоянное профессиональное развитие педагогов, доступ к современным образовательным технологиям и ресурсам, а также создание комфортных условий работы и адекватная оплата труда. Целью исследования является анализ проблемы профилактики учебной неуспешности и развития мотивации обучающихся в школах Новосибирской области. Риски учебной неуспешности развиваются из-за отсутствия системной работы с неуспевающими обучающимися и недостаточной психологической поддержки, которую может им оказать школа. На практике школы редко используют механизмы поддержки обучающихся с рисками неуспешности. В Новосибирской области сформирована региональная система профилактики учебной неуспешности, в том числе в рамках проекта по сопровождению ШНОР, школ «группы риска». Профилактика учебной неуспешности в школах региона ориентирована на создание условий для эффективной работы с отдельными обучающимися, разработку для них индивидуальных образовательных маршрутов, создание благоприятных условий для обучающихся с трудностями в обучении.

Ключевые слова: модернизация; управление; качество образования; развитие; мотивация; неуспешность; профилактика; социальное взаимодействие; ценностно-ориентированный подход.



Для цитирования: Журавлева Н. Н., Ярославцев В. Г. Механизмы профилактики учебной неуспешности и повышения мотивации школьников в Новосибирской области // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 1 (77). – С. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.01>

Original article

Mechanisms for Preventing Academic Failure and Increasing the Motivation of Schoolchildren in the Novosibirsk Region

Natalia N. Zhuravleva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Viktor G. Yaroslavtsev

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to one of the important activities of the general education organization – the prevention of school failure. After all, in any school there are students who, for one reason or another, are not able to fully master the educational program. The ability of the organization to cope with the educational failure of students characterizes the effectiveness and results of its activities. Teachers should be not only carriers of knowledge, but also motivators, mentors who are able to foster curiosity and help students develop critical thinking. This requires constant professional development of teachers, access to modern educational technologies and resources, as well as the creation of comfortable working conditions and adequate wages. The purpose of this article is to analyze the problem of prevention of educational failure and the development of motivation of students in schools in the Novosibirsk region. The risks of educational failure develop due to the lack of systematic work with and the lack of psychological support that school can provide them. In practice, schools rarely use mechanisms to support students at risk of failure. In the Novosibirsk Region, a regional system for the prevention of educational failure has been formed, including within the framework of the project to support the School of Educational Failure, schools of the “risk group” Prevention of educational failure in schools in the region is focused on creating conditions for effective work with individual students, developing individual educational routes for them, creating favorable conditions for students with learning difficulties.

Keywords: modernization; management; quality of education; development; motivation; failure; prevention; social interaction; value-oriented approach.

For Citation: Zhuravleva N. N., Yaroslavtsev V. G. Mechanisms for Preventing Academic Failure and Increasing the Motivation of Schoolchildren in the Novosibirsk Region. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, no. 1 (77), pp. 5–13. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.01>

Повышение эффективности современных школ – задача комплексная, требующая переосмысления подходов к обучению и воспитанию на всех уровнях образования. Ключевым фактором успеха является создание среды, стимулиру-

ющей как обучающихся, так и учителей. Радость от посещения школы и полная реализация потенциала каждого ребенка напрямую зависят от взаимосвязанной мотивации этих двух основных участников образовательного процесса.



Мотивация обучающихся – это многогранный аспект, включающий в себя не только интерес к предмету, но и глубокое понимание личных целей, веру в собственные силы, усилия, прикладываемые к учебе, и, что очень важно, настойчивость в преодолении трудностей. Современные исследования показывают, что эффективность обучения значительно возрастает, если школьник видит практическую ценность знаний, связывает их с собственными интересами и будущими планами. Поэтому необходимо переходить от *заучивания информации к ее глубокому пониманию и применению на практике*. Проектная деятельность, исследовательские работы, интерактивные методы обучения – все это способствует развитию внутренней мотивации и позволяет школьникам чувствовать себя активными участниками образовательного процесса, а не пассивными слушателями. Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности обучения каждого ребенка, используя дифференцированный подход и персонализацию образовательных траекторий [1].

Мотивация и компетенция педагогов также играют огромную роль. Учителя должны быть не только носителями знаний, но и мотиваторами, наставниками, способными воспитывать любознательность и помогать обучающимся развивать критическое мышление. Для этого необходимо постоянное профессиональное развитие педагогов, доступ к современным образовательным технологиям и ресурсам, а также создание комфортных условий работы и адекватная оплата труда. Важно также постоянно оценивать эффективность работы педагогов, используя не только традиционные методы, но и современные инструменты мониторинга успеваемости и качества обучения [2].

Цель исследования – анализ проблемы профилактики учебной неуспешно-

сти и развития мотивации обучающихся в школах Новосибирской области.

Основными условиями для достижения успеха в любой сфере деятельности человека являются: мотивация, заинтересованность, результат. Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных и фундаментальных проблем современной школы. Ее значимость связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. **Мотив** – направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с его внутренним отношением к ней (т. е. то, ради чего учится школьник, что побуждает его к учению).

Формирование мотивации – это не перекладывание учителем «в голову обучающегося» готовых, извне задаваемых мотивов и целей обучения. На практике формирование мотивов учения – это создание таких условий, при которых появятся внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к учению, осознание их школьником и дальнейшее саморазвитие мотивационной сферы. Учитель при этом выступает не в роли простого наблюдателя за тем, как развивается мотивационная сфера обучающихся, он стимулирует ее развитие системой психологически продуманных приемов [2].

В начальном звене школьник слабо понимает, для чего он учится, – чаще всего для родителей, учителя, ради оценки. Это создает трудности в научении осознанного овладения знаниями. Однако остается мощный стимул – оценка. К окончанию начальной школы необходимо сформировать хотя бы в первом приближении учебно-познавательный мотив – интерес не только к новым знаниям, но и к способам добывания новых знаний.

Средний школьный возраст характеризуется как этап овладения самосто-



ательными формами работы, как время интеллектуальной, познавательной активности, стимулируемой соответствующей учебно-познавательной мотивацией. Учебная мотивация школьников среднего школьного возраста направлена не только на получение новых сведений, знаний, но и на поиск общих закономерностей, а главное, на освоение способов самостоятельного добывания знаний. Очень важным элементом здесь являются коллективные формы работы в классе, совместный интеллектуальный и творческий труд по добыванию знаний.

Для мотивации учебной деятельности в старшем возрасте необходимо обратить внимание на предстоящий выбор профессиональной деятельности учащихся, подготовку к ней, достижение определенных компетенций, выбор социальной роли учащегося, позицию будущего гражданина. Главная мотивация старшего возраста – овладеть приемами учения и самообразования.

Задачи формирования мотивации определяются резервами в каждом возрасте, т. е. зоной ближайшего развития. Эти резервы не развиваются сами по себе, а мобилизуются только в ходе включения школьников в активные виды деятельности и в социальных взаимоотношениях. Урок обладает большими мотивационными возможностями, которые реализуются через его компоненты: содержание учебного компонента, методы и средства обучения, организационные формы и стиль взаимодействия учителя и обучающегося. При подготовке к уроку необходимо учитывать мотивационное обеспечение урока, постоянно стимулировать и мотивировать положительное отношение к учению через обеспечение психического и физического здоровья на уроке, соблюдение гигиены труда, создавать ситуации успеха, стимулировать мотивацию через удовлетворение потребности учащихся в общении и со-

трудничестве с учителем и одноклассниками, сохранять их веру в свои силы, давать толчок к самообразованию, реализации мечты о будущей профессии.

Большую роль в создании мотивации играют цели урока. Цель должна указывать на ее достижение, т. е. цель должна быть диагностичной и операциональной. У учителя должны быть способы и приемы проверить, достигнута ли цель урока; необходимо обеспечивать понимание и принятие цели учащимися как собственной, значимой для себя, для своего духовного, интеллектуального развития и личностного становления [3].

Одним из стимулов мотивации является оценка. Она мотивирует, но не всегда. Оценка мотивирует тогда, когда обучающийся уверен в ее объективности, воспринимает ее как полезную для себя, знает, что нужно сделать для того, чтобы достигнуть более высоких показателей, когда уверен, что ему окажут в этом достижении помощь [4].

Сильную и устойчивую мотивацию изучения предмета создает пробудившийся у школьника интерес к нему. Существует широкий спектр способов и приемов развития такого интереса.

Формированию положительной мотивации учения, развитию интереса к предмету способствуют общая атмосфера в классе, отношения учителя и учащихся, занимательность изложения учебного материала, эмоциональность речи учителя, его глубокие познания предмета, организация познавательных игр, конкурсов, анализ жизненных ситуаций.

Риски учебной неуспешности развиваются из-за отсутствия системной работы с неуспевающими обучающимися и недостаточной психологической поддержки, которую может им оказать школа [5].

На практике школы редко используют механизмы поддержки обучающихся



с рисками неуспешности. В работе с неуспевающими и немотивированными обучающимися принципиально важно четко структурировать работу и тщательно планировать продвижение к успеху. Ситуация помощи отдельному обучающемуся аналогична логике адресной помощи: низкие результаты – это лишь индикатор, который должен запускать процессы индивидуальной поддержки школьника по выявленным дефицитам.

Одним из мощных мотивирующих факторов, дающих обучающемуся почувствовать вкус учебы, успеха, творчества, является «ситуация успеха». Повышению мотивации у обучающихся в значительной степени способствует связь обучения с их жизненным опытом, возможность обучаться в игровых формах, с использованием интересных проблемных ситуаций. Другой важный аспект – работа в команде, возможность обмениваться вопросами, получать поддержку и признание одноклассников и педагогов [6; 7; 8; 9].

В направлении повышения мотивации школьников к обучению в рамках реализации региональной системы профилактики учебной неуспешности в школах привлекаются внешние партнеры. Например, в 2023/24 учебном году министерство образования Новосибирской области совместно с Благотворительным фондом социальной поддержки компании ITC-ELECTRONICS «Ты можешь!» запустили в школах региона совместный проект по повышению мотивации «Путь Героя». В рамках проекта школьники-участники принимали участие в соревнованиях личного и/или классного зачетов. Для обучающихся проводились различные мероприятия мотивационного характера (тренинги с психологами НГТУ, спортивный, интеллектуальный и творческий досуг,

разработческие воркшопы, психологические онлайн-мастерские и пр.).

По итогам каждой четверти определялись лидеры личного и классного зачета, которые были награждены памятными фирменными подарками от фонда, посещением развлекательных мероприятий. А школам-лидерам проекта по итогам учебного года выделены средства на развитие школьного театра или спортивного клуба.

Условно выделяются три различных уровня проявления проблемы учебной неуспешности. Первый – практически в любой школе – это наличие некоторой группы неуспевающих. Второй – условно называемые школы «группы риска», в которых фиксируется наличие существенных факторов снижения образовательных результатов. Это могут быть ресурсные дефициты, особенности контингента обучающихся и их семей, окружающий школу социально-экономический контекст и другие факторы. И третий уровень – это школы с низкими образовательными результатами – те школы, в которых значительная часть обучающихся уже демонстрирует неуспеваемость на протяжении нескольких лет либо по нескольким оценочным процедурам [10].

Из всех школ Новосибирской области в 2024 г. условно выделены 2 группы: школы с низкими образовательными результатами (33,7 %) (ШНОР), школы «группы риска» (8,9 %).

В 2024 г., по сравнению с результатами исследования прошлого года, фиксируется небольшое *увеличение доли школ «группы риска»* (в 2023 г. выявлено 73 образовательные организации «группы риска», что составило 8,1 %). В «группу риска» перешли 24 школы из группы ШНОР 2023 г. (рис.).

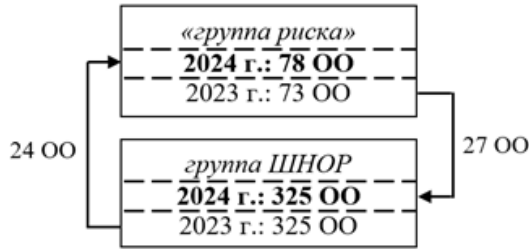


Рис. Изменение количества школ «группы риска» и группы ШНОР в 2024 г.

Отметим, что 37 % школ «группы риска» 2023 г. в 2024 г. попали в список ШНОР. Это может говорить о недостаточной работе данных школ по выстраиванию внутришкольной системы профилактики учебной неуспешности.

Ежегодно среди всех школ региона проводится оценка эффективности принятых мер по выстраиванию внутришкольной системы профилактики учебной неуспешности. По результатам оценки в 2024 г. выделено три группы школ:

группа 1 – ОО со стабильно высоким уровнем эффективности (52 ОО или 6 % от общего количества школ);

группа 2 – ОО, значительно улучшившие эффективность (89 ОО или 10,2 %);

группа 3 – ОО, значительно ухудшившие эффективность (87 ОО или 10 %).

В Новосибирской области сформирована региональная система профилактики учебной неуспешности, в том числе в рамках проекта по сопровождению ШНОР, школ «группы риска». Цель – повышение качества образования и преодоление разрыва в образовательных возможностях детей, обусловленных территориальной отдаленностью, сложностями социальных условий, особенностями контингента обучающихся и их семей [11].

На региональном уровне разрабатывается и реализуется План мероприятий («дорожная карта») по сопровождению школ с низкими образовательными результатами, школ «группы риска», раз-

вита система информационно-методической и консультационной помощи, разработана система мониторинговых исследований. Координация деятельности по реализации мероприятий осуществляется министерством образования Новосибирской области и тремя подведомственными организациями – НИМРО, НИПКиПРО и ОЦДК.

Профилактика учебной неуспешности в школах региона ориентирована на создание условий для эффективной работы с отдельными обучающимися, разработку для них индивидуальных образовательных маршрутов, создание благоприятных условий для обучающихся с трудностями в обучении и выстраивание внутришкольной системы профилактики учебной неуспешности с целью предотвращения появления низких образовательных результатов.

Приоритетными направлениями региональной системы профилактики учебной неуспешности являются:

- проведение курсов повышения квалификации по повышению качества образования для специалистов муниципальных органов управления образованием, руководителей и заместителей руководителей школ по темам «Обеспечение функционирования ВСОКО на основе результатов мониторинговых исследований и оценочных процедур», «Использование результатов мониторинговых исследований и оценочных процедур в управлении муниципальной системой образования»;

– проведение выездных совещаний, стажировочных площадок, экспертных сессий по вопросам управления качеством образования, развития ВСОКО и профилактики учебной неуспешности;

– организация участия руководителей ШНОР и школ «группы риска» в мероприятиях, в том числе федеральных, по обмену управленческими практиками перевода ШНОР в эффективный режим работы;

– организация практического знакомства с лучшими практиками. Проводятся мероприятия совместно с РОО «Ассоциация участников профессиональных конкурсов» («Под крылом пеликана», «Педагогический круиз»).

Развиваются формы и методы представления и тиражирования опыта школ: региональный банк практик «Поверх барьеров» (за три года суммарно 56 школ представили свой опыт по повышению качества образования), межрегиональный клуб директоров «Вдохновляющее лидерство», методические сборники и материалы лучших практик работы по профилактике учебной неуспешности, отчетные сессии с директорами школ и руководителями муниципальных органов управления образованием.

На практике школы редко используют механизмы поддержки обучающихся с рисками неуспешности. В работе с неуспевающими и немотивированными обучающимися принципиально важно четко структурировать работу и тщательно планировать продвижение к успеху. Ситуация помощи отдельному обуча-

ющемуся аналогична логике адресной помощи: низкие результаты – это лишь индикатор, который должен запускать процессы индивидуальной поддержки школьника по выявленным дефицитам [12; 13].

Одним из мощных мотивирующих факторов, дающих обучающемуся почувствовать вкус учебы, успеха, творчества, является «ситуация успеха». Повышению мотивации у обучающихся в значительной степени способствует связь обучения с их жизненным опытом, возможность обучаться в игровых формах, с использованием интересных проблемных ситуаций. Другой важный аспект – работа в команде, возможность обмениваться вопросами, получать поддержку и признание одноклассников и педагогов [14].

Недостаточное адресное сопровождение (с учетом конкретных проблем школ) пока не обеспечивает успешность 109 школ, которые три года подряд попадают в списки школ с низкими образовательными результатами. Требуется усиление работы по профилактике школьной неуспешности и грантовая поддержка школам для реализации программ выхода из ситуации «неуспешности», а также адресное методическое сопровождение, в том числе через образовательные мероприятия для педагогических работников и управленческих кадров, постоянный обмен лучшими практиками, мероприятия, направленные на повышение мотивации у обучающихся и педагогов.

Список источников

1. Абасов З. А. Как работать с неуспевающими школьниками // Народное образование. – 2016. – № 9–10. – С. 97–105.
2. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
3. Бабанский Ю. К. Вопросы предупреждения неуспеваемости. – Ростов н/Д, 2002.
4. Безруких М. М., Ефимова С. П., Круглов Б. С. Почему учиться трудно? Об истоках школьных проблем ребенка, о том чему и как учить до школы и способах спра-



виться с трудностями учения, если уж они возникли. – М.: Семья и школа, 1995. – 208 с.

5. Вахрушев С. В. Психодиагностика трудностей в обучении учителями начальных классов: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995.

6. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

7. Майорова Н. П. Неуспеваемость. Как выявить и устранить ее причины: пособие для школьного психолога. – СПб., 1999.

8. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 2006.

9. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. – М.: Педагогика, 1998.

10. Кадралина Ш. К. Проблемы школьной неуспеваемости в научной литературе // Этнопедагогика в контексте современной культуры: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции (Стерлитамак, 05–06 октября 2018 г.) / отв. ред. Л. Б. Абдуллина. – Уфа: Изд-во БГУ, 2018. – С. 98–101.

11. Руденко А. И. Трудности в обучении младших школьников // Вестник магистратуры. – 2018. – № 12-4 (87). – С. 114–115.

12. Милицына С. К. Диагностика школьной неуспеваемости // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 293–295.

13. Цаболовой Я. Э. Организация работы учителя с неуспевающими школьниками как фактор повышения качества обучения // Наука через призму времени. – 2018. – № 12 (21). – С. 284–287.

14. Тюменцева Т. Д., Падюков А. Л., Пронина Е. Ю. Содержание коррекционно-развивающей работы по устранению неуспеваемости младших школьников // Наука и образование: новое время. – 2018. – № 3 (26). – С. 838.

References

1. Abasov Z. A. How to work with underachieving schoolchildren. *Public education*, 2016, no. 9-10, pp. 97–105. (In Russian)

2. Anufriev A. F., Kostromina S. N. *How to overcome difficulties in teaching children. Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic techniques. Correctional exercises*. Moscow: Os'-89 Publ., 1997, 224 p. (In Russian)

3. Babansky Yu. K. *Issues of preventing academic failure*. Rostov-on-Don, 2002. (In Russian)

4. Bezrukh M. M., Efimova S. P., Kruglov B. S. *Why is learning difficult? About the origins of a child's school problems, about what and how to teach before school and ways to cope with learning difficulties, if they arise*. Moscow: Sem'ya i shkola Publ., 1995, 208 p. (In Russian)

5. Vakhrushev S. V. *Psychodiagnostics of learning difficulties by primary school teachers*: dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow, 1995. (In Russian)

6. Lokalova N. P. *School failure: causes, psychocorrection, psychoprophylaxis*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2009, 368 p. (In Russian)

7. Mayorova N. P. *Academic failure. How to identify and eliminate its causes: a handbook for a school psychologist*. Saint Petersburg, 1999. (In Russian)

8. *The workbook of a school psychologist* / edited by I. V. Dubrovina. Moscow, 2006. (In Russian)

9. Tsetlin V. S. *School failure and its prevention*. Moscow: Pedagogika Publ., 1998. (In Russian)

10. Kadralina Sh. K. Problems of school failure in scientific literature. *Ethnopedagogy in the context of modern culture: a collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference (Sterlitamak, 05–06 October 2018)* /

ed. by L. B. Abdullina. Ufa: Publishing House of the Bashkir State University, 2018, pp. 98–101. (In Russian)

11. Rudenko A. I. Difficulties in teaching younger schoolchildren. *Bulletin of the Magistracy*, 2018, no. 12-4 (87), pp. 114–115. (In Russian)

12. Militsyna S. K. Diagnostics of school failure. *Young scientist*, 2017, no. 51 (185), pp. 293–295. (In Russian)

13. Tsabolovoy Ya. E. The organization of teachers' work with underachieving schoolchildren as a factor in improving the quality of education. *Science through the prism of time*, 2018, no. 12 (21), pp. 284–287. (In Russian)

14. Tyumentseva T. D., Padyukov A. L., Pronina E. Yu. The content of correctional and developmental work to eliminate the underachievement of younger schoolchildren. *Science and education: modern times*, 2018, no. 3 (26), p. 838. (In Russian)

Информация об авторах

Журавлева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>, 2nzhur@mail.ru

Ярославцев Виктор Георгиевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и гуманитарных наук, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИИХ», г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4501-1980>, 220455@bk.ru

Information about the Authors

Natalia N. Zhuravleva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Management, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>, 2nzhur@mail.ru

Victor G. Yaroslavtsev – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Humanities, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4501-1980>, 220455@bk.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 06.11.2024; одобрена после рецензирования: 24.01.2025; принята к публикации: 10.02.2025.

Received: 06.11.2024; approved after peer review: 24.01.2025; accepted for publication: 10.02.2025.



Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1812-9463.2501.02

Система мониторинга качества реализации образовательных программ высшего образования (опыт ФГБОУ ВО «НГПУ»)

Макеев Александр Александрович

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Дмитриева Ульяна Михайловна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Дураченко Оксана Алексеевна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. *Введение.* В статье представлен краткий обзор отечественных исследований в сфере оценки качества высшего образования, даны определения качества образования и внутренней системы оценки качества образования. Цель статьи – представить опыт Новосибирского государственного педагогического университета по формированию системы мониторинга качества реализации образовательных программ высшего образования как компонента внутренней системы оценки качества образования. *Методология.* Исследование осуществлено в контексте накопления и развития отечественного опыта оценки качества высшего образования. Представленная система мониторинга качества реализации образовательных программ была разработана и апробирована с учетом процессного подхода. *Результаты.* Основными результатами проведенной работы стали система показателей, учитывающих современную образовательную политику и нормативные требования, и выработка риск-ориентированного и ресурсного подходов для каждой реализуемой в университете образовательной программы высшего образования. Достоинствами разработанной системы стали сочетание риск-ориентированного и ресурсного подходов, дифференциация программ с позиции объективных возможностей выполнения показателей и использование медианного подхода к определению критических значений показателей. *Выводы.* Результаты исследования могут быть использованы при организации образовательной деятельности в других образовательных организациях высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование; качество образования; аккредитационные показатели; оценка качества образования; внутренняя система оценки качества образования; качество подготовки; мониторинг качества реализации образовательной программы; риск-ориентированный подход.

Для цитирования: Макеев А. А., Дмитриева У. М., Дураченко О. А. Система мониторинга качества реализации образовательных программ высшего образования (опыт ФГБОУ ВО «НГПУ») // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 1 (77). – С. 14–28. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.02>



Quality Monitoring System for the Implementation of Educational Programs of Higher Education (Experience of the Novosibirsk State Pedagogical University)

Aleksandr A. Makeev

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Uliana M. Dmitrieva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Oksana A. Durachenko

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. *Introduction.* The article provides a brief overview of national research in the field of assessing the quality of higher education, defines the quality of education and the internal system of assessing the quality of education. The purpose of the article is to present the experience of Novosibirsk State Pedagogical University in the formation of a quality monitoring system for the implementation of educational programs of higher education as a component of the internal education quality assessment system. *Methodology.* The study was carried out in the context of the accumulation and development of domestic experience in assessing the quality of higher education. The presented system for monitoring the quality of educational programs was developed and tested focusing on the process approach. *Results.* The main results of the work are a system of indicators that take into account modern educational policy and regulatory requirements, and the development of risk-based and resource-based approaches for each educational program of higher education implemented at the university. The advantages of the developed system are a combination of risk-based and resource-based approaches, differentiation of programs from the perspective of objective performance capabilities and the use of a median approach to determining critical values of indicators. *Conclusions.* The results of the study can be used in the educational institutions activities in other educational institutions of higher education.

Keywords: higher education; quality of education; accreditation indicators; assessment of the quality of education; internal system for assessing the quality of education; quality of training; monitoring the quality of educational program implementation; risk-based approach.

For Citation: Makeev A. A., Dmitrieva U. M., Durachenko O. A. Quality Monitoring System for the Implementation of Educational Programs of Higher Education (Experience of the Novosibirsk State Pedagogical University). *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, no. 1 (77), pp. 14–28. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.02>

Введение. Актуальность оценки качества образования и связанных с ней всевозможных организационных процессов и оценочных процедур обусловлена, во-первых, логикой развития отечественной системы образования и, во-вторых, современными нормативными требованиями, предъявляемыми образовательным организациям.

Основная цель статьи – представить опыт Новосибирского государственного педагогического университета по формированию системы мониторинга качества реализации образовательных программ высшего образования как компонента внутренней системы оценки качества образования в контексте развития отечественной теории и практики оцен-



ки качества образования, а также с учетом современных нормативно-правовых требований.

Методология. Философские, социальные, методологические основы оценки качества образования были заложены советскими учеными. Серьезным вызовом для них и педагогов явилась реформа общего и профессионального образования, проведенная в 1984 г. [18]. Одним из ответов на этот вызов стало создание Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Гособразования СССР при Московском институте стали и сплавов (в дальнейшем – Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов) [21]. Он решал одну из основных задач – системное изучение качества высшего образования как научной проблемы. Проблема качества образования рассматривалась исследователями в контексте «соответствия перспективным ориентирам развития человека и общества» [21, с. 261], а само высшее образование «под углом зрения его качества стало актуальным объектом межпредметной научной рефлексии» [2, с. 101].

Новая волна научного интереса к проблеме оценки качества образования возникла в начале 2000-х гг. в связи с включением нашей страны в 2003 г. в так называемый Болонский процесс [2; 3; 4]. Отечественная система образования активно перестраивалась под западноевропейскую систему, обеспечивая академическую открытость и возможность сопряжения образовательных программ и перенимая подходы к оценке образования. В. И. Байденко и Н. А. Селезнёва называют качество высшего образования «несущей целевой конструкцией болонских реформ» [2, с. 95] и отмечают, что оно включает в себя «все элементы и виды деятельности вузов, национальных систем высшего образования в целом: образо-

вательные программы и учебно-педагогический процесс; научные исследования и укомплектование академическим и научным персоналом; качество контингента обучающихся; многопараметричные средовые характеристики, включая ИТ; финансово-экономические условия; принципиальное влияние на трудоустраиваемость выпускников. Система обеспечения качества предполагает наличие таких механизмов, как внутренняя и внешняя оценка, аккредитация и управление качеством. Предпосылкой выступает разработка сопоставимых методов и критериев оценки качества в сферах обучения, воспитания и научных исследований» [2, с. 95].

24 мая 2022 года было официально объявлено о выходе России из Болонского процесса. Сейчас высшее образование находится на пороге очередного реформирования, вектор которого направлен на выработку новой системы с сохранением положительных достижений последних лет. При этом ретроспективный анализ развития отечественной системы образования обнаруживает, с одной стороны, гибкость и открытость этой системы, а с другой – ее ориентацию на ценности образования, ставшие традиционными для нашего общества: научная основа преподавания дисциплин, практико-ориентированность содержания образования, обучение и воспитание гармонично развитой личности, нацеленность на совершенствование самой системы образования и т. д. Поэтому изучение вопросов повышения качества образования и его оценка находятся в логике развития отечественной системы образования, являясь неотъемлемой ее частью.

Вступление в силу федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в 2019–2021 гг., условно названных ФГОС ВО 3++, поставило перед организациями, реализу-



ющими основные образовательные программы в соответствии с указанными стандартами, вопрос о выработке и применении внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО). Поэтому в научных исследованиях последних лет проблема качества образования является одной из самых популярных. Часть исследований посвящена подробному описанию подходов к определению понятия «качество образования», включая нормативные установки и государственную политику [1; 6; 14; 17; 23], часть – сопоставительному анализу отечественных и зарубежных систем мониторинга качества образования [12]. Значительная часть исследований представляет опыт образовательных организаций высшего образования по проектированию, разработке и внедрению систем оценки качества образования [5; 13; 15; 16]. Как отдельный аспект оценки качества образования рассматривается педагогический мониторинг [19; 22], в том числе с использованием информационных технологий [7; 20]. В центре внимания исследований последних пяти лет примерно та же проблематика, но с акцентом на цифровой трансформации [10] и влиянии на эти процессы искусственного интеллекта [24]. При этом нужно отметить, что авторы этих исследований ищут баланс между традиционным и инновационным подходами к оценке качества образования, в частности, постулируется рациональное использование дистанционных образовательных технологий [10, с. 355]. Обращает на себя внимание исследование, проведенное в ХМАО – Югре и направленное на изучение представлений участников образовательных отношений в системе высшего образования о качестве образования [8]. Полученные результаты обнаружили «неоднозначное понимание качества высшего

образования у субъектов образовательного процесса. Наибольший разрыв в представлении заключается в роли профессионального сообщества» [8, с. 77]. Иными словами, даже обзорное знакомство с результатами современных исследований демонстрирует большую степень заинтересованности управляющего и преподавательского состава вопросах оценки качества образования.

При определении понятия «качество образования» в рамках образовательной деятельности университета (вуза) наша позиция близка позиции А. И. Субетто, который рассматривает это понятие через призму управления качеством. Так, исследователь выделяет триаду основных объектов управления качеством: «качество образовательного процесса, качество выпускника вуза, качество образовательной программы» [23, с. 81–82]. Содержание этой триады перекликается с определением понятия, представленным в статье 2 Федерального закона «Об образовании»: «Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы»¹. На первый взгляд, данное Федеральным законом определение распадается на диаду: качество образовательной деятельности и качество подготовки обучающихся. Однако компонент триады А. И. Субетто «качество образовательной программы» оказывается включенным

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/100618/> (дата обращения: 28.08.2024).



в степень соответствия образовательной деятельности требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и «потребностям физического и (или) юридического лица...». Таким образом, качество образовательной программы задается и в некоторой степени обеспечивается требованиями ФГОС и профессиональных стандартов еще на этапе разработки образовательной программы и подготовке ее к процедуре государственной аккредитации [9]. В представленных определениях соотносятся термины «качество выпускника вуза» и «качество подготовки обучающихся», которые можно рассматривать как компетентность и компетенции [11]. И наконец, «качество образовательного процесса», в терминологии А. И. Субetto, находит соответствие в «характеристике образовательной деятельности», в терминологии Федерального закона, при условии, что мы рассматриваем образовательный процесс как организованное взаимодействие педагога и обучающегося для достижения образовательных целей, а образовательную деятельность как процесс реализации образовательной программы с обозначенными результатами. Поэтому ВСОКО должна учитывать все эти компоненты, несмотря на то, что она определяется образовательной организацией самостоятельно. Под ВСОКО мы понимаем систему обеспечения и оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования. Данная система включает в себя совокупность диагностических и оценочных процедур, методов контроля и оценки условий и порядка реализации основных профессиональных образовательных программ, оценки деятельности педагогических работников, удовлетворенности обучающихся условиями

и результатами обучения, эффективности реализации образовательных программ с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов (при наличии) и требований рынка труда, запросов участников отношений в сфере образования.

Таким образом, мониторинг качества реализации образовательных программ высшего образования рассматривается нами как инструмент ВСОКО, представляющий собой процедуру сбора, обработки и анализа информации, которая должна использоваться в дальнейшем для повышения качества образования. При этом с управленческой точки зрения оценка качества образования «в целом» по всей образовательной организации или «в разрезе» учебных подразделений образовательной организации недостаточно информативна, поэтому в качестве объекта оценки была выбрана образовательная программа высшего образования.

Результаты. Основная задача при проектировании и разработке любой системы мониторинга качества – формирование объективных критериев оценки. Образовательная деятельность современных университетов является многофакторной, многовекторной, трансформирующейся в условиях меняющихся запросов общества и государственной политики, что создает трудности при выделении критериев оценки. Проанализировав нормативно-правовые основы образовательной деятельности и основные направления образовательной политики нашей страны, мы приняли решение использовать две группы показателей: аккредитационные и университетские. Аккредитационные показатели установлены приказом № 660/306/448 и знакомы образовательным организациям по аккредитационному монито-



рингу, проходившему осенью 2023 г.² Они представляют собой тот необходимый минимум требований, который должна обеспечивать образовательная организация, чтобы оставить за собой право осуществлять выпуск по образовательным программам. Эта группа показателей позволяет реализовать своего рода риск-ориентированный подход.

Однако такого подхода в оценке качества образования недостаточно для полноценного развития образовательной

деятельности. Поэтому нами были разработаны и апробированы университетские показатели (УП), продиктованные вектором развития высшего педагогического образования, заданного органами федеральной исполнительной власти, а также некоторыми показателями, использующимися во время мониторинга образовательных организаций высшего образования. Формулировки университетских показателей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Университетские показатели, применяемые в мониторинге качества реализации образовательных программ

Код показателя	Формулировка показателя
УП-1	Средний балл вступительных испытаний в форме собеседования обучающихся, принятых по его результатам на обучение по программам магистратуры
УП-2	Доля иностранных граждан в общей численности обучающихся по образовательной программе высшего образования
УП-3	Доля обучающихся по договорам о целевом обучении в общей численности обучающихся по образовательной программе высшего образования
УП-4	Доля обучающихся, выполнивших задания входного контроля на уровне не ниже «низкого» в общей численности обучающихся по образовательной программе высшего образования, принявших участие в оценочной процедуре
УП-5	Доля обучающихся, участвующих в независимой оценке сформированности компетенций в рамках промежуточной аттестации (с привлечением работодателей), от общего количества обучающихся по программе
УП-6	Доля обучающихся, участвующих в профессиональном (демонстрационном) экзамене, от общего количества обучающихся по программе
УП-7	Доля обучающихся, выполнивших задания федерального экзамена в сфере образования (ФЭПО) не ниже второго уровня в общей численности обучающихся по образовательной программе высшего образования, принявших участие в оценочной процедуре
УП-7.1	Доля обучающихся, участвующих в независимой оценке сформированности компетенций (ФЭПО), от общего количества обучающихся по программе
УП-8	Доля выпускных квалификационных работ, выполненных по заказу работодателей, от общего числа ВКР, защищаемых на выпускном курсе по образовательной программе
УП-9	Качественная успеваемость по итогам ГИА (защиты выпускных квалификационных работ)
УП-10	Участие студентов, профессорско-преподавательского состава, работодателей, выпускников в анкетировании по вопросам качества образования

² Об осуществлении Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Министерством просвещения Российской Федерации и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации аккредитационного мониторинга системы образования: приказ Рособрнадзора, Минпросвещения России и Минобрнауки России от 24.04.2023 № 660/306/448 [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305300011> (дата обращения: 14.08.2024).



УП-1 в некоторой степени дополняет АП-1³ и используется только в отношении программ магистратуры. Он позволяет получить информацию об уровне подготовленности студентов-магистрантов. Выделение УП-2 обусловлено, с одной стороны, показателями, ежегодно предоставляемыми в рамках статистического наблюдения № ВПО-1⁴, а с другой стороны – пунктом 1.2 (Количество обучающихся иностранцев в России) паспорта Федерального проекта «Россия – привлекательная для учебы и работы страна»⁵. УП-3 продиктован, во-первых, насущной потребностью системы образования в новых кадрах, а во-вторых, пунктом 13 (Мониторинг количества заключенных договоров целевого обучения по подготовке педагогических кадров) Плана мероприятий по реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года⁶. УП-4 и УП-8 определены в соответствии с пунктами 7 и 8 обязательств ФГБОУ ВО «НГПУ» перед Минпросвещения России: «Увеличение количества студентов, принимающих участие в независимой оценке качества подготовки специалистов, включая оценку уровня знаний по базовым предметам» (пункт 8) и «Увеличение коли-

чества выпускных квалификационных работ бакалавров, обучающихся по программам укрупненной группы специальностей и направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки, разработанных по заказу образовательных организаций субъекта Российской Федерации, в котором находится организация». Мероприятия Концепции подготовки педагогических кадров обусловили включение в мониторинг УП-5 и УП-6. При этом первый из них работает на «создание системы мониторинга качества программ подготовки педагогических кадров с активным включением в нее объективных данных и мнения работодателей»⁷, а второй – на «создание системы оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников в рамках государственной итоговой аттестации, регулируемой федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального и высшего образования, включая государственный экзамен и защиту выпускной квалификационной работы, предполагающей комплексную оценку результатов освоения образовательной программы, путем внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена как одной из обязатель-

³ Об осуществлении Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Министерством просвещения Российской Федерации и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации аккредитационного мониторинга системы образования: приказ Рособрнадзора, Минпросвещения России и Минобрнауки России от 24.04.2023 № 660/306/448 [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305300011> (дата обращения: 14.08.2024).

⁴ Об утверждении формы федерального статистического наблюдения № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» и указаний по ее заполнению: приказ Росстата от 20.09.2023 № 452 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_52009/1d9d65f3bedade8f200c0896f3dcd15a27d49597/ (дата обращения: 14.08.2024).

⁵ Паспорт Федерального проекта «Россия – привлекательная для учебы и работы страна» [Электронный ресурс]. – URL: https://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2022/09/Rossija_privlekatelnaja_pasport_.pdf (дата обращения: 14.08.2024).

⁶ План мероприятий по реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (на 2022–2024 годы)» (утв. Правительством РФ 28.12.2022 № 16029п-П8 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_478102/ (дата обращения: 14.08.2024).

⁷ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 14.08.2024).



ных форм проведения государственной итоговой аттестации»⁸. УП-7 и УП-7.1 обусловлены показателем «Оценивание в процессе» рейтинга «Оценка качества обучения», входящего в состав Национального агрегированного рейтинга⁹. При этом само участие в Федеральном интернет-экзамене в сфере профессионального образования (ФЭПО) в некоторой степени позволяет обеспечить независимость в оценке качества подготовки обучающихся. Результаты государственной итоговой аттестации, являющейся частью ВСОКО в соответствии с методическими рекомендациями¹⁰, стали основанием для выделения УП-9. Включение УП-10 в мониторинг обу-

словлено требованиями к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся, утвержденными ФГОС ВО (пункт 4.6).

По аналогии с процедурой аккредитационного мониторинга каждому университетскому показателю были присвоены критериальное значение и количество баллов, представленные в таблице 2. Расчет построен на ранжировании значений образовательных программ, участвующих в процедуре, по каждому показателю. Программы, набравшие меньше медианного значения, получили 0 баллов; попавшие в первый квартиль – 10 баллов, остальные – 5 баллов.

Таблица 2

Методика расчета университетских показателей

Код показателя	Краткое наименование показателя	Критериальное значение показателя мониторинга	Количество баллов
1	2	3	4
УП-1	Средний балл вступительных испытаний	68,4 баллов и более	10
		от 60,4 до 68,3 баллов	5
		менее 60,4 баллов	0
УП-2	Доля иностранных граждан	18,8 % и более	10
		от 8,8 % до 18,7 %	5
		менее 8,8 %	0
УП-3	Доля «целевиков»	14,4 % и более	10
		от 4,8 % до 14,4 %	5
		менее 4,8 %	0
УП-4	Входной контроль	83,3 % и более	10
		от 54 % до 83,3 %	5
		менее 53,9 %	0

⁸ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 14.08.2024).

⁹ Рейтинг «Оценка качества обучения» [Электронный ресурс]. – URL: <https://best-edu.ru/ratings/national/rejting-ocenka-kachestva-obrazovaniya#methodology> (дата обращения: 14.08.2024).

¹⁰ О методических рекомендациях (вместе с «Методическими рекомендациями по организации и проведению в образовательных организациях высшего образования внутренней независимой оценки качества образования по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры»): <Письмо> Минобрнауки России от 15.02.2018 № 05-436 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_298168/2b00782747a363d7a38b7c7414aa8c4e5f449f60/ (дата обращения: 14.08.2024).



1	2	3	4
УП-5	НОК в промежуточной аттестации	55,8 % и более	10
		от 38 % до 55,8 %	5
		менее 38 %	0
УП-6	Участие в демонстрационном экзамене	8,7 % и более	10
		от 6,2 % до 8,7 %	5
		менее 6,2 %	0
УП-7	Результат ФЭПО	98,1 % и более	10
		от 97,7 % до 98,1 %	5
		менее 97,7 %	0
УП-7.1	Участие в ФЭПО	76 % и более	5
		от 52,5 % до 75,9 %	2
		менее 52,5 %	0
УП-8	ВКР по заказу работодателей	61 % и более	10
		от 33,3 % до 61 %	5
		менее 33,3 %	0
УП-9	Качественная успеваемость ГИА	98,2 % и более	10
		от 96 % до 98,2 %	5
		менее 96 %	0
УП-10	Участие в анкетировании	4 балла	10
		3 балла	5
		2 балла и менее	0

С использованием аккредитационных и университетских показателей с января по март 2024 г. был проведен мониторинг качества реализации образовательных программ ФГБОУ ВО «НГПУ». В процессе мониторинга были проанализированы 175 образовательных программ высшего образования. Сумма баллов по аккредитационным и университетским показателям была условно названа итоговым показателем, который лег в основу рейтинга образовательных программ. При этом в мониторинге программ бакалавриата и специалитета не учитывался УП-1, а в мониторинге программ магистратуры – АП-1 (АП-1.1) и АП-8 в соответствии с требованиями

приказа¹¹. При выстраивании рейтинга был применен дифференцированный подход, в результате которого выделено четыре группы образовательных программ:

- 1) программы бакалавриата и специалитета, реализующиеся в очной и заочной формах;
- 2) программы бакалавриата и специалитета, реализующиеся только в заочной форме;
- 3) программы магистратуры, реализующиеся в очной и заочной формах обучения;
- 4) программы магистратуры, реализующиеся в заочной форме обучения.

¹¹ Об осуществлении Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Министерством просвещения Российской Федерации и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации аккредитационного мониторинга системы образования: приказ Рособрнадзора, Минпросвещения России и Минобрнауки России от 24.04.2023 № 660/306/448 [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305300011> (дата обращения: 14.08.2024).



В первой и третьей группах образовательных программ в процессе мониторинга учитывались значения аккредитационных и университетских показателей только очной формы обучения, что соответствует методическим рекомендациям по расчету аккредитационных показателей.

Внутри каждой из групп были учтены объективные возможности выполнения показателей: наличие/отсутствие приема и выпуска по образовательной программе. Поэтому все образовательные программы были разделены на 12 групп, для каждой группы были выведены свои максимальные и минимальные значения суммы итоговых показателей. Такая детальная дифференциация образовательных программ, с одной стороны, позволила уравнивать условия оценки разных образовательных программ, с другой – породила громоздкую систему оценки.

Особое внимание во время мониторинга было уделено образовательным программам очной формы обучения, по которым были осуществлены прием и выпуск в 2023 г. Выше порогового значения итогового показателя, в зеленой зоне, оказалось 28 программ бакалавриата и 2 программы магистратуры; на уровне порогового значения, в желтой зоне, – 25 программ бакалавриата и 5 программ магистратуры; ниже порогового значения, в красной зоне, – 6 программ бакалавриата и 1 программа магистратуры.

Достоинствами построенной системы мониторинга качества реализации образовательных программ стало:

- сочетание риск-ориентированного и ресурсного подходов в оценке качества образования,
- дифференциация программ с позиции объективных возможностей выполнения показателей,
- использование медианного подхода к определению критических значений

университетских и итоговых показателей, что позволяет видеть пул реализуемых образовательных программ в их соотношении и использовать актуальную информацию в процессах управления.

Результаты мониторинга были представлены и обсуждены на заседании ученого совета университета. В целом система мониторинга была признана удовлетворительной, однако некоторые ее аспекты требуют доработки. В частности, в целях унификации подхода к разным образовательным программам и снижению степени их дифференциации было принято решение объединить некоторые показатели.

Положительным эффектом проведенного исследования стало определение «зон риска» и «зон развития» каждой образовательной программы, реализуемой университетом. Визуализация «плюсов» и «минусов» позволяет руководителям учебных подразделений и заведующим кафедрами, ответственными за выпуск студентов, выстроить систему корректирующих мероприятий или масштабировать успешные действия, применяемые в реализации образовательных программ, оказавшихся в зеленой зоне.

В заключение необходимо отметить, что система мониторинга качества реализации образовательных программ высшего образования выстраивалась на основе процессного подхода, «под которым понимается систематическая идентификация и менеджмент процессов, функционирующих в организации, включая их взаимодействие» [13, с 68]. Использование процессного подхода в мониторинге оказалось непростой задачей: в самом процессе мониторинга качества реализации образовательных программ приходилось решать множество организационных вопросов. Однако это позволило выстроить перспективы в управлении качеством образования,



обозначить необходимые «зоны развития» в управлении образовательной деятельностью университета.

Выводы. Представленная система мониторинга образовательных программ, с одной стороны, продолжает логику развития оценки качества высшего образования, заложенную еще в 1980-х гг. отечественными учеными, а с другой – учитывает новейшие тенденции, определяемые образовательной политикой нашего государства. Триединый подход, заключающийся в оценке качества образовательного процесса, качества выпускника и качества образовательной программы, позволяет наилучшим образом раскрыть понятие качества оценки образования и декомпозировать его в прикладных целях, т. е. для разработки, внедрения и коррекции процессов управления качеством образования в современном университете.

Основным результатом проведенного исследования является разработанная и апробированная система показателей, по которым можно оценить эффективность реализации образовательных программ. Дифференциация программ на основе объективной возможности выполнения того или иного показателя помогает получить детализированную информацию, а представленная система мониторинга качества реализации образовательных программ решает актуальные задачи в управлении качеством высшего образования в рамках университета. Поэтому она может быть использована в практике других образовательных организаций высшего образования. При необходимости набор показателей можно менять в зависимости от целей образовательной политики университета, делая акцент на риск-ориентированном или ресурсном подходах.

Список источников

1. Авдашкин А. А., Пасс А. А. Подходы к определению понятия «качество образования» // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2018. – № 2 (5). – С. 21–26.
2. Байденко В. И., Селезнева Н. А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (Статья 1) // Высшее образование в России. – 2017. – № 10 (216). – С. 94–108.
3. Байденко В. И., Селезнёва Н. А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (Статья 2) // Высшее образование в России. – 2017. – № 11 (217). – С. 122–136.
4. Байденко В. И., Селезнёва Н. А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 120–132.
5. Белаиш О. Ю., Чиркова А. А. Показатели внутреннего мониторинга качества образования: различия в оценке студентами и преподавателями важности показателей // Инженерное образование. – 2018. – № 24. – С. 166–173.
6. Беспалько В. П. Качество образования и качество обучения // Народное образование. – 2017. – № 3–4 (1461). – С. 105–113.
7. Беспалько В. П. Киберпедагогика – вызов XXI века // Народное образование. 2016. – № 7–8 (1458). – С. 109–118.
8. Богдан Д. И., Власова О. В., Засыпкин В. П., Коноплина Н. В. Качество высшего образования в оценках субъектов образовательного процесса (на примере эмпирических исследований в ХМАО – Югре) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (82). – С. 69–79.
9. Дмитриева У. М., Тарарова Ю. В. Нормативные основы государственной аккредитации образовательных программ высшего образования // Актуальные проблемы высшего профессионального образования в России: перспективы и вызовы: матери-



алы LXIV межвузовской научно-методической конференции. – Новосибирск, 2023. – С. 51–57.

10. Дрондин А. Л. Качество высшего образования в условиях цифровой трансформации // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 2 (63). – С. 353–357.

11. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16–31.

12. Карлина А. А., Савинова В. В. Организация мониторинга качества образования // Вестник Международного института рынка. – 2019. – № 1. – С. 43–49.

13. Колегова Е. Д. Мониторинг качества образования: проблемы и возможные пути их решения // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2015. – № 2 (49). – С. 65–76.

14. Колегова Е. Д. О планировании результатов обучения в рамках компетентностно-ориентированных основных образовательных программ // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26). – С. 91–101.

15. Колесников Ю. Ю. Мониторинг качества образования в вузе // Нижегородское образование. – 2012. – № 4. – С. 56–61.

16. Неустроев С. С., Игнатъев В. П., Киселева В. П., Чернова Е. П. О создании внутривузовской системы мониторинга качества образования в Северо-Восточном федеральном университете имени М. К. Аммосова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2011. – № 6. – С. 195–201.

17. Никитина Н. Ш. Рейтинговая оценка деятельности факультетов как элемент системы мониторинга качества образования в университете // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 4. – С. 62–70.

18. Овчинников А. В. Реформа школы 1984 года: предпосылки и ожидания // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2023. – № 4. – С. 3–11. DOI: <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2023-4-3-11>

19. Поначугин А. В. Мониторинг качества образования как важный фактор подготовки бакалавров в области прикладной информатики // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 1 (30). DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-4>

20. Поначугин А. В. Современный подход к мониторингу успеваемости обучающихся с применением информационно-коммуникационных технологий // Информационные и математические технологии в науке и управлении. – 2021. – № 4 (24). – С. 125–131.

21. Селезнёва Н. А. «Вербальный храм Благодарения» (И. А. Зимняя): 35 лет со дня создания Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Гособразования СССР при Московском институте стали и сплавов (МИСИС) // Синтез образования, воспитания и науки в ноосферной стратегии инновационного прорыва России: коллективная научная монография (по материалам XI Международной научной конференции «Ноосферное образование в евразийском пространстве»): в 2 кн. Кн. 2 / под научной редакцией А. И. Субетто, В. А. Шамахова. – СПб.: Астерион, 2021. – С. 261–282.

22. Ситник З. И. Организационно-педагогические условия мониторинга качества образования в учреждении высшего профессионального образования в рамках стандарта третьего поколения // Вестник ТОГИРРО. – 2013. – № 3 (27). – С. 52–54.

23. Субетто А. И. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

24. У Линь. Влияние искусственного интеллекта на качество высшего образования // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2024. – № 4 (91). – С. 42–46.



References

1. Avdashkin A. A., Pass A. A. Approaches to the definition of the concept of “quality of education”. *Scientific and methodological support for assessing the quality of education*, 2018, no. 2 (5), pp. 21–26. (In Russian)
2. Baidenko V. I., Selezneva N. A. The current round of the Bologna process: maintaining optimism. And a little bit about Russian... (Article 1). *Higher education in Russia*, 2017, no. 10 (216), pp. 94–108. (In Russian)
3. Baidenko V. I., Selezneva N. A. Ensuring the quality of higher education: modern experience (Article 2). *Higher education in Russia*, 2017, no. 11 (217), pp. 122–136. (In Russian)
4. Baidenko V. I., Selezneva N. A. Optics of a look at the future (Article 3). *Higher education in Russia*, 2017, no. 12 (218), pp. 120–132. (In Russian)
5. Belash O. Yu., Chirkova A. A. Indicators of internal monitoring of the quality of education: differences in students’ and teachers’ assessment of the importance of indicators. *Engineering education*, 2018, no. 24, pp. 166–173. (In Russian)
6. Bepalko V. P. The quality of education and the quality of education. *Public education*, 2017, no. 3–4 (1461), pp. 105–113. (In Russian)
7. Bepalko V. P. Cyberpedagogy – the challenge of the XXI century. *National education*, 2016, no. 7–8 (1458), pp. 109–118. (In Russian)
8. Bogdan D. I., Vlasova O. V., Zasyepkin V. P., Konoplina N. V. The quality of higher education in the assessments of subjects of the educational process (on the example of empirical research in KhMAO – Yugra). *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, 2023, no. 1 (82), pp. 69–79. (In Russian)
9. Dmitrieva U. M., Tararova Yu. V. Normative foundations of state accreditation of educational programs of higher education. *Current problems of higher professional education in Russia: prospects and challenges: materials of the LXIV interuniversity scientific and methodological conference*. Novosibirsk, 2023, pp. 51–57. (In Russian)
10. Drondin A. L. The quality of higher education in the context of digital transformation. *Business. Education. The right*, 2023, no. 2 (63), pp. 353–357. (In Russian)
11. Zimnaya, I. A. Competence and competence in the context of a competence-based approach in education. *Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics*, 2013, no. 4 (4), pp. 16–31. (In Russian)
12. Karlina A. A., Savinova V. V. Organization of monitoring the quality of education. *Bulletin of the International Market Institute*, 2019, no. 1, pp. 43–49. (In Russian)
13. Kolegova E. D. Monitoring the quality of education: problems and possible solutions. *Bulletin of the Educational and Methodological Association for Professional and pedagogical Education*, 2015, no. 2 (49), pp. 65–76. (In Russian)
14. Kolegova E. D. On planning learning outcomes within the framework of competence-oriented basic educational programs. *Scientific dialogue*, 2014, no. 2 (26), pp. 91–101. (In Russian)
15. Kolesnikov Yu. Yu. Monitoring the quality of education at the university. *Nizhny Novgorod education*, 2012, no. 4, pp. 56–61. (In Russian)
16. Neustroev S. S., Ignatiev V. P., Kiseleva V. P., Chernova E. P. On the creation of an intra-university system for monitoring the quality of education at the Northeastern Federal University named after M. K. Ammosov. *News of the Southern Federal University. Technical sciences*, 2011, no. 6, pp. 195–201. (In Russian)
17. Nikitina N. S. Rating assessment of the activities of faculties as an element of the quality monitoring system of education at the university. *University management: practice and analysis*, 2003, no. 4, pp. 62–70. (In Russian)
18. Ovchinnikov A. V. The reform of the school in 1984: prerequisites and expectations. *Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society*, 2023, no. 4, pp. 3–11. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2023-4-3-11>

19. Ponachugin A. V. Monitoring the quality of education as an important factor in the preparation of bachelors in the field of applied informatics. *Bulletin of the Minin University*, 2020, vol. 8, issue 1 (30). (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-4>
20. Ponachugin A. V. A modern approach to monitoring student academic performance using information and communication technologies. *Information and mathematical technologies in science and management*, 2021, no. 4 (24), pp. 125–131. (In Russian)
21. Selezneva N. A. “Verbal Temple of Thanksgiving” (I. A. Zimnaya): 35 years since the establishment of the Research Center for Quality problems of training specialists of the USSR State Education at the Moscow Institute of Steel and Alloys (MISIS). *Synthesis of education, upbringing and science in the noosphere strategies of Russia’s innovative breakthrough: collective scientific monograph (based on the materials of the XI International Scientific Conference “Noosphere Education in the Eurasian space”)*. In 2 books. Under the scientific editorship of A. I. Subetto, V. A. Shamakhov. Saint Petersburg: Asterion Publ., 2021, pp. 261–282. (In Russian)
22. Sitnik Z. I. Organizational and pedagogical conditions for monitoring the quality of education in an institution of higher professional education within the framework of the third generation standard. *Bulletin of TOGIRRO*, 2013, no. 3 (27), pp. 52–54. (In Russian)
23. Subetto A. I. Conceptual and theoretical foundations of solving the problem of quality of education in Russia. *Siberian Pedagogical Journal*, 2008, no. 1, pp. 75–87. (In Russian)
24. Wu Lin. The influence of artificial intelligence on the quality of higher education. *Information and communication technologies in pedagogical education*, 2024, no. 4 (91), pp. 42–46. (In Russian)

Информация об авторах

Макеев Александр Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии, проректор по учебной работе, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0009-1636-1859>, 9628280784@mail.ru

Дмитриева Ульяна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, начальник учебно-методического управления, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6015-543X>, ulyana2019@yandex.ru

Дураченко Оксана Алексеевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии, начальник отдела высшего образования учебно-методического управления, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8629-3785>, reflexia@mail.ru

Information about the Authors

Aleksandr A. Makeev – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Biology and Ecology, Pro Vice-Chancellor (Education), Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0009-1636-1859>, 9628280784@mail.ru

Uliana M. Dmitrieva – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Head of the Educational and Methodological Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6015-543X>, ulyana2019@yandex.ru

Oksana A. Durachenko – Senior Lecturer of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Head of the Department of Higher Education of the Educational and Methodological Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8629-3785>, reflexia@mail.ru



Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 15.10.2024; одобрена после рецензирования: 20.01.2025; принята к публикации: 10.02.2025.

Received: 15.10.2024; approved after peer review: 20.01.2025; accepted for publication: 10.02.2025.



Научная статья

УДК 37.02(015.3)+34.096

DOI: 10.15293/1812-9463.2501.03

Формирование ответственности педагогов за противоправное (агрессивное) поведение малолетних детей в дошкольном образовательном учреждении: обоснование программы дополнительного профессионального образования

Чельцов Михаил Владимирович

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Чельцова Марина Геннадьевна

*Сибирский университет потребительской кооперации,
г. Новосибирск, Россия*

Радионова Дарья Олеговна

Детский сад № 484, г. Новосибирск, Россия

Аннотация. *Введение.* Детская агрессивность является одной из существенных проблем в педагогике, психологии и юриспруденции. Несмотря на то, что агрессивное поведение детей чаще всего рассматривается как вполне обычное явление, неумение его преодолевать и контролировать с возрастом приводит к появлению серьезных проблем и последствий. Анализ вопроса ответственности за причинение ребенком вреда здоровью других воспитанников в условиях дошкольного образовательного учреждения приводит к пониманию неопределенности правовых основ действий специалистов учреждения. Данная неопределенность обостряется отсутствием четкого правового статуса дошкольного образовательного учреждения и недостаточностью правовой культуры педагогов при столкновении с преддевиантными – дезадаптивными формами поведения дошкольника. В совокупности это порождает неоднозначность реакций и действий специалистов учреждения дошкольного образования и может усугубить проблемы воспитанников и последствия их агрессивного поведения. В связи с этим нарастает необходимость разработки новых подходов к повышению уровня правовой культуры педагогов в контексте формирования их готовности к адекватному реагированию и предупреждению агрессивного поведения воспитанников. Цель статьи – определение правовых основ ответственности специалистов дошкольного образовательного учреждения в ситуации противоправного поведения малолетних детей, а также обоснование целесообразности разработки новой программы дополнительного профессионального образования для специалистов дошкольного образовательного учреждения, ключевым содержательным компонентом которой должен стать вопрос о формировании ответственности педагогов за противоправное (агрессивное) поведение воспитанников в дошкольном образовательном учреждении. *Методология.* В качестве основных использованы такие теоретические методы исследования, как анализ имеющихся теоретических данных по проблеме; обобщение данных, относящихся к теме исследования и являющихся достоверными. *Результаты.* Ранее авторы обозначили феномены детской агрессивности и насилия как психолого-педагогическую проблему, с одной стороны, и как правовую – с другой. На основании проведенного исследования дано описание и определение противо-



правного поведения малолетних детей с опорой на юридическую педагогику и психологию агрессии. Проведен анализ правового статуса дошкольного образовательного учреждения и правовой позиции его сотрудников при возникновении и разрешении ситуаций, связанных с детской агрессией. Предложена педагогическая инновация в виде программы дополнительного профессионального образования для педагогов дошкольного образовательного учреждения по предупреждению и адекватному реагированию на детское агрессивное поведение. *Выводы.* Дано определение агрессивного поведения несовершеннолетних в условиях дошкольного образовательного учреждения с позиции права, возрастной психологии и юридической педагогики. Делается вывод о важности психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения в условиях дошкольного образовательного учреждения. Уточнены правовые основы ответственности специалистов дошкольного образовательного учреждения в ситуации противоправного поведения малолетних детей и законодательные акты, их регламентирующие. Обоснована необходимость и целесообразность внедрения новой программы дополнительного профессионального образования для педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: детская агрессия; противоправное поведение; малолетние; дошкольная образовательная организация; насилие; дети дошкольного возраста; юридическая ответственность; юридическая педагогика; дополнительное профессиональное образование педагогов.

Для цитирования: Чельцов М. В., Чельцова М. Г., Радионова Д. О. Формирование ответственности педагогов за противоправное (агрессивное) поведение малолетних детей в дошкольном образовательном учреждении: обоснование программы дополнительного профессионального образования // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 1 (77). – С. 29–39. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.03>

Original article

Formation of Teachers' Responsibility for Illegal (Aggressive) Behavior of Young Children in Preschool Educational Institutions: Justification of the Program of Additional Professional Education

Mikhail V. Cheltsov

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Marina G. Cheltsova

Siberian University of Consumer Cooperatives, Novosibirsk, Russia

Darya O. Radionova

Kindergarten no. 484, Novosibirsk, Russia

Abstract. *Introduction.* Child aggression is one of the significant problems in pedagogy, psychology, and law. Despite the fact that aggressive behavior of children is most often considered as a quite common phenomenon, the inability to overcome and control it leads to serious problems and consequences with age. The analysis of the issue of responsibility for causing harm to the health of other pupils by a child in a preschool educational institution leads to an understanding of the uncertainty of the legal basis of the actions of the institution's specialists. This uncertainty is exacerbated by the lack of a clear legal status of a preschool educational institution and the lack of legal culture of teachers



when faced with predeviant – maladaptive behaviors of preschoolers. Taken together, this creates ambiguity in the reactions and actions of preschool education specialists, and may exacerbate the problems of pupils and the consequences of their aggressive behavior. The purpose of the article – to determine the legal basis of responsibility of preschool educational institution specialists in the situation of illegal behavior of young children, as a key substantive component of a new educational program in the system of additional education for teachers. *Methodology.* As the main ones, such theoretical research methods are used as: analysis of available theoretical data on the problem; generalization of data related to the research topic and which are reliable. *Results.* In their previous work, the authors identified the phenomena of child aggression and violence as a psychological and pedagogical problem on the one hand, and as a legal problem on the other. Based on the conducted research, a description and definition of the illegal behavior of young children is given, based on legal pedagogy and the psychology of aggression. The analysis of the legal status of a preschool educational institution and the legal position of its employees in the occurrence and resolution of situations related to child aggression is carried out. A pedagogical innovation is proposed in the form of a program of additional professional education for teachers of preschool educational institutions on the prevention and adequate response to children's aggressive behavior. *Conclusions.* The definition of aggressive behavior of minors in a preschool educational institution is given from the perspective of law, age psychology and legal pedagogy. The conclusion is made about the importance of psychological and pedagogical prevention of aggressive behavior in pre-school conditions. The legal basis for the responsibility of preschool specialists in situations of illegal behavior of young children and the legislative acts regulating them have been clarified. The necessity and expediency of introducing a new program of additional professional education for teachers of preschool educational institutions is substantiated.

Keywords: child aggression; unlawful behavior; minors; preschool educational organization; violence; preschool children; legal responsibility; legal pedagogy; additional professional education for teachers.

For Citation: Cheltsov M. V., Cheltsova M. G., Radionova D. O. Formation of Teachers' Responsibility for Illegal (Aggressive) Behavior of Young Children in Preschool Educational Institutions: Justification of the Program of Additional Professional Education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, no. 1 (77), pp. 29–39. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.03>

Введение. Детская агрессивность, являющаяся, по сути, естественным явлением, сопровождает развитие и постепенно может преодолеваться ребенком. С ней постоянно сталкиваются работники образования. Эта проблема далеко не новая, однако актуальность ее всестороннего теоретического и практического изучения, по мнению Т. В. Дерюгиной [3] и Т. С. Законовой [4], не вызывает сомнений. При этом проявление физической агрессии и насилия постепенно приобретает все более явный и жесткий характер – уже в дошкольных образовательных учреждениях педагоги и специалисты сталки-

ваются с драками, нападениями детей на сверстников и взрослых.

Мы отмечаем, что большое внимание уделяется различным сторонам проблемы: психолого-педагогической, социологической и др. В последнее время в педагогической теории активно развивается новое направление – юридическая педагогика (А. М. Столяренко, К. М. Левитан, А. В. Долматов). Однако с позиции юридической педагогики агрессивное поведение малолетних и вопросы ответственности за последствия этой агрессии рассматриваются пока крайне ограниченно. Как неотъемлемая



часть психолого-педагогической подготовки специалиста дошкольного образовательного учреждения в ней должна присутствовать информация о профилактике и адекватном реагировании на проявления агрессии воспитанников, что позволит ему осуществлять эффективное взаимодействие с их родителями.

Анализ вопроса ответственности за причинение ребенком вреда здоровью других воспитанников в условиях дошкольного образовательного учреждения приводит к пониманию неопределенности правовых основ действий специалистов учреждения. Данная неопределенность обостряется отсутствием четкого правового статуса дошкольного образовательного учреждения при столкновении с преддевиантными – дезадаптивными формами поведения дошкольника. В совокупности это порождает неоднозначность реакций и действий специалистов учреждения дошкольного образования и может усугубить проблемы воспитанников и последствия их агрессивного поведения. Также на эту ситуацию влияет недостаточный уровень подготовленности педагогов дошкольного образовательного учреждения к адекватному профессиональному поведению в подобной ситуации с позиций юридической педагогики.

Цель статьи – определение правовых основ ответственности специалистов дошкольного образовательного учреждения в ситуации противоправного поведения малолетних детей, а также обоснование целесообразности разработки новой программы дополнительного профессионального образования для специалистов дошкольного образовательного учреждения, ключевым содержательным компонентом которой должен стать вопрос о формировании ответственности педагогов за противоправное (агрессивное) поведение воспитанников в дошкольном образовательном учреждении.

Методы и результаты исследования. Для описания детей с устойчивым и частым агрессивным поведением разные научные дисциплины используют такие термины, как «агрессивные», «жестокие», «страдающие расстройством поведения», «враждебно настроенные», «девиантные», «делинквентные» и «асоциальные» [7; 10, с. 146–151; 12, с. 187–189; 13]. Считаем, что агрессия – неоднородное состояние, и не существует единого, одного абсолютно верного термина, который бы в полной мере передавал разнообразие проявления подобного поведения у детей.

Чаще всего специалист, работающий с детьми дошкольного возраста, сталкивается с физической стороной агрессии как самой простой и эволюционно обусловленной ее формой, в большей степени присущей человеческому виду [10, с. 147–149]. Так, воспитатель может жаловаться на драки, щипки, укусы, толчки и многое другое, что дети разного пола и возраста стремятся делать в отношении своих сверстников и взрослых. Генез всех вышеупомянутых проявлений бывает совершенно разнообразным и часто непредсказуемым. Здесь необходимо разбираться педагогу-психологу и воспитателям непосредственно для своевременной коррекции поведения воспитанника и профилактики такого поведения среди других детей.

Однако фактическое столкновение со случаями агрессии, особенно агрессивности в форме систематических актов физического насилия, ставит педагогов в тупик, влечет за собой вред здоровью воспитанников и остается «белым пятном» в практике работы педагогов и администрации дошкольного образовательного учреждения (ДООУ). Часто события драк и нападений омрачаются давлением на специалистов со стороны родителей – как агрессора, так и пострадавшего, что требует оперативности и грамотности решений специалистов



и администрации ДОУ [8, с. 66–71; 9]. Это влечет за собой проблему определения ответственности за причинение ребенком вреда здоровью других воспитанников [2].

Мы с полной уверенностью можем утверждать, что на сегодняшний день нет четкого алгоритма действий для администрации дошкольного учреждения при столкновении с преддевиантными – дезадаптивными формами поведения дошкольника. Например, нет установленных линий (в психологическом, педагогическом, социальном, правовом смыслах), разграничивающих обычную драку двух мальчишек как форму демонстрации силы (естественное явление, которое может быть преодолено и не должно культивироваться) и действительную демонстрацию жестокости или нападения. И в том, и в другом случае мы имеем дело с противоправным поведением несовершеннолетних, хоть и разного генеза. Однако закрепленного юридически определения такого поведения нет, хотя оно и необходимо для определения правовых оснований возможных действий сотрудников ДОУ.

Для определения противоправного поведения мы считаем рациональным прибегнуть к анализу различных вариантов, предложенных в литературе. Девиантное поведение – часто используется в психологии – это поведение, отклоняющееся от нормы в ту или иную сторону [1]. Видом такого поведения является поведение делинквентное – этот термин чаще всего используется в социологии, криминологии, педагогике и психологии. Психология девиантного поведения – относительно молодая научная сфера, опирающаяся на более зрелую науку о праве, ее понятийный аппарат. Так, делинквентное поведение мы определяем как правонарушение, противоправное поведение [1]. В целом мы согласны с идеями ряда исследователей

(например, Г. И. Иванец, Д. Н. Лунина и др.) и под противоправным поведением понимаем такое юридически значимое поведение, которое, во-первых, можно объективно оценить как нарушающее права, социально-опасное, во-вторых, такое, которое нарушает общую модель, регламентированную законом норму, в-третьих, данный тип поведения приводит к определенным последствиям, результату правового характера [6; 10, с. 148–150].

Дети не рождаются со знанием социальных и правовых норм, первые несколько лет своей жизни они заняты тестированием реальности, «прощупыванием» рамок, в результате чего формируются границы дозволенного. Эти границы и запреты формирует в большей степени семья как первый и самый авторитетный социальный институт воспитания через систему наказаний и поощрений, но больше всего – через собственный пример поведения [5]. Каждый психически здоровый дошкольник будет знать о том, что бить человека недопустимо, и ответит «нет» на соответствующий вопрос, но ни один из них не способен пока освоить абстрактные категории закона и уголовного кодекса и сдержать себя. Разница между знанием и поведением определяется различием семейных систем воспитания, а также между принципами семейного воспитания и воспитанием в условиях ДОУ. Э. Эриксон [15] также говорит о конфликте между «отдавать» и «сохранять», актуальном в старшем дошкольном возрасте, процесс которого проходит в детских драках и ссорах, но результатом его становятся определенного рода личностные установки – как позитивные, так и деструктивные.

Говоря о детской агрессии, мы отмечаем, что чаще всего в дошкольном возрасте она проявляется в форме драк, т. е. мы описываем агрессию физиче-



скую. Почти каждый ребенок – неважно, мальчик или девочка – хоть раз дрался, надевая эти акты разным смыслом – нападение из-за обиды, игрушки, территории или же защита себя, игры, другого ребенка.

В своей работе мы вслед за многими исследователями настаиваем на разделении агрессии на нормальную и асоциальную. Так, И. А. Фурманов делит агрессивное поведение детей на две формы:

«1. Социализированное агрессивное поведение. Дети обычно не имеют психических нарушений, у них низкий моральный и волевой уровень регуляции поведения, нравственная нестабильность, игнорирование социальных норм, слабый самоконтроль. Они обычно используют агрессию для привлечения внимания, чрезвычайно ярко выражают свои агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи)...» [14, с. 18–19].

«2. Несоциализированные формы. Дети обычно страдают какими-нибудь психическими расстройствами (эпилепсия, шизофрения, органическое поражение головного мозга) с негативными эмоциональными состояниями (тревога, страх, дисфория). Отрицательные эмоции и сопровождающая их враждебность могут возникать спонтанно, а могут быть реакцией на психотравмирующую или стрессовую ситуацию. Личностными чертами таких детей являются высокая тревожность, эмоциональное напряжение, склонность к возбуждению и импульсивному поведению. Внешне это проявляется чаще всего прямой вербальной и физической агрессией...» [14, с. 23].

В случае, когда частота агрессивных тенденций локальна, мы говорим о про-

явлениях агрессии, что является возрастной и социальной нормой, относящейся к социализированному виду агрессии. Согласно выдвинутому нами определению противоправного поведения, данный вид поведения мы отнесем к правомерному в случае, если оно не несет за собой последствий, результатов правового характера – не причинен объективный вред психическому или физическому здоровью ребенка, который должен быть освидетельствован в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 17.08.2007 № 522 (ред. от 17.11.2011) «Об утверждении Правил определения степени тяжести вреда, причиненного здоровью человека»¹. В случае же, если вред здоровью ребенка был причинен, то мы говорим о противоправном поведении, так как непосредственно вред здоровью является значимым последствием поведения.

В случае же систематических актов, закрепленных на уровне поведения, качества личности, мы говорим об агрессивности и даже о применении насилия, что возрастной нормой не является. При этом правомерность поведения мы также предлагаем оценивать, опираясь на фактические последствия, поскольку умысел и мотивация не будут объективно ясны в силу особенностей развития нервной системы и психики на данном этапе онтогенеза.

Для педагогов и специалистов важно понимать разницу между формами социализированными и несоциализированными, поскольку родитель не обязан ставить в известность образовательную организацию о психическом здоровье ребенка, более того, манифестация психических патологий часто происходит в возрасте 5–6 лет, так что родители и вовсе могли не знать об особенностях

¹ Постановление Правительства РФ от 17 августа 2007 г. № 522 «Об утверждении Правил определения степени тяжести вреда, причиненного здоровью человека» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/12155259/> (дата обращения: 05.10.2024).



своего ребенка. В таком случае встреча с аффективными состояниями ребенка и насилием по отношению к сверстникам в этом состоянии будет нередко для педагога, а урегулировать поведение агрессора будет крайне трудно, а иногда практически невозможно. Отметим, что и особенности ответственности сторон в двух, на наш взгляд, случаях будут различаться, что также отмечается некоторыми исследователями, в частности Е. В. Устиновой [12].

Несмотря на то, что несоциализированные формы агрессии могут не приводить к значимым для жизни и здоровья последствиям, существует большой риск рецидива для организации в целом и педагогов в частности. В связи с этим проведение профилактических правовых мероприятий необходимо. Например, можно рекомендовать психиатрическое освидетельствование, а в случае, если поведение ребенка несет непосредственную опасность для себя и окружающих, есть возможность настаивать на этом и без согласия родителей или законных представителей в соответствии с п. 4, ст. 23 Закона РФ от 02.07.1992 № 3185-1 (последняя редакция) «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании»². Данное освидетельствование может быть показано по решению суда или органов опеки, обращение в которые обязательно в случае подозрений ДООУ о неблагополучии условий жизни и воспитания ребенка в том числе [11, с. 462–488].

Таким образом, определив границы правомерного поведения малолетнего, мы подходим к вопросу ответственности за причинение вреда пострадавшим в результате нападения – драки, ссоры, случайного толчка в условиях ДООУ. На федеральном уровне такого рода отно-

шения регулирует Гражданский Кодекс Российской Федерации, конкретно статья 1073. Согласно пункта 1: «За вред, причиненный несовершеннолетним, не достигшим четырнадцати лет (малолетним), отвечают его родители (усыновители) или опекуны, если не докажут, что вред возник не по их вине». Однако согласно пункта 3 указанной статьи: «Если малолетний гражданин причинил вред во время, когда он временно находился под надзором образовательной организации, медицинской организации или иной организации, обязанных осуществлять за ним надзор, либо лица, осуществлявшего надзор над ним на основании договора, эта организация либо это лицо отвечает за причиненный вред, если не докажет, что вред возник не по их вине при осуществлении надзора». Также по общему правилу, установленному ст. 1064 Гражданского кодекса Российской Федерации, если вред здоровью ребенка причинен в результате противоправных действий (бездействия) работников учреждения, где временно под присмотром находился ребенок, то иск в суд подается к данному юридическому лицу.

Две приведенные статьи дают нам основания заключить, что ответственность за вред здоровью ребенка, причиненный в условиях ДООУ, несет ДООУ как юридическое лицо. Более того, в соответствии с законодательством, на организацию наложена презумпция виновности. Это говорит о том, что организация имеет право доказать свою невиновность, а не истец должен доказывать виновность организации. Данная особенность является большой трудностью для учреждения в подобной ситуации, поскольку доказать свою невиновность сложно из-за отсутствия камер в групповых комнатах

² Закон РФ от 2 июля 1992 г. № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/10136860/> (дата обращения: 05.10.2024).



муниципальных ДОУ, а также дефицита персонала – часто не удастся найти и свидетеля – младшего воспитателя, так как его ставка зачастую вакантна. В таком случае мы отмечаем важность профилактической работы психолого-педагогической службы ДОУ и педагогов в отношении детской агрессивности.

Все это становится возможным, когда педагоги и другие специалисты ДОУ проинформированы и практически подготовлены к адекватному реагированию на подобные ситуации. Мы считаем, что должна быть разработана и реализована программа дополнительного профессионального образования для педагогов ДОУ по предупреждению и адекватному реагированию на детское агрессивное поведение. Ключевыми вопросами данной образовательной программы, на наш взгляд, должны стать: педагогический правозащитный процесс, педагогическая медиация, структура и содержание правозащитной деятельности педагога, методы и формы работы педагога по профилактике детской агрессивности, взаимодействие с родителями по предупреждению детской агрессивности в семье и др.

Выводы. Детская агрессивность является феноменом, имеющим естественный характер. При этом данный вид агрессии представляет собой значительную психолого-педагогическую проблему, с одной стороны, и правовую – с другой. Для работы с ней имеется довольно обширный психологический и педагогический опыт. Но при этом фактически отсутствуют закрепленные в законе определения подобного поведения именно как правового явления юридико-педагогической реальности. Существует сложность в определении противоправности поведения малолетних дошкольного возраста. Это порождает затруднения специалистов и администрации ДОУ в реагировании и при разрешении

ситуаций с детской агрессией. В этой связи включение в процесс профессиональной подготовки педагогов педагогической инновации в виде программы дополнительного профессионального образования для педагогов дошкольного образовательного учреждения по предупреждению и адекватному реагированию на детское агрессивное поведение будет способствовать разрешению данной проблемы.

Положение самого учреждения и его сотрудников усложнено наличием презумпции виновности в отношении ДОУ, которая фактически распространяется и на сотрудников, непосредственно вовлеченных в разрешение конфликтных ситуаций. Также отсутствуют закрепленные правовые основания и регламент действий сотрудников при возникновении обстоятельств, связанных с детской агрессией. Подобное состояние, на наш взгляд, способно породить различные формы избегания ответственности и самоустранения как сотрудников, так и учреждения в целом от разрешения таких ситуаций. Разрешить данное противоречие позволит своевременное включение элементов педагогической медиации, основы которой также изучаются специалистами ДОУ в рамках обозначенной выше образовательной программы.

Проведенный анализ доказывает важность своевременной профилактики противоправного поведения в семье, необходимость вмешательства ДОУ в воспитательную систему семьи, в случаях подозрений на несоциализированные формы агрессии, неврологические или психологические патологии, а также создания правовых оснований для действий и защиты сотрудников ДОУ. Предлагаемая дополнительная образовательная программа позволяет подготовить специалистов ДОУ к эффективному взаимодействию с семьей с позиций юридической педагогики. В целом мы



отмечаем, что одним из новых подходов, к повышению уровня правовой культуры педагогов в контексте формирования их готовности к адекватному реагированию и предупреждению агрессивного поведения воспитанников может стать предложенная в данной статье программа дополнительного профессионально-

го образования для специалистов ДОУ, ключевым элементом которой является вопрос формирования ответственности педагогов за противоправное (агрессивное) поведение воспитанников в дошкольном образовательном учреждении.

Список источников

1. *Гилинский Я.* Девиантология. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2007. – 528 с.
2. *Доськова Т.* О причинении вреда здоровью несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Верное решение. – 2020. – № 04 (210). – URL: <https://consultantkhv.ru/periodika/gazeta-vernoe-reshenie/vypusk-04-22-04-20/o-prichinenii-vreda-zdorovyu-nesovershennoletnikh/> (дата обращения: 15.10.2024).
3. *Дерюгина Т. В.* Возмещение вреда, причиненного здоровью ребенка: научно-практическое пособие. – Волгоград: Изд-во ВИЭСП, 2011. – 28 с.
4. *Законова Г. С.* Проблемы применения законодательства о возмещении вреда, причиненного несовершеннолетними, и способы его совершенствования // Вестник науки. – 2024. – № 11 (80). – С. 335–347.
5. *Зауторова Э. В.* Детско-родительские отношения и противоправное поведение подростков // XXXII Международные Рождественские образовательные чтения: сборник трудов конференций (Воронеж, 25–26 января 2024 г.). – Воронеж: Научная книга, 2024. – С. 129–132.
6. *Иванец Г. И.* Юридически значимое поведение: анализ взаимосвязи правового и противоправного поведения // Право и государство: теория и практика. – 2022. – № 8 (212). – С. 36–38.
7. *Кинан К.* Развитие физической агрессии с раннего детства до взрослого возраста [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.encyclopedia-deti.com/agressiya/ot-ekspertov/razvitie-fizicheskoy-agressii-s-rannego-detstva-do-vzroslogo-vozrasta> (дата обращения: 19.10.2024).
8. *Кодзокова Л. А.* Проблемы неисполнения родителями обязанностей по воспитанию ребенка в Российской Федерации // Международный научный вестник. – 2024. – № 7. – С. 66–71.
9. *Кулакова С. А.* Ответственность родителей за противоправное поведение несовершеннолетних детей // *Cognitio rerum*. – 2022. – № 2. – С. 41–43.
10. *Лунин Д. Н.* Детерминанты отрицательного (противоправного) поведения личности // Правопорядок: история, теория, практика. – 2023. – № 2 (37). – С. 146–151.
11. *Останина Е. А.* Ответственность за вред, причиненный малолетними: сравнительно-правовое исследование // Правоведение. – 2023. – № 4. – С. 462–488.
12. *Устинова Е. В.* Педагогика и юриспруденция в Российской Федерации: поиск оптимального сочетания // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 3. – С. 187–189.
13. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. – М: АСТ, 2022. – 736 с.
14. *Фурманов И. А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск, 1996. – 192 с.
15. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество: монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.



References

1. Gilinsky Ya. *Deviantology*. Saint Petersburg: YUridicheskij centr Press Publ., 2007, 528 p. (In Russian)
2. Doskova T. On causing harm to the health of minors [Electronic resource]. *Correct Solution*, 2020, no. 04 (210). URL: <https://consultantkhv.ru/periodika/gazeta-vernoe-reshenie/vypusk-04-22-04-20/o-prichinenii-vreda-zdorovyu-nesovershennoletnikh/> (date of access: 15.10.2024). (In Russian)
3. Deryugina T. V. *Compensation for harm caused to the health of a child: a scientific and practical manual*. Volgograd: Publishing house of the Volgograd Institute of Economics, Sociology and Law, 2011, 28 p. (In Russian)
4. Zakonova G. S. Problems of application of legislation on compensation for harm caused by minors, and ways of its improvement. *Bulletin of Science*, 2024, no. 11 (80), pp. 335–347. (In Russian)
5. Zautorova E. V. Parent-child relationships and unlawful behavior of adolescents. *XXXII International Christmas educational readings: collection of conference proceedings* (Voronezh, January 25–26, 2024). Voronezh: Nauchnaya kniga Publ., 2024, pp. 129–132. (In Russian)
6. Ivanets G. I. Legally significant behavior: analysis of the relationship between lawful and unlawful behavior. *Law and State: Theory and Practice*, 2022, no. 8 (212), pp. 36–38. (In Russian)
7. Keenan K. *Development of physical aggression from early childhood to adulthood* [Electronic resource]. URL: <https://www.encyclopedia-deti.com/agressiya/ot-ekspertov/razvitie-fizicheskoy-agressii-s-rannego-detstva-do-vzroslogo-vozrasta> (date of access: 19.10.2024). (In Russian)
8. Kodzokova L. A. Problems of failure of parents to fulfill their responsibilities to raise a child in the Russian Federation. *International Scientific Bulletin*, 2024, no. 7, pp. 66–71. (In Russian)
9. Kulakova S. A. Responsibility of parents for the unlawful behavior of minors. *Cognitio rerum*, 2022, no. 2, pp. 41–43. (In Russian)
10. Lunin D. N. Determinants of negative (unlawful) behavior of an individual. *Law and Order: History, Theory, Practice*, 2023, no. 2 (37), pp. 146–151. (In Russian)
11. Ostanina E. A. Liability for harm caused by minors: a comparative legal study. *Jurisprudence*, 2023, no. 4, pp. 462–488. (In Russian)
12. Ustinova E. V. Pedagogy and jurisprudence in the Russian Federation: the search for the optimal combination. *Education. Science. Scientific Personnel*, 2019, no. 3, pp. 187–189. (In Russian)
13. Fromm E. *Anatomy of human destructiveness*. Moscow: AST Publ., 2022, 736 p. (In Russian)
14. Furmanov I. A. *Children's aggression: psychodiagnostics and correction*. Minsk, 1996, 192 p. (In Russian)
15. Erikson E. G. *Childhood and society: monograph*. 2nd ed., revised and enlarged. Saint Petersburg: Letnij sad Publ., 2000, 416 p. (In Russian)

Информация об авторах

Чельцов Михаил Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5986-0959>, miki7575@mail.ru

Чельцова Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры трудового права и социального обеспечения, Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5592-0865>, marn99@mail.ru



Радионова Дарья Олеговна – педагог-психолог, детский сад № 484, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-8945-8382>, DaRainbow@mail.ru

Information about the Authors

Mikhail V. Cheltsov – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Educational Systems, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5986-0959>, miki7575@mail.ru

Marina G. Cheltsova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Labor Law and Social Security, Siberian University of Consumer Cooperatives, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5592-0865>, marn99@mail.ru

Darya O. Radionova – Teacher-Psychologist, Kindergarten no. 484, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-8945-8382>, DaRainbow@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 01.11.2024; одобрена после рецензирования: 15.01.2025; принята к публикации: 10.02.2025.

Received: 01.11.2024; approved after peer review: 15.01.2025; accepted for publication: 10.02.2025.



Научная статья

УДК 378.147+378.637(470.54)+008

DOI: 10.15293/1812-9463.2501.04

Формирование региональной идентичности студентов педагогического вуза: теоретико-методические аспекты

Кругликова Галина Александровна

*Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия*

Рыжкова Ольга Васильевна

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. *Введение.* Региональная идентичность все чаще рассматривается как ресурс для развития регионов. Поэтому по-прежнему актуальным остается поиск механизмов, инструментов и практик формирования положительной региональной идентичности. Целью исследования является анализ понятий «региональная идентичность» и «идентичность региона», описание основных методологических подходов по исследованию «уральской идентичности». Особое значение имеет процесс формирования региональной идентичности студентов педагогического вуза как будущих акторов проведения политики идентификации. *Методология.* Основными методами исследования стали теоретический анализ философской, исторической, политологической, психологической литературы для выявления роли исторического образования в становлении гражданской и региональной идентичности. *Результаты.* Результатами стало описание практик формирования региональной идентичности студентов в образовательном процессе, апробированных авторами в педагогических вузах уральского региона. Авторами предложены концептуальные подходы к содержанию образовательного знания, способствующего формированию региональной идентичности. Сделан акцент на необходимость выработки единых подходов к построению модели регионального образования. *Выводы.* Выводы работы могут быть использованы для исследования проблемы формирования региональной идентичности в условиях современности, а также для проектирования и реализации регионального компонента в образовании с целью подготовки педагогов, ориентированных на осознание формирования региональной идентичности обучающихся.

Ключевые слова: региональная идентичность; Урал; педагогический вуз; историческое образование; история России; практики формирования региональной идентичности.

Для цитирования: Кругликова Г. А., Рыжкова О. В. Формирование региональной идентичности студентов педагогического вуза: теоретико-методические аспекты // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 1 (77). – С. 40–52. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.04>



Formation of Regional Identity of Pedagogical University Students: Theoretical and Methodological Aspects

Galina A. Kruglikova

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Olga V. Ryzhkova

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. *Introduction.* Regional identity is increasingly considered as a resource for the development of regions. Therefore, the search for mechanisms, tools and practices for the formation of a positive regional identity remains relevant. The purpose of the study is to analyze the concepts of “regional identity” and “identity of the region”, to describe the main methodological approaches to the study of “Ural identity”. Of particular importance is the process of forming the regional identity of pedagogical university students as future actors in the implementation of identification policy. *Methodology.* The main research methods are theoretical analysis of philosophical, historical, political science, and psychological literature to identify the role of historical education in the formation of civic and regional identity. *Results.* The results were a description of the practices of forming students’ regional identity in the educational process, tested by the authors in pedagogical universities of the Ural region. The authors propose conceptual approaches to the content of educational knowledge that contributes to the formation of regional identity. The emphasis is placed on the need to develop common approaches to building a model of regional education. *Conclusions.* The conclusions of the work can be used to study the problem of the formation of regional identity in modern conditions, as well as to design and implement a regional component in education in order to train teachers focused on the awareness of the formation of regional identity of students.

Keywords: regional identity; Urals; pedagogical university; historical education; history of Russia; practices of regional identity formation.

For Citation: Kruglikova G. A., Ryzhkova O. V. Formation of Regional Identity of Pedagogical University Students: Theoretical and Methodological Aspects. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, no. 1 (77), pp. 40–52. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.04>

Введение. Тематика идентичности утвердилась в социогуманитарном научном поле полвека назад. За это время к осмыслению идентичности обращались представители различных наук, «были апробированы подходы, позволяющие соотнести теоретические разработки этого многомерного концепта и эмпирические исследования динамики индивидуальных и коллективных идентичностей» [13]. Сложились исследовательские коллективы и появились площадки для публичных дискуссий по данной проблеме. Одним из ведущих центров изучения идентичности стал ИМЭМО РАН, на площадке которого было организовано несколько тематических конференций, подготовлены энциклопедическое издание и коллективная монография, посвященная многообразию научных дискурсов о теоретико-методологических и прикладных аспектах изучения идентичности в социальных науках в условиях радикальных изменений в структуре современного мирового порядка. К дискуссии об идентичности

подключились и политики. Как справедливо отметила И. С. Семененко, «обращение к идентичности стало нормой публичной политики, а идентичность в разных политических измерениях – привычным для политических элит понятием. Это пример стремительного укоренения в политическом лексиконе термина, который ранее использовался сугубо в научной дискуссии» [13, с. 9].

Исследование региональной идентичности в отечественной социологии началось только в 1990-е гг. Столь поздний интерес к данному феномену исследователи связывают с деятельностью государства, которая была ориентирована в первую очередь на формирование общесоветской идентичности. Распад СССР активизировал процессы осмысления проблемы целостности региона как социокультурной и административно-территориальной единицы [16]. В современных условиях трансформации миропорядка в сторону регионализма особую актуальность приобрели научные дискурсы, связанные с регионализацией, регионализмом и региональной идентичностью. Для эффективного управления региональным развитием, сокращения неравенства в развитии регионов и территорий и противодействия сепаратизму необходима тщательная проработка как на теоретическом, так и на практическом уровне вышеназванных концептов. «Их комплексный анализ тем более важен потому, что зачастую в исследовательской литературе они не разводятся, что создает понятийную сумятицу» [13, с. 215].

Накопленный теоретический материал по проблеме региональной идентичности условно можно разделить на несколько тематических блоков: осмысление сущности понятий «регион» и «региональная идентичность» [7; 11], соотношение понятий «региональная идентичность» и «идентичность реги-

она», предпосылки и история формирования региональной идентичности на уровне отдельных регионов РФ [15], структура и элементы региональной идентичности [4], факторы, влияющие на региональную идентичность [9], акторы, механизмы и технологии конструирования региональной идентичности [3], показатели, индикаторы и методика измерения региональной идентичности [3; 7], маркеры и персонификаторы региональной идентичности [10], опыт, успешные кейсы по формированию региональной идентичности [6], влияние региональной идентичности на жизнь отдельного человека, микросообщества и региона в целом [1], проблемы формирования региональной идентичности и ее влияние на имидж региона [12].

Региональная идентичность все чаще рассматривается как ресурс для развития регионов. Поэтому по-прежнему актуальным остается поиск механизмов, инструментов и практик формирования положительной региональной идентичности. Особое значение имеет процесс формирования региональной идентичности студентов педагогического вуза как будущих акторов проведения политики идентификации. Предлагаемое исследование описывает практики формирования региональной идентичности студентов в образовательном процессе, апробированные авторами в педагогических вузах уральского региона.

Методология. Среди исследователей существует несколько различных точек зрения на понимание феномена региональной идентичности. Е. В. Еремина под региональной идентичностью понимает объективное состояние, основывающееся на рефлексивном чувстве личной самоидентичности и целостности, непрерывности во времени и пространстве. Региональная идентичность в этом случае выступает как результат когнитивного, ценностного, эмоцио-



нального процессов осознания принадлежности индивида к своему региональному сообществу, проявляющихся в созидательной деятельности на благо своего региона, укреплении его места и роли в системе территориальных общностей, формировании имиджа региона [11, с. 218]. В понимании М. П. Крылова региональная идентичность представляет системную совокупность культурных отношений, связанную с понятием «малая родина». В целом, как отмечают исследователи, представившие результаты по Краснодарскому краю, под региональной идентичностью понимается самоотнесение индивида к территории проживания, включающее отождествление себя с определенным местом, эмоциональное отношение к региону проживания и привязанность к месту, удовлетворенность им [16, с. 51].

Не получил однозначного толкования в научной литературе и феномен региона. В изучении региона выделяют как конкретно-научные (экономический, географический, социологический и др.), так и междисциплинарные подходы (системный, институциональный, социокультурный, ресурсный, общностный, пространственный и др.) [12]. Г. Е. Зборовский к рассмотрению региона использует пространственно-временной (или хронотопный) подход. Нередко регион понимается как административно-территориальная единица, «часть сетки административно-территориального деления, где действуют региональные властные институты с определенными компетенциями и соответствующими финансовыми ресурсами для их реализации, происходит региональная политическая жизнь». В рамках системного подхода, как заключает М. В. Назукина, это понятие относят как к внутристрановому делению пространства, так и к делению мирового пространства, которое воплощается в аналитическом конструк-

те международно-политического региона [12, с. 215].

Полифония мнений присуща и пониманию того, что есть Урал, Уральский регион и уральская идентичность. Многие отмечают, что региональная идентичность является итогом длительного исторического развития. Рассматривая процесс формирования уральской идентичности, Е. Ю. Казакова-Апкаримова и С. В. Голикова акцентируют внимание на следующих исторических вехах: этап первоначального хозяйственного освоения региона и формирование первых представлений об Урале; период интенсивной промышленной колонизации, научного изучения Урала и развития региональной литературы; формирование идеологии уральского областничества (в 1918 г.); создание Уральской области (в 1923–1934 гг.); «вторая жизнь областнических идей» в новых исторических условиях противостояния федеральной власти и попытки реализации проекта Уральской республики в 1993 г.; эволюция региональной идентичности на современном этапе [15, с. 118].

Авторы статьи разделяют мнение о выделении четырех уровней в структуре региональной идентификации (когнитивного, ценностного, эмоционального, деятельностного) [11, с. 7–8] и придерживаются конструктивистского подхода изучения идентичности. В рамках этого подхода идентичность трактуется как продукт социального конструирования воображаемых общностей (что соответствует базовым установкам конструктивистского тренда в целом), основанный на вере в то, что они связаны естественными связями, едином типом культуры и мифом об общем происхождении. При этом одним из механизмов формирования региональной идентичности студентов выступает учебная деятельность, связанная с осмыслением, эмоционально-чувственным восприяти-



ем, интерпретацией региональных текстов и ценностей, самоидентификацией и личностной включенностью в жизнь региона [2; 5; 8; 20].

Большую роль в процессе формирования и национальной, и региональной идентичности играет историческое образование, которое реализуется как через учебную, так и внеучебную деятельность. Используя технологию педагогического проектирования [14; 17; 19], авторы разработали варианты для индивидуального и группового освоения студентами регионального компонента в рамках образовательного процесса, прежде всего, при изучении дисциплины «История России», включенной в обязательный модуль на всех профилях и направлениях высшего профессионального образования. При этом средствами «встраивания» регионального компонента в образовательный процесс стали технология портфолио, экскурсионный и метод проектов. В качестве дополнительного мотиватора освоения студентами регионального материала послужила балльно-рейтинговая система.

Результаты. Эффективной формой интеграции регионального компонента в содержание обучения отечественной истории, способствующей формированию региональной идентичности студентов, может стать портфолио творческих работ. Портфолио (в широком смысле этого слова) – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающегося. Практика использования портфолио в вузовском образовании получила достаточно широкое распространение, и авторами она была использована с целью формирования региональной идентичности при изучении дисциплины «История России» на первом курсах высших учебных заведений всех направлений подготовки.

Технология работы с регионоведческим материалом в формате портфолио состоит из нескольких этапов.

I. Подготовительный этап. Подготовительная работа преподавателя: он разрабатывает задания на освоение региональных текстов разной природы и методические рекомендации к их выполнению и выкладывает данную информацию на учебном портале.

Аудиторная работа студентов и преподавателя: студенты выбирают интересующий их период в истории региона, по которому будет составлять портфолио, преподаватель комментирует суть заданий и способы их выполнения.

В портфолио рекомендуется включать обязательные и дополнительные задания. Обязательные задания ориентированы на развитие навыков поиска и анализа различных видов исторической информации, дополнительные – на создание творческого продукта индивидуальной познавательной деятельности студента. Обязательные задания – базовые, подобные можно составлять для любой темы курса «История России». Пакет ниже приведенных заданий можно использовать как своеобразный трансформер. Студенты, которым наиболее интересна региональная история, выполняют его в полном объеме, оставшиеся – выполняют все обязательные задания. Перечень дополнительных заданий студенты могут расширить.

В течение учебного года возможно дважды использовать технологию портфолио: в первом семестре – на общероссийском, во втором семестре – на региональном уровнях.

II. Основной этап. Внеаудиторная работа студентов: они выполняют задания портфолио в удобное для них время. Аудиторная работа студентов и преподавателя: обучающиеся представляют результаты самостоятельной работы на семинарах по дисциплине «История России», тематически связанные с темой их портфолио. Педагог руководит изучением регионоведческо-



го материала на семинарских занятиях, а на лекциях целенаправленно включает сюжеты из региональной истории, выявляя место Урала в российской истории. В результате совместной работы обучающиеся приходят к выводу, что Урал в истории России появился как периферийная территория. Но по мере его освоения выходцами из центральной России он претерпевает существенные изменения и в технико-экономическом, и в социально-институциональном планах. Одновременно увеличивается его роль в развитии страны и общества, в формировании внутренней и внешней политики государства, устойчиво наблюдается постепенная утрата регионом такого качества, как периферийность, и сближение его по ряду основополагающих характеристик с цивилизационно-страновым «ядром» [21].

Приведем примеры заданий, которые могут быть предложены студентам для формирования портфолио творческих работ по региональной истории.

1. *Визитная карточка* студента должна содержать следующую информацию (не более 1 страницы): ФИО; когда, где и какое учебное заведение окончил; какой период истории России для Вас наиболее интересен; имеете ли Вы опыт написания и защиты реферата, проекта по данной теме; в чем актуальность ее изучения в настоящее время?

2. *Анонс выбранного периода в региональном измерении: основные тренды, проблемы и итоги развития региона.* Требования к оформлению текста анонса: объем не более 2 страниц формата А4, 12 шрифт, одинарный интервал, список использованной литературы.

3. *Читаем со смыслом.* Найдите и прочитайте статью из научного журнала, сборника (желательно изданного в регионе) по выбранному периоду и составьте 3 разнотипных вопросов на понимание смысла прочитанного.

4. *История в лицах.* Напишите исторический портрет политика, деятеля культуры, науки этой эпохи, внесшего значительный вклад в развитие региона.

5. *Архитектурно-скульптурная летопись эпохи.* Составьте историческую справку о памятнике архитектуры/скульптуры, находящегося на территории региона, связанного с событиями выбранного периода или посвященного этим событиям, внесенного в Реестр объектов культурного наследия (далее – ОКН) РФ. Историческая справка об ОКН должна содержать следующую информацию: автор, название ОКН, размеры, стиль и техника исполнения, местонахождение, год и история создания, художественная интерпретация созданного образа (для скульптуры), современное состояние и использование ОКН.

6. *Путешествие в картину.* Расскажите о любимом или неизвестном Вам ранее произведении уральского художника, изобразившего события выбранного Вами периода, отметьте, какие эмоции она у Вас вызывает. Для этого составьте историческую справку о картине: автор, название, размеры, техника исполнения, место хранения, год и история создания, интерпретация содержания картины.

7. *Региональная история в музейном пространстве.* Посетите с экскурсией выставку или постоянную экспозицию местного краеведческого или художественного музея, посвященную выбранному периоду истории, напишите о ней отзыв по плану:

- тема выставки ее организаторы;
- оцените содержание и оформление выставки/экспозиции;
- название экскурсии, ее продолжительность;
- оцените содержание и технику проведения экскурсии;
- какой экспонат и почему произвел на Вас сильное впечатление;
- что нового Вы узнали после посещения музея о русской революции 1917 г.



В качестве дополнительных заданий могут быть предложены следующие.

1. *Общественная (студенческая) экспертиза образовательных ресурсов.*

Посетите публичную лекцию историка, краеведа по теме Вашего портфолио, напишите о ней отзыв в свободной форме, оцените ее по 5-балльной шкале, обоснуйте свою оценку, составьте 2 вопроса, которые Вы хотели бы задать лектору.

2. *Пишем свою историю.* Сочините «Занимательную историю о городе N», включив в нее не менее одного реального факта, произошедшего в описываемое время и в описываемом Вами городе.

3. *Рекомендую.* Анонсируйте в своей группе понравившийся Вам дополнительный материал об истории региона, который Вы прочитали, посмотрели (д/к, х/к).

Таким образом, представленный комплект заданий имеет практико-ориентированную составляющую и предполагает активную позицию студента как исследователя.

В Уральском государственном педагогическом университете в процессе изучения дисциплины «История России» реализуется научно-образовательный проект «Музей как образовательная среда». По состоянию на 2024 г. в Екатеринбурге насчитывалось порядка 65 музеев и художественных галерей. Изучение всех периодов российской истории и региональных аспектов проходит на площадках музеев, выступающих, с одной стороны, образовательной средой, предоставляющей возможности изучить историю страны и родного края на основе большого количества исторических источников – документов, фотографий, видеоматериалов. С другой стороны, музей – это уникальная воспитывающая среда, позволяющая сформировать у будущих педагогов общекультурные компетенции, что является важным фак-

тором региональной идентичности [18]. Эмоционально-личностное отношение к культурному наследию, позволяющее взглянуть на прошлое с новых современных позиций, выступает фактором своеобразного диалога поколений, чувства сопричастности к истории родного края. Музей формирует гражданскую позицию, которая может выразиться в желании более подробно изучить историю своей семьи, города, края. Музей – это уникальная методическая среда, в которой студенты-первокурсники уже осваивают навыки работы с музейными предметами, технологией организации и проведения экскурсии, организации проектной деятельности. Будущие педагоги, в профессиональные задачи которых сегодня входит умение владеть навыками музейной педагогики, погружаются в освоение этой работы, понимая необходимость, важность и ответственность данного компонента профессиональной деятельности.

Одним из важных моментов в этой деятельности является не простое посещение музея, а выстраивание процесса формирования духовной культуры средствами музейной педагогики. Знание истории, культуры своего родного края способствует решению проблемы культуры созидательной деятельности, направленной на благо своего народа и страны.

III. Заключительный этап. В качестве самостоятельной работы обучающиеся помещают файл с выполненными письменно заданиями портфолио в соответствующую контрольную точку. Важен момент публичной защиты портфолио. На него каждому студенту отводится 6 минут. За это время студент кратко анонсирует основной вектор регионального развития на протяжении выбранного этапа и аргументирует выбор проанализированных ресурсов, как они расширили его личные представления



о региональной истории. Одногруппники и педагог выполняют роль экспертов, задают вопросы. Завершить процедуру защиты портфолио студент должен самооценкой проделанной работы. Алгоритм для составления аналитической справки выдается студенту заранее. Также студенту предлагается провести тайминг выполнения заданий портфолио и оценить, какое из них было самым интересным, самым скучным, самым сложным. Это позволяет педагогу внести в образовательный процесс необходимые коррективы.

В связи с увеличением часов, отводимых на изучение «Истории России» в вузе, появились дополнительные возможности для интегрирования регионального компонента в этот курс. Учебным планом предусмотрено по 8 часов консультаций в осеннем и весеннем семестрах. К примеру, в РГППУ стартовал пилотный проект «Исторические прогулки по городу Е». Консультации по истории в четырех группах проходят в формате музейного практикума: студенты посещают 4 экскурсии в различных музеях Екатеринбурга, знакомятся с историей города в контексте общероссийской истории и развивают навыки анализа исторической информации, представленной в различных форматах. Итогом станет творческая работа-рефлексия увиденного на исторических прогулках: отзыв и квест, который студенты будут проектировать в микрогруппах. Для посещения выбраны музеи различных профилей, что даст возможность познакомиться с различными типами экспозиций и будет способствовать формированию как региональной идентичности, так и музейной потребности и компетентности, что крайне важно для студентов педагогических вузов. При формировании музейного маршрута учитывался профиль обучения. Так, для студентов, обучающихся по профилю «Туризм и гостиничный сервис»,

было предусмотрено посещение Историко-культурного центра развития Демидовских территорий, познакомившее студентов с новой туристско-образовательной локацией, что пригодится им в проектировании новых турмаршрутов на спецдисциплинах. Для студентов-правоведов была запланирована экскурсия по выставке «Судебные хроники», посвященной 150-летию судебной системы в Екатеринбурге.

Одним из интересных проектов, реализуемых в Уральском педуниверситете и активно поддерживаемым студенческим сообществом, является активное участие во Всероссийской Ночи музеев. Работа смотрителями, помощниками экскурсоводов – это пример созидательной деятельности, которая рассматривается как инструмент смыслообразования в условиях меняющегося пространства. Что является главным в этой ситуации? Это изменение ситуации (благоустройство территории, поиск исторических документов, восстановление исторических событий и т. д.), при том, что данная деятельность для студента обретает личностный смысл.

Возможность включиться в социально-значимую деятельность предоставляет курс «Проектная деятельность», который реализуется в РГППУ на 1 и 2 курсах. Примеров интересных реализованных проектов достаточно, отметим некоторые: уличная форма «Сердце Уралмаша», настольная игра для дошколят «Уральские промыслы» и т. д.

Важным фактором в ходе проводимой работы по формированию региональной идентичности в рамках изучения дисциплины «История России» мы видим дальнейшее изучение мотивационной сферы студентов. Не секрет, что часть студентов занимается проектной деятельностью и посещает музеи не по своей инициативе. И в этом смысле формирование региональной идентичности поможет не только определить жизнен-



ные цели и задачи молодым людям, но и выстраивать свой жизненный путь в пределах своего родного края.

Убеждены, что для формирования региональной идентичности важна не только знаниевая, но и деятельностная составляющая – готовность работать на благо региона. Описанные практики, по мнению авторов, будут способствовать формированию положительной региональной идентичности студентов. Кроме того, они позволяют реализовать индивидуальные образовательные потребности каждого студента.

Выводы. В последние десятилетия наблюдается стремительное увеличение количества публикаций по тематике идентичности и в зарубежном, и в российском научном поле, что свидетельствует о превращении исследований идентичности в мейнстрим политической науки, а конструирование идентичностей – в ключевое направление публичной политики.

Для такой «страны регионов», которой является Россия, все большее значение начинает приобретать региональная идентичность. Сложилась различные подходы и практики ее изучения, которые могут быть востребованы в процессе формирования регионального имиджа и моделирования современного регионального развития.

В структуре акторов региональной идентичности важную роль играют

представители сферы образования, что актуализирует поиск эффективных способов формирования позитивной региональной идентичности у студентов педагогических вузов. Предложенные авторами практики по формированию уральской идентичности можно распространить и на другие регионы России.

Предложенные авторами концептуальные положения по включению регионального компонента при изучении истории России у студентов педагогических вузов будут способствовать укреплению связи с малой родиной, воспитанию людей, равнодушных не только к прошлому, но, главное, к настоящему и будущему своей страны и своего родного края. Будущим педагогам всех направлений подготовки важно освоить формы и методы применения краеведческого компонента, раскрывающего особенности культурно-исторического и экономического локального пространства, духовный мир социума и личности. Это позволит приобрести профессиональные компетенции по развитию и совершенствованию знаний детей о родном крае, развивать их психоэмоциональное восприятие краеведческого материала, умение видеть, слышать, сопереживать и ценить мир, в котором мы живем, а значит, выступать основным фактором идентификации человеком себя в сообществе.

Список источников

1. Авилов Г. М., Кранзеева Е. А., Яницкий Л. С. Региональная идентичность молодежи и проблема формирования имиджа региона // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 1 (33). – С. 110–119.
2. Батагова Л. Х. Преподавание истории в вузе как фактор формирования российской идентичности // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 54–57. DOI: <https://doi.org/10.18411/doi-code-2022.035>
3. Бурдые П. Идентичность и репрезентация: элементы критической рефлексии идеи «региона» // Ab Imperio. – 2002. – № 3. – С. 45–60.
4. Витковская Т. Б., Назукина М. В. Траектории развития регионализма в России: опыт Свердловской области и Республики Татарстан // Мир России. Социология. Этнология. – 2021. – Т. 30, № 1. – С. 67–87. DOI: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2021-30-1-67-87>



5. Вишневца Л. Н. Укрепление российской идентичности студенческой молодежи в процессе реализации дисциплины «Основы российской государственности» // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 9. – С. 903–910. DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20240114>

6. Герасимова С. А. Формирование региональной идентичности с помощью содержания учебных предметов, курсов по выбору и средствами внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // VIII Всекузбасские Соловьёвские чтения: материалы региональной научно-практической конференции (г. Кемерово, 24 марта 2021 г.). – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2021. – URL: <http://opencu.ru/uploads/formirovanie-regionalnoy-identichnosti.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).

7. Головнева Е. В. Региональная идентичность и идентичность региона // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. – 2017. – Т. 12, № 3 (167). – С. 182–189.

8. Данилова А. Н. Формирование региональной идентичности подростков через усиление ее краеведческого компонента [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020 – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/127PDMN620.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).

9. Домбровская А. Ю. Методология изучения национально-государственной идентичности граждан РФ как элемента общественного сознания россиян // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2024. – № 3. – С. 70–84. DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2024-3-70-84>

10. Дробизева Л. М., Рыжова С. В. Общероссийская идентичность в социологическом измерении [Электронный ресурс] // Вестник российской нации. – 2021. – № 1–2 (77–78). – С. 39–52. – URL: <http://rosnation.ru/wp-content/uploads/2021/04/BPH-2021-№1.pdf> (дата обращения: 02.11.2024).

11. Еремينا Е. В. Понятие региональной идентичности и специфика ее формирования в современной России [Электронный ресурс] // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – № 5. – С. 276–287. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-regionalnoy-identichnosti-i-spetsifika-ee-formirovaniya-v-sovremennoy-rossii?ysclid=m6700tjtq792066421> (дата обращения: 02.11.2024).

12. Зборовский Г. Е. Регион в зеркале пространственно-временного подхода // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития: сборник трудов международной научно-практической конференции (г. Екатеринбург 15–16 марта 2016 г.). – Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2018. – С. 40–44.

13. Идентичность: личность, общество, политика. Новые контуры исследовательского поля / отв. ред. И. С. Семененко. – М.: Весь Мир, 2023. – 512 с.

14. Ильина Н. Н., Осипова И. В. Проектирование педагогической технологии обучения в профессионально-педагогическом вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (167). – С. 22–26.

15. Казакова-Анкаримова Е. Ю., Голикова С. В. Формирование региональной идентичности // Урал в контексте российской цивилизации: теоретико-методологическая концептуализация / отв. ред. И. В. Побережников. – Екатеринбург: Издательство Ассоциации писателей Урала, 2014. – С. 114–143.

16. Муха В. Н., Литовка В. А. Методологические аспекты изучения региональной идентичности [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 9 (29). – С. 20. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-aspekty-izucheniya-regionalnoy-identichnosti/viewer> (дата обращения: 10.11.2024).

17. Просяникова Т. Ф. Педагогическое проектирование и педагогическое моделирование как составляющие образовательно-проектировочной и организационно-технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Педагогика и психология: теория и практика. – 2022. – № 1 (25). – С. 84–96.



18. Шерайзина Р. М., Александрова М. В., Траценкова С. А. и др. Региональная система формирования культурной идентичности педагогов // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 235–240. DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.39850>
19. Рыжкова О. В. Метод проектов как способ творческого приобщения учащихся к краеведению // Колпинские чтения по краеведению и туризму: материалы межрегиональной (с международным участием) научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. I. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С. 321–328.
20. Стегнюшин А. А. Формирование региональной идентичности на уроках и во внеурочной деятельности по истории в основной школе // Горизонты образования: материалы I Международной научно-практической конференции (г. Омск, 29–30 октября 2020 г.). – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2020. – С. 386–388.
21. Шурухина Т. Н., Репи Н. В., Белов А. Н., Золотарева О. А., Хилькова М. К. Теоретико-методологическое обоснование концепции организации формирования целостной системы краеведческого образования [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/100PDMN620.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).

References

1. Avilov G. M., Kranzeeva E. A., Yanitsky L. S. Regional identity of youth and the problem of forming the image of the region. *Vocational education in Russia and abroad*, 2019, no. 1 (33), pp. 110–119. (In Russian)
2. Batagova L. H. Teaching history in higher education institutions as a factor in the formation of Russian identity. *Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 71-2, pp. 54–57. DOI: <https://doi.org/10.18411/doicod-2022.035> (In Russian)
3. Bourdieu P. Identity and representation: elements of a critical reflection on the idea of a “region”. *Ab Imperio*, 2002, no. 3, pp. 45–60. (In Russian)
4. Vitkovskaya T. B., Nazukina M. V. Trajectories of the development of regionalism in Russia: the experience of the Sverdlovsk region and the Republic of Tatarstan. *The world of Russia. Sociology. Ethnology*, 2021, vol. 30, issue 1, pp. 67–87. DOI: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2021-30-1-67-87> (In Russian)
5. Vshivtseva L. N. Strengthening the Russian identity of students in the process of implementing the discipline “Fundamentals of Russian statehood”. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, 2024, vol. 9, issue 9, pp. 903–910. DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20240114> (In Russian)
6. Gerasimova S. A. The formation of regional identity through the content of educational subjects, elective courses and extracurricular activities [Electronic resource]. *VIII All-Kuzbass Solovyov Readings: proceedings of the regional scientific and practical conference* (Kemerovo, March 24, 2021). Kemerovo, 2021. URL: <http://opencu.ru/uploads/formirovanie-regionalnoj-identichnosti.pdf> (date of access: 10.11.2024). (In Russian)
7. Golovneva E. V. Regional identity and identity of the region. *Proceedings of the Ural Federal University. Series 3: Social Sciences*, 2017, vol. 12, issue 3 (167). pp. 182–189. (In Russian)
8. Danilova A. N. Formation of regional identity of adolescents through strengthening its local history component [Electronic resource]. *The world of science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/127PDMN620.pdf> (date of access: 10.11.2024). (In Russian)
9. Dombrovskaya A. Yu. Methodology of studying the national and state identity of citizens of the Russian Federation as an element of public consciousness of Russians. *Proceedings of Tula State University. Humanities*, 2024, no. 3, pp. 70–84. DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2024-3-70-84> (In Russian)
10. Drobizheva L. M., Ryzhova S. V. All-Russian identity in the sociological dimension [Electronic resource]. *Bulletin of the Russian Nation*, 2021, no. 1–2 (77–78), pp. 39–52.

URL: <http://rosnation.ru/wp-content/uploads/2021/04/BPH-2021-№-1.pdf> (date of access: 02.11.2024). (In Russian)

11. Eremina E. V. The concept of regional identity and the specifics of its formation in modern Russia [Electronic resource]. *Socio-humanitarian knowledge*, 2012, no. 5, pp. 276–287. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-regionalnoy-identichnosti-i-spetsifika-ee-formirovaniya-v-sovremennoy-rossii?ysclid=m6700tjtiq792066421> (date of access: 02.11.2024). (In Russian)

12. Zborovsky G. E. The region in the mirror of the spatial-temporal approach. *XXI Ural sociological readings. Social space and time of the region: problems of sustainable development: proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Ekaterinburg, March 15–16, 2016). Ekaterinburg: University of the Humanities, 2018, pp. 40–44. (In Russian)

13. *Identity: personality, society, politics. New contours of the research field*. Ed. by I. S. Semenenko. Moscow: Ves' Mir Publ., 2023, 512 p. (In Russian)

14. Ilyina N. N., Osipova I. V. Designing pedagogical technology of education in a vocational pedagogical university. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 2022, no. 4 (167), pp. 22–26. (In Russian)

15. Kazakova-Apkarimova E. Yu., Golikova S. V. Formation of regional identity. *The Urals in the context of Russian civilization: theoretical and methodological conceptualization*. Ed. by I. V. Berezhnikov. Ekaterinburg: Publishing house of the Ural Writers Association, 2014, pp. 114–143. (In Russian)

16. Mukha V. N., Litovka V. A. Methodological aspects of studying regional identity [Electronic resource]. *Modern research on social problems (electronic scientific journal)*, 2013, no. 9 (29), p. 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-aspekty-izucheniya-regionalnoy-identichnosti/viewer> (date of access: 10.11.2024). (In Russian)

17. Prosyannikova T. F. Pedagogical design and pedagogical modeling as components of the educational, design, organizational and technological competence of future teachers of vocational training. *Pedagogy and psychology: theory and practice*, 2022, no. 1 (25), pp. 84–96. (In Russian)

18. Sheraizina R. M., Alexandrova M. V., Trashenkova S. A. [et al.] Regional system of formation of cultural identity of teachers. *Modern science-intensive technologies*, 2023, no. 11, pp. 235–240. DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.39850> (In Russian)

19. Ryzhkova O. V. The project method as a way of creatively introducing students to local history. *Kolpino readings on local history and tourism: materials of the interregional (with international participation) scientific and practical conference*. In 2 parts. Part I. Saint Petersburg: Publishing House of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2018, pp. 321–328. (In Russian)

20. Stegnyushin A. A. The formation of regional identity in lessons and extracurricular activities on history in secondary schools. *Educational horizons: proceedings of the I International Scientific and Practical Conference* (Omsk, October 29–30, 2020). Omsk: Publishing House of the Omsk State Pedagogical University, 2020, pp. 386–388. (In Russian)

21. Shurukhina T. N., Repsh N. V., Belov A. N., Zolotareva O. A., Khilova M. K. Theoretical and methodological substantiation of the concept of the organization of the formation of an integral system of local history education [Electronic resource]. *The world of science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/100PDMN620.pdf> (date of access: 10.11.2024). (In Russian)

Информация об авторах

Кругликова Галина Александровна – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории России, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5133-6116>, kruglickova.galina@yandex.ru



Рыжкова Ольга Васильевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка Института гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6177-5764>, olimp_a49@mail.ru

Information about the Authors

Galina A. Kruglikova – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5133-6116>, kruglickova.galina@yandex.ru

Olga V. Ryzhkova – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Documentation, Law, History and Russian Language of the Institute of Humanitarian and Socio-Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6177-5764>, olimp_a49@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 18.11.2024; одобрена после рецензирования: 10.01.2025; принята к публикации: 10.02.2025.

Received: 18.11.2024; approved after peer review: 10.01.2025; accepted for publication: 10.02.2025.



ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Вестник педагогических инноваций. 2025. № 1 (77)

Journal of Pedagogical Innovations, 2025, no. 1 (77)

Научная статья

УДК 371.011

DOI: 10.15293/1812-9463.2501.05

Развитие гибких социальных навыков как основа становления гражданской идентичности младших школьников

Верховых Ирина Валерьевна

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия*

Жукова Марина Владимировна

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия*

Шишкина Ксения Игоревна

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия*

Шитякова Наталья Павловна

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия*

Аннотация. *Введение.* В статье, целью которой является изучение становления деятельностного компонента гражданской идентичности младших школьников, в качестве одного из путей гражданско-патриотического воспитания рассматривается развитие гибких социальных навыков. Подчеркивается, что гибкие социальные навыки могут обеспечить успешность исследуемого процесса при условии создания соответствующего содержательного контекста. *Методология и методы исследования.* Для достижения цели исследования выбраны следующие методы: метод неоконченных предложений и модифицированная методика «Незаконченный рассказ» (Г. А. Урунтаева и Ю. А. Афонькина), которые позволили оценить способность младших школьников принимать решения, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив, и их способность проявлять интерес к той или иной деятельности и желание заниматься ею по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности, являющиеся показателями сформированности деятельностного компонента гражданской идентичности младших школьников. *Результаты.* В статье подчеркивается роль гибких социальных навыков в процессе становления гражданской идентичности, в частности ее деятельностного компонента. В ходе проведенного эмпирического исследования определены уровни сформированности деятельностного компонента гражданской идентичности младших школьников. Констатируется преобладание у младших школьников элементарного



и допустимого уровней сформированности деятельностного компонента гражданской идентичности. *Выводы.* В работе обоснована взаимосвязь между процессами гражданско-патриотического воспитания и развития гибких социальных навыков у младших школьников. Сделан акцент на обеспечении успешности формирования деятельностного компонента гражданской идентичности при условии обогащения используемых форм работы по развитию социальных гибких навыков соответствующим содержательным контентом.

Ключевые слова: гражданская идентичность; гражданско-патриотическое воспитание; деятельностный компонент гражданской идентичности; гибкие навыки; гибкие социальные навыки; младшие школьники.

Для цитирования: Верховых И. В., Жукова М. В., Шишкина К. И., Шитякова Н. П. Развитие гибких социальных навыков как основа становления гражданской идентичности младших школьников // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 1 (77). – С. 53–64. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.05>

Original article

The Development of Flexible Social Skills as the Basis for the Formation of Civic Identity of Primary School Students

Irina V. Verkhovyykh

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Marina V. Zhukova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Ksenia I. Shishkina

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Natalya P. Shityakova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. Introduction. The article, which aims to study the formation of the activity component of the civic identity of younger schoolchildren, considers the development of flexible social skills as one of the ways of civic and patriotic education. It is emphasized that flexible social skills can ensure the success of the process under study, provided that an appropriate meaningful context is created. *Methodology and research methods.* To achieve the purpose of the study, the following methods were chosen: the method of unfinished sentences and the modified method of “Unfinished story” (G. A. Uruntayeva and Yu. A. Afonkina), which made it possible to assess the ability of younger schoolchildren to make decisions when it is necessary to make the right choice from a variety of alternatives and their ability to show interest in a particular activity and the desire to engage in it in order to achieve the result of an external or internal goal of activity, which are indicators of the formation of the activity component of the civic identity of younger schoolchildren. *Results.* The article highlights the role of flexible social skills in the process of civic identity formation, and in particular, its activity component. In the course of the conducted empirical research, the levels of formation of the activity component of the civic identity of younger schoolchildren have been determined. The predominance of elementary and acceptable levels of formation of the activity component of civic identity among younger schoolchildren is stated. *Conclusions.* The paper substantiates the relationship between the processes of civic and patriotic education and the development of flexible social skills in



younger schoolchildren. The emphasis is placed on ensuring the success of the formation of the activity component of civic identity, provided that the forms of work used to develop social flexible skills are enriched with relevant content.

Keywords: civic identity; civic-patriotic education; activity component of civic identity; flexible skills; flexible social skills; primary school students.

For Citation: Verkhoviykh I. V., Zhukova M. V., Shishkina K. I., Shityakova N. P. The Development of Flexible Social Skills as the Basis for the Formation of Civic Identity of Primary School Students. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, no. 1 (77), pp. 53–64. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.05>

Введение. Ключевая задача современного образования заключается в подготовке выпускников, способных успешно адаптироваться и действовать в быстро меняющемся мире, обладающих критическим мышлением, креативностью и способностью к непрерывному обучению. Образование должно развивать личностные качества, необходимые для формирования активной жизненной позиции, гражданской ответственности и межкультурного взаимопонимания. Комплексный подход в решении данной задачи требует интеграции различных аспектов учебного и воспитательного процессов. Анализ проблемы становления гражданской идентичности у младших школьников позволяет нам утверждать, что одним из эффективных путей формирования деятельностного компонента гражданской идентичности является развитие гибких социальных навыков.

Целью статьи является обоснование взаимосвязи между процессами гражданско-патриотического воспитания и развития гибких социальных навыков на основе изучения сформированности деятельностного компонента гражданской идентичности у младших школьников.

Становление гражданской идентичности у младших школьников начина-

ется с формирования основ понимания своей принадлежности к обществу, уважения к законам и традициям страны, а также готовности участвовать в общественной жизни. Развитие гибких социальных навыков играет ключевую роль в этом процессе, поскольку именно эти навыки позволяют детям эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать социальные нормы и правила, а также формировать положительное отношение к своему гражданскому долгу. Остановимся на специфике этих двух феноменов.

В Стратегии государственной национальной политики на период до 2025 г. с изменениями, внесенными Указом Президента РФ в декабре 2018 г., общероссийская гражданская идентичность (гражданское самосознание) определяется как «осознание гражданами Российской Федерации их принадлежности к своему государству, народу, обществу, ответственности за судьбу страны, необходимости соблюдения гражданских прав и обязанностей, а также приверженность базовым ценностям российского общества»¹. Среди базовых национальных ценностей важное место занимает патриотизм.

В Стратегии говорится: «Общероссийская гражданская идентичность

¹ О Стратегии государственной национальной политики на период до 2025 г. с изменениями, внесенными Указом Президента РФ в декабре 2018 г.: утверждена Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 года № 1666 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/ (дата обращения: 10.10.2024).



основана на сохранении русской культурной доминанты... современное российское общество объединяет единый культурный код, который основан на сохранении и развитии русской культуры и языка, исторического культурного наследия всех народов Российской Федерации... интегрирование их лучших достижений в единую российскую культуру»².

Гражданская идентичность имеет в своей основе потребность общества в интеграции через приобщение к общим для данного социума социальным ценностям и целям, выражаемым такими ценностными символами и атрибутами, как Родина, страна, государство, которые наполняются конкретным содержанием через социокультурный контекст. Л. М. Дробижева рассматривает идентичность граждан страны как отождествление себя с общностью, представления о ней, эмоциональное переживание этих представлений (гордость, патриотизм) и готовность к действию [9]. Ю. Г. Волков убежден в том, что гражданская идентичность позволяет гражданам выражать себя свободно, учитывая при этом множество действующих социальных установок, норм и ценностей [7]. Е. Н. Малова характеризует гражданскую идентичность как результат гражданского самоопределения личности [12].

В трудах отечественных ученых представлены основные психолого-педагогические подходы к обоснованию сущности, структуры, функций, психолого-педагогических особенностей, критериев (индикаторов) формирования гражданской идентичности личности [10; 14; 15].

А. А. Логинова, изучая проблему формирования гражданской идентичности школьников, выделяет структурные компоненты гражданской идентичности и определяет их содержание:

– когнитивный компонент (знания о явлении «гражданская идентичность», о гражданине, гражданской общности, о государственной символике, об основном законе РФ, о правах и обязанностях гражданина, о формах участия народа в управлении государством и др.);

– ценностный компонент (положительное отношение к Родине, Отечеству, к человеку как гражданину, воспитание любви к Родине, Отечеству, уважения к истории Отечества, к своей и иной культуре, к другим народам);

– деятельностный компонент (реализация гражданской позиции в общении и деятельности, гражданская активность, участие в социально значимой деятельности) [11].

По сформированности деятельностного компонента гражданской идентичности можно судить об эффективности организации в образовательных организациях процесса гражданско-патриотического воспитания, в основе которого лежит современный национальный воспитательный идеал: высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации³.

В качестве одного из эффективных путей решения проблемы патриоти-

² О Стратегии государственной национальной политики на период до 2025 г. с изменениями, внесенными Указом Президента РФ в декабре 2018 г.: утверждена Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 года № 1666 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/f30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/ (дата обращения: 10.10.2024).

³ Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. – М.: Просвещение, 2009.



ческого воспитания детей младшего школьного возраста может стать формирование гибких навыков.

В российской педагогической практике дискуссии о навыках в образовательном процессе имели место еще в XX в. и продолжают последнее десятилетие. Постиндустриальное общество утвердило ценность навыков на уровне массовой школы. Сегодня одним из целевых векторов в образовании становится внедрение практик по формированию у школьников компетенций (совокупности навыков), обеспечивающих успешное осуществление не только учебной, но и будущей профессиональной деятельности. При этом всё больше в обиход участников образовательного процесса входит такой термин, как «гибкие навыки» [13].

Данное понятие часто используется взаимозаменяемо с другими терминами, такими как «компетенция», «компетентность» и «компетенции» [3], или упоминаются «социальные навыки», «навыки общения с людьми» [5] и «межличностные навыки» [2]. Развитие гибких навыков зависит от взаимодействия между индивидуальными врожденными чертами личности и ее способностями, с одной стороны, и с контекстуальными факторами – с другой [4].

Гибкие навыки представляют собой набор социально-эмоциональных способностей и навыков, которые люди используют во взаимодействиях, они имеют решающее значение для достижения личного и рабочего успеха [6] и не являются техническими, не зависят от абстрактного мышления [1]. Исследователи предлагают использовать термин «основные навыки» вместо «гибкие навыки», тем самым заявляя об их особой ценности для человека.

Развитие гибких навыков является основой современного образовательного процесса, так как способствует не толь-

ко формированию ученика как субъекта собственной учебно-познавательной деятельности, но и воспитанию его как гражданина российского общества. Процесс становления гражданской идентичности у младших школьников базируется на системе социальных гибких навыков, лежащих в основе социальной гибкости ребенка. Социальная гибкость – это способность адаптироваться и подстраивать свое поведение, стиль общения и социальные взаимодействия в зависимости от контекста и вовлеченных в него людей. Она включает в себя способность понимать социальные сигналы, нормы и ожидания и соответствующим образом реагировать на них.

Социальные гибкие навыки мы рассматриваем как «усвоенное, целенаправленное, управляемое социальными нормами поведение, которое зависит от конкретной ситуации, социального контекста, включающее в себя наблюдаемые и ненаблюдаемые, когнитивные и эмоциональные элементы социального мастерства, поощряющие положительную или нейтральную реакцию других людей» [8].

Таким образом, в основе становления деятельностного компонента гражданской идентичности младших школьников лежит развитие гибких социальных навыков.

Деятельностный компонент гражданской идентичности выражен наличием у младших школьников гражданско-патриотических умений, опыта социальных действий, сформированных путем вовлечения детей в различные виды патриотической деятельности. Это и благотворительность, и волонтерство, и патриотические акции, и тимуровское движение и т. п. На данном этапе значимыми являются гибкие социальные навыки, связанные с общением и деятельностью:

– лидерские навыки, умение аргументированно отстаивать свою позицию,



- способность определять свою позицию в отношении;
- навыки общения и командной работы, работать в коллективе, способность оценивать свои возможные трудности, которые могут проявляться во взаимоотношениях с другими людьми;
 - способность налаживать контакты с окружающими, умение общаться, способность к благодарности;
 - способность принимать решения, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив;
 - способность проявлять интерес к той или иной деятельности и желание

заниматься ею по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности.

Развитие данных навыков происходит в процессе командной работы, коллективно-творческой, игровой, проектной деятельности и т. д. Комплексный подход, применяемый нами для интеграции работы по формированию гражданской идентичности и гибких социальных навыков, требует определенного содержательного наполнения. В таблице 1 представлены формы работы по развитию гибких социальных навыков, ориентированные на становление гражданской идентичности.

Таблица 1

Содержание работы по развитию гибких социальных навыков для становления у младших школьников деятельностного компонента гражданской идентичности

Гибкие социальные навыки	Формы работы
Командная работа	
Навыки вербальной и невербальной коммуникации, умение конструктивно решать конфликты, находить компромиссы, принимать решение, проявлять эмпатию	Благотворительные мероприятия. Игры и конкурсы. Театральные постановки
Коллективно-творческая деятельность	
Навыки общения, ведения диалога, умения выслушивать и понимать собеседника, навыки сотрудничества, взаимопонимания и поддержки, навыки руководства, принятия решений и мотивации других	КТД «Зеленый город». КТД «Путешествие во времени». КТД «Мы – волонтеры» КТД «День народного единства»
Проектная деятельность	
Навыки устной и письменной речи, умение анализировать и интерпретировать полученную информацию, слушать и понимать других, уверенность в себе и умение четко и логично излагать свои мысли, уважать чужое мнение	Проект «История моего города». Проект «Культура и традиции народов России». Проект «Герои нашего времени». Проект «Мои права и обязанности»
Игровая деятельность	
Навыки активного слушания и восприятия информации, критического анализа и синтеза информации, креативность и гибкость мышления, инициативность и ответственность	Игра «Спасатели природы». Игра «Город будущего». Игра «Экскурсовод». Игра «Мы – граждане»

Методология и методы. Основными методами для проведения исследования выбраны: анализ психолого-педагогической литературы (уточнены показатели деятельностного критерия гибких социальных навыков младших школьников, которые будут лежать

в основе становления деятельностного компонента гражданской идентичности младших школьников), метод неоконченных предложений и модифицированная методика незаконченных рассказов (Г. А. Урантаева, Ю А. Афонькина). Общая выборка исследования составила



77 человек. Все они являются обучающимися 4-х классов школ города Челябинска. Участие в исследовании проходило на добровольной основе. Гендерный состав выборки: девочки – 53,2 %, мальчики – 46,8 %.

Методика «Неоконченное предложение» была разработана американским психологом Джозефом М. Сатином (Joseph M. Sattin). Эта методика используется в психодиагностике и психотерапии для изучения личностных характеристик, установок, ценностей и внутренних конфликтов человека. Она основана на принципе завершения предложенных фраз, что позволяет выявить скрытые мысли и чувства испытуемого.

Мы модифицировали данную методику в соответствии с целями исследования. Четвероклассникам мы предложили завершить следующие фразы.

1. Мама сказала братьям: «У нас есть семейная традиция встречаться с родственниками хотя бы один раз в месяц».

Мне нравятся такие встречи, потому что...

Мне не нравятся такие встречи, потому что...

2. В нашей школе есть движение «Орлята России».

Я активно участвую в нём, потому что...

Я не участвую в нём, потому что...

3. В нашей школе проводятся благотворительные акции (посылки участникам СВО, сбор макулатуры, сбор корма для приюта домашних животных и т. д.).

Я принимаю участие в таких акциях, потому что...

Я не принимаю участие в таких акциях, потому что...

4. Каждый понедельник у нас в школе проходит церемония поднятия флага России и исполнение гимна.

Я стою и слушаю гимн России, потому что...

Я стою и пою гимн России, потому что...

5. В нашем классе (школе) назначают дежурных.

Я люблю дежурить, потому что...

Я не люблю дежурить, потому что...

Методика «Незаконченный рассказ» (Г. А. Урунтаева, И. А. Афонькина) – диагностический инструмент, позволяющий оценить уровень морального развития детей младшего школьного возраста. Целью данной методики является выявление уровня сформированности нравственных представлений и моральных суждений у детей 6–11 лет. Методика направлена на оценку того, насколько ребенок способен распознавать морально-нравственные проблемы, принимать правильные решения и действовать в соответствии с общепринятыми нормами поведения.

Методика состоит из серии коротких рассказов, которые начинаются с описания определенной ситуации, содержащей моральный выбор или проблему. Рассказ прерывается на моменте, требующем от ребенка принятия решения или совершения определенного действия. Задача ребенка – продолжить рассказ, описать, что произойдет дальше, и объяснить, почему выбран тот или иной путь решения.

Мы внесли изменения в содержание незавершенных рассказов, придав им гражданско-патриотическую направленность.

1. Учитель предложил Кате, Тане и Свете поучаствовать в проекте «Моя родословная». Таня согласилась принять участие в проекте, а Катя сказала, что ей это не интересно, и отказалась участвовать. Что ответила Света? Почему?

2. Учитель предложил ученикам вместе поучаствовать в акции «Бессмертный полк» 9 мая. Дима отказался участвовать, потому что у него были другие дела, а Витя согласился поучаствовать. Что ответил Никита? Почему?

3. В школьном музее нужны были помощники. Откликнуться на эту просьбу



предложили ученикам 3 класса. Аня отказалась, потому что посещала кружок иностранного языка и ей было некогда. Витя согласился, но попросил учителя поставить ему за это «5» по окружающему миру. Что ответила Алена? Почему?

4. В четвертом классе появился новенький. Его звали Амир, он приехал из Узбекистана. Учитель попросил ребят помочь Амиру с выполнением домашнего задания. Маша ответила, что не будет помогать, потому что Амир всё равно ничего не поймет. Артем хотел помочь, но не смог выделить для этого время. Что ответил учителю Ваня? Почему?

5. Весной в школе проходил субботник. Учитель спросил у ребят, кто сможет принять в нем участие. Саша отказался, потому что отказался его друг. Максим сказал, что принял бы участие, но нужно спросить разрешение у родителей. Данил ответил... Что ответил Данил? Почему?

Результаты. На основе анализа психолого-педагогической литературы были определены критерии сформированности гибких социальных навыков, лежащих в основе становления гражданской идентичности младших школьников (когнитивный, социально-коммуникативный, эмоционально-волевой и деятельностный), а также подобран диагностический инструментарий. Деятельностный критерий представлен следующими показателями:

– способность принимать решения, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества

альтернатив (оценивается по методике «Незаконченные рассказы» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной);

– способность проявлять интерес к той или иной деятельности и желание заниматься ею по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности (оценивается по методу незаконченных предложений);

– энтузиазм, цельность, инициативность и вовлеченность (оценивается по опроснику «Оценка достоинств ребенка» К. Далсгаарда);

– способность понимать цели, намерения, потребности и внутренние мотивы участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения, способность проявлять справедливость, благоразумие (оценивается по опроснику «Оценка достоинств ребенка» К. Далсгаарда).

Для изучения сформированности деятельностного компонента гражданской идентичности, который оценивался нами на основе анализа сформированности гибких социальных навыков младших школьников, мы выбрали два показателя: способность принимать решения, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив, и способность проявлять интерес к той или иной деятельности и желание заниматься ею по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности. Результаты проведенного исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням сформированности деятельностного компонента гражданской идентичности

Методика	Уровни					
	Оптимальный		Допустимый		Элементарный	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Методика «Незаконченные предложения»	12	15,6	36	46,7	29	37,7
Методика «Незаконченные рассказы»	13	16,8	27	35,1	37	48,1



К оптимальному уровню сформированности у младших школьников деятельностного компонента гражданской идентичности мы отнесли незначительную часть респондентов (не более 17 %). Анализируя полученные ответы по обоим методикам, можно отметить проявление у школьников умения принимать решения в ситуации осуществления правильного выбора из множества альтернатив, интереса к деятельности и желание заниматься ею. Приведем в качестве примера некоторые ответы детей: «Я принимаю участие в благотворительных акциях, потому что хочу подбодрить участников СВО»; «Я стою и слушаю гимн России, потому что уважаю свою страну»; «Я люблю дежурить, потому что хочется, чтобы в классе было чисто и не было драк». Респонденты, отнесенные к допустимому уровню сформированности у младших школьников деятельностного компонента гражданской идентичности (35,1–46,7 %), также готовы осуществлять правильный выбор, проявлять стремление и интерес к деятельности, но ничем не мотивируют свой выбор. Показательны ответы детей, отнесенных к элементарному уровню сформированности у младших школьников деятельностного компонента гражданской идентичности (37,17–48,1 %): «Я не люблю дежурить, потому что нужно убирать за всеми»; «Я стою и слушаю гимн России, потому что заставила мама и учитель»; «Я не участвую в движении “Орлята России”, потому что не хочу».

Заключение. Становление гражданской идентичности у младших школьников происходит под влиянием множества факторов, отражающихся на результатах данного процесса. Одним из ключевых факторов, на наш взгляд, является сформированность гибких социальных навыков. На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определили показатели деятельностного критерия социальных гибких навыков, позволивших оценить уровень сформированности деятельностного компонента гражданской идентичности.

Проведенное исследование доказывает недостаточное овладение младшими школьниками умением принимать решения в ситуации осуществления правильного выбора из множества альтернатив, недостаточное проявление интереса к деятельности и желание заниматься ею, что, в свою очередь, снижает заинтересованность в общественных делах, способность осознавать себя как активного участника общества, мотивацию к участию в общественной жизни, влияет на склонность следовать мнению большинства без глубокого осмысления, что влечет за собой неукоснительное следование за лидерами, в том числе против интересов общества.

С целью обеспечения успешности формирования деятельностного компонента гражданской идентичности необходимо обогащать используемые форы работы по развитию социальных гибких навыков соответствующим содержанием.

Список источников

1. *Hurrell S. A.* Rethinking the soft skills deficit blame game: employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps // *Human Relations*. – 2016. – Vol. 69, Issue 3. – Pp. 605–628. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726715591636>
2. *Laker D. R., Powell J. L.* The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer // *Human Resource Development Quarterly*. – 2011. – Vol. 22, Issue 1. – Pp. 111–122. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>
3. *Marin-Zapata S. I., Román-Calderón J. P., Robledo-Ardila C., Jaramillo-Serna M. A.* Soft skills, do we know what we are talking about? // *Review of Managerial Science*. – 2022. – Vol. 16. – Pp. 969–1000. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>



4. *Parlami J., Monnot M. J.* Getting to the CORE: putting an end to the term “soft skills” // *Journal of Management Inquiry*. – 2019. – Vol. 28, Issue 2. – Pp. 225–227. DOI: <https://doi.org/10.1177/1056492618818023>
5. *Robles M. M.* Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today’s workplace // *Business and Professional Communication Quarterly*. – 2012. – Vol. 75, Issue 4. – Pp. 453–465. DOI: <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
6. *Rodríguez Martínez A., Sierra Sánchez V., Falcón Linares C., Latorre Coscolluela C.* Key soft skills in the orientation process and level of employability // *Sustainability*. – 2021. – Vol. 23, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13063554>
7. Волков Ю. Г., Семененко Д. А. Институт образования как фактор формирования российской гражданственности // *Социология*. – 2023. – № 2. – С. 16–24. DOI: <https://doi.org/10.24412/1812-9226-2023-2-16-24>
8. Волчегорская Е. Ю., Верховых И. В. Формирование социальных гибких навыков как основа становления гражданской идентичности младших школьников: монография. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. – 160 с.
9. Дробижева Л. М. Смыслы общероссийской гражданской идентичности в массовом сознании россиян // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. – 2020. – № 4. – С. 480–498. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.4.1261>
10. Забродина И. В., Шитякова Н. П., Верховых И. В. Ценностно-смысловой подход к формированию гражданской идентичности и национального самосознания // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. – 2023. – № 5 (177). – С. 108–128. – DOI: <https://doi.org/10.25588/CSPU.2023.177.5.006>
11. Логинова А. А. Формирование гражданской идентичности учащихся средствами городского школьного Интернет-проекта [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-uchaschihsya-sredstvami-gorodskogo-shkolnogo-internet-proekta> (дата обращения: 08.10.2024).
12. Малова Е. Н. Нравственно-психологические основания гражданской идентичности в юношеском возрасте // *Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых*. – 2019. – № 36 (55). – С. 128–134.
13. Модель формирования кросс-функциональных навыков у младших школьников // *Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. – Шадринск: Изд-во ШГПУ, 2024. – С. 421–427.
14. Чухин С. Г., Чухина Е. В. Сущность, структура и критерии сформированности гражданской идентичности // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2022. – № 1 (233). – С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-233-39>
15. Шитякова Н. П., Верховых И. В., Забродина И. В. Применение ценностно-смыслового подхода к воспитанию школьников // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. – 2024. – № 1 (179). – С. 158–175. DOI: <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.179.1.008>

References

1. Hurrell S. A. Rethinking the soft skills deficit blame game: employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human Relations*, 2016, vol. 69, issue 3, pp. 605–628. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726715591636>
2. Laker D. R., Powell J. L. The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2011, vol. 22, issue 1, pp. 111–122. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>



3. Marin-Zapata S. I., Román-Calderón J. P., Robledo-Ardila C., Jaramillo-Serna M. A. Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 2022, vol. 16, pp. 969–1000. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
4. Parlamis J., Monnot M. J. Getting to the CORE: putting an end to the term “soft skills”. *Journal of Management Inquiry*, 2019, vol. 28, issue 2, pp. 225–227. DOI: <https://doi.org/10.1177/1056492618818023>
5. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today’s workplace. *Business and Professional Communication Quarterly*, 2012, vol. 75, issue 4, pp. 453–465. DOI: <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
6. Rodríguez Martínez A., Sierra Sánchez V., Falcón Linares C., Latorre Cosculluela C. Key soft skills in the orientation process and level of employability. *Sustainability*, 2021, vol. 23, issue 3. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13063554>
7. Volkov Yu. G., Semenenko D. A. The Institute of Education as a factor in the formation of Russian citizenship. *Sociology*, 2023, no. 2, pp. 16–24. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.24412/1812-9226-2023-2-16-24>
8. Volchegorskaya E. Yu., Verkhovyykh I. V. *Formation of social flexible skills as the basis for the formation of civic identity of younger schoolchildren*: monograph. Chelyabinsk: South Ural Scientific Center of the Russian Academy of Sciences Publ., 2024, 160 p. (In Russian)
9. Drobizheva L. M. The meanings of the all-Russian civic identity in the mass consciousness of Russians. *Monitoring public opinion: economic and social changes*, 2020, no. 4, pp. 480–498. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.4.1261>
10. Zabrodina I. V., Shityakova N. P., Verkhovyykh I. V. Value-semantic approach to the formation of civic identity and national identity. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 2023, no. 5 (177), pp. 108–128. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.25588/CSPU.2023.177.5.006>
11. Loginova A. A. Formation of students’ civic identity by means of the urban school Internet project [Electronic resource]. *Actual problems of the humanities and natural sciences*, 2009, no. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-uchaschihsya-sredstvami-gorodskogo-shkolnogo-internet-proekta> (date of access: 08.10.2024). (In Russian)
12. Malova E. N. Moral and psychological foundations of civic identity in adolescence. *Bulletin of the Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov*, 2019, no. 36 (55), pp. 128–134. (In Russian)
13. A model for the formation of cross-functional skills in younger schoolchildren. *Pedagogical education: traditions, innovations, searches, prospects*: materials of the XIV International Scientific and Practical Conference. Shadrinsk: Publishing House of the Shadrinsk State Pedagogical University, 2024, pp. 421–427. (In Russian)
14. Chukhin S. G., Chukhina E. V. The essence, structure and criteria of the formation of civic identity. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2022, no. 1 (233), pp. 39–43. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-233-39>
15. Shityakova N. P., Verkhovyykh I. V., Zabrodina I. V. Application of a value-semantic approach to the education of schoolchildren. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 2024, no. 1 (179), pp. 158–175. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.179.1.008>

Информация об авторах

Верховых Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4799-9985>, verhovikhiv@cspu.ru



Жукова Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1184-9977>, gukovamv@cspu.ru

Шишкина Ксения Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0925-4616>, shishkinaki@cspu.ru

Шитякова Наталья Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1015-5896>, shityakovanp@cspu.ru

Information about the Authors

Irina V. Verkhoviykh – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0003-4799-9985>, verhovihiv@cspu.ru

Marina V. Zhukova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0003-1184-9977>, gukovamv@cspu.ru

Ksenia I. Shishkina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0003-0925-4616>, shishkinaki@cspu.ru

Natalya P. Shityakova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0002-1015-5896>, shityakovanp@cspu.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 28.10.2024; одобрена после рецензирования: 27.12.2024; принята к публикации: 20.01.2025.

Received: 28.10.2024; approved after peer review: 27.12.2024; accepted for publication: 20.01.2025.



Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1812-9463.2501.06

ИИ-агенты в тьюторстве: потенциал, вызовы и перспективы интеграции

Глухов Андрей Петрович

Томский государственный педагогический университет;

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается потенциал и ограничения использования ИИ-агентов в образовательной деятельности с фокусом на тьюторскую практику. Целью работы является анализ отношения педагогов к использованию ИИ-агентов и цифровых аватаров в тьюторской деятельности для оценки возможностей и перспектив интеграции данных технологий в образовательный процесс. *Методология.* Методологический дизайн работы включает исследование мнений педагогов, тестирование ИИ-агента и экспертный анализ рисков, таких как проблемы с эмоциональной и социально-психологической адаптацией технологии. В ходе исследования проводились опросы педагогов и тьюторов, апробация прототипа ИИ-агента в области сопровождения, а также экспертиза использования ИИ-агентов в тьюторстве. *Результаты.* Результаты подтверждают значительный потенциал ИИ-агентов для повышения эффективности тьюторства, ИИ-агенты могут сильно снизить нагрузку на тьюторов за счет автоматизации рутинных задач и предоставления структурированных рекомендаций. Ограничение ИИ в понимании эмоциональной стороны взаимодействия подчеркивает необходимость в сохранении ведущей роли человека-тьютора. *Выводы.* Осуществленное тестирование вариантов использования ИИ-агентов для автоматизации рутинных аспектов тьюторской деятельности (персонализация рекомендаций, анализ данных, планирование) с возможностью высвобождения ресурсов педагогов для решения эмоционально-сложных аспектов взаимодействия представляется инновационным направлением педагогических исследований. Успешная интеграция данной технологии требует качественного обучения педагогов и обеспечения постоянной институциональной поддержки. Дальнейшая контекстуализация технологии ITS и исследования позволят улучшить понимание того, какие именно атрибуты дизайна ИИ-агента, персональные особенности ученика и характеристики обучающей среды могут обеспечить образовательный успех.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании; тьюторство; интеллектуальные обучающие системы; ИИ-агенты; автоматизация образовательных процессов; барьеры внедрения технологий.

Для цитирования: Глухов А. П. ИИ-агенты в тьюторстве: потенциал, вызовы и перспективы интеграции // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 1 (77). – С. 65–74. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.06>

Финансирование. Статья подготовлена в рамках реализации проекта «Зеркальные лаборатории: AI в образовании (AIED): диффузия инновации, условия реализации и потенциал трансформации» (НИУ ВШЭ, ТГПУ).



AI-Agents in Tutoring: Potential, Challenges, and Integration Prospects

Andrey P. Glukhov

Tomsk State Pedagogical University; Tomsk State University, Tomsk, Russia

Abstract. *Introduction.* The article examines the potential and limitations of using AI-agents in educational activities, with a focus on tutoring practice. The aim of the work is to analyze the attitude of teachers towards the use of AI agents and digital avatars in tutoring activities in order to assess the possibilities and prospects for integrating these technologies into the educational process. *Methodology.* The methodological design of the work includes a study of teachers' opinions, testing of the AI-agent and expert analysis of risks, such as problems with emotional and socio-psychological adaptation of the technology. The study included surveys of teachers and tutors, testing of the AI-agent prototype in the field of support, as well as an examination of the use of AI-agents in tutoring. *Results.* The results confirm the significant potential of AI-agents to improve the efficiency of tutoring, AI agents can greatly reduce the workload of tutors by automating routine tasks and providing structured recommendations. The limitation of AI in understanding the emotional side of interaction emphasizes the need to maintain the leading role of a human tutor. *Conclusions.* Testing options for using AI agents to automate routine aspects of tutoring activities (personalization of recommendations, data analysis, planning) with the possibility of freeing up teachers' resources to solve emotionally complex aspects of interaction seems to be an innovative direction of pedagogical research. Successful integration of this technology requires quality teacher training and ongoing institutional support. Further contextualization of ITS technology and research will improve understanding of which attributes of AI-agent design, student personality, and learning environment characteristics can ensure educational success.

Keywords: artificial intelligence in education; tutoring; intelligent teaching systems (ITS); AI-agents; automation of educational processes; barriers to technology implementation.

For Citation: Glukhov A. P. AI-Agents in Tutoring: Potential, Challenges, and Integration Prospects. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, no. 1 (77), pp. 65–74. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.06>

Financing. The article was prepared as part of the project “Mirror laboratories: AI in education (AIED): diffusion of innovations, conditions for implementation and transformation potential” (National Research University Higher School of Economics, Tomsk State Pedagogical University).

Введение. В условиях цифровой трансформации образовательные учреждения по всему миру все чаще интегрируют ИИ-агентов, цифровых ассистентов и аватаров в учебный процесс, стремясь повысить качество и доступность обучения. Первая волна исследований в обла-

сти ИИ в образовании была сосредоточена на создании программ и виртуальных репетиторов, которые могли бы служить вспомогательными средствами для студентов и преподавателей, по существу, решая тьюторскую задачу. Как отмечают K. Zhang и A. Aslan [15], с 1990-х годов



появились интеллектуальные системы обучения (Intelligent Tutoring Systems, ITS), которые стали применяться для индивидуального сопровождения студентов, адаптации учебного материала и предоставления рекомендаций на основе анализа результатов.

ИИ-агенты обладают широкими возможностями для персонализации и интерактивности учебного процесса, делая обучение более доступным и адаптивным. Исследователи подчеркивают, что такие технологии могут способствовать лучшему усвоению материала за счет применения персонализированных методов и мгновенной обратной связи [3].

Исследователи A. Baumgart и A. Mamoulouk [5] подчеркивают, что использование ИИ-агентов в образовании открывает перспективы разработки адаптивных образовательных траекторий, которые учитывают индивидуальные потребности каждого учащегося и позволяют более эффективно организовать процесс обучения даже в разнородных по уровню знаний группах.

Технологии ИИ, основанные на персонализации, находят применение на институционально-технологическом уровне и интегрируются в работу различных платформ для онлайн-обучения и дистанционного образования. Например, системы, подобные VERA и Watson, активно используются для создания интерактивной учебной среды, в которой учащиеся получают мгновенную обратную связь и доступ к материалам, адаптированным под их учебные потребности. Как отмечает аналитик-исследователь A. Goel [6], такие системы позволяют обеспечить более доступное и результативное обучение, экономя время преподавателей и обеспечивая поддержку в процессе обучения.

Сегодня адаптивные платформы на основе ИИ все чаще применяются в образовательных учреждениях для анали-

за данных об успеваемости студентов и соответствующей подстройки образовательных маршрутов. Е. Barakina с соавторами [4] отмечает, что такие платформы не только предоставляют мгновенную обратную связь, но и позволяют значительно улучшить процесс обучения, делая его более доступным и эффективным.

Рост интереса к ИИ-агентам в образовании объясняется их способностью не только облегчать процесс усвоения знаний, но и развивать важные для современного общества метанавыки, такие как критическое мышление, умение решать проблемы и взаимодействовать с окружающей средой. A. Maedche с коллегами [11] подчеркивает, что виртуальные помощники и цифровые ассистенты могут быть встроены в различные измерения и форматы учебного процесса для помощи учащимся в освоении как академических дисциплин, так и дополнительно навыков саморегуляции и аналитического мышления.

Помимо когнитивных способностей, современные ИИ-агенты разрабатываются с учетом эмоциональных и поведенческих характеристик пользователей, что делает взаимодействие с ними еще более эффективным и мотивирующим для учащихся. С. Viegas и M. Alikhani [14] отмечают, что этот подход делает ИИ-агентов незаменимыми при обучении в виртуальных и онлайн-средах, где важно создавать условия для персонализированного и эффективного взаимодействия с обучающимися.

Целенаправленные исследования показывают, что в случае эффективно разработанных и осмысленно используемых педагогических агентов польза от обучения перевешивает негатив, связанный с ненужным отвлечением обучающихся [7; 8], предоставляя ряд когнитивных и эмоциональных преимуществ.

В Российской Федерации уже появилась первая аналитика использования



ИИ-агентов в отдельных предметных областях обучения, в частности в работе С. В. Титовой и К. Т. Темурян описывается накопившийся опыт внедрения интеллектуальных агентов в обучение иностранным языкам с выделением преимуществ и недостатков использования определенных ботов в конкретных ситуациях, а также выявляется дидактический потенциал чат-ботов как разновидности диалоговых агентов на базе технологий искусственного интеллекта [1].

В статье И. В. Тоцкой и Л. А. Недоспасовой проводится оценка того, одинаково ли эффективны чат-боты с искусственным интеллектом при изучении разных дидактических единиц иностранного языка, а также выявляются возможные педагогические, социальные и технологические возможности, предоставляемые чат-ботами [2].

Цель статьи – изучить отношение педагогов к использованию ИИ-агентов и цифровых аватаров в тьюторской деятельности, включая их восприятие, образовательный потенциал, ограничения и риски, для выявления основных проблем, оценки возможностей и перспектив интеграции данных технологий в образовательный процесс.

Методология. В Томском государственном педагогическом университете в рамках фестиваля тьюторства «Тьюторство в Сибири: диалог практик сопровождения» (ноябрь, 2024) было проведено эмпирическое экспресс-исследование отношения к использованию ИИ-агентов и цифровых аватаров в деятельности тьюторов. Исследование было посвящено изучению отношения педагогов к использованию ИИ-агентов и цифровых аватаров в тьюторской деятельности, включая сопровождение, наставничество и рекомендации.

Исследование включало два этапа: экспресс-опрос педагогов и тьюторов и экспертные интервью с ними после апробации прототипа ИИ-агента.

Особое внимание уделялось апробации прототипа интерактивного ИИ-агента-тьютора в образовательных условиях, с задачей оценки его функциональности, удобства использования и потенциальной пользы в тьюторской деятельности. В процессе апробации проводился экспертный анализ результатов, который позволил выявить сильные и слабые стороны данной интеллектуальной системы.

Также анализировались риски и ограничения использования ИИ-агентов, в частности недостаточная адаптация к эмоциональному взаимодействию, и предлагались рекомендации по доработке этой технологии для более эффективной интеграции в образовательные процессы.

Этап 1. Экспресс-опрос участников.

В опросе приняли участие 14 респондентов (тьюторы и педагоги сибирского региона, участники фестиваля тьюторства), на этапе опроса участникам мероприятия были заданы вопросы о роли ИИ в тьюторской деятельности, его возможностях и ограничениях. Опрос включал как закрытые, так и открытые вопросы. Ответы участников дали представление о текущем восприятии ИИ-агентов в образовательной практике.

Потенциальные возможности использования искусственного интеллекта в тьюторской деятельности оценили как очень полезные 35,7 % респондентов, как полезные – 42,9 % респондентов; только 14,3 % дали среднюю оценку полезности.

Приоритетными задачами автоматизации для ИИ в тьюторской деятельности для респондентов являются: персонализированные рекомендации для обучающихся (57,1 %), управление временем и расписанием (50 %) и оценка знаний учеников (42,9 %). В отношении профессиональных проблем, с которыми может помочь справиться ИИ, по мнению ре-



спондентов, лидируют прогнозирование результатов обучения (71,4 %), снижение нагрузки на педагогов (42,9 %) и индивидуализация обучения (21,4 %).

Среди ключевых препятствий внедрения и использования ИИ-агентов педагоги и тьюторы выделяют прежде всего недостаточную осведомленность педагогов (28,6 %), отсутствие квалифицированных специалистов (21,4 %) и этические и моральные вопросы (21,4 %).

В отношении видения потенциала, перспектив и роли технологий ИИ в тьюторской деятельности респонденты в ответах на открытый вопрос отметили как приоритетные: формирование персонализированных рекомендаций для педагогов и консультативную помощь в решении рабочих задач, помощь при создании тьюторских игр и программ, помощь в анализе данных о детях и студентах после диагностики, анализ запроса обучающегося, создание ресурсных карт, оценку знаний, подбор учебных заведений и рекомендаций, предварительное взаимодействие с тьютором перед встречей, персонализацию рекомендаций, подбор ресурсов для решения задач запросов.

Участники подчеркнули, что тьюторская деятельность требует гибкости и понимания контекста, что трудно реализовать с помощью ИИ. Роль ИИ-агентов рассматривается как вспомогательная, они служат новым инструментом в контексте интеграции с традиционной тьюторской деятельностью.

Этап 2. Апробация прототипа интерактивного ИИ-агента и экспертные интервью с ее участниками.

Этап апробации прототипа ИИ-агента включал практическое взаимодействие с технологией и последующие экспертные интервью с четырьмя тьюторами-экспертами. На первом этапе участники тестировали прототип интерактивного ИИ-агента, который был

настроен для поддержки тьюторской деятельности. Тестирование проходило в двух режимах: голосовом и текстовом, где участники задавали ИИ-агенту вопросы, связанные с образовательной тематикой и тьюторством, и получали структурированные ответы. Взаимодействие с ИИ-агентом охватывало сценарии автоматизации рутинных задач, предоставления рекомендаций и анализа запросов, характерных для реальных образовательных процессов.

Прототип ИИ-агента-тьютора был разработан с использованием сервиса D-ID, обеспечивающего синтез речи и анимацию аватара для интерактивного взаимодействия. Пользователи могли задавать вопросы голосом или текстом, а агент предоставлял ответы на основе предварительно загруженной базы знаний, адаптируя их к контексту запросов и демонстрируя визуальную эмпатию через анимированный аватар (рис.).

После тестирования проводились экспертные интервью, направленные на сбор качественной обратной связи о работе прототипа. Интервью состояли из полуструктурированных вопросов, которые охватывали такие аспекты, как точность и релевантность ответов ИИ, удобство использования интерфейса, восприятие эмоционального интеллекта агента, а также потенциальное влияние технологии на образовательный процесс. Для анализа собранных данных применялась качественная методика контент-анализа с акцентом на выявление общих шаблонов и уникальных инсайтов в ответах экспертов.



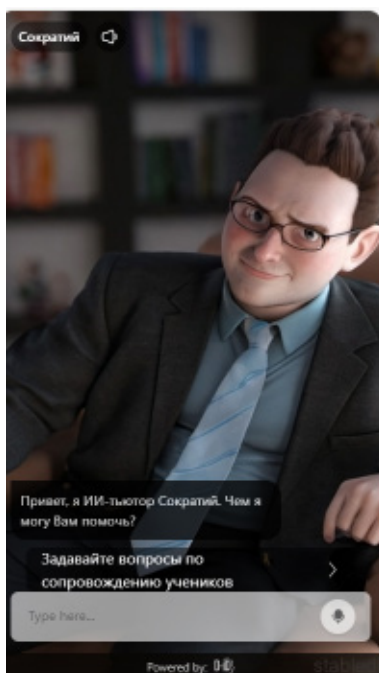


Рис. Визуальный интерфейс прототипа ИИ-агента-тьютора

В ходе экспертного интервью были получены следующие основные результаты апробации прототипа ИИ-тьютора:

- функциональность и точность ответов: участники отметили, что ИИ-агент эффективно справляется с техническими задачами, планированием и составлением предложений по структурированию деятельности. В то же время респонденты упомянули поверхностный уровень понимания тьюторской деятельности ИИ-агентом. Он предоставлял «очевидные» ответы, не всегда удовлетворяющие запросам. Точность и релевантность ответов оценивались как хорошие, без существенных ошибок, но они не всегда были детализированы;

- удобство использования: участники отметили, что взаимодействие с ИИ-агентом требует адаптации контр-агента, включая обучение правильной постановке вопросов. Молодые педагоги продемонстрировали бóльшую адаптивность к работе с агентом, чем их старшие коллеги;

- оценка перспектив использования: ИИ-агент воспринимался как полезный инструмент для подготовки и сопровождения тьюторантов, особенно на начальных этапах или для выполнения диагностических задач. Была высказана рекомендация о добавлении функции использования ИИ-агента для организации и хранения данных о проведенных взаимодействиях;

- риски и ограничения: участники выразили опасения, что поверхностные ответы могут способствовать упрощенному восприятию сложных педагогических процессов. ИИ ограничен в понимании эмоциональных аспектов взаимодействия, что сдерживает его применение в ситуациях, требующих эмпатии.

Анализ и интерпретация результатов. На основе проведенных исследований были сделаны следующие выводы.

Экспресс-исследование, проведенное с помощью опросов и интервью, выявило ключевые аспекты отношения

педагогов и тьюторов к использованию ИИ-агентов в тьюторинге.

Принятие технологии: большинство педагогов положительно оценивают потенциал использования ИИ-агентов. Респондентами высказывается высокая степень интереса к технологии, но имеются опасения по поводу сложности внедрения и адаптации учеников и педагогов. Участники предложили обучать педагогов через мастер-классы и вводить наставничество.

ИИ-агенты могут значительно снизить нагрузку на тьюторов за счет автоматизации рутинных задач и предоставления структурированных рекомендаций. Их основное преимущество заключается в способности обрабатывать и систематизировать большие объемы данных, что полезно для анализа и планирования.

Опасения и барьеры: результаты показали, что несмотря на позитивное восприятие технологии ИИ-агентов, многие преподаватели выражали осторожность по поводу их способности заменить человеческое взаимодействие в процессе обучения.

Для повышения эффективности ИИ необходимо улучшение настройки алгоритмов, чтобы они лучше понимали контекст и могли предлагать более глубоко проработанные рекомендации. Также рекомендуется внедрение функций для адаптации ответов к специфике тьюторских запросов.

Ограничение ИИ в понимании эмоциональной стороны взаимодействия подчеркивает необходимость в сохранении роли человека-тьютора. Важным является контроль за правильным использованием ИИ, чтобы избежать упрощенного подхода к сложным педагогическим задачам.

Основные предложения включают дозированное внедрение технологий, обучение педагогов и организацию поддержки от образовательных организа-

ций, вузов. Успешная интеграция требует качественного обучения педагогов и обеспечения постоянной поддержки.

Выводы. Сопоставление с научными дискурсом в области ITS указывает на то, что ИИ-агенты могут существенно повысить вовлеченность учеников, особенно через персонализацию и интерактивность. Интеллектуальные тьюторы (ITS) повышают вовлеченность и успеваемость учащихся. Как показывают исследования, использование ITS связано с более высокими показателями достижений по сравнению с традиционным обучением, особенно в условиях, где системы предоставляют персонализированную обратную связь и поддержку [10].

Результаты исследования подтверждают данные научных работ, подчеркивающих важность подготовки педагогов для интеграции технологий ИИ в обучение. В частности, рекомендуется включать курсы по использованию ИИ в образовательные программы подготовки учителей [11].

Важно обратить внимание на необходимость персонализации обучения с использованием ИИ, что поддерживается рекомендациями по разработке профессионального видения педагогов и моделирования их навыков с помощью ИИ [13].

Как подтвердил один из научных проектов, для оценки эффективности применения ITS чрезвычайно важен задаваемый социальный и образовательный контекст: исследователи экспериментировали с педагогическими агентами, которые выступали в роли кураторов, тренеров, экспертов, сверстников по обучению, членов общей команды. Кроме того, они рассмотрели влияние ряда атрибутов педагогического аватара, в том числе пола, этнической принадлежности, возраста, привлекательности, вежливости, отзывчивости и внешней привлекательности на эффективность обучения [12].



Ряд полевых исследований, проведенных с возрастными группами, в различных предметных областях и для решения учебных задач, показал, что виртуальные педагогические ИИ-агенты наиболее эффективны, когда они:

- активно привлекают внимание учащегося к соответствующей информации с помощью комментариев, жестов, выражения лица или других методов;

- ведут себя по-настоящему социально и интерактивно;

- обладают некоторым уровнем предполагаемого опыта или знаний.

В некоторых исследованиях было доказано, что жесты виртуальных агентов сами по себе приводят к улучшению обучения при трансляции информации («эффект личности»).

В заключение стоит отметить, что тестирование вариантов использования ИИ-агентов для автоматизации рутинных аспектов тьюторской деятельности (персонализация рекомендаций, анализ данных, планирование) с возможностью высвобождения ресурсов педагогов для решения эмоционально-сложных аспектов взаимодействия является, поистине, инновационным направлением педагогических исследований.

Сбор обратной связи от педагогов

и выявление их оценки технологии, возможностей и барьеров интеграции ИИ-агентов эвристически ценен. Новизна подхода подчеркивается сочетанием технологической эффективности с сохранением ведущей роли человека-тьютора, что требует адаптации алгоритмов к контексту взаимодействия и разработки институциональных механизмов поддержки для минимизации рисков подобного технологического упрощения педагогических практик.

Дальнейшая контекстуализация технологии и исследования позволят улучшить наше понимание того, какие именно атрибуты дизайна ИИ-агента, персональные особенности ученика и характеристики обучающей среды обеспечат образовательный успех и направят будущие усилия в области конвергенции цифровых технологий и образования.

В целом ИИ-агенты обладают значительным образовательным потенциалом, особенно в рамках сопровождения и структурирования деятельности тьюторов, однако их использование требует доработки функционала и тщательной интеграции в образовательный процесс для минимизации рисков и повышения эффективности.

Список источников

1. *Титова С. В., Темурян К. Т.* Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы // *Язык и культура*. – 2024. – № 65. – С. 262–287.
2. *Тоцкая И. В., Недоспасова Л. А.* Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты [Электронный ресурс] // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2023. – № 6. – С. 14–27. – URL: <http://e-koncept.ru/2023/231045.htm> (дата обращения: 25.10.2024).
3. *Aggarwal D., Sharma D., Saxena A.* Adoption of Artificial Intelligence (AI) For Development of Smart Education as the Future of a Sustainable Education System // *Journal of Artificial Intelligence, Machine Learning and Neural Network*. – 2023. – Vol. 3, Issue 6. DOI: <https://doi.org/10.55529/jaimlenn.36.23.28>
4. *Barakina E., Popova A., Gorokhova S., Voskovskaya A.* Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education // *European Journal of Contemporary Education*. – 2021. – Vol. 10, Issue 2. – Pp. 285–296. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.285>



5. Baumgart A., Mamlouk A. A Knowledge-Model for AI-Driven Tutoring Systems // Ebook: Information Modelling and Knowledge Bases XXXIII. – 2022. – Vol. 343. DOI: <https://doi.org/10.3233/faia210474>

6. Goel A. AI-Powered Learning: Making Education Accessible, Affordable, and Achievable [Электронный ресурс]. – URL: <https://arxiv.org/abs/2006.01908> (дата обращения: 25.10.2024).

7. Johnson W. L., Lester J. C. Face-to-Face Interaction with Pedagogical Agents, Twenty Years Later // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2016. – Vol. 26, Issue 1. – Pp. 25–36.

8. Kim Y., Baylor A. L. Research-based design of pedagogical agent roles: a review, progress, and recommendations // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – Vol. 26, Issue 1. – Pp. 160–169.

9. Latorre-Medina M. J., Abdelmaula-Mesaud S. Artificial intelligence applied to early childhood education: A focus for educational research? // Contemporary Issues in Early Childhood. – 2024. – Pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1177/14639491241303746>

10. Ma W., Adesope O., Nesbit J., Liu Q. Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis // Journal of Educational Psychology. – 2014. – Vol. 106, Issue 4. – Pp. 901–918.

11. Maedche A., Legner C., Benlian A., Berger B., Gimpel H., Hess T., Hinz O., Morana S., Söllner M. AI-Based Digital Assistants // Business & Information Systems Engineering. – 2019. – Vol. 61. – Pp. 535–544. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12599-019-00600-8>

12. Meij H., Meij J., Harmsen R. Animated pedagogical agents effects on enhancing student motivation and learning in a science inquiry learning environment // Educational Technology Research and Development. – 2015. – Vol. 63, Issue 3. – Pp. 381–403.

13. Tammets K., Ley T. Integrating AI tools in teacher professional learning: a conceptual model and illustrative case // Frontiers in Artificial Intelligence. – 2023. – Vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1255089>

14. Viegas C., Alikhani M. Towards Designing Enthusiastic AI Agents // Proceedings of the 21st ACM International Conference on Intelligent Virtual Agents. – 2021. – Pp. 203–205. DOI: <https://doi.org/10.1145/3472306.3478366>

15. Zhang K., Aslan A. AI technologies for education: Recent research & future directions // Computers & Education: Artificial Intelligence. – 2021. – Vol. 2. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.CAEAI.2021.100025>

References

1. Titova S. V., Temuryan K. T. Intelligent agents in teaching foreign languages: typology, possibilities, challenges. *Language and Culture*, 2024, no. 65, pp. 262–287. (In Russian)

2. Totskaya I. V., Nedospasova L. A. Educational potential of chatbots in learning foreign languages: sociolinguistic, didactic and communicative aspects [Electronic resource]. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2023, no. 6, pp. 14–27. URL: <http://e-koncept.ru/2023/231045.htm> (date of access: 25.10.2024). (In Russian)

3. Aggarwal D., Sharma D., Saxena, A. Adoption of Artificial Intelligence (AI) For Development of Smart Education as the Future of a Sustainable Education System. *Journal of Artificial Intelligence, Machine Learning and Neural Network*, 2023, vol. 3, issue 6. DOI: <https://doi.org/10.55529/jaimlenn.36.23.28>

4. Barakina E., Popova A., Gorokhova S., Voskovskaya A. Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education. *European Journal of Contemporary Education*, 2021, vol. 10, issue 2, pp. 285–296. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.285>

5. Baumgart A., Mamlouk A. A Knowledge-Model for AI-Driven Tutoring Systems. *Ebook: Information Modelling and Knowledge Bases XXXIII*, 2022, vol. 343. DOI: <https://doi.org/10.3233/faia210474>



6. Goel A. *AI-Powered Learning: Making Education Accessible, Affordable, and Achievable* [Electronic resource]. URL: <https://arxiv.org/abs/2006.01908> (date of access: 25.10.2024).

7. Johnson W. L., Lester J. C. Face-to-Face Interaction with Pedagogical Agents, Twenty Years Later. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 2016, vol. 26, issue 1, pp. 25–36.

8. Kim Y., Baylor A. L. Research-based design of pedagogical agent roles: a review, progress, and recommendations. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 26, issue 1, pp. 160–169.

9. Latorre-Medina M. J., Abdelmaula-Mesaud S. Artificial intelligence applied to early childhood education: A focus for educational research? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2024, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1177/14639491241303746>

10. Ma W., Adesope O., Nesbit J., Liu Q. Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2014, vol. 106, issue 4, pp. 901–918.

11. Maedche A., Legner C., Benlian A., Berger B., Gimpel H., Hess T., Hinz O., Morana S., Söllner M. AI-Based Digital Assistants. *Business & Information Systems Engineering*, vol. 61, pp. 535–544. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12599-019-00600-8>

12. Meij H., Meij J., Harmsen R. Animated pedagogical agents effects on enhancing student motivation and learning in a science inquiry learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 2015, vol. 63, issue 3, pp. 381–403.

13. Tammets K., Ley T. Integrating AI tools in teacher professional learning: a conceptual model and illustrative case. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 2023, vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1255089>

14. Viegas C., Alikhani M. Towards Designing Enthusiastic AI Agents. *Proceedings of the 21st ACM International Conference on Intelligent Virtual Agents*, 2021, pp. 203–205. DOI: <https://doi.org/10.1145/3472306.3478366>

15. Zhang K., Aslan A. AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 2021, vol. 2. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.CAEAI.2021.100025>

Информация об авторе

Глухов Андрей Петрович – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры педагогики и управления образованием, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>, GlukhovAP@tspu.ru

Information about the Author

Andrey P. Glukhov – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Education Management, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-9919-5316>, GlukhovAP@tspu.ru

Поступила: 06.11.2024; одобрена после рецензирования: 20.01.2025; принята к публикации: 10.02.2025.

Received: 06.11.2024; approved after peer review: 20.01.2025; accepted for publication: 10.02.2025.



ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вестник педагогических инноваций. 2025. № 1 (77)

Journal of Pedagogical Innovations, 2025, no. 1 (77)

Научная статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.15293/1812-9463.2501.07

Инновационные формы работы наставника в корпоративном энергетическом образовании

Себегатов Камиль Зуфарович

*Казанский государственный энергетический университет,
г. Казань, Россия*

Завада Галина Владимировна

*Казанский государственный энергетический университет,
г. Казань, Россия*

Замалетдинова Лилия Равилевна

*Казанский государственный энергетический университет,
г. Казань, Россия*

Леонтьев Александр Васильевич

*Казанский государственный энергетический университет,
г. Казань, Россия*

Аннотация. *Введение.* Современное корпоративное образование – это часто проектная работа с точечными настройками и адресным обучением наиболее талантливых специалистов, требующая соответствующих компетенций наставника. В исследовании представлены результаты изучения форм работы наставника в корпоративном образовании энергетической сферы. Актуальность изучения проблемы наставничества и его наиболее эффективных форм связана с ситуацией кадрового голода (особенно в технической сфере), а также с необходимостью применения сложных автоматизированных систем, требующих определенных компетенций. Авторы подчеркивают важность наставничества для передачи знаний, навыков и опыта новым сотрудникам, особенно в сложных отраслях, таких как энергетика. Целью статьи является выявление и систематизация инновационных форм работы наставника в корпоративном образовании энергетической сферы. *Методология.* Исследование осуществлялось посредством теоретических методов: анализа, синтеза и обобщения отечественных и зарубежных педагогических исследований по формам наставнической деятельности. Авторами проведен анализ и систематизация точек приложения идеи корпоративного образования в образовательной и карьерной траектории специалиста энергетической сферы. *Результаты.* Отмечена зависимость выбора формы работы наставника от этапа профессиональной самореализации специалиста, выявлены особенности и целевые ориентиры этапов. Исходя из целей, которые ставит перед собой корпоративное образование в энергетической сфере, в рамках исследования



рассмотрены такие инновационные формы наставничества, как ситуационное, партнерское, групповое и др. Теоретическая значимость статьи заключается в анализе сущности и факторов успешности инновационных форм наставничества в системе корпоративного образования. Практическая значимость статьи состоит в использовании результатов исследования для осуществления корпоративного обучения энергетиков на примерах успешных практик наставничества и в предложенных рекомендациях по улучшению системы корпоративного образования. *Выводы.* Предложенная система инновационных форм работы наставника является важной составной частью реализации корпоративного энергетического образования, способствует формированию значимых компетенций специалиста и, как следствие, повышению эффективности работы компаний.

Ключевые слова: корпоративное образование; наставничество; формы наставничества; программы корпоративного обучения; энергетическая сфера; компетенции; система дополнительного образования.

Для цитирования: Себегатов К. З., Завада Г. В., Замалетдинова Л. Р., Леонтьев А. В. Инновационные формы работы наставника в корпоративном энергетическом образовании // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 1 (77). – С. 75–88. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.07>

Original article

Innovative Forms of Mentor Work in Corporate Energy Education

Kamil Z. Sebegatov

Kazan Power Engineering University, Kazan, Russia

Galina V. Zavada

Kazan Power Engineering University, Kazan, Russia

Lilia R. Zamaletdinova

Kazan Power Engineering University, Kazan, Russia

Alexander V. Leontiev

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. *Introduction.* Modern corporate education is often project work with point settings and targeted training of the most talented specialists, requiring the appropriate competencies of a mentor. The paper presents the results of studying the forms of mentor work in corporate education in the energy sector. The relevance of studying the problem of mentoring and its most effective forms today is related to the situation of personnel shortage (especially in the technical field), as well as the need to use complex automated systems that require certain competencies. The authors emphasize the importance of mentoring to transfer knowledge, skills, and experience to new employees, especially in complex industries such as energy. *Methodology.* The research was carried out through theoretical methods: analysis, synthesis and generalization of domestic and foreign pedagogical research on the forms of mentoring activities. The authors analyzed and systematized the points of application of the idea of corporate education in the educational and career trajectory of an energy specialist. The purpose of the article is to identify and systematize innovative forms of mentor work in corporate education in the energy sector. *Results.* The dependence of the choice of the mentor's work form on the stage of professional self-realization of



the specialist is noted, the features and targets of the stages are revealed. The research examines such innovative forms of mentoring as situational, partnership, group, etc. based on the goals set by corporate education in the energy sector. The theoretical significance of the article lies in the analysis of the essence and success factors of innovative forms of mentoring in the corporate education system. The practical significance of the article lies in using the research results to provide corporate training for power engineers based on examples of successful mentoring practices and in the proposed recommendations for improving the corporate education system. *Conclusions.* The proposed system of innovative forms of mentor work is an important component of the implementation of corporate energy education, contributes to the formation of significant competencies of a specialist, as a result, to increase the efficiency of companies.

Keywords: corporate education; mentoring; forms of mentoring; corporate training programs; energy sector; competencies; additional education system.

For Citation: Sebegatov K. Z., Zavada G. V., Zamaletdinova L. R., Leontiev A. V. Innovative Forms of Mentor Work in Corporate Energy Education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, no. 1 (77), pp. 75–88. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.07>

Введение. В России в энергетической отрасли существует потребность в обучении и развитии персонала с учетом постоянных изменений технологий, требований к безопасности и регулятивных норм.

В рамках реализации инновационной идеи в энергетической сфере необходимы специалисты с разным набором, или даже веером, компетенций, которые, зная специфику энергетической сферы, смогут пройти все этапы до реализации инновационной идеи. Именно в таких форматах обучения и с подобными целями для реализации ключевой фигурой становится наставник. Так, на онлайн-платформе «Энергетика и промышленность в России» в сентябре 2024 г. была опубликована статья «Команда мечты. Как создать и обучить команду для разработки и внедрения инноваций» [10]. «Мы все больше переходим к созданию комплексных инновационных продуктов, когда в одной команде объединяются ученые-исследователи разных специальностей и направлений... Как правило, все новые продукты сейчас рождаются на стыке технологий. И этому нужно учиться. В том числе нужно

учиться и работать в команде. Наверное, это сейчас одна из самых основных компетенций. Успешность проектов во многом зависит от того, насколько люди умеют взаимодействовать в команде», — отмечает директор по инновационному развитию ТМК. Естественно, возникает запрос на обучение, однако университеты часто не могут реализовать такие запросы. Поэтому появляется необходимость формирования обучающих единиц как на стыке университетов и производства, так и на платформе самих организаций, т. е. актуализируется идея корпоративного образования [10]. Заместитель директора Центра энергетических технологий Сколтех Петр Воробьев отмечает: «Классическая энергетика много лет была очень консервативной наукой, и к настоящему моменту в мире наблюдается дефицит кадров высокой квалификации» [3]. Именно этот спрос сформировал развитие корпоративного энергетического образования, которое включает в себя как технические аспекты, так и развитие иных компетенций в области менеджмента, безопасности, человеческих ресурсов и т. д. Причем необходимо сразу определить, что на-



ставничество может быть как формой обучения в рамках данного вида образования, так и инструментом реализации инновационных или иных функций предприятия, представляя собой обучающую программу, нацеленную на специализированную целевую аудиторию и подготовку специалистов к меняющейся профессиональной деятельности.

Методология. Теоретико-методологические основы исследования базируются на достижениях профессиональной педагогики, предложенных С. Я. Батышевым [1], П. Н. Осиповым [12], А. Р. Масалимовой [6] и др. Теоретическую основу исследования составили компетентностный и командный подходы, согласно положениям которых определяются цели, форматы и содержание наставнической деятельности в целом и отдельных ее форм в частности. Выбор методов исследования определялся спецификой постановки проблемы и цели, направленных на выявление и систематизацию различных, в том числе инновационных, форм работы наставника в энергетическом корпоративном образовании: использованы методы сравнительного анализа литературы, научных работ, анализ сайтов образовательных организаций, обобщение теоретического материала и практики работы наставников на примере компании «Энергосервисспец».

Целью предлагаемой статьи является выявление и систематизация инновационных форм работы наставника в корпоративном образовании энергетической сферы.

Результаты. Проведенный анализ точек приложения идеи корпоративного образования в образовательной и карьерной траектории специалиста энергетической сферы позволяет сформулировать ряд результатов.

Если брать за основу педагогическую методологическую базу, то очень часто корпоративное образование выступает

гибкой проектной формой организации обучения с целью повышения навыков в заявленной сфере и формирования инновационных прорывных решений за счет формирования специалистов-управленцев и сотрудников. О. Г. Селиванова и Н. И. Санникова приходят к выводу, что корпоративное обучение в разных странах основано на разных моделях формального и неформального обучения, сетевой организации повышения квалификации, а также может проходить в дистанционной форме [15]. Мы понимаем под корпоративным образованием реализуемую предприятием или организацией систему мероприятий, направленных на подготовку или переподготовку сотрудников в целях развития и стратегического планирования организации, в которой они ведут профессиональную деятельность. И если 20 лет назад на заре зарождения идеи корпоративного образования оно рассматривалось как еще один способ получения образования [18], сейчас это часто проектная работа с точечными настройками и адресным обучением наиболее талантливых специалистов [7; 19].

Часто корпоративное образование становится элементом обучения и организационной единицей производственного предприятия. Однако иногда в зависимости от целей и ресурсов организации корпоративное образование может территориально дислоцироваться в учебных заведениях. Это зависит от наличия кадровых ресурсов, подготовленных аудиторий, методического обеспечения и других ресурсов. Анализ сайтов образовательных организаций показывает, например, что в Высшей школе экономики есть уже разработанные и апробированные программы корпоративного обучения, кроме того, заинтересованные работодатели или отдельные слушатели могут заказать определенную программу обучения исходя



из ресурсов и потребностей организации. В Университете Иннополис также реализуется 24 программы корпоративного образования для топ-менеджеров компаний, представителей органов государственной власти, собственников бизнеса и их команд. В «Сибур Инновации» реализован корпоративный университет, главной идеей которого выступает кооперация вузов, предприятий и их промышленных партнеров в целях реализации возможностей для существенных достижений и открытий. В Казанском национальном исследовательском технологическом университете 15 лет назад разрабатывались идеи по корпоративному университету. И это стало методологической основой программ подготовки бакалавров для нефтегазохимической отрасли. Казанский государственный энергетический университет совместно с предприятиями энергетической отрасли ОАО «Сетевая компания», ООО «КЭР-Инжиниринг», ОАО «ТГК-16» и многими другими реализует на своей площадке более 160 программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, ряд программ профессионального обучения и повышения квалификации рабочих. Исследователи развития корпоративного образования отмечают, что на современном этапе оно ориентировано на создание корпоративных университетов, даже в небольших организациях, с использованием интерактивных и дистанционных технологий: модульного обучения, обучения по методам shadowing, secondment, buddying и др. [13]. Форматы энергетического корпоративного образования могут быть гибкими и зависеть от ресурсного обеспечения, целей обучения. Так, в сентябре 2024 г. в центре «Сириус» на оснащенной для обучения и тестирования площадке прошли обучение сотрудники атомной отрасли. Такой формат предполагает решение поставленной задачи с отрывом от про-

изводства. Возможны иные форматы. Московский энергетический институт (МЭИ) совместно с холдингом «Русская электротехника» (РУСЭЛ) организовал корпоративный образовательный проект «Основы электротехники и электротехническое оборудование», планируемый к реализации в 2024 г. Цель инициативы – повышение профильной квалификации управленческо-административного персонала. Такое образование специально разработано для новичков в профессии для быстрой адаптации в рабочей среде [11].

Исследователи сферы образования определяют сущность профессионального самоопределения специалиста в течение всей жизни и выделяют определенные этапы в этой траектории [4; 7].

Первым можно выделить этап исследования, во время которого будущий специалист определенной сферы изучает свои интересы и возможности. Причем это может быть после школы, после СПО или бакалавриата. Даже в школе дети могут экспериментировать с различными идеями, проходить онлайн-курсы, участвовать в мероприятиях, чтобы лучше понять свои предпочтения. Возникает вопрос, может ли на данном этапе появиться корпоративное образование, к примеру, в энергетической сфере? Корпоративное образование в виде онлайн-курсов, программ переподготовки и повышения квалификации и правильное позиционирование в социальных медиа на данном этапе станут рекламой будущей траектории для абитуриента. Подобная работа проводится энергетическими вузами в рамках профориентационной деятельности, при организации профориентационных энергетических смен в детских оздоровительных лагерях, где также различные энергетические компании выступают с мастер-классами для школьников, рассказывая в доступной форме об энергетической



отрасли и ее продукции. Для этого возраста необходима иллюстрация деятельности, поэтому сюда входят и экскурсии, программа обучения школьников во время каникул.

Следующим этапом профессионального самоопределения становится принятие решения относительно будущей карьеры или профессионального пути. Это может быть выбор учебного заведения или специализации для обучения. Безусловно, корпоративное образование оптимально начинать во время или после получения базового образования. Оптимальным это становится по причине снижения ресурсных затрат на обучение после бакалавриата, когда уже можно работать с вовлеченным в энергетическую сферу и мотивированным специалистом, нуждающимся в прикладных навыках. Поэтому на следующем этапе – получении образования – представители корпоративного образования могут начать отбор будущих специалистов, начиная с позиционирования, заканчивая отбором как обучающихся, так и обучающихся. Энергетические компании организуют практику для студентов, что является уже и внедрением в профессиональную деятельность, и возможностью отбора лучших студентов для компании.

Дальнейшее профессиональное самоопределение связано с вхождением в профессию. Исследователи отмечают: «В этот период человек начинает применять свои знания и умения на практике, приобретает опыт и осваивает особенности своей профессии. И самое главное – он понимает, интересно ли ему этим заниматься» [5]. Если на предыдущем этапе был сделан отбор представителями корпоративного образования либо же самой организацией в энергетической сфере, связанной с корпоративным образовательным учреждением, параллельно с вхождением в профессию необходимо начинать вводить его в про-

екты, инновационные треки с участием наставника. Само по себе корпоративное образование в любой сфере без роли референтного наставника станет просто повышением квалификации на уровне теоретического осмысления задачи.

Далее следуют два этапа в самоопределении специалиста, которые можно охарактеризовать верхними ступенями любой схемы потребностей, связанной с реализацией себя в жизни, – это профессиональное развитие и самореализация. Иногда можно назвать это мастерством, о котором часто упоминает П. Н. Осипов [23]. На этапе профессионального развития корпоративное образование может стать так называемым социальным лифтом: благодаря новым навыкам специалист может изменить, обновить или улучшить свою карьерную траекторию. И в то же время на этом этапе представителям корпоративных образовательных учреждений необходимо подбирать наставника для передачи опыта молодым специалистам. На этапе мастерства человек, исходя из своих личных качеств, может стать наставником. Наставничество может выступать в качестве технологии социальных инноваций, обеспечивая равные возможности в получении образования и расширяя образовательные возможности для сотрудников. Наставники формируют готовность к продуктивному взаимодействию с партнерами для решения различных задач, связанных с профессиональным развитием и самореализацией [7]. В работах П. Н. Осипова [12; 23] отражено понимание наставничества как непрофессиональной педагогической деятельности сотрудников предприятия, не имеющих специального педагогического образования, где объектом выступают начинающие работники, а целью становится адаптация, социальное и профессиональное становление и карьерный рост.



Рассмотрим формы наставничества в корпоративном энергетическом образовании. Под формой наставничества мы понимаем способ реализации наставничества, исходя из которого должна быть прописана программа наставничества. Проведенный нами анализ отечественного и зарубежного опыта показал наличие большого количества кейсов в области различных форм наставничества [14].

Изучение практики реализации системы наставничества в казанской компании «Энергосервиспек» показало, что определенная форма наставничества позволяет эффективнее формировать нужные для текущих или стратегических задач компетенции сотрудника.

К актуальным педагогическим формам

наставничества в разрезе корпоративного энергетического образования можно отнести как традиционное наставничество, в ходе которого опытный сотрудник обучает молодого специалиста необходимым навыкам и знаниям [8], так и различные формы инновационного наставничества [20; 21]. Собрав в единый пул различные классификации [12; 14; 16; 17], проведя анализ этапов профессионального самоопределения сотрудников и задач работы наставников на примере компании «Энергосервиспек», мы предлагаем наиболее приемлемые инновационные формы наставничества в корпоративном энергетическом образовании, систематизация которых представлена в таблице.

Таблица

Применение инновационных форм работы наставника в корпоративном образовании

Этап профессионального самоопределения	Цель наставничества	Объекты наставничества	Предпочтительные инновационные формы работы наставника
Изучение интересов, возможностей; профориентация	Адаптация и внедрение нового специалиста в энергетическую сферу	Школьник, студент, молодой специалист	Ситуационное наставничество, виртуальное наставничество
Принятие решения относительно будущей карьеры / профессионального пути. Вхождение в профессию. Изменение профессиональной траектории	«Внедрение» подопечного в круг профессиональных задач, повышение квалификации и/или сужение специализации	Студент, молодой специалист, специалист	Ситуационное наставничество, партнерское наставничество
Изменение профессиональной траектории	Переподготовка специалиста энергетической сферы	Специалист	Групповое наставничество, виртуальное наставничество
Профессиональное развитие/мастерство/ наставничество. Вхождение в инновационные треки	Реализация инновационного проекта, усвоение быстрых навыков и знаний в условиях трансформации среды	Специалист, наставник	Групповое наставничество, краткосрочное или целеполагающее наставничество, последовательное флэш-наставничество, скоростное наставничество, виртуальное наставничество



Для выбора наиболее оптимальной формы наставничества необходимо понимать цель наставнической деятельности, а также тот этап профессионального самоопределения, на котором находится обучаемый. Представим описание указанных форм работы.

1. Ситуационное наставничество: наставник предоставляет помощь и рекомендации, когда подопечный нуждается в них. Данная модель наставничества основана на модели «ситуационного лидерства» Поля Херси и Кеннета Бланшара [16]. Ролевое моделирование может помочь подопечному понять профессиональное и этическое поведение в энергетической сфере. Ситуационное лидерство – это стиль управления людьми, который предполагает использование одного из четырех стилей управления в зависимости от ситуации и уровня развития сотрудников по отношению к задаче. Существуют четыре стиля лидерства: директивный, наставнический, поддерживающий и делегирующий, и четыре уровня развития сотрудников: «не способен и не настроен», «не способен, но настроен», «способен, но не настроен» и «способен и настроен». Наставник выбирает подходящий стиль в зависимости от ситуации и уровня развития сотрудника.

2. Партнерское наставничество: молодые сотрудники взаимодействуют с опытными коллегами, которые становятся их наставниками [9]. Если рассматривать институционализированное корпоративное образование в энергетической сфере, наставники отбираются также исходя из личностных компетенций и мотивации к работе с молодыми сотрудниками. Это не просто человек обучающий – это человек, ведущий к формированию междисциплинарных, управленческих компетенций и навыков работы в команде. В рамках партнерского наставничества возможно при-

менение различных программ обмена опытом между отделами и подразделениями, группами и сотрудниками.

3. Групповое наставничество: один наставник работает с группой подопечных одновременно. В рамках энергетического корпоративного образования это может быть базой и для инновационного или проектного обучения. Под руководством наставника сформированная группа может проводить обсуждение реальных бизнес-кейсов, проблемных ситуаций на производстве, анализирует различные инициативы сотрудников.

4. Краткосрочное или целеполагающее наставничество: наставник и подопечный встречаются для постановки конкретных целей в ходе возникающих проблемных ситуаций и возможных срочных действий [4].

5. Последовательное флэш-наставничество: подопечный работает с несколькими наставниками, встречаясь с каждым из них периодически. Это вариант для подготовки к реализации инноваций в энергетической сфере, так как для оптимальной реализации инноваций как проекта необходимы различные компетенции [2].

6. Скоростное наставничество: наставник и подопечный встречаются на короткое время, после чего переходят к следующему наставнику или подопечному [23].

7. Виртуальное наставничество: использование информационно-коммуникационных технологий для удаленного взаимодействия наставника и подопечного. Можно сформулировать ряд преимуществ такой формы наставничества: отсутствие необходимости в поездках или аренде помещений, возможность получить наставничество от крупного специалиста в профессиональной области, расширение сети контактов среди специалистов, возможность вести запись работы. В то же время необходимо



отметить, что успешность наставничества в виртуальной организации будет зависеть от ряда факторов: доверие, самомотивация, гибкость, коммуникативные навыки и технологические навыки наставников [22].

Хотя цели наставничества в разных программах могут различаться, функции наставничества в целом можно разделить на ряд категорий: помощь в карьерном и профессиональном развитии; оказание эмоциональной и психосоциальной поддержки; ролевое моделирование, создание условий для развития инновационного мышления сотрудников [24]. Применение различных форм наставничества позволяет полноценно реализовать инновационные проекты как часть деятельности корпоративного энергетического образования. Такие проекты направлены на внедрение новых технологий, повышение энергоэффективности, снижение затрат и улучшение экологической ситуации. Инновационные проекты также способствуют формированию отраслевой производственной культуры, компетенций и навыков персонала энергетических компаний. Это обеспечивает надежное и безопасное функционирование энергетического оборудования и удовлетворение потребностей потребителей в тепловой и электрической энергии. Наставничество в энергетике в рамках корпоративного образования имеет множество преимуществ: обеспечивает руководство и поддержку для сотрудников (особенно молодых); помогает сотрудникам развивать новые навыки и знания, причем актуализировано, в рамках реализации или подготовки к реализации инноваций и проектов; улучшает коммуникативные и сетевые компетенции; повышает уровень удержания сотруд-

ников в энергетической сфере; формирует культуру обучения и постоянного совершенствования (эта компетенция в настоящий момент является одной из базовых); способствует формированию лидерства. Важным фактором успешности различных форм наставничества является их обязательная ориентированность на регулярную оценку прогресса обучаемого и получение обратной связи для коррекции процесса.

Выводы. В настоящее время существует достаточное количество исследований, посвященных проблематике наставничества. Этому способствовало объявление 2023 г. Годом педагога и наставника, актуализация данной проблематики на уровне государства. В то же время существующая динамичная ситуация на производстве показывает высокую потребность как в специалистах нового уровня, так и в наставниках, способных создавать условия для формирования специалистов с требуемыми компетенциями.

Представленное исследование носит обобщающий теоретический характер. На основании изученной научно-педагогической литературы, опыта реализации программ наставничества на предприятиях энергетического отрасли и в системе корпоративного образования в связке «вуз – предприятие» мы можем сделать вывод о том, что эффективность наставнической деятельности зависит от ряда условий, к которым можно отнести условие обоснованности выбора формы работы наставника. Представленный анализ и систематизация инновационных форм работы наставников должны способствовать эффективной разработке программ наставнической деятельности на предприятиях, независимо от профессиональной отрасли.



Список источников

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
2. Бондалетов В. В., Бондалетов Е. В. Становление и развитие наставничества как формы корпоративного обучения персонала в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Материалы Афанасьевских чтений. – 2019. – № 3 (28). – С. 23–39. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39535117> (дата обращения: 25.10.2024).
3. В энергетике растет спрос на мотивированные и квалифицированные кадры [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.eprussia.ru/epr/427-428/9476249.htm> (дата обращения: 15.10.2024).
4. Гарафиев И. З. Межрегиональная образовательная мобильность в РФ при поступлении в бакалавриат [Электронный ресурс] // Вестник экономики, права и социологии. – 2023. – № 4. – С. 277–279. – URL: <https://elibrary.ru/qevagr> (дата обращения: 25.10.2024).
5. Гаязова Э. Б., Тузиков А. Р. Управление конструированием образа будущей профессии для социально-экономических направлений подготовки // Управление устойчивым развитием. – 2023. – № 6 (49). – С. 56–61.
6. Ирисметова И. И., Масалимова А. Р. Модель и концептуальные подходы к формированию готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2022. – Т. 16, № 4. – С. 10–25.
7. Калинина Л. Л. Наставничество: поиск и использование новых потенциалов // Вестник РГГУ. Серия Экономика. Управление. Право. – 2024. – № 3. – С. 8–19. DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6304-2024-3-8-19>
8. Мухаметишин А. Г., Асратян Н. М., Галиев Р. М., Чечина Е. С., Шакирова Л. Р. Концептуальные проблемы наставничества в образовании и опыт реализации инновационного проекта Набережночелнинского государственного педагогического университета в Туркменистане // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 1 (73). – С. 80–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2401.07>
9. Наставничество: эффективная форма обучения: информационно-методические материалы [Электронный ресурс] / авт.-сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. – 2-е изд., доп., перераб. – Казань: ИПО РТ, 2020. – 51 с. – URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2858362.pdf (дата обращения: 27.10.2024).
10. Назаров И. Команда мечты. Как создать и обучить команду для разработки и внедрения инноваций [Электронный ресурс] // Энергетика и промышленность России. – 2024. – № 17–18 (493–494). – URL: https://www.eprussia.ru/epr/493-494/6571103.htm?sphrase_id=10417765 (дата обращения: 15.10.2024).
11. РУСЭЛ и МЭИ организовали электротехнический просветительский проект [Электронный ресурс]. – URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2024/08/08/rusel-i-mei-organizovali-elektrotehnicheskii-prosvetitel'skii-proekt (дата обращения: 15.10.2024).
12. Осипов П. Н. Наставничество как социально-педагогический феномен // Управление устойчивым развитием. – 2023. – № 1 (44). – С. 102–108. DOI: https://doi.org/10.55421/2499992X_2023_1_102
13. Савва Л. И., Ибрагимова О. В., Зленко А. Л. Историография проблемы корпоративного обучения специалистов [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 1. – С. 150–153. – URL: <https://elibrary.ru/xvbxfb> (дата обращения: 20.10.2024).
14. Себегатов К. З., Завада Г. В., Замалетдинова Л. Р. Модели подготовки наставника в условиях корпоративного энергетического образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 6. – С. 88–102. DOI: <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11084>

15. Селиванова О. Г., Санникова Н. И. Корпоративное обучение педагогов как ресурс повышения профессиональной компетентности [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 9. – С. 14–24. – URL: <http://e-koncept.ru/2020/201061.htm> (дата обращения: 20.10.2024).
16. Сигитова М. А. Стили лидерства в различных системах управления качеством [Электронный ресурс] // Вестник Тихоокеанского государственного университета. – 2023. – № 3 (70). – С. 111–120. – URL: <https://elibrary.ru/dmpcyg> (дата обращения: 17.10.2024).
17. Сорокина, Е. Н., Тартышева А. В. Теоретические и нормативные основы наставничества, как формы профессионального образования молодых специалистов [Электронный ресурс] // Образование и общество. – 2022. – № 5 (136). – С. 23–31. – URL: <https://elibrary.ru/lanrvc> (дата обращения: 20.10.2024).
18. Фролова И. А., Беляева Т. К., Королева О. П. Корпоративное образование в России: история и современные тенденции развития [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 265–267. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=efwzbi> (дата обращения: 15.10.2024).
19. Чотчаева Ф. А., Айбазова М. Ю. Корпоративное обучение: состояние, тенденции развития // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 11А. – С. 126–132.
20. Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний // Стратегии бизнеса. – 2017. – № 6. – С. 8–13. DOI: <https://doi.org/10.17747/2311-7184-2017-6-08-13>
21. Dixon B. T., Agboola O., Hauck A., Argento M., Miller C., Vaughan A. L. Peer Mentoring: Benefits to First-Time College Students and Their Peer Mentors // Journal of Higher Education Theory and Practice. – 2023. – Vol. 23, Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i2.5816>
22. Lavin Colky D., Young W. Mentoring in the virtual organization: Keys to building successful schools and businesses // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. – 2006. – Vol. 14, Issue 4. – Pp. 433–447. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611260500493683>
23. Osipov P., Girfanova E. Professional Development of Financial Managers // Educating Engineers for Future Industrial Revolutions: Proceedings of the 23rd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2020), Volume 2. Ed. M. E. Auer, T. Rüttmann. Pp. 261–268. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_27
24. Underhill C. The Effectiveness of Mentoring Programs in Corporate Settings: A Meta-Analytical Review of the Literature // Journal of Vocational Behavior. – 2006. – Vol. 68, Issue 2. – Pp. 292–307. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.05.003>

References

1. Batyshev S. Ya. *Professional pedagogy: A textbook for students studying in pedagogical specialties and fields*. Moscow: Associaciya “Professional’noe obrazovanie” Publ., 1997, 512 p. (In Russian)
2. Bondaletov V. V., Bondaletov E. V. Formation and development of mentoring as a form of corporate staff training in Russia and abroad [Electronic resource]. *Materials of the Afanasiev readings*, 2019, no. 3 (28), pp. 23–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39535117> (date of access: 25.10.2024). (In Russian)
3. *The demand for motivated and qualified personnel is growing in the energy sector* [Electronic resource]. URL: <https://www.eprussia.ru/epr/427-428/9476249.htm> (date of access: 15.10.2024). (In Russian)
4. Garafiev I. Z. Interregional educational mobility in the Russian Federation upon admission to bachelor’s degree [Electronic resource]. *Bulletin of Economics, Law and Sociology*, 2023, no. 4, pp. 277–279. URL: <https://elibrary.ru/qevagp> (date of access: 25.10.2024). (In Russian)



5. Gayazova E. B., Tuzikov A. R. Management of designing the image of a future profession for socio-economic areas of training. *Management of sustainable development*, 2023, no. 6 (49), pp. 56–61. (In Russian)

6. Irismetova I. I., Masalimova A. R. Model and conceptual approaches to the formation of mentors' readiness to carry out non-professional pedagogical activities. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series Pedagogy and Psychology*, 2022, vol. 16, issue 4, pp. 10–25. (In Russian)

7. Kalinina L. L. Mentoring: Finding and using new potentials. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series Economics. Management. Law*, 2024, no. 3, pp. 8–19. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6304-2024-3-8-19>

8. Mukhametshin A. G., Asratyan N. M., Galiev R. M., Chechina E. S., Shakirova L. R. Conceptual Problems of Mentoring in Education and Experience in Implementing the Innovative Project at Naberezhnye Chelny State Pedagogical University in Turkmenistan. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2024, no. 1 (73), pp. 80–94. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2401.07>

9. *Mentoring: an effective form of training: information and methodological materials* [Electronic resource]. Author-comp. L. N. Nugumanova, T. V. Yakovenko, 2nd edition, supplement, revision. Kazan, 2020, 51 p. URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2858362.pdf (date of access: 27.10.2024). (In Russian)

10. Nazarov I. The Dream team. How to create and train a team for the development and implementation of innovations [Electronic resource]. *Russian energy and industry*, 2024, no. 17–18 (493–494). URL: https://www.eprussia.ru/epr/493-494/6571103.htm?sphrase_id=10417765 (date of access: 25.10.2024). (In Russian)

11. *RUSEL and MEI organized an electrotechnical educational project* [Electronic resource]. URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2024/08/08/rusel-i-mei-organizovali-elektrotehnicheskii-prosvetitskii-proekt (date of access: 15.10.2024). (In Russian)

12. Osipov P. N. Mentoring as a socio-pedagogical phenomenon. *Management of sustainable development*, 2023, no. 1 (44), pp. 102–108 (In Russian) DOI: https://doi.org/10.55421/2499992X_2023_1_102

13. Savva L. I., Ibragimova O. V., Zlenko A. L. Historiography of the problem of corporate training of specialists [Electronic resource]. *Modern high-tech technologies*, 2017, no. 1, pp. 150–153. URL: <https://elibrary.ru/xvbxfb> (date of access: 20.10.2024). (In Russian)

14. Sebegatov K. Z., Zavada G. V., Zamaletdinova L. R. Mentor training models in the context of corporate energy education. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2024, no. 6, pp. 88–102. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11084>

15. Selivanova O. G., Sannikova N. I. Corporate teacher training as a resource for improving professional competence [Electronic resource]. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2020, no. 9, pp. 14–24. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201061.htm> (date of access: 20.10.2024). (In Russian)

16. Sigitova M. A. Leadership styles in various quality management systems [Electronic resource]. *Bulletin of the Pacific State University*, 2023, no. 3 (70), pp. 111–120. URL: <https://elibrary.ru/dmpcyg> (date of access: 17.10.2024). (In Russian)

17. Sorokina E. N., Tartysheva A. V. Theoretical and normative foundations of mentoring as a form of professional education for young professionals [Electronic resource]. *Education and society*, 2022, no. 5 (136), pp. 23–31. URL: <https://elibrary.ru/lanrvv> (date of access: 20.10.2024). (In Russian)

18. Frolova I. A., Belyaeva T. K., Koroleva O. P. Corporate education in Russia: history and current development trends [Electronic resource]. *Problems of modern teacher education*, 2019, no. 65-3, pp. 265–267. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=efwzbi> (date of access: 15.10.2024). (In Russian)



19. Chotchaeva F. A., Aibazova M. Yu. Corporate training: status, development trends. *Pedagogical journal*, 2023, vol. 13, issue 11A, pp. 126–132. (In Russian)
20. Esaulova I. A. New models of mentoring in the practice of training and staff development of foreign companies. *Business strategies*, 2017, no. 6, pp. 8–13. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17747/2311-7184-2017-6-08-13>
21. Dixon B. T., Agboola O., Hauck A., Argento M., Miller C., Vaughan A. L. Peer Mentoring: Benefits to First-Time College Students and Their Peer Mentors. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2023, vol. 23, issue 2. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i2.5816>
22. Lavin Colky D., Young W. Mentoring in the virtual organization: Keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2006, vol. 14, issue 4, pp. 433–447. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611260500493683>
23. Osipov P., Girfanova E. Professional Development of Financial Managers. *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions: Proceedings of the 23rd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2020)*, volume 2. Ed. M. E. Auer, T. Rüttmann. Pp. 261–268. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_27
24. Underhill C. The Effectiveness of Mentoring Programs in Corporate Settings: A Meta-Analytical Review of the Literature. *Journal of Vocational Behavior*, 2006, vol. 68, issue 2, pp. 292–307. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.05.003>

Информация об авторах

Себегатов Камиль Зуфарович – аспирант кафедры истории и педагогики, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0003-4694-9473>, Kamil384@mail.ru

Завада Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой истории и педагогики, доцент, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4132-2861>, g.zavada@mail.ru

Замалетдинова Лилия Равиловна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, политологии и права, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0006-5802-3987>, Lilia384@mail.ru

Леонтьев Александр Васильевич – доктор педагогических наук, первый проректор – проректор по УР, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-3958-6128>, lava116@yandex.ru

Information about the Authors

Kamil Z. Sebegatov – Postgraduate Student of the Department of History and Pedagogy, Kazan Power Engineering University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0003-4694-9473>, Kamil384@mail.ru

Galina V. Zavada – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of History and Pedagogy, Kazan Power Engineering University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4132-2861>, g.zavada@mail.ru

Lilia R. Zamaletdinova – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Sociology, Political Science and Law, Kazan Power Engineering University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0006-5802-3987>, Lilia384@mail.ru

Alexander V. Leontiev – Doctor of Pedagogical Sciences, First Vice-Rector – Vice-Rector for Engineering, Kazan Power Engineering University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-3958-6128>, lava116@yandex.ru



Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 11.11.2024; одобрена после рецензирования: 03.02.2025; принята к публикации: 10.02.2025.

Received: 11.11.2024; approved after peer review: 03.02.2025; accepted for publication: 10.02.2025.



Научная статья

УДК 37.032

DOI: 10.15293/1812-9463.2501.08

Музыкальная коммуникация как фактор становления эмоционального интеллекта у детей

Ногина Ольга Анатольевна

Детская школа искусств № 7, г. Челябинск, Россия

Гольцева Юлия Валерьевна

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия*

Козлова Наталья Александровна

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия*

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается музыкальная коммуникация как фактор становления эмоционального интеллекта у детей. Цель статьи – теоретический анализ возможностей музыкальной коммуникации в развитии компонентов эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста, а также описание практической реализации данного процесса, построенного на распознавании и использовании во всех видах музыкальной деятельности интонационно-смысловых элементов музыкального языка. *Методология.* Методологической основой исследования стали концептуальные положения общей и музыкальной педагогики и психологии – системный, субъектно-деятельностный, индивидуально-творческий подходы, теория общей коммуникации, теория музыкально-интонационного восприятия. Для достижения цели были использованы общенаучные теоретические методы – анализ научных источников, обобщение, синтез, систематизация, а также эмпирические методы – наблюдение, беседа. *Результаты.* Особенности становления эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста связаны с деятельностью, которая позволяет непосредственно обращаться к разнообразным эмоциям, дает возможность осознавать и интерпретировать как свои эмоции, так и эмоции других людей. Теоретический анализ литературы позволил определить, что музыкальная коммуникация, функционирующая в качестве эмоциогенного стимула и задействующая возрастные возможности младших школьников воспринимать музыку на уровне ассоциативного распознавания специфических музыкально-языковых носителей эмоциональной информации, является действенным фактором становления всех составляющих эмоционального интеллекта. Практическая реализация данного процесса основана на использовании во всех видах музыкальной деятельности музыкально-интонационных моделей – образно-смысловых знаков эмоций, составляющих своеобразный психомузыкальный «словарь» восприятия. Выстроенные поэтапно практические занятия с использованием музыкально-интонационных моделей продемонстрировали определенное влияние на становление эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. *Выводы.* Коммуникативный потенциал музыкального искусства является стимулом к осознанию состояний и чувств других людей и себя самого, способствует формированию адекватного эмоционального выражения и адаптивной эмоциональной регуляции.



Ключевые слова: музыкальная коммуникация; дети младшего школьного возраста; эмоциональный интеллект; музыкально-интонационные модели; музыкальная деятельность.

Для цитирования: Ногина О. А., Гольцева Ю. В., Козлова Н. А. Музыкальная коммуникация как фактор становления эмоционального интеллекта у детей // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 1 (77). – С. 89–102. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.08>

Original article

Olga A. Nogina

Children's Art School no. 7, Chelyabinsk, Russia

Yulia V. Goltseva

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Natalia A. Kozlova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Musical Communication as a Factor in the Formation of Emotional Intelligence in Children

Abstract. *Introduction.* The article examines musical communication as a factor in the development of emotional intelligence in children. The purpose of the article is a theoretical analysis of the possibilities of musical communication in the development of components of emotional intelligence in children of primary school age, as well as a description of the practical implementation of this process, based on the recognition and use of intonation-semantic elements of musical language in all types of musical activity. *Methodology.* The methodological basis of the study was the conceptual provisions of general and musical pedagogy and psychology – systemic, subject-activity, individual-creative approaches, theory of general communication, theory of musical and intonational perception. To achieve the goal, general scientific theoretical methods were used – analysis of scientific sources, generalization, synthesis, systematization, as well as empirical methods – observation, conversation. *Results.* Features of the formation of emotional intelligence in children of primary school age are associated with activities that allow you to directly address a variety of emotions, gives the opportunity to recognize and interpret both your own and the emotions of others. Theoretical analysis of the literature allowed us to determine that musical communication, functioning as an emotiogenic stimulus and involving age-related capabilities of primary school children to perceive music at the level of associative recognition of specific musical and linguistic carriers of emotional information, is an effective factor in the formation of all components of emotional intelligence. The practical implementation of this process is based on the use of musical-intonation models in all types of musical activity – figurative-semantic signs that make up a kind of psychomusical vocabulary of perception. Practical classes built in stages using musical-intonation models demonstrated a certain influence on the development of emotional intelligence in children of primary school age. *Conclusions.* The communicative potential of musical art is an incentive to understand the states and feelings of other people and oneself, contributes to the formation of adequate emotional expression and adaptive emotional regulation.

Keywords: musical communication; primary school children; emotional intelligence; musical intonation patterns; musical activity.



For Citation: Nogina O. A., Goltseva Yu. V., Kozlova N. A. Musical Communication as a Factor in the Formation of Emotional Intelligence in Children. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, no. 1 (77), pp. 89–102. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.08>

Введение. В последние годы внимание исследователей было обращено к вопросу о роли музыкального воспитания в развитии немusикальных способностей ребенка. При этом основная направленность таких исследований предполагала выяснение обусловленности индивидуальных различий в развитии интеллектуальных способностей детей объемом (временем и интенсивностью) их музыкального обучения [22; 23; 24; 26; 27; 28]. Интерес к этому вопросу возник во многом благодаря исследованию F. Rauscher, в котором были зафиксированы высокие результаты тестов на пространственные способности после прослушивания произведений В. А. Моцарта [20].

Последующие исследования показали, что, во-первых, так называемый «эффект Моцарта» не ограничивается музыкой этого композитора. Во-вторых, он распространяется не только на пространственные способности детей, но и на скорость обработки информации, а также на проявление креативности [25]. Результаты экспериментального исследования A. Nabibi, A. Damasio, H. Damasio, проведенного с детьми 6–7-летнего возраста, подтверждают, что опыт музыкального обучения детей младшего возраста является предиктором их общего развития, воздействуя на общие слуховые процессы, связанные с языком, речью и социальным взаимодействием [16]. Этот вывод особенно важен, так как показывает музыкально-развивающий эффект в коммуникативном контексте детского развития.

Наибольшее число исследований, связанных с функциональностью музыкального воздействия в детском возрас-

те, посвящено развитию эмоциональной сферы ребенка (В. П. Анисимов, Н. А. Ветлугина, В. Н. Мясищев, О. П. Радынова, Р. В. Оганджян, В. И. Петрушин, К. В. Тарасова, Б. М. Теплов и др.). При этом речь идет не только об элементарных перцептивных ощущениях, непосредственно отражающихся на эмоциональном тоне, в моторике, в пространственно-образных интермодальных ассоциациях, связанных с тем или иным настроением, но и об интеллектуальном постижении музыкально-звуковой материи, понимании смысла музыкального «послания», влекущего за собой определенное эмоциональное состояние.

Действительно, основная направленность музыкального воспитания связана с развитием эмоционально осознанного восприятия музыки; и разумно предположить, что музыкальная деятельность способствует развитию эмоционального интеллекта детей.

Эмоциональный интеллект – важнейший «интегральный ресурс», который, по мнению многих зарубежных и отечественных авторов, является залогом жизненного успеха, личностного благополучия, профессиональной эффективности. Поэтому проблема становления и развития эмоционального интеллекта является актуальной в современном мультикультурном обществе и особенно значима в педагогике и психологии детства.

В материалах исследований последних десятилетий (М. Н. Андерсон (2013), А. В. Добрина (2014), С. В. Ильиной (2009), А. К. Мазиной (2015), О. А. Ореховой (2007), О. Ю. Пискун (2015), И. Н. Розовой (2015) и др.) отме-



чается, что наиболее благоприятным периодом для становления эмоционального интеллекта является младший школьный возраст. Как утверждают исследователи, именно в этот возрастной период происходит усложнение эмоциональной сферы ребенка по сравнению с предыдущим дошкольным периодом: существенным образом меняется тип обработки эмоциональной информации, развивается произвольность и интеллектуализация всех психических процессов, в том числе и эмоциональных, наблюдается проявление социальных эмоций, формируется эмоциональная децентрация. По мнению А. Т. Лариной, «способность распознавать свои чувства и управление ими формирует способ поведения, который приобретает для человека характер потребности. Другими словами, это привычка, и она может стать жизненно определяющей» [11, с. 276].

Занятия музыкой, как активные, так и пассивные, могут потенциально улучшить показатели эмоционального интеллекта. На возможность развития эмоциональной компетентности у детей, занимающихся музыкальной деятельностью, указывают многочисленные исследования в сфере эмоционального и социального развития, начиная с младенческого возраста (L. Cirelli, S. Trehub, M. Trevarthen, Л. Барретт, Е. Ю. Волчегорская, Н. А. Маркова, Е. Юргайте и др.) [3; 4; 5; 9; 12; 14; 15; 17; 19; 21; 24]. В качестве примера можно привести экспериментальные данные, полученные с помощью «Теста на понимание эмоций» в исследовании E. Schellenberg и M. Mankarious для музыкально обученных и необученных детей в возрасте 7 и 8 лет, анализ которых выявил значительную положительную корреляционную связь между музыкальным обучением и пониманием эмоций [24].

В исследовательских работах C. Lima, S. Castro, посвященных комплексному

изучению чувствительности к эмоциональной просодии, являющейся ценной способностью в социальном общении, подчеркивается, что музыкальная деятельность улучшает восприятие и распознавание эмоций, выражаемых человеческим голосом [18]. Это обусловлено тем, что музыка активизирует области мозга, связанные с обработкой эмоций, мыслительно-ассоциативными процессами моделирования эмоциональных состояний посредством звука, мимики, жестов. Г. М. Андреева приходит к выводу: «...хотя эмоция связана с простыми перцептивными сигналами, она в то же время “вмонтирована” и интегрирована в системы значений», где каждая эмоция, имеющая свою специфическую систему идентифицируемых сигналов, «может быть передана как через каналы человеческой коммуникации, так и через уникальные паттерны ассоциативных сигналов с использованием проприоцептивных, аффективных и когнитивных каналов» [1, с. 254]. Поэтому именно музыкальную коммуникацию, суть которой заключается в передаче эмоционально содержательной информации, можно отнести к одному из наиболее эффективных способов развития всех составляющих эмоционального интеллекта. Музыкальное воспитание в младшем школьном возрасте оптимально развивает возрастную направленность детей к познанию социума и самопознанию.

Цель статьи – теоретический анализ возможностей музыкальной коммуникации в развитии компонентов эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста, а также описание практической реализации данного процесса, построенного на распознавании и использовании во всех видах музыкальной деятельности интонационно-смысловых элементов музыкального языка.

Методология. Методологической основой исследования стали концептуаль-



ные положения общей и музыкальной педагогики и психологии – системный, субъектно-деятельностный, индивидуально-творческий подходы, теория общей коммуникации, теория музыкально-интонационного восприятия. Для достижения цели были использованы общенаучные теоретические методы – анализ научных источников по проблеме становления эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста в процессе музыкальной коммуникации, обобщение, синтез, систематизация, а также эмпирические методы – наблюдение, беседа.

Результаты. Существенным непротиворечивым обоснованием понятия «эмоциональный интеллект», по мнению многих авторов, является его первичность и значимость в человеческой эволюции, поскольку он проявляется в интеллектуально-психической predisposition человека к познанию эмоционального мира, а значит, универсально гибкой возможности взаимодействия в изменчивых условиях жизни.

Теория Д. Гоулмана подразумевает функциональное деление эмоционального интеллекта на два компонента: внутриличностный и межличностный. Внутриличностное определяется способностью «иметь доступ» к собственной чувственной жизни, т. е. осознавать и понимать весь диапазон проживаемых аффектов и эмоций, возможностью мгновенно определять тонкие различия между своими чувствами, что в конечном счете становится средством изменения своего поведения. Второй, межличностный компонент определяется способностью наблюдать и идентифицировать эмоции знакомых и незнакомых людей, различать тонкости их настроения, особенности темперамента, мотивации и намерения [8].

В концепции Л. В. Веккера «эмоциональный интеллект рассматривается как

совокупность программ-“регуляторов” и “мотиваторов” деятельности и общения, отвечающих за понимание себя и других людей, саморегуляцию и социальное поведение личности» [1, с. 63]. Многие современные ученые также склоняются к интегральности и многофакторности структуры эмоционального интеллекта, включающей внешний и внутренний анализ эмоциональных состояний, эмпатийные внутриличностные и межличностные навыки и способности, мотивационно поведенческие характеристики личности, динамически регулирующие как собственную эмоциональную сферу, так и адаптивность в социальных взаимоотношениях.

В российской и зарубежной музыкальной теории ряд работ затрагивает различные моменты, связанные с существенными процессами социального бытия музыки. В них отмечается, что музыкальная деятельность – мощное средство развития чувства сопричастности, эмоциональной потребности в социальной принадлежности, а это помогает поддерживать коллективную целостность музыкальной деятельности, даже несмотря на то, что вариативная интенциональность музыки дает каждому участнику возможность совершенно по-особенному интерпретировать ее значение. Семантическая неопределенность музыки, повышенная ассоциативность делают ее эффективной в качестве центрального компонента коммуникативной среды, корректирующей ситуации межличностного непонимания.

В контексте музыкальной психологии широкое распространение получил тезис о том, что даже просто восприятие музыки – это, прежде всего, процесс коммуникации, где есть и восприятие «речи» другого, и внутренняя реакция на нее [10, с. 62]. В. Н. Холопова отмечает, что именно в общении состоит главное назначение музыки, особенностью кото-



рого являются эмоциональный контакт и душевное сопереживание участникам коммуникации [2].

Воздействуя на человека в качестве эмоциогенного стимула, музыка вызывает у слушателя определенную психическую реакцию [6], так как эмоциональный резонанс при восприятии музыки запускает психофизиологический механизм «соинтонирования», «соощущения», или, иначе, «присвоения» продуцируемых музыкой эмоциональных состояний. Как пишет Н. М. Гарипова, «симптоматичный механизм эмоционального воздействия музыки заключается в том, что при ее восприятии у слушателя возникают симптомы (признаки) той или иной эмоции, которые и порождают переживания» [7, с. 167].

Основываясь на теоретическом анализе коммуникативных функций музыки, выделяя ее главное имманентное свойство – способность вызывать эмоциональный отклик у слушающего человека, можно сделать вывод о значимости музыкальной коммуникации как действенного фактора становления эмоционального интеллекта начиная с детского возраста.

Эмоциональная информация в музыке воспроизводится благодаря специфике таких свойств музыкальных звуков, как тембр, темп, регистр, интонационно-звуковысотный контур, громкость, артикуляция и акцентность, которые демонстрируют коммуникативные намерения «субъекта». Таким образом, в процессе восприятия или исполнения музыкального произведения активизируются смыслоразличительные механизмы эмоционального познания.

Согласно теории коммуникативной первоосновы в происхождении музыки (К. Штумпф, В. Гошовский, Дж. Блэкинг, В. А. Торопова, Д. К. Кирнарская) ее специфическими музыкально-языковыми носителями эмо-

циональной информации являются музыкально-интонационные «архетипические базисные символы, генетически укорененные в бессознательном» (В. А. Торопова) [13, с. 128], или «коммуникативные архетипы музыкального восприятия» (Д. К. Кирнарская) [10, с. 212]. Условно семантическая система музыкальной коммуникации – это своего рода «универсальный психомузыкальный словарь восприятия», освоение которого может выступать одним из факторов становления эмоционального интеллекта у детей.

Архетипические базисные музыкально-интонационные комплексы, обладающие рядом психологических свойств, связывающих их с определенной коммуникативной ситуацией, могут быть представлены в виде разработанных нами музыкально-интонационных моделей – образно-смысловых знаков, функционирующих на уровне эмоционального воздействия и обладающих возможностью воплощения и передачи звукооформленного смысла [10, с. 36].

Музыкально-интонационные модели являются своеобразными сенсорно-образными эталонами, образами-знаками, паттернами, отражающими в звуке смысл общения. Опора на них необходима ребенку, чтобы правильно «расшифровывать» получаемую музыкально-сенсорную информацию, адекватно воспринимать музыкальный образ.

Так, репрезентация активно волевых, героических образов, побуждающих к действию, «прочитывается» в музыке благодаря так называемому «коммуникативному архетипу призыва». Важнейшей характеристикой этой интонации-архетипа является ее специфическое мелодико-артикуляционное воплощение: восходящий скачок, яркая динамика, артикуляционно-ритмическая активность пунктира, который можно сравнить с восклицанием и призывным



жестом «Вперед! За мной!». «Архетип призыва» также ассоциируется с порывом к победе или финальным триумфом.

Совершенно иную характеристику имеет интонационный «архетип мольбы, скорби». Он связан с коммуникативным обращением в виде просьбы, жалобы, сопровождаемой мимикой и жестами страдания, вздохами. Интонационная основа – нисходящие мелодические ходы-«вздохи», за которыми закрепились значение горестной, слезной интонации. Таким образом, музыкально-коммуникативные архетипические интонации, давая компактную самодостаточную коммуникативную и художественную информацию, выступают при этом в роли знака эмоций.

Разработанные нами музыкально-интонационные модели образуют своеобразный «тезаурус» образно-интонационных звуковых аналогов явлений, эмоциональных состояний, связанных с определенной коммуникативной ситуацией. Каждой музыкально-интонационной модели соответствует своя мелодия-попевка, свой образ и двигательно-пространственное отображение. Например, музыкально-интонационная модель призыва мелодически представлена резким восходящим квартовым ходом, графическим изображением фигуры человека, покорившего вершину горы, двигательно-пространственно отображена энергичным жестовым движением рук вверх. Музыкально-интонационная модель мольбы мелодически построена на полутоновом нисходящем движении, графически изображена в виде грустного смайлика (брови и уголки рта опущены, полуприкрытые глаза, слеза на щеке), в движении отражена слабыми наклонами головы вниз, закрытыми ладонями глазами.

Музыкально-коммуникативные архетипы-интонации, включенные в музыкальную деятельность детей младшего

школьного возраста в виде игр, импровизаций, интерактивных заданий помогают осознанию эмоций на когнитивном уровне, учат тонкому дифференцированию и точной вербализации в описании эмоциональных реакций.

Проведенная нами работа с целью становления эмоционального интеллекта у детей (учащихся первых – вторых классов) на основе освоения ими музыкально-интонационных моделей выстраивалась в следующей последовательности:

1-й этап – репрезентация базовых эмоций (радость, счастье, грусть, гнев, страх, удивление);

2-й этап – идентификация базовых эмоций в музыке (понимание-узнавание музыкально-интонационных моделей во взаимосвязи с характером базовых эмоций);

3-й этап – интерпретация эмоций и состояний в содержании музыкального произведения, а также понимание причин и средств их выражения;

4-й этап – актуализация и обогащение представлений об эмоциях, а также осознание собственных эмоций и понимание их причин с фокусом на индивидуальных особенностях их восприятия и выражения.

Ознакомление с базовыми эмоциями, их понимание и узнавание осуществлялось на основе задействования всех каналов восприятия информации – аудиального, визуального, кинестетического. Прежде всего детям демонстрировались знакомые им изображения с типовыми эмоциональными ситуациями – репродукции картин, скульптурные композиции, фрагменты фильмов и мультфильмов с ясной и понятной аффектацией, фотографии одного и того же ребенка с различной мимикой, пиктограммы с изображением чувств. Наблюдая, определяя эмоциональные состояния, младшие школьники слушали литера-



турные тексты, музыкальные произведения, делились воспоминаниями о случаях из личного опыта, используя в речи соответствующие интонации, регистр, динамику, темп. Кинестетически воспринимая эмоциональное содержание, дети показывали эмоции в позе, жестах, движением.

Овладеть опытом кодирования и декодирования эмоциональных состояний ребятам помогало моделирование эмоций в эмоционально-коммуникативных играх-этюдах. Например, игра-этюда «Зеркало» (первоначальный вариант: ведущий «загадывает» эмоцию, изображая ее с помощью мимики, жестов, позы, остальные участники называют ее и повторяют; другой вариант – участники угадывают эмоцию, но изображают противоположную); игра-этюда «Взрослое имя» (ответив на вопросы «Как вы будете ходить, когда станете взрослым?», «Во что будете одеты?», «Как вы будете разговаривать?», ребенок подает руку кому-то из детей и представляется в роли взрослого, назвав свое имя и отчество), а также «Загадки про сказочных героев в жесте и звуке», этюда-игра «Раскажи стихотворение голосом сказочного героя», «Театр масок» и др.

Наблюдаемым результатом стало умение детей точно определять состояние изображенного человека (мимики сказочных образов и других персонажей), умение раскрыть и описать причину переживания через непроизвольное подражание, меткое, образное высказывание, красноречивую реплику.

Реализация второго этапа – идентификация базовых эмоций в музыке – основывалась на активном познании значения эмоций, закодированных в звуковой символ-интонацию, и соотношении чувственно-смыслового образа с определенными жизненными ситуациями, личным опытом отношений и переживаний. Поэтому узнавание и понимание

музыкально-интонационных моделей во взаимосвязи с характером базовых эмоций осуществлялось в тематически выстроенных музыкально-игровых проектах (например, «Ощущения в осеннем лесу», «Я – герой мультфильма», «Фантастический зоопарк», «Галерея настроений» и др.). В них сквозным сюжетом объединены все виды детской музыкальной деятельности – слушание музыки, пение, музыкально-ритмическое движение, игра на музыкальных инструментах. В ходе реализации музыкально-игровых проектов значимую роль играли элементы импровизационной деятельности.

Структура музыкально-игрового проекта включала:

- звукоподражание-интонирование и определение музыкально-интонационных моделей в музыке;

- двигательно-пластические и ритмические импровизации, в которых присутствовали как элементы танца и ритмопластики, так и образно-имитационные движения (музыкально-пластические этюды «Деревья в лесу», «Аквариум», «Бег ручейка», «Танец морских волн», «Восход солнца», «Мерцающая звезда», «Танцы животных», «Визитная карточка» и т. п.);

- игру на музыкальных инструментах, подразумевающую озвучивание темпо-ритмической основы музыкально-интонационных моделей в образно-игровых упражнениях (при чтении стихотворений, исполнении аккомпанемента к музыкальным произведениям, импровизациях «Шаги на снегу», «Торжественное шествие», «Маша и медведь», «Погоня», «Природные стихии – Земля, Огонь, Вода, Воздух» и т. п.)

Фактором успешности решения задачи третьего этапа – интерпретации эмоций и состояний в содержании музыкального произведения – являлась индивидуализация и многомерность эмоционально-чувственной оценки му-



зыкального образа, характера, ситуации. В определении эмоционального состояния при прослушивании музыкального сочинения первостепенными стали вопросы: «Как ты узнал(-а), что у него (нее) радостное (или грустное) настроение?», «Почему тебе стало понятно, что ему страшно?» и т. п.

Развитость, сознательная дифференцированность и адекватность музыкальных переживаний показали еще одну положительную сторону – предрасположенность к самопознанию, пониманию и управлению собственными переживаниями. Последний этап в становлении эмоционального интеллекта у детей в ходе освоения ими музыкально-интонационных моделей был нацелен на актуализацию и обогащение представлений об эмоциях, а также осознание собственных эмоциональных реакций и понимание их причин. Для этого нами были использованы практические приемы методик развития музыкального восприятия и понимания эмоциональных состояний в художественно-ассоциативных формах В. Г. Ражникова «Школа настроений», «Маленький Эмо», «Словарь эмоций». Привлечение данных методик позволило сконцентрировать внимание на расширении личностного объема доступных для переживания ребенком чувств и настроений, появлению индивидуальной системы эмоциональных значений.

Стоит отметить ключевое отличие данного этапа – интеграцию первичной эмоциональности в индивидуальную. Именно поэтому при прослушивании музыкального произведения акцент ставился больше на личностных ощущениях, а не только на содержании сочинения. В беседах после прослушивания музыки доминировали следующие вопросы: «Почему герой злой?», «Что может сказать герой в таком настроении?», «Как ему можно помочь?»

Переключение внимания ребенка на причину эмоций, осознание им мотива их активации в контексте событий позволяет говорить о развивающейся способности к эмпатии, внутреннему принятию и готовности разделить состояние другого как ключевого регулятивного аспекта эмоционально-позитивного взаимодействия между людьми.

Суммируя результаты наблюдений за детьми в ходе освоения ими музыкально-интонационных моделей, оценивая влияние музыкально-коммуникативной деятельности на развитие у младших школьников эмпатии, интереса к внутреннему миру, как к собственному, так и других людей, можно говорить о формирующейся у них способности глубинного восприятия и адекватного понимания собеседника, стремления к положительному конструктивному межличностному общению. На занятиях, слушая музыку, дети демонстрировали способность настраиваться на эмоции и осмысливать их, в совместной исполнительской и импровизационно-творческой деятельности – проявляли чуткое, внимательное отношение к мнению друг друга, уважительно комментировали чужие действия. Музыкально-интонационные модели при этом стали общими и понятными для всех коммуникативными «инструментами», пользуясь которыми каждый ребенок мог поделиться, «донести» свои музыкальные «мысли», эмоциональное состояние, осознавая, что его действия направлены на слушателя. При этом в коллективном музицировании, благодаря единству музыкально-коммуникативных элементов, возникал эффект «подстраивания», настроенности на согласованное общее звучание.

Выводы. Принятый сегодня наукой термин «эмоциональный интеллект» выступает как новая грань, новый способ



в познании внутреннего мира человека, необходимое условие развития личности в социуме.

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам определить, что способность к эмоциональному познанию, в ходе которой осуществляется переработка такого особого типа информации, как эмоционально-музыкальная информация, эффективно развиваема у детей младшего школьного возраста. Коммуникативный потенциал музыкального искусства является стимулом к осознанию состояний и чувств других людей и себя самого, способствует формированию адекватного эмоционального выражения и адаптивной эмоциональной регуляции.

Результаты практической работы с целью становления эмоционального интеллекта у детей свидетельствуют об эффективности применения музыкально-интонационных моделей в качестве музыкальных символов-«обозначений» – носителей эмоционально-коммуникативной информации. Конкретность и образность музыкально-интонационных моделей облегчают понимание эмоционально-коммуникативного смысла музыки, упрощают выбор средств для ответного

действия с учетом намерений и ожиданий окружающих.

Наблюдаемые в ходе работы изменения в восприятии детьми эмоционального содержания музыкальных произведений, создание ими не спонтанных, продуманных образно-эмоциональных импровизаций, доброжелательное сотрудничество в коллективном музицировании, осознание роли чувств и эмоций при общении детей между собой – убедительные показатели результативности музыкальной коммуникации как практического способа становления эмоционального интеллекта у младших школьников.

Эмоциональный интеллект – это мышление эмоциями, языком аффектов, управление ими, использование их с целью более глубокого постижения действительности или разрешения сложных жизненных ситуаций. Музыка является, пожалуй, кратчайшим путем к развитию такого интеллекта. Поэтому выстроенные поэтапно практические занятия с использованием музыкально-интонационных моделей дают возможность увидеть перспективу музыкально-коммуникативной деятельности как одного из факторов становления эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Список источников

1. *Андреева И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография. – Новополюк: Изд-во ПГУ, 2011. – 387 с.
2. *Барановская Т. Г.* Музыкальная коммуникация как модель современных общественных отношений // Актуальные проблемы мировой художественной культуры: материалы VII Международной научной конференции, посвященной памяти проф. У. Д. Розенфельда (г. Гродно, 16–17 октября 2014 г.): в 2 ч. Ч. 1. – Гродно: Изд-во ГрГУ им. Янки Купалы, 2015. – С. 78–82.
3. *Барретт Л. Ф.* Как рождаются эмоции: Революция в понимании мозга и управления эмоциями. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 432 с.
4. *Волчегорская Е. Ю.* Расширение границ восприятия музыки // Музыка в школе. – 2004. – № 3. – С. 31–34.
5. *Волчегорская Е. Ю., Ногина О. А.* Музыкально-интонационная модель как средство активизации продуктивной деятельности детей // Начальная школа Плюс до и после. – 2010. – № 10. – С. 36–40.



6. *Гарипова Н. М.* О музыкальной эмоции и ее ипостасях // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 10 (17). – С. 21–22.
7. *Гарипова Н. М.* О смысле музыки и музыкальном смысле: монография. – Уфа: Изд-во БГПУ имени М. Акмуллы, 2014. – 252 с.
8. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 544 с.
9. *Исаева О. М., Савинова С. Ю.* Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 105–116. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2021_n2/jmfp_2021_n2_Isaeva_Savinova.pdf?ysclid=m5lbnrsxvf616606651 (дата обращения: 27.10.2024).
10. *Кирнарская Д. К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты XXI век, 2004. – 496 с.
11. *Ларина А. Т.* Эмоциональный интеллект // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – № 3 (16). – С. 275–278.
12. *Рыжов Д. М.* Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 166–171.
13. *Торопова В. А.* Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебное пособие. – М.: ГРАФ-ПРЕСС, 2010. – 240 с.
14. *Юргайте Е. А.* К вопросу развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки: практический аспект // Вестник Донецкого Национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2023. – № 4. – С. 76–84.
15. *Cirelli L., Jurewicz Z., Trehub S.* Effects of maternal singing style on mother–infant arousal and behavior // Journal of Cognitive Neuroscience. – 2020. – Vol. 32, Issue 7. – Pp. 1213–1220. DOI: https://doi.org/10.1162/jocn_a_01402
16. *Habibi A., Ilari B., Crimi K., Metke M., Kaplan J. T., Joshi A., Damasio H.* Anequal start: absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children // Frontiers in Human Neuroscience. – 2014. – Vol. 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00690>
17. *Kuška M., Trnka R., Mana J., Nikolai T.* Emotional creativity: A meta-analysis and integrative review // Creativity Research Journal. – 2020. – Vol. 32, Issue 2. – Pp. 151–160. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1751541>
18. *Lima C. F., Castro S. L.* Emotion recognition in music changes across the adult life span // Cognition and Emotion. – 2011. – Vol. 25, Issue 4. – Pp. 585–598. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.502449>
19. *Pérez-Díaz P. A., Manrique-Millones D., García-Gómez M., Vázquez-Suyo M. I., Millones-Rivalles R., Fernández-Ríos N., Pérez-González J. C., Petrides K. V.* Invariance of the Trait Emotional Intelligence Construct Across Clinical Populations and Sociodemographic Variables // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.796057>
20. *Rauscher F. H., Shaw G. L., Ky K. N.* Music and spatial task performance // Nature. – 1993. – Vol. 365, Issue 6447. – Pp. 611. DOI: <https://doi.org/10.1038/365611a0>
21. *Sarrionandia A., Mikolajczak M.* A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health // Health Psychology Review. – 2020. – Vol. 14, Issue 2. – Pp. 220–224. DOI: <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1641423>.
22. *Schellenberg E. G.* Examining the association between music lessons and intelligence // British Journal of Psychology. – 2011. – Vol. 102, Issue 3. – Pp. 283–302. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x>
23. *Schellenberg E. G.* Music and Nonmusical Abilities // Annals of the New York Academy of Sciences. – 2006. – Vol. 930, Issue 1. – Pp. 355–371. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05744.x>



24. Schellenberg E., Mankarious M. Music training and emotion comprehension in childhood // *Emotion*. – 2012. – Vol. 12, Issue 5. – Pp. 887–891. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0027971>
25. Schellenberg E. G., Takayuki N., Patrick G. H., Sachiko Tamoto. Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults // *Psychology of Music*. – 2007. – Vol. 35, Issue 1. – Pp. 5–19. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735607068885>
26. Tervaniemi M., Just V., Koelsch S., Widmann A., Schröger E. Pitchdiscrimination accuracy in musicians vs nonmusicians: an event-related potential and behavioral study // *Experimental Brain Research*. – 2005. – Vol. 161, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00221-004-2044-5>
27. Thompson W. F., Schellenberg E. G., Husain G. Arousal, mood, and the Mozart effect // *Psychological Science*. – 2001. – Vol. 12. – Pp. 248–251. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00345>
28. Wetter O. E., Koerner F., Schwaninger A. Does musical training improve school performance? // *Instructional Science*. – 2008. – Vol. 37, Issue 4. – Pp. 365–374. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9052-y>

References

1. Andreeva I. N. *Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology*: monograph. Novopolotsk: Publishing House of Polotsk State University, 2011, 387 p. (In Russian)
2. Baranovskaya T. G. Musical communication as a model of modern social relations. *Current problems of world artistic culture*: materials of the VII international scientific conference, dedicated in memory of prof. W. D. Rosenfeld. Grodno: Publishing House of Grodno State University named after Yanka Kupala, 2015, pp. 78–82. (In Russian)
3. Barrett L. F. *How emotions are born: a revolution in understanding the brain and managing emotions*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2018, 432 p. (In Russian)
4. Volchegorskaya E. Yu. Expanding the boundaries of music perception. *Music at school*, 2004, no. 3. pp. 31–34. (In Russian)
5. Volchegorskaya E. Yu., Nogina O. A. Musical intonation model as a means of activating productive activity of children. *Elementary school Plus before and after*, 2010, no. 10, pp. 36–40. (In Russian)
6. Garipova N. M. About musical emotion and its hypostases. *International Scientific Research Journal*, 2013, no. 10 (17), pp. 21–22. (In Russian)
7. Garipova N. M. *On the meaning of music and musical meaning*: monograph. Ufa: Publishing House of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, 2014, 252 p. (In Russian)
8. Goulman D. Emotional intelligence. Why it may matter more than IQ. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2020, 544 p. (In Russian)
9. Isaeva O. M., Savinova S. Yu. Developing emotional intelligence: a review of research [Electronic resource]. *Modern foreign psychology*, 2021, vol. 10, issue 2, pp. 105–116. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2021_n2/jmfp_2021_n2_Isaeva_Savinova.pdf?ysclid=m5lbnrsxvf616606651 (date of access: 27.10.2024). (In Russian)
10. Kirnarskaya D. K. *Psychology of special abilities. Musical abilities*. Moscow: Talents of the 21st century Publ., 2004, 496 p. (In Russian)
11. Larina A. T. Emotional Intelligence. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2016, no. 3 (16), pp. 275–278. (In Russian)
12. Ryzhov D. M. Research and analysis of the development of emotional intelligence in children of primary school age. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, 2012, no. 2, pp. 166–171. (In Russian)



13. Toropova V. A. *Musical Psychology and Psychology of Music Education*: textbook. Moscow: GRAPH-PRESS Publ., 2010, 240 p. (In Russian)
14. Yurgajte E. A. On the issue of developing the emotional intelligence of junior schoolchildren in music lessons: a practical aspect. *Bulletin of the Donetsk National University. Series B: Humanities*, 2023, no. 4, pp. 76–84. (In Russian)
15. Cirelli L., Jurewicz Z., Trehub S. Effects of maternal singing style on mother–infant arousal and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2020, vol. 32, issue 7, pp. 1213–1220. DOI: https://doi.org/10.1162/jocn_a_01402
16. Habibi A., Ilari B., Crimi K., Metke M., Kaplan J. T., Joshi A., Damasio H. Anequal start: absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children. *Frontiers in human neuroscience*, 2014, vol. 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00690>
17. Kuška M., Trnka R., Mana J., Nikolai T. Emotional creativity: A meta-analysis and integrative review. *Creativity Research Journal*, 2020, vol. 32, issue 2, pp. 151–160. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1751541>
18. Lima C. F., Castro S. L. Emotion recognition in music changes across the adult life span. *Cognition & Emotion*, 2011, vol. 25, issue 4, pp. 585–598. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.502449>
19. Pérez-Díaz P. A., Manrique-Millones D., García-Gómez M., Vásquez-Suyo M. I., Millones-Rivalles R., Fernández-Ríos N., Pérez-González J. C., Petrides K. V. Invariance of the Trait Emotional Intelligence Construct Across Clinical Populations and Sociodemographic Variables. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.796057>
20. Rauscher F. H., Shaw G. L., Ky K. N. Music and spatial task performance. *Nature*, 1993, vol. 365, issue 6447, pp. 611. DOI: <https://doi.org/10.1038/365611a0>
21. Sarrionandia A., Mikolajczak M. A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychology Review*, 2020, vol. 14, issue 2, pp. 220–224. DOI: <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1641423>
22. Schellenberg E. G. Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 2011, vol. 102, issue 3, pp. 283–302. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x>
23. Schellenberg E. G. Music and Nonmusical Abilities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2006, vol. 930, issue 1, pp. 355–371. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05744.x>
24. Schellenberg E., Mankarious M. Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 2012, vol. 12, issue 5, pp. 887–891. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0027971>
25. Schellenberg E. G., Takayuki N., Patrick G. H., Sachiko Tamoto. Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults. *Psychology of Music*, 2007, vol. 35, issue 1, pp. 5–19. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735607068885>
26. Tervaniemi M., Just V., Koelsch S., Widmann A., Schröger E. Pitchdiscrimination accuracy in musicians vs nonmusicians: an event-related potential and behavioral study. *Experimental Brain Research*, 2005, vol. 161, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00221-004-2044-5>
27. Thompson W. F., Schellenberg E. G., Husain G. Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 2001, vol. 12, pp. 248–251. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00345>
28. Wetter O. E., Koerner F., Schwaninger A. Does musical training improve school performance? *Instructional Science*, 2008, vol. 37, issue 4, pp. 365–374. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9052-y>



Информация об авторах

Ногина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, преподаватель, Детская школа искусств № 7, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-5129-4974>, nogina-olga@yandex.ru

Гольцева Юлия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-3314-6797>, golcevauv@cspu.ru

Козлова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0912-4627>, kozlovana@cspu.ru

Information about the Authors

Olga A. Nogina – Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher, Children's Art School no. 7, Chelyabinsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-5129-4974>, nogina-olga@yandex.ru

Yulia V. Goltseva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-3314-6797>, golcevauv@cspu.ru

Natalia A. Kozlova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-0912-4627>, kozlovana@cspu.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 14.11.2024; одобрена после рецензирования: 20.01.2025; принята к публикации: 10.02.2025.

Received: 14.11.2024; approved after peer review: 20.01.2025; accepted for publication: 10.02.2025.



Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.15293/1812-9463.2501.09

Развитие коммуникативных компетенций с опорой на пред-текстовые, текстовые упражнения (на примере пособия «Personal Management»)

Грищенко Наталия Анатольевна

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Ершова Евгения Олеговна

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Старшева Мария Анатольевна

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Аннотация. Для изучения иностранного языка российским студентам доступны две категории пособий по английскому языку: учебные пособия, нацеленные на обучение общему английскому языку (General English), и учебные пособия по английскому языку для специальных целей (English for Specific Purposes). Для нивелирования резкости перехода от общеразговорных тем к узкопрофильным нами было разработано пособие «Personal Management», которое может считаться промежуточным между учебниками General English и English for Specific Purposes, поскольку охватывает темы формирования «мягких навыков» (English for Soft Skills Development – ESSD). Указанные темы формируют ядро нашего пособия, в котором представлены аутентичные тексты, заимствованные из книг Б. Трейси, известного канадско-американского мотивационного оратора и автора многочисленных книг по лидерству, саморазвитию, самореализации, психологии успеха. Еще одним источником послужили книги Дж. Клира, писателя и оратора, специализирующегося на темах, касающихся методов принятия решений и саморазвития. Поскольку основная цель изучения иностранного языка заключается в формировании навыков общения для решения задач личностной, деловой и профессиональной сфер, то главная цель занятий по иностранному языку состоит в развитии у студентов коммуникативных компетенций, на что направлены коммуникативные упражнения на пред-текстовом, текстовом, после-текстовом этапах, стимулирующие речевую деятельность студентов в различных ее видах и формах. Таким образом, в данной статье рассматривается вопрос о развитии коммуникативных компетенций на основе коммуникативных пред-текстовых упражнений, разработанных на аутентичном материале и включенных в пособие «Personal Management» для преподавания английского языка. При этом кратко изложена концепция пособия «Personal Management», принципы и подходы, которые легли в его основу; подробно рассмотрены коммуникативные пред-текстовые упражнения, указана их роль в развитии коммуникативных компетенций. Каждый вид упражнений проиллюстрирован заданиями из пособия «Personal Management», подробно описан алгоритм работы с ними на основе результатов апробации пособия с учащимися второго курса.

Ключевые слова: пред-текстовые упражнения; коммуникативный подход; аутентичный материал; английский для специальных целей; коммуникативные компетенции.



Для цитирования: Грищенко Н. А., Ершова Е. О., Старшева М. А. Развитие коммуникативных компетенций с опорой на пред-текстовые, текстовые упражнения (на примере пособия «Personal Management») // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 1 (77). – С. 103–115. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.09>

Original article

Advancement of Communicative Skills through Pre-Text, Text Exercises (on the Example of the Teaching English Manual “Personal Management”)

Nataliia A. Grishchenko

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Evgenya O. Ershova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Maria A. Starsheva

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. Currently, two categories of English language manuals are available to Russian students for learning a foreign language. The first category includes textbooks aimed at teaching General English. The second category contains English language textbooks for Specific Purposes. To simplify the transition from general topics to specific ones, we have developed the manual “Personal Management”. It is intermediate from the textbook General English to the textbook English for Specific Purposes. It involves the topics of the formation of “soft skills” (English for Soft Skills Development). These topics make up the core of our manual. These are the authentic texts borrowed from the books of B. Tracy. He is a well-known Canadian-American motivational speaker and author of numerous books on leadership, self-development, self-realization, and the psychology of success. Another source was the books of J. Clear, a writer and speaker who specializes in topics related to decision-making and self-development. The main purpose of learning a foreign language is to develop communication skills to solve personal, business and professional issues. Thus, the main purpose of foreign language classes is to develop students’ communicative skills. It can be achieved by using communication exercises at the pre-text, text, and post-text stages. It stimulates students’ speech activity in its various types and forms. So the article is focused on the advancement of communicative skills through pre-reading exercises worked out on the base of authentic English texts and included in the teaching English manual “Personal Management”. Besides, the article describes the concept of the manual “Personal Management”, the principles and approaches that it is based on. Additionally, communication pre-reading exercises and their role in the development of communicative skills are explicitly considered. Each type of exercises is accompanied with tasks from the manual hinted on above. Then, the action sequence with each of the given tasks is detailed in accordance with the assessment results of the manual at English courses with second-year students.

Keywords: pre-reading exercises; communicative approach; authentic texts; English for Soft Skills Development; communicative skills.

For Citation: Grishchenko N. A., Ershova E. O., Starsheva M. A. Advancement of Communicative Skills through Pre-Text, Text Exercises (on the Example of the Teaching English Manual “Personal Management”). *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, no. 1 (77), pp. 103–115. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2501.09>



Введение. На современном российском образовательном рынке предложены две категории пособий по английскому языку. Во-первых, учебные пособия, которые нацелены на обучение общему английскому языку (General English). Такие учебные пособия, ориентированные на уровень языка студентов, могут быть использованы для поддержания и развития общеязыковых компетенций. Во-вторых, учебные пособия по английскому языку для специальных целей (English for Specific Purposes).

Для нивелирования резкости перехода от общеразговорных тем к узкопрофильным нами было разработано пособие «Personal Management», которое может считаться переходным от учебника General English к учебнику English for Specific Purposes, поскольку охватывает темы формирования «мягких навыков» (English for Soft Skills Development – ESSD¹). Для эффективности использования пособия в образовательном процессе оно было разработано в соответствии со следующими принципами.

1. Принцип научности.

Пособие «Personal Management» создано на базе аутентичных, неадаптированных текстов, что способствует формированию коммуникативных компетенций студентов.

2. Принцип соответствия.

Во-первых, пособие «Personal Management», а именно его тематическое наполнение, соответствует возрастным характеристикам студентов. Учебное пособие освещает темы самореализации, саморазвития, стратегий постановки и достижения цели, описывает способы планирования, методы преодоления прокрастинации – вопросы, которые являются актуальными для данной возрастной страты. Необходимо отметить, что это пособие не является

чисто профессионально-ориентированным и не содержит большого количества профессиональной лексики, которая может представлять определенную трудность для студентов младших курсов, так как они еще не в достаточной мере знакомы с дисциплинами профессиональной направленности даже на русском языке.

Во-вторых, пособие «Personal Management», а именно его лингвистическая составляющая, соответствует языковому уровню студентов второго курса (направление (специальность) 38.03.02 Менеджмент, бакалавриат, очная форма). Они в целом обладают достаточными умениями и навыками, необходимыми для эффективной работы с данным пособием.

В-третьих, пособие «Personal Management» соответствует целям и задачам дисциплины «Иностранный язык», реализуемой на первом и втором курсах обучения в Сибирском федеральном университете, которые прописаны в рабочей программе.

3. Принцип удержания информации.

Общеизвестным фактом является то, что однажды запомненная или приобретенная информация постепенно забывается, из этого можно сделать вывод, что для эффективного запоминания и удержания информации необходимо повторение материала. Данный принцип был реализован нами через тщательно-разработанную систему упражнений.

4. Опора на подходы, методы и принципы.

При разработке заданий мы опирались на компетентностный подход с фокусом на формирование и развитие коммуникативных и информационных компетенций. В блоке коммуникативных компетенций наиболее значимыми для нас являются лингвистическая ком-

¹ Термин является авторским, предложен Н. А. Грищенко, одним из разработчиков пособия.



петенция (знание лексических единиц и грамматических правил, необходимых для общения), социолингвистическая компетенция (способность использовать адекватные языковые средства, соответствующие цели и ситуации общения) и социальная компетенция (умение и желание взаимодействовать с другими). Формирование информационных компетенций подразумевает развитие у студентов таких навыков, как владение современными информационными технологиями, навыками поиска, отбора и анализа информации.

В основу данного пособия был положен коммуникативный метод обучения иностранным языкам, главная идея которого заключается в формировании и развитии навыков и умений использовать речевые формы для реальных коммуникативных целей.

Также в пособии «Personal Management» в полном объеме реализуется принцип личностно-ориентированной направленности обучения иностранным языкам, который способствует усвоению учащимися знаний, навыков и умений, необходимых для нормальной жизнедеятельности в социуме, стимулирует использование творческого мышления, развивает способность осознанно планировать свое развитие, формировать систему личностных качеств, таких как мотивация и рефлексия [1, с. 142].

5. Принцип преемственности.

Необходимо уточнить, что для лучшего усвоения материала учащимися в пособии «Personal Management» он организован и предложен в соответствии с привычными для студентов структурами, которые использовались в других авторских пособиях по иностранному языку в первом и втором семестрах.

Литературный обзор. Многие методисты, педагоги-практики отмечали значимость выбора текстов для создания учебных пособий по иностранному

языку, указывали на текст как основу, на которой выстраивается тело учебного пособия. Смысл текста, его актуальность оказывают огромное влияние на студентов и их мотивацию к изучению иностранного языка. А лексико-грамматическое наполнение и разработанные на его основе упражнения являются базой для развития лингвистической компетенции обучающихся. При создании учебных/учебно-методических пособий особое внимание уделяется аутентичному материалу, который довольно часто сокращается, иногда адаптируется в соответствии с языковым уровнем студентов, но не теряет своей ценности для образовательного процесса и выступает как основное дидактическое средство, на основе которого проходит формирование и развитие основных видов речевой деятельности (чтение, говорение, письмо).

Использование аутентичного материала (текстового, видео, аудио) в процессе обучения иностранному языку и организация работы с ним, а также возможные проблемы и методы их решения рассмотрены в исследованиях Г. И. Ворониной [2], Т. В. Дроздовой [3], М. С. Завьяловой [4].

Тема формирования навыка работы с текстом освещалась в работах О. Н. Солюяновой [5], И. К. Кирилловой [6], Е. В. Бессоновой [6], Е. А. Алешугиной [6], которые определили этапы работы с текстом следующим образом: мотивационно-информационный (отношение к чтению конкретного текста и первичные умения узнавать информацию), интерпретационный (умение обрабатывать информацию: выделение главного, соотношение фрагментов с целостным контекстом, анализ, синтез, характеристика информации, а также ее обсуждение с другими студентами) и рефлексивный (умение применять полученные знания в личном опыте, давать



им оценку, а также выражать собственное отношение к ним) [5; 6].

Наиболее известная для педагогов-практиков терминология, которая используется по отношению к этапам работы с текстом: пред-текстовый (иногда пре-текстовый), текстовый, после-текстовый этапы. Такую классификацию этапов с их целями и вариантами упражнений предлагают Н. А. Сальникова [7], А. С. Ягубова [8], О. Н. Солуянова [9], М. С. Завьялова [4] и др.

Материалы и методы. Пособие «Personal Management» разработано творческим коллективом педагогов-практиков (Н. А. Грищенко, Е. О. Ершовой, В. В. Корниенко, В. М. Манюковой, М. А. Старшевой) как одно из пособий для реализации дисциплины «Иностранный язык» в СФУ (ИУБП).

Дисциплина «Иностранный язык» относится к блоку дисциплин, которые обязательны для освоения студентами независимо от профиля образовательной программы СФУ, она реализуется на первом и втором курсах обучения, язык реализации дисциплины – английский.

Цель дисциплины обозначена следующим образом: формирование у обучающихся коммуникативной компетенции посредством совершенствования умений и навыков эффективного речевого поведения, позволяющих в соответствии с реальными потребностями и интересами использовать иностранный язык в различных ситуациях межкультурного взаимодействия. Подробнее с задачами дисциплины, а также с рабочими программами по данной дисциплине можно ознакомиться на сайте СФУ [10].

Целевой аудиторией пособия являются студенты, имеющие уровень английского языка В1–В2. Пособие апробировано в преподавании студентам второго курса (направление (специальность) 38.03.02 Менеджмент, бакалав-

риат, очная форма, аудиторная нагрузка 72 часа/семестр) в третьем семестре.

Перейдем к детальному рассмотрению пособия, а точнее к текстам и заданиям, разработанным на их основе. Ядром пособия является аутентичный материал – аутентичные тексты, отобранные из книг Б. Трейси, известного канадско-американского мотивационного оратора и автора многочисленных книг по лидерству, саморазвитию, самореализации, психологии успеха [11, р. 346–350], а также книги Дж. Клира, писателя и оратора, специализирующегося на темах, касающихся методов принятий решений и саморазвития [12, р. 249].

Тексты относятся к публицистическому стилю, написаны живым английским языком, соответствуют возрасту учащихся и их языковому уровню (не слишком легкие для понимания, но и не слишком сложные, поскольку содержат не более 10 % неизвестной лексики, что является допустимым), интересны по содержанию и удобны по объему для чтения и пересказа, чем выгодно отличаются от научно-профессиональных текстов, которые характеризуются информативностью, аргументированностью, лаконичностью, однако далеки от естественного языка общения. Содержание материала соответствует как психолого-возрастным особенностям учащихся, что является одним из необходимых условий для успешного педагогического процесса, так и их языковому уровню. Именно поэтому отобранный для пособия материал может вызвать активную ответную реакцию у студентов, выраженную в заинтересованности предметом обсуждения и вовлеченности в рабочий процесс.

Студентам предлагаются различные виды упражнений, в том числе разнообразные коммуникативные задания, которые предназначены для выполне-



ния на разных этапах работы с текстом. Пред-текстовые упражнения – задания, которые предваряют введение текста (пред-текстовой этап); текстовые задания – выполняются непосредственно при чтении текста и с опорой на текст (текстовой этап); после-текстовые задания – выполняются после ознакомления с текстом (после-текстовой этап), в результате которых студентами создается качественный, автономный, лингвистический продукт.

Предметом исследования данной статьи стали пред-текстовые упражнения. Их детальное описание, формулировки, которыми они вводятся в пособие, а также алгоритм работы с заданиями предложены далее.

Пред-текстовые задания позволяют снять возможные фонетические, лексические, грамматические трудности. Этот вид заданий дает возможность актуализировать фоновые знания учащихся и идентифицировать их с последующим учебным материалом. Задания такого типа развивают логическое мышление студентов и формируют умение прогнозирования, а также повышают уровень усвоения новой информации, так как в соответствии с теорией схем существует три реакции, которые учащийся может иметь на новую информацию: обрастание (накопление), настройка и реструктурирование [13, с. 65]. При накоплении студент принимает новые знания и включает их в уже существующие схемы. Настройка осуществляется, когда учащийся понимает, что имеющаяся у него информация неадекватна новым знаниям и его информационные схемы нуждаются в доработке. Независимо от полученной реакции, для лучшего понимания и усвоения нового материала необходимо активировать уже имеющуюся у студента информационную схему. Именно поэтому, прежде чем читать текст, оправданно использовать пред-

текстовое задание, например дискуссию о том, что студенты уже знают по теме нового текста.

К пред-текстовому этапу относятся следующие задания:

1) ответить на вопросы перед текстом, которые плавно подводят к теме текста;

2) высказать свои предположения о смысле и значении понятий/явлений в контексте темы урока (тему необходимо огласить заранее);

3) пояснить таблицу/диаграмму/формулу перед текстом;

4) объяснить смысл цитаты, предложенной перед текстом, и предположить тему / основную идею текста на основе данной цитаты;

5) дополнить приведенную ниже цитату из текста и объяснить решение;

6) прочитав заголовок текста, записать свои ассоциации на доске, объяснив выбор ассоциаций (ассоциограмма);

7) догадаться о содержании текста с помощью списка ключевых слов текста / понятий / явлений;

8) определить тему текста по иллюстрации/таблице/диаграмме;

9) догадаться о содержании текста по заголовку;

10) ответить на вопросы перед текстом, далее сравнить ответы и информацию в тексте;

11) заполнить таблицу/диаграмму/схему в контексте темы урока (тему необходимо огласить заранее).

Использование пред-текстовых заданий в пособии «Personal Management» направлено в большей мере на активацию фоновых знаний и формирование коммуникативно-познавательного интереса студентов к предложенной теме, нежели на устранение возможных фонетических и грамматических трудностей. Студенты уровня B1–B2 уже в достаточной мере владеют английским языком, чтобы не иметь указанных труд-



ностей, которые бы осложнили понимание текста. Также необходимо подчеркнуть, что данное пособие не включает в себя грамматическую составляющую (введение и отработка грамматического материала), так как для тренировки грамматических навыков нами был разработан и успешно внедрен электронный курс-тренажер «Английский язык/грамматический аспект», который размещен в информационной обучающей системе СФУ «е-Курсы»² [14, с. 155]. Говоря о лексических трудностях, которые присутствуют в каждом тексте, они эффективно снимаются пред-текстовыми заданиями и прорабатываются в дальнейшем достаточным количеством лексических упражнений³.

В пособии «Personal Management» предлагаются (из перечисленных выше пред-текстовых упражнений) следующие задания.

Пред-текстовое задание 1 (*ответить на вопросы перед текстом, которые плавно подводят к теме текста*) представлено в пособии речевой разминкой (*One-minute speech*) и вводится следующей формулировкой: *Обсудите предложенные вопросы в парах (не менее 10 предложений) (Discuss the following question in pairs. Give completed answers (not less than 10 sentences).*

При правильном применении *One-minute speech* может стать крайне полезным методическим инструментом в построении плодотворного педагогического процесса, так как реализация речевой разминки позволяет достичь следующих целей:

- помочь учащимся войти в языковую среду;
- ввести учащихся в тему урока.

Техника *One-minute speech* подробно рассмотрена в статье одного из авторов, Н. А. Грищенко [15]. Там же описаны ключевые моменты выполнения задания, роли студентов и преподавателя, возможные проблемы и пути их решения.

Пред-текстовое задание 2 (*высказать свои предположения о смысле и значении понятий/явлений в контексте темы урока*) настраивает студентов на тему текста, аккумулирует имеющиеся у студентов знания по этому вопросу и мотивирует их узнать больше. В нашем варианте – это текст о ментальных законах успеха. Перед чтением текста студентам предлагается работа в парах. Каждой паре дается для обсуждения один закон (раздаточный материал – карточка с законом). На обсуждение возможных значений этих законов и их проявлений в повседневной жизни выделяется 5 минут. Конечным лингвистическим продуктом является речь от пары, включающая 10 предложений, которая выносится для дальнейшего обсуждения в группе. Задание вводится следующей формулировкой: *You will read the text about the Mental Laws. Work in pair, try to guess the sense of these Mental Laws (how they work in our life):*

- THE LAW OF EXPECTATIONS
- THE LAW OF CAUSE AND EFFECT
- THE LAW OF ATRACTION THE
- LAW OF BELIEF

Далее в процессе чтения текста студентам представится возможность про-

² Информационная обучающая система «е-Курсы» Сибирского федерального университета предоставляет преподавателям, сотрудникам и студентам университета надежную и безопасную информационную среду организации учебного процесса. Платформа позволяет преподавателям разрабатывать и использовать в учебном процессе электронные обучающие курсы, электронные методические материалы.

³ В данной статье не рассматриваются задания, которые имеют целью развитие лексико-грамматического навыка. Детальное описание процесса отработки именно лексического материала пособия «Personal Management» планируется изложить в следующей статье. Однако можно утверждать, что коммуникативные задания, описанные в данном исследовании, в конечном итоге (опосредовано) приводят к формированию и закреплению навыков всех видов речевой деятельности.



верить гипотезы, предложенные ими ранее.

Пред-текстовое задание 3 (пояснить таблицу/диаграмму/формулу перед текстом). В пособии задание представлено в следующем варианте: Работая в паре/мини-группе, расшифруйте уравнение, объясняя значения (Work in pairs. Try to decipher the equation. Give completed answers (not less than 10 sentences).

There is an equation of Individual Human Performance. Give your variants for IA, AA, A. You can create your own equation of IHP and prove its viability for our modern life.

[IA + AA] x A = IHP.

IA – stand for ??????

AA – stand for ??????

A – stands for ??????

IHP – stands for Individual Human Performance.

Студентам дана формула/уравнение Индивидуальной Человеческой Деятельности и предложено расшифровать каждое значение (аббревиатуру) данного уравнения на основе логических умозаключений и обсуждения их в парах. В качестве варианта задания студентам предлагается создать собственную формулу, с детальным объяснением выбора каждого значения. Ограничение по времени обсуждения составляет примерно 5 минут, язык обсуждения – английский, на групповой ответ отводится 7 минут. Конечным лингвистическим продуктом является речь от пары (10 предложений). При этом преподавателю необходимо следить за вовлеченностью в процесс обсуждения и непосредственного ответа каждого студента.

Пред-текстовое задание 4 (объяснить смысл цитаты, предложенной перед текстом, предположить тему / основную идею текста). В пособии задание представлено в следующем варианте: В тексте дано правило успеха: «Думай на бумаге». В чем смысл дан-

ного правила. Придерживаетесь ли вы этого правила в вашей повседневной жизни? Предположите главную идею текста по предложенному правилу (Here is a great rule for success, given in the text: “Think on paper.” – What is this rule about? Do you follow this rule in your everyday life? Guess the main idea of the text). Задание подразделяется на два этапа. Первый – этап обсуждения вопроса. Работа осуществляется в паре, язык обсуждения – английский, алгоритм работы с заданием соответствует техники *One-minute speech*. Далее каждая пара предлагает свои варианты ответов, при этом преподавателю следует поощрять студентов высказываться по теме, опираясь на собственный опыт. Второй – этап выдвижения гипотез по проблематике текста. Проводится в быстром темпе, фронтально, возможен вариант выдвижения гипотез без обоснования, т. е. в формате «мозгового штурма». Такая деятельность способствует поддержанию ритма занятия и снижению усталости от предыдущей интенсивной умственной работы.

Пред-текстовое задание 5 (дополнить приведенную ниже цитату из текста и объяснить решение). В пособие задание звучит следующим образом: Вам предлагается пословица, определяющая смысл текста: ?????? – это топливо для печи достижений. Попробуйте восстановить пословицу. Объясните ваш выбор. (There is such a proverb: ?????? are the fuel in the furnace of achievement. Try to guess the missing word, explain your idea). Задание предлагается для работы в мини-группах. Преподавателю необходимо обратить внимание студентов на возможность предложения нескольких вариантов пословицы. Ограничение по времени обсуждения составляет примерно 5 минут, язык обсуждения – английский, на групповой ответ отводится 7 минут. Конечным лингвистическим продуктом является речь от мини-груп-



пы (10 предложений). Единственным требованием является объяснение своего выбора. После того, как высказались все группы, возможны следующие варианты работы: 1) предложить студентам поисковое чтение текста для быстрого нахождения в нем данной пословицы; 2) предложить студентам выбрать лучший из вариантов, которые были предложены в процессе ответов.

Пред-текстовое задание 6 (ассоциограмма) в пособии предложено как работа в мини-группах следующим образом: *Попытайтесь определить ступени формирования привычек (Work in mini-groups. Try to specify steps of new habit development).* Студенты делятся на 2–3 мини-группы в зависимости от общего количества студентов. Время обсуждения – 5 минут, язык обсуждения – английский, конечный лингвистический продукт от мини-группы – 15 предложений. Ассоциограмма заполняется мини-группами на доске в виде рисунков / опорных слов. Ассоциации должны быть объяснены детально членами мини-групп.

Общие рекомендации для проведения пред-текстовых заданий. При работе с пред-текстовыми заданиями преподавателю следует четко следить за регламентом их выполнения студентами во избежание потери темпа урока и поддержания фокуса учащихся на работе. Время строго отслеживается. Обсуждение в парах/мини-группах ведется на английском языке, этот процесс контролируется преподавателем. Конечный продукт должен представлять собой лаконичное высказывание на английском языке, содержащее около 10 предложений (от пары) / 15 (от мини-группы). В идеале каждый член группы должен быть вовлечен в обсуждение и ответ. О данных критериях не-

обходимо проинформировать студентов заранее. После представления парой/мини-группой своего ответа для некоторых заданий рекомендуется дальнейшее общее обсуждение сказанного. Преподавателю необходимо мотивировать студентов высказывать свою точку зрения на предложенные темы. Возможно, в начале введения такого рода заданий могут возникнуть сложности именно при дальнейшем обсуждении. Авторами пособия предлагается следующее решение (решение апробировано / результат положительный): после выступления пары/мини-группы преподаватель берет инициативу и высказывает свою точку зрения по данной теме (соглашаясь или не соглашаясь с мнением студентов). Далее преподаватель спрашивает мнение одного, двух студентов из группы. Обычно в группе есть костяк активных студентов, именно с них и нужно начинать работу. Таким образом, остальным студентам предлагается пример ответа от преподавателя и от одноклассника, это снимает эмоциональное напряжение, возникающее из-за необходимости высказаться на аудитории (что часто наблюдается даже на родном языке) и убирает коммуникативный блок при общении на иностранном языке, который вызван во многом страхом ошибки⁴. Необходимо помнить, что высказывание своей точки зрения и ее аргументация – это навык, который можно и нужно развивать.

Результаты и обсуждение

Пособие «Personal Management» и процесс обучения с опорой на это пособие имеет ряд функциональных черт, относящихся к компетентностному подходу и коммуникативному методу. Если говорить о содержании, мы видим, что в пособии предложены коммуникативные задания, которые можно охарактери-

⁴ Работа с ошибками в речи студентов – тема, которая была подробно раскрыта в статье по методике преподавания английского языка Н. А. Грищенко [15, с. 127].



зовать как личностно-ориентированные. Многие из них не имеют однозначно правильных ответов, а мотивируют студентов к размышлению и анализу на основе уже имеющихся знаний и опыта. Эти задания базируются на практико-ориентированных ситуациях. Содержание пособия предполагает определенную организацию учебного процесса, которая также соотносится с компетентным подходом и коммуникативным методом: в пособии предложены задания с элементами креативности, в результате которых студентам необходимо создать свой собственный лингвистический продукт, представить и защитить его. При этом одно из условий заключается в использовании дополнительной информации, не входящей в пособие, следовательно, полученной за счет новых информационных технологий. Пособие предлагает разные формы работы (индивидуально, в парах, в мини-группах, в группе) и дает возможность развить познавательную, социальную, индивидуальную и коллективную рефлексию учащихся. Также необходимо отметить, что образовательный процесс, выстроенный с опорой на данное пособие, способствует формированию и развитию навыков кооперации (навык тренируется на работе в паре, мини-группе), инициативности (реализуется в пособии путем мотивирования студентов высказывать собственные идеи, теории) и креативности.

Пособие «Personal Management» было апробировано на трех группах студентов второго курса очной формы бакалавриата специальности 38.03.02 Менеджмент (аудиторная нагрузка 72 часа в семестр, 4 аудиторных часа в неделю, промежуточный контроль – зачет). Каждая группа состояла из 12 студентов, имеющих примерно одинаковый уровень англий-

ского языка – B1–B2. Работа с данным пособием показала свою эффективность, о чем свидетельствуют результаты промежуточного контроля (промежуточный контроль включает в себя элементы подготовленной и неподготовленной речи), а также положительные отзывы самих студентов. Помимо улучшения своих языковых навыков, отработанных на многочисленных коммуникативных упражнениях (пред-текстовых, текстовых и после-текстовых), студенты отмечали расширение общего кругозора благодаря содержанию предложенных текстов, развитие навыков публичных выступлений, подчеркивали полезность информации, обсуждаемой на занятии для своей повседневной жизни, повышение мотивации к саморазвитию и дальнейшему изучению поднятых тем.

Выводы. Необходимо помнить, что основная цель изучения иностранного языка – это способность общения для решения проблем личностного, делового и профессионального характера. Именно поэтому важной задачей языковых занятий является развитие у студентов коммуникативных компетенций, что осуществляется посредством коммуникативных упражнений на пред-текстовом, текстовом, после-текстовом этапах. Именно коммуникативные упражнения стимулируют речевую деятельность студентов в различных ее видах и формах (монолог, диалог, полилог, в устной и письменной формах).

Опыт использования пособия «Personal Management» приводит нас к выводам, что представленная модель пособия ESSD и предложенные в нем коммуникативные упражнения являются эффективным инструментом для освоения компетенций, заявленных в программе дисциплины «Иностранный язык».



Список источников

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Кром, 2009. – 336 с.
2. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 26–29.
3. Дроздова Т. В. Проблемы понимания научного текста: англоязычные экономические тексты. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 2003. – 224 с.
4. Завьялова М. С. Поэтапная работа с научно-профессиональным текстом в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» // Наука и образование в XXI веке: современные векторы развития и перспективы. – Саратов: Центр социальных агроинноваций СГАУ, 2022. – С. 40–44. DOI: https://doi.org/10.54697/9785604711_40
5. Солуянова О. Н. Развитие общепрофессионального умения работать с информацией в иноязычном обучении студентов нелингвистических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2011. – 21 с.
6. Кириллова И. К., Бессонова Е. В., Алешугина Е. А. и др. Диалог культур: концепции развития лингвистики и лингводидактики: монография. – М.: Изд-во МИСИ – МГСУ, 2017. – 218 с.
7. Сальникова Н. А. Система работы с профессионально-ориентированными иноязычными текстами в техническом вузе // Социально-экономические и гуманитарные исследования: проблемы, тенденции и перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции (Брянск, 27–28 апреля 2016 г.). – Брянск: Изд-во БГАУ, 2016. – С. 499–503.
8. Ягубова А. С. Обучение иноязычной коммуникации на занятиях по домашнему чтению (на первом курсе факультета иностранных языков) // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-3. – С. 275–282.
9. Солуянова О. Н. Обучение студентов нелингвистических вузов работе с профессионально-ориентированным иноязычным текстом // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1 (34). – С. 265–269. DOI: <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0061>
10. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.sfu-kras.ru/sites/edu.sfu-kras.ru/files/work-programs/2016/inostranny_yazyk_0.pdf (дата обращения: 20.10.2024).
11. Tracy B. Maximum Achievement. Strategies and Skills that will unlock your Hidden Powers to Succeed. – New York: Simon and Schuster Paperbacks, 1993. – 351 p.
12. Clear J. Atomic Habits. – New York: Penguin Random House LLC, 2018. – 285 p.
13. Макарова Е. А. Когнитивный аспект применения теории схем в познавательной деятельности // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2013. – № 1. – С. 63–66.
14. Грищенко Н. А., Ершова Е. О., Корниенко В. В., Старшева М. А. Эkleктическая модель преподавания иностранного языка в неязыковом вузе (уроки пандемии) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 2 (39). – С. 152–158. DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2023-39-152-158>
15. Грищенко Н. А. Становление навыка говорения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов (английский язык) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 2 (27). – С. 124–128. DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-27-124-128>



References

1. Galskova N. D. *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology*. Moscow: Krom Publ., 2009, 336 p. (In Russian)
2. Voronina G. I. Organization of work with authentic texts of the youth press in high schools with in-depth study of the German language. *Foreign languages at school*, 1999, no. 2, pp. 26–29. (In Russian)
3. Drozdova T. V. *Problems of understanding the scientific text: English-language economic texts*. Astrakhan: Publishing house of Astrakhan State Technical University, 2003, 224 p. (In Russian).
4. Zavialova M. S. Step-by-step work with scientific and professional text in the process of studying the discipline “Foreign language in professional activity”. *Science and education in the XXI century: modern development vectors and prospects*. Saratov, 2022, pp. 40–44. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.54697/9785604711_40
5. Soluianova O. N. *Development of the general professional ability to work with information in foreign language teaching of students of non-linguistic universities: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences*. Nizhny Novgorod, 2011, 21 p. (In Russian)
6. Kirillova I. K., Bessonova E. V., Aleshugina E. A. *Dialogue of cultures: concepts of the development of linguistics and linguodidactics*. M.: Publishing House of the Moscow State University of Civil Engineering, 2015, 218 p. (In Russian)
7. Salnikova N. A. The system of working with professionally oriented foreign language texts in a technical university. *Social economic and humanitarian research: problems, trends and development prospects*. Bryansk: Publishing House of the Bryansk State Agrarian University, 2016, pp. 499–503. (In Russian).
8. Iagubova A. S. Teaching foreign language communication in home reading classes (in the first year of the of Foreign Languages Department). *Problems of modern pedagogical education*, 2017, no. 56-3, pp. 275–282. (In Russian)
9. Soluianova O. N. Teaching students of non-linguistic universities to work with professionally oriented foreign language text. *Baltic Humanitarian Journal*, 2021, vol. 10, no. 1 (34), pp. 265–269. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0061>
10. *The work program of the discipline “Foreign language”* [Electronic resource]. URL: https://edu.sfu-kras.ru/sites/edu.sfu-kras.ru/files/work-programs/2016/inostranny_yazyk_0.pdf (date of access: 20.10.2024). (In Russian)
11. Tracy B. *Maximum Achievement. Strategies and Skills that will unlock your Hidden Powers to Succeed*. New York: Simon and Schuster Paperbacks, 1993, 351 p.
12. Clear J. *Atomic Habits*. New York: Penguin Random House LLC, 2018, 285 p.
13. Makarova E. A. The cognitive aspect of the application of scheme theory in cognitive activity. *Bulletin of the Taganrog Institute of Management and Economics*, 2013, no. 1, pp. 63–66. (In Russian)
14. Grishchenko N. A., Ershova E. O., Kornienko V. V., Starsheva M. A. An eclectic model of teaching a foreign language in a non-linguistic university (lessons from the pandemic). *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies*, 2023, no. 2 (39), pp. 152–158. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2023-39-152-158>
15. Grishchenko N. A. Formation of the skill of speaking in a foreign language among students of non-linguistic universities (English). *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies*, 2020, no. 2 (27), pp. 124–128. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-27-124-128>



Информация об авторах

Грищенко Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры маркетинга и международного администрирования, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0037-876X>, NGrishchenko@sfu-kras.ru

Ершова Евгения Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры маркетинга и международного администрирования, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2950-618X>, EErshova@sfu-kras.ru

Старшева Мария Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры маркетинга и международного администрирования, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-9099-4269>, MKozhevnikova@sfu-kras.ru

Information about the Authors

Nataliia A. Grishchenko – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Marketing and International Administration, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-0037-876X>, NGrishchenko@sfu-kras.ru

Evgenya O. Ershova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Marketing and International Administration, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2950-618X>, EErshova@sfu-kras.ru

Maria A. Starsheva – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Marketing and International Administration, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-9099-4269>, MKozhevnikova@sfu-kras.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

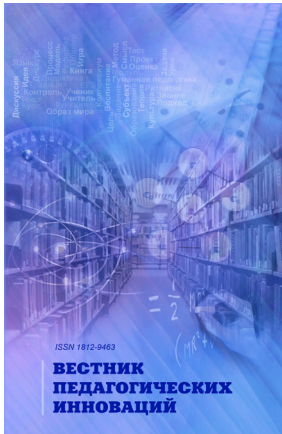
Поступила: 08.11.2024; одобрена после рецензирования: 20.01.2025; принята к публикации: 10.02.2025.

Received: 08.11.2024; approved after peer review: 20.01.2025; accepted for publication: 10.02.2025.



АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в образовании.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специали-

стами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к рукописям статей:

3.1. Объем статьи должен составлять не менее 15000 знаков.

3.2. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3.3. Метаданные статьи на русском и английском языках:

сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город, ORCID; название статьи; аннотация (не менее 1000 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 7).

3.4. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.5. В конце статьи приводится список литературы (не менее 15 источников, не включая нормативные документы и публицистические сайты), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008

Сформировать References. Образец:

Razumnikova O. M., Nikolaeva E. I. Inhibitory brain functions and age-associated specificities in organization of cognitive activity. *Advances in Physiological Sciences*, 2019, vol. 50 (1), pp. 75–89. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.1134/S0301179819010090>

3.6. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@mail.ru

3.7. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.8. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://www.vestnik-pi.ru>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.