

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

18 (1-1)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

**Издается с 2007 года
Выходит 4 раза в год**

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2024**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

- Реморенко И. М.** ректор ГАОУ ВО МГПУ,
председатель доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
rector@mgpu.ru
- Рябов В. В.** президент ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
ryabovv@mgpu.ru
- Геворкян Е. Н.** первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя доктор экономических наук, профессор, академик РАО (Москва, Россия)
gevorcian@mgpu.ru
- Агранат Д. Л.** проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент
заместитель председателя (Москва, Россия)
agranat@mgpu.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- Савенков А. И.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
главный редактор профессор, МГПУ (Москва, Россия)
asavenkov@mgpu.ru
- Вачкова С. Н.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
заместитель главного редактора svachkova@mgpu.ru
- Александрова Е. А.** доктор педагогических наук, профессор, СГУ (Саратов, Россия)
alexkatika@mail.ru
- Алисов Е. А.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
alisove@mgpu.ru
- Амонашвили Ш. А.** действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
amonashvilisa@mgpu.ru
- Афанасьев В. В.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
afanasiev@mgpu.ru
- Богданова Т. Г.** доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии
и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии,
МГПУ, (Москва, Россия)
bogdanovatg@mgpu.ru
- Богуславский М. В.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, РАО (Москва, Россия)
boguslavskijmv@mgpu.ru
- Болд Лхамцэрэн** доктор PhD (по педагогике), Национальный институт исследования образования
при Министерстве образования и науки Монголии (Улан-Батор, Монголия)
lha79@mail.ru
- Воропаев М. В.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
voropaev1@mgpu.ru
- Двойнин А. М.** кандидат психологических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
dvoynina@mgpu.ru
- Десяева Н. Д.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
desyaevand@mgpu.ru
- Жданович Н. В.** кандидат филологических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка (Минск, Белоруссия)
natzhdanovich@yandex.ru
- Искакова А. Т.** кандидат педагогических наук, доцент, ЮКУ им. М. Ауэзова (Шымкент, Казахстан)
aiskakova@bk.ru
- Коган Б. М.** доктор биологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
koganbm@mgpu.ru
- Кошенова М. И.** кандидат психологических наук, доцент, НГПУ (Новосибирск, Россия)
koshenova.m.i@gmail.com
- Куаныш Тасганбекова** кандидат педагогических наук, доцент, Университет Цукуба (Цукуба, Япония)
kuanysh26@human.tsukuba.ac.jp

- Левицкий М. Л.** доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, ДВА — доктор делового администрирования, профессор, действительный член РАО, МГПУ (Москва, Россия) levitzckyl@mgrpu.ru
- Лисовская Т. В.** доктор педагогических наук, профессор, кафедра специальной педагогики Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, (Минск, Белоруссия)
- Лучинкина А. И.** доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова (Симферополь, Россия) a.luchinkina@kipu-rc.ru
- Львова А. С.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) lvovaa@mgrpu.ru
- Мануйлова В. В.** доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии, МГПУ (Москва, Россия) manuilovavv@mgrpu.ru
- Нарикбаева Л. М.** доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан) lora_mn05@mail.ru
- Никитин А. А.** доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск, Россия) nikitinarts2011@yandex.ru
- Панов В. И.** член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, ПИ РАО (Москва, Россия) esovip@mail.ru
- Приходько О. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) prihodkoog@mgrpu.ru
- Резаков Р. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) rezakovr@mgrpu.ru
- Романова Е. С.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) romanovaes@mgrpu.ru
- Рыжов А. Н.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) RyzhovAN@mgrpu.ru
- Салахова В. Б.** кандидат психологических наук, доцент, Ульяновский государственный университет (Ульяновск, Россия) salakhovavb@mail.ru
- Сатова А. К.** доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан) satova57@mail.ru
- Тихомирова Т. Н.** член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, ПИ РАО (Москва, Россия) tikho@mail.ru
- Ушаков Д. В.** действительный член РАН, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии РАН (Москва, Россия) dv.ushakov@gmail.com
- Ушакова Е. В.** кандидат психологических наук, и. о. директора Института специального образования и психологии, МГПУ (Москва, Россия) ushakova@mgrpu.ru
- Шиян И. Б.** кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия) shiyanib@mgrpu.ru

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

EDITORIAL COUNCIL:

- Igor Remorenko**
chairman
Rector of Moscow City University, Doctor of Education Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia)
rector@mgpu.ru
- Viktor Ryabov**
deputy chairman
President of Moscow City University, Head of the University-wide Department of History, Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
ryabovv@mgpu.ru
- Elena Gevorkyan**
deputy chairman
First Vice-Rector of Moscow City University, Doctor of Economics Sciences, Professor, Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
gevorcian@mgpu.ru
- Dmitry Agranat**
deputy chairman
Vice-Rector for Academic Affairs of Moscow City University, Doctor of Social Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow (Moscow, Russia)
agranat@mgpu.ru

EDITORIAL BOARD:

- Alexander Savenkov**
editor-in-chief
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
asavenkov@mgpu.ru
- Svetlana Vachkova**
deputy editor-in-chief
Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
svachkova@mgpu.ru
- Ekaterina Alexandrova**
Doctor of Education Sciences, Professor, Saratov State University (Saratov, Russia)
alexkatika@mail.ru
- Evgeny Alisov**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
alisove@mgpu.ru
- Shalva Amonashvili**
Full Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
amonashvilisa@mgpu.ru
- Vladimir Afanasiev**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
afanasievv@mgpu.ru
- Tamara Bogdanova**
Doctor of Psychological Sciences, professor, professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)
bogdanovatg@mgpu.ru
- Mikhail Boguslavskij**
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
boguslavskijmv@mgpu.ru
- Lhamtseren Bold**
Doctor of Education Sciences, National Institute for Education Research under the Ministry of Education and Science of Mongolia (Ulaanbaatar, Mongolia)
lha79@mail.ru
- Mikhail Voropaev**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
voropaev1@mgpu.ru
- Aleksey Dvoinin**
PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
dvoinina@mgpu.ru
- Natalia Desyaeva**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
desyaevand@mgpu.ru
- Natalia Zhdanovich**
PhD in Philology, Associate Professor, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus)
natzhdanovich@yandex.ru
- Aigul Iskakova**
PhD in Education, Associate Professor, Mukhtar Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan)
aiskakova@bk.ru
- Boris Kogan**
Doctor of Biological Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
koganbm@mgpu.ru

Marina Koshenova	PhD in Psychology, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia) koshenova.m.i@gmail.com
Kuanysh Tastanbekova	PhD in Education, Associate Professor, University of Tsukuba (Tsukuba, Japan) kuanysh26@human.tsukuba.ac.jp
Mikhail Levitzckyy	PhD in Economics, Doctor of Pedagogy, DBA - Doctor of Business Administration, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Moscow City University (Moscow, Russia) levitzckyy@mgpu.ru
Tatiana Lisovskaya	Doctor of Education Sciences, professor, department of Special Pedagogy, Institute of Inclusive Education, Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Belorussia)
Anzhelika Luchinkina	Doctor of Psychological Sciences, Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia) a.luchinkina@kipu-rc.ru
Anna Lvova	Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) lvovaa@mgpu.ru
Viktoriya Manuylova	Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of Speech Therapy at the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia) manuilovavv@mgpu.ru
Lora Narikbaeva	Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan) lora_mn05@mail.ru
Alexey Nikitin	Doctor of Education Sciences, Professor, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia) nikitinarts2011@yandex.ru
Viktor Panov	Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia) ecovip@mail.ru
Oxana Prihodko	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) prihodkoog@mgpu.ru
Ravil Rezaev	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
Evgeniya Romanova	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) romanovaes@mgpu.ru
Alexey Ryzhov	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) RyzhovAN@mgpu.ru
Valentina Salakhova	PhD in Psychology, Associate Professor, Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russia) salakhovavb@mail.ru
Akmaral Satova	Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan) satova57@mail.ru
Tatyana Tikhomirova	Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia) tikho@mail.ru
Elena Ushakova	PhD of Psychology Sciences, acting Director of the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia) ushakova@mgpu.ru
Dmitriy Ushakov	Full Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia) dv.ushakov@gmail.com
Igor Shiyan	PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) shiyanib@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Агеева Н. С., Истомина А. Г., Сулейманов Р. С.*
 Научный подкастинг: модель востребованного подкаста
 о науке и ученых 8
- Асонова Е. А., Киктева К. С., Сененко О. В.* Школьный
 спортивный клуб в структуре образовательной организации:
 от исследования к модели 32
- Дирюгина Е. Г., Ясвин В. А.* Средовые факторы
 формирования навыков критического мышления
 у учащихся начальной школы 54
- Патаракин Е. Д., Буров В. В., Салимулин К. Д.,
 Сошников Д. В.* Экспериментальное использование
 учебных материалов, разработанных с применением
 искусственного интеллекта, в естественнонаучном
 образовании (на английском языке) 78
- Реморенко И. М.* Общие институциональные
 характеристики консервативной образовательной
 политики Министерства просвещения в эпоху
 Александра III и в современной России 91
- Якубова Д. Д.* Школа, созданная на основе сообщества:
 от идеи до воплощения (на примере кейса школы
 сообщества «Сэлэт») 119

Теория и практика профессионального образования

- Адамский А. И., Подболотова М. И., Устюгова О. Б.,
 Колачев Н. И.* Разработка модели деятельности учителей,
 использующих высокотехнологичные учебные инструменты
 (орудия) на основе реконструкции деятельности и описания
 операций (действий) 140
- Требования к оформлению статей 165

CONTENTS

Pedagogical Education

- Ageyeva N. S., Istomina A. G., Suleymanov R. S.*
Academic podcasting: a model of a popular science
podcast..... 8
- Asonova E. A., Kikteva K. S., Senenko O. V.*
A school sports club within the structure
of an educational institution: from research
to model..... 32
- Diryugina E. G., Yasvin V. A.* Environmental factors
of developing critical thinking skills of primary
school students 54
- Patarakin E. D., Burov V. V., Salimullin K. D.,
Soshnikov D. V.* Experimental use of educational
materials developed using artificial intelligence
in natural science education 78
- Remorenko I. M.* General institutional characteristics
of the conservative educational policy of the Ministry
of Education during the era of Alexander III
and in the modern Russia 91
- Yakubova D. D.* Community-based school:
from idea to implementation (based on the case
of the “Selet” community school) 119

Theory and Practice of Professional Training

- Adamskij A. I., Podbolotova M. I., Ustyugova O. B.,
Kolachev N. I.* Development of a model of activity
of teachers using high-tech learning tools based
on reconstruction of activities and descriptions
of operations (actions)..... 140
- Authors’ Guidelines 165



Научно-исследовательская статья

УДК 001.92-028.26

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.01

НАУЧНЫЙ ПОДКАСТИНГ: МОДЕЛЬ ВОСТРЕБОВАННОГО ПОДКАСТА О НАУКЕ И УЧЕНЫХ

*Наталья Сергеевна Агеева¹, Анна Геннадьевна Истомина²,
Руслан Сулейманович Сулейманов³*

^{1, 2, 3} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *nataliya.ageyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5968-7669>*

² *istominaag@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8094-7699>*

³ *sulejmanovrs@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7772-597X>*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования научного подкастинга, целью которого является разработка модели востребованного подкаста о науке и ученых, а также создание университетского подкаста на ее основе. Авторами исследования был проведен анализ отечественной и зарубежной литературы о подкастах, определены понятия и термины сферы подкастинга, выявлены особенности коммуникативного жанра «подкаст» и соответствующие ему коммуникативные стратегии; разработана анкета для опроса целевой аудитории, собраны и проанализированы ответы респондентов. В результате исследования был сформирован портрет целевой аудитории подкаста о науке и ученых и разработана модель подкаста. Целевая аудитория активно использует подкасты для получения информации о науке. Собираемый портрет целевой аудитории включает преимущественно женщин в возрасте от 20 до 40 лет с образованием не ниже полного высшего по гуманитарным специальностям, которые по типу занятости либо обучаются по программам высшего образования, либо занимаются трудовой деятельностью в образовательных учреждениях в должности специалиста или ведущего специалиста, могут состоять в браке, а могут и не состоять, чаще не имеют детей, в плане материального положения принадлежат к среднему классу. Исследование также позволило подтвердить гипотезу о том, что видеоподкаст является эффективным инструментом продвижения результатов научной деятельности в медийном поле. Ключевыми компонентами модели востребованного

подкаста являются актуальность темы, харизматичный ведущий, продуманная структура, вовлекающий контент, хорошее качество видео и аудио, возможность оставлять реакции и комментарии, использование грамотной аргументации и достоверных фактов.

Ключевые слова: научный подкастинг, подкасты, видеопodcast, аудиопodcast, популяризация науки, продвижение науки

Review article

UDC 001.92-028.26

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.01

ACADEMIC PODCASTING: A MODEL OF A POPULAR SCIENCE PODCAST

Natalia S. Ageyeva¹, Anna G. Istomina², Ruslan S. Suleymanov³

^{1, 2, 3} *Moscow City University, Moscow, Russia*

¹ *nataliya.ageyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5968-7669>*

² *istominaag@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8094-7699>*

³ *sulejmanovrs@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7772-597X>*

Abstract. This paper presents the results of the study of academic podcasting aimed at developing a model of a popular science podcast and creating a university-based podcast about science and scientists. The authors of the study conducted a literary review of Russian and international literature on podcasts, defined the term ‘podcast’ and its derivatives, identified special aspects of the communicative genre of a podcast and the corresponding communicative strategies; developed a questionnaire to conduct a survey of target audience, collected and analyzed the respondents’ answers. As the result of the research, a portrait of the target audience was developed, and a model of a popular science podcast was created. The target audience actively uses podcasts for obtaining science-related information. The portrait of the audience includes mostly women aged from 20 to 40, with higher education and majoring in the Humanities. They are either students of graduate programmes or employees of educational institutions working as specialists or leading specialists. They can be either married or not, usually without children, and belong to the middle-class. The study confirmed the hypothesis that video podcasting is an efficient tool for science promotion in the media. The key components of the model of a popular science podcast include a relevant topic, a charismatic host, a well-thought structure, involving content, good quality of audio and video, an option for users to comment and react, reasonable argumentation and valid facts.

Keywords: academic podcasting, podcasts, videopodcast, audiopodcast, popular science, science promotion

Для цитирования: Агеева, Н. С., Истомина, А. Г., и Сулейманов, Р. С. (2024). Научный подкастинг: модель востребованного подкаста о науке и ученых. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-1), 8–31. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.01>

For citation: Ageyeva, N. S., Istomina, A. G., & Suleymanov, R. S. (2024). Academic podcasting: a model of a popular science podcast. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-1), 8–31. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.01>

Введение

В связи со стремительным развитием цифровых технологий и ускоряющимся темпом жизни в целом актуальной становится проблема приобретения человеком профессиональных знаний в оперативном и удобном формате. Ответом на потребность человека в вовлекающем и познавательном контенте стали научно-популярные подкасты.

Согласно данным отчета компании Luminate за 2022 г. «Podcast 360»¹, прирост аудитории подкастов в США составил 13 %. Наиболее популярными платформами для просмотра и прослушивания подкастов являются YouTube, Apple Podcasts, Amazon, Spotify, iHeart Radio.

По данным Яндекса², число слушателей аудиоподкастов исчисляется десятками миллионов: в 2020 г. свыше 16 миллионов жителей больших городов слушали подкасты хотя бы раз в месяц. По данным 2021 г., в каталоге «Яндекс.Музыки» содержится 11,5 тысяч подкастов. При этом около 3000 подкастов в каталоге активны, то есть выпускали новые эпизоды в течение последнего месяца. Для сравнения: в 2018 г. активных подкастов на русском языке было в восемь раз меньше. Особенно активное развитие подкасты получили в период пандемии — тогда в месяц запускалось более 500 новых проектов.

Что касается видеоподкастов, о нарастающей популярности данного формата свидетельствует тот факт, что крупные аудиостриминговые сервисы, такие как Spotify, начинают активно осваивать видеоконтент. Так, Spotify развивает направление видеоподкастов с 2020 г., когда компания заключила договор с известнейшим американским подкастером Джо Роганом и стала публиковать на своей платформе полные выпуски шоу Joe Rogan Experience³. Компания активно привлекает других авторов видеоконтента с целью составить конкуренцию крупнейшей платформе для просмотра видео — YouTube.

Актуальность видеоподкастов также подтверждает популярность нового сервиса по созданию видео — HeyGen (www.heygen.com), основанного на технологиях искусственного интеллекта и машинного обучения. Сервис был запущен в 2022 г. и за это время приобрел более 25 миллионов пользователей. HeyGen позволяет генерировать видео по запросу пользователя на основе текстового сценария с использованием виртуальных аватаров в качестве ведущих, которые способны говорить на более чем 40 языках. Сервис активно используется для создания подкастов, видеоуроков, инструкций, презентаций, отчетов и др. Его популярность обусловлена тем, что программный функционал позволяет создавать профессиональные видео с минимумом затрат.

¹ Luminate. (2022). Luminate Releases 2022 Podcast 360 Report. <https://luminatedata.com/reports/2022-podcast-360/?aliId=eyJpIjoidjhrd1pCN0lySE1Vdkx4ayIsInQiOiJmdGJ1RV-ViNSt3S1VYN1NwNTRFVHpnPT0ifQ%253D%253D>

² Яндекс. (2021, 25 ноября). Подкасты России. <https://yandex.ru/company/researches/2021/podcasts>

³ Mooscle. (2022, 25 апреля). Spotify запустили видеоподкасты. <https://mooscle.com/spotify-zapus-tili-videopodkasty/>

В связи с популярностью подкастов среди широкой аудитории в Московском городском педагогическом университете было инициировано исследование, целью которого является разработка модели востребованного подкаста о науке и ученых и создание университетского подкаста на ее основе. Гипотезой исследования послужило предположение, что видеопodcast является эффективным инструментом для продвижения результатов научной деятельности университета в медийном поле.

Для достижения данной цели были определены следующие исследовательские задачи: обосновать актуальность подкастов для использования в сфере науки и образования, определить особенности коммуникативного жанра «подкаст», сформировать портрет целевой аудитории будущего подкаста. Для этого был проведен анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования, определены понятия и термины сферы подкастинга, выявлены особенности коммуникативного жанра подкаст и соответствующие ему коммуникативные стратегии, разработана анкета для опроса целевой аудитории, собраны и проанализированы ответы респондентов. В качестве основных методов исследования использовались критический анализ и сравнение при изучении научной литературы, анкетирование, обобщение и интерпретация научных данных при проведении опроса, а также методы систематизации и концептуализации научных идей.

Теоретический обзор

Термин «подкаст» является неологизмом, который впервые был употреблен в 2004 г. британским журналистом Беном Хаммерсли в попытке дать название «новому явлению любительского радио»⁴. Данный термин возник от соединения слов *iPod* — портативный плеер компании Apple, и *broadcasting* — эфирное вещание. Несмотря на то что для прослушивания подкастов использовались плееры и других фирм, именно термин «подкаст» прочно закрепился в общественном сознании, вероятно в связи со всемирной популярностью продуктов компании Apple.

Одним из первых известных ведущих интернет-аудиопрограмм, которые впоследствии получили название «подкасты», стал американский диктор Адам Карри, которого также называют отцом подкастов. Он использовал RSS-каналы для того, чтобы автоматизировать скачивание аудиофайлов его шоу из Интернета (Rime, Pike, & Collins, 2022, p. 1264).

В 2005 г. словарь *New Oxford American Dictionary* назвал «подкаст» словом года, определив его как «цифровую запись бродкастинга или другой передачи, доступную для скачивания из Интернета на персональный аудионоситель»

⁴ *The Guardian*. (2004, 12 февраля). Audible revolution. <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>

(Багинская, Матрусова, 2022, с. 59). Современная дефиниция в толковом словаре Merriam-Webster практически не отличается от изначальной: подкаст — это программа в форме музыкального или ток-шоу, записанная в цифровом формате и доступная для скачивания в сети Интернет⁵.

В свою очередь, термин «подкастинг» обозначает распространение в сети Интернет цифровых аудио- и видеофайлов, которые могут быть как скачаны вручную, так и автоматически рассылаться подписчикам (McGarr, 2009, с. 309). Российский словарь языка Интернета определяет подкаст как «интернет-аналог теле- или радиопередачи: тематическая серия видео- или аудиозаписей, размещаемая в Интернете, а также одна такая запись, файл» (Кронгауз, 2016, с. 205).

В России подкасты впервые появились в 2005 г., когда их производством занялись энтузиасты на базе российского сервиса Rpod. В 2007 г. возникла еще одна компания производства подкастов — PodFM. Однако настоящую популярность в России подкасты приобрели значительно позже, с запуском приложения Podcasts компании Apple, обеспечив пользователям iPhone из различных стран удобный доступ к их прослушиванию через программу iTunes⁶.

По мнению исследователя Л. А. Кругловой, рост интереса российской аудитории к подкастам также связан с экспериментом интернет-медиа Meduza 2017 г., в рамках которого жанр лонгрида был переведен в жанр аудиоподкаста. Созданные таким образом нарративные подкасты получили в среднем 3000 прослушиваний на аудиохостинге Soundcloud (Круглова, 2018; Яблоновская, Бондаренко, 2022).

В научных работах, посвященных подкастам, исследователи в первую очередь описывают их технологические характеристики и преимущества. Так, исследователь Г. Стэнли отмечает, что аудиоподкасты являются более популярной альтернативой радиоконтенту, поскольку могут быть прослушаны в любое время, в любом месте и столько раз, сколько необходимо (цит. по: Багинская, Матрусова, 2022, с. 59). Исследователь О. МакГар также выделяет возможность слушать подкасты на ходу как важное пользовательское преимущество (McGarr, 2009). Исследователи Ю. И. Савостьянова и Ю. Н. Сичинава в возможности повторного воспроизведения видят основной элемент, отличающий подкаст от радиовещания (Савостьянова, Сичинава, 2014).

Если изначально термин «подкаст» употреблялся, как правило, только в отношении аудиофайлов, то постепенно он расширился и стал обозначать также и видеофайлы. Так, исследователь П. В. Сысоев определяет подкаст как «вид социального сервиса Веб 2.0, позволяющий прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеозаписи» (Сысоев, 2014, с. 189).

⁵ Merriam-Webster Dictionary: podcast. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/podcast>

⁶ Сулак, Д. (н. д.). Подкасты: что это и почему они стали так популярны? *Студия графического дизайна и онлайн-школа ddesign.moscow*. https://ddesign.moscow/podkacty_v_rossii

Исходя из представленных выше определений термина «подкаст», мы можем считать аудиоподкаст и видеоподкаст разновидностями подкаста, которые отличаются друг от друга задействованными основными каналами коммуникации (аудиальным или визуальным), а также типом файла (аудио или видео). При этом вслед за исследователями И. П. Багинской и А. Н. Матрусовой определим видеоподкаст как видеопередачу, предназначенную для просмотра и одновременного прослушивания на цифровом носителе, опубликованную отдельно или в рамках серии объединенных с точки зрения тематики и целевой направленности эпизодов с возможностью загрузки передачи из сети Интернет на цифровой носитель для последующего воспроизведения (Багинская, Матрусова, 2022, с. 60).

Помимо технологического аспекта, подкасты следует также рассматривать и в коммуникативном аспекте, поскольку основной функцией подкаста является коммуникация. Российские исследователи-коммуникативисты определяют подкаст как жанр медийного дискурса, обладающий свойствами медийности, массовости, поликодовости, интертекстуальности, организованности вокруг тематической доминанты (Романова, Винокурова, и Маликова, 2021, с. 17). О подкасте как о жанре медийного дискурса говорят зарубежные исследователи подкастинга Л. Ломика и Дж. Лорд, которые рассматривают его как продукт Интернета Web 2.0, характеризующийся динамичностью, интерактивностью и возможностью совместного творчества (Lomicka, & Lord, 2011, с. 2).

Что касается основных функций подкастов, исследователи выделяют следующие: информационную; ценностно-регулирующую; функцию форума, или канала социального участия; социально-креативную функцию (Яблоновская, 2022, с. 132). Дополнительно отметим также функцию продвижения бренда в связи с тем, что подкасты способствуют эффективному продвижению в медийном поле как индивидуальных авторов подкастов (создание личного бренда), так и корпоративных авторов (различные организации, НИИ, университеты, технологические компании и др.).

Как становится ясно из представленных выше дефиниций термина «подкаст», важной его жанровой характеристикой является тематическая целостность. Содержательно подкасты охватывают широкий перечень тем, таких как политика, история, культура, искусство, наука и образование. Следует отметить, что создание подкастов в образовательных целях получило особенно широкое распространение, например для формирования у обучающихся необходимых компетенций (Ванеева, и Григорьева, 2022; Багинская, и Матрусова, 2022), для подготовки к экзаменам (Evans, 2008; McGarr, 2009), для обучения иностранным языкам (Hasan, & Tan, 2013; Lomicka, & Lord, 2011).

Существует отдельное направление в подкастинге — академический, или научный подкастинг, — в рамках которого создаются подкасты в образовательных и научно-популярных целях (Lomicka, & Lord, 2011; McGarr, 2009). Научный подкастинг, реализованный на базе университета, позволяет студентам и преподавателям подписываться на актуальные образовательные и научно-

исследовательские материалы, например на лекции, научные статьи, доклады конференций и др. (Ractham, & Zhang, 2006, p. 316). Научный подкастинг повышает представленность результатов научно-исследовательской деятельности преподавателей и ученых вузов в медийном поле (Bolinches, & Alonso-López, 2021, p. 249).

Поскольку целью настоящей работы является создание университетского подкаста о науке и ученых, рассмотрим отдельно подкасты, посвященные науке. По данным на ноябрь 2023 г., в топ-50 наиболее популярных аудиоподкастов Яндекс.Музыки входят 10 подкастов научно-популярного характера с количеством слушателей от 15 000 до 245 000⁷. Что касается видеоподкастов, на YouTube отмечается рост интереса аудитории к новым эпизодам российских научно-популярных передач. Так, эпизоды подкаста Анны Виленской о том, как устроена музыка, набирают от 200 000 просмотров за 1 месяц⁸.

Подкасты о науке находятся на границе медийного и научного дискурсов, поэтому их можно отнести к научно-популярному дискурсу (Романова, и Маликова, 2022, с. 125). Целью научно-популярного дискурса является адаптация профессиональных знаний под непрофессиональную среду. Для этого автор научно-популярного текста стремится «не только транслировать научную информацию, но и сделать свой материал конкурентоспособным» (Воронцова, 2013, с. 27).

Исследователи новых коммуникативных жанров Т. В. Романова и Д. А. Маликова определяют в качестве основных функций научно-популярного дискурса познавательную и воздействующую. Познавательной функции соответствует информирующая коммуникативная стратегия, реализуемая посредством тактик, характерных для научно-популярного дискурса, а именно: тактика апелляции к фоновым знаниям, тактика расширения информации, тактика сужения информации, тактика объяснения (Романова, и Маликова, 2022, с. 125–126).

Функция воздействия заключается в формировании у адресата определенного отношения к подкасту и его автору (авторам). Данная функция реализуется в стратегиях самопрезентации (тактика моделирования структуры имиджа, тактика позиционирования, тактика интимизации), адресации (тактика ориентации на языковую моду, тактика переключения и смешения кодов), кооперации и удержания аудитории (Романова, и Маликова, 2022, с. 127).

Таким образом, мы можем заключить, что научно-популярный подкаст — это коммуникативный жанр, находящийся на пересечении медийного и научного дискурсов, нацеленный на повышение информированности непрофессиональной аудитории о вопросах науки и результатах научных исследований, и использующий различные стратегии и тактики, характерные для данных дискурсивных жанров.

⁷ «Яндекс.Музыки»: Чарт подкастов. <https://music.yandex.ru/chart/podcasts>

⁸ YouTube: Анна Виленская и открытый музыкальный лекторий. https://www.youtube.com/@anna_vilenskaya

Результаты исследования и их обсуждение

С целью проведения опроса целевой аудитории и формирования ее портрета была разработана анкета, включающая 31 вопрос, из них: 18 вопросов, касающихся научных интересов респондентов и предпочитаемых каналов коммуникации; 11 вопросов, касающихся социально-демографических характеристик респондентов, а также 2 вопроса о возможности респондентов принять участие в создании научно-популярного подкаста. Анкета была протестирована и доработана с учетом экспертного мнения сотрудников информационно-аналитического отдела МГПУ и размещена на платформе «Анкетолог» (anketolog.ru). Опрос осуществлялся онлайн с 11.10.2023 по 02.11.2023.

Описание выборки

В ходе опроса на анкету откликнулось 113 человек. Поскольку анкета содержала вопрос-фильтр, который должен был отсеять респондентов, не интересующихся новостями науки, итоговую выборку (массив данных) составили 101 человек, ответившие положительно на вопрос о том, что их интересуют новости науки и образования; 12 человек, ответивших отрицательно на данный вопрос, были отфильтрованы как не соответствующие критериям целевой группы.

Выборка онлайн-опроса формировалась стихийно (ее можно обозначить как выборку доступных случаев), то есть не было заранее определенных квот участников или рассчитанной выборки. В то же время рассылка была ориентирована преимущественно на потенциально целевую аудиторию, то есть на тех, кто гипотетически интересуется новостями науки и образования: на преподавательский и студенческий состав МГПУ и других университетов, а также на их коллег — авторов проекта, то есть на тех, кто потенциально имеет близкий культурный код, высокие культурные запросы, к которым мы относим новости о науке и образовании. Тот факт, что 89 % респондентов (101 чел.), откликнувшихся на анкету, вошли в итоговую выборку, служит аргументом в пользу обоснованности такого подхода.

Половозрастная структура выборки

Выборка характеризуется существенным гендерным дисбалансом. Подавляющее большинство (81 %) опрошенных респондентов — женщины, и менее пятой части (18 %) — мужчины. Это во многом отражает гендерное неравновесие студенческо-преподавательского состава МГПУ (внутри которого по большей части распространялась анкета).

Возрастной состав респондентов имеет существенный перевес в сторону молодых когорт. Так, 41 % опрошенных были в возрасте от 20 до 30 лет. Почти треть (32 %) опрошенных были в возрасте от 31 года до 40 лет. В возрасте от 41 года до 50 лет были около седьмой части (15 %) респондентов. А десятая часть (10 %) опрошенных — это люди старшего возраста: от 51 и старше (до 70 лет по выборке). Еще 3 % опрошенных отказались указать свой возраст.

Образование

В целом выборка представлена людьми с высоким уровнем человеческого капитала: подавляющая часть (79 %) опрошенных имеет уровень образования не ниже полного высшего. Большая часть (35 %) из этих респондентов имеет высшее образование (от 4 курсов и больше вузовского образования). Четверть (24 %) опрошенных закончили аспирантуру и/или имеют несколько высших образований, и пятая часть (19 %) имеют ученую степень (кандидат наук, доктор наук, PhD).

Менее пятой части (18 %) опрошенных имеют незаконченное высшее образование. Учитывая, что ссылка на анкету высылалась студентам, такая значительная доля респондентов с незаконченным высшим вполне объяснима.

5 % опрошенных имеют образование ниже незаконченного высшего. Из них 1 % имеют среднее специальное образование, 2 % — среднее образование (школа или профессионально-техническое училище), и 2 % — неполное среднее или начальное образование.

В среднем две трети респондентов имеют одну специальность, а каждый третий — две специальности. Ожидается, что выборка имеет существенный перекос в сторону гуманитариев. Почти половина (46 %) респондентов имеют специальность в области общественных наук (экономика, право, менеджмент, психология, социология и др.). Около трети (32 %) получили специальность в области педагогики. Чуть менее пятой части (18 %) опрошенных сообщают об образовании в области гуманитарных наук (философии, филологии, русского языка, истории, литературы и пр.). Еще 9 % имеют специальность в области иностранного языка. Специальность 3 % респондентов связана с такими областями, как искусство, культура, культурология, дизайн или архитектура. И замыкают круг гуманитариев 2 % респондентов, имеющих образование в области сервиса, туризма и рекламы.

Около четверти (25 %) опрошенных являются представителями точных и естественных наук. В частности, 8 % респондентов получили/получают специальность в области математики, программирования и компьютерных технологий. На представителей технических наук (в области строительства, связи, технологий производства и пр.) приходится 6 % от числа опрошенных. Естественные науки (физика, химия, биология, география, экология и т. п.) представляют 5 % респондентов. Медицинское образование есть у 4 % представителей нашей целевой группы.

Семейное положение

Более половины опрошенных (56 %) не состоят в браке. В частности, 40 % респондентов никогда не состояли в браке, 12 % находятся в официальном разводе, около 2 % опрошенных состоят в браке, но проживают раздельно, и такая же доля опрошенных имеют статус вдовы или вдовца.

Состоят в официальном или гражданском браке на данный момент несколько менее половины (45 %) опрошенных. Таким образом, большая часть

наших респондентов не являются семейными людьми, что косвенно подтверждается распределением ответов на вопрос о наличии детей и что служит отражением большой доли студентов в выборке.

Большая часть (57 %) опрошенных не имеет детей до 18 лет. У остальной части опрошенных есть дети. Треть респондентов (33 %) имеют детей до 18 лет. А у десятой части опрошенных есть дети старше 18 лет.

Профессиональная деятельность

Половина респондентов (49 %) работают по найму, еще 2 % являются предпринимателями либо фрилансерами. Более трети (36 %) опрошенных являются студентами, из них более четверти (27 %) имеют также параллельно трудовую занятость, а 9 % — не работают.

Около 5 % респондентов являются работающими пенсионерами, а 1 % — временно не работают или являются безработными. Еще 6 % респондентов отмечают другую форму занятости, в частности есть случаи множественной занятости (например, *«кроме самозанятости, работаю в школе и вузе», «работаю в найме + работа по гпх (проекты) + самозанятая»*), уточнение своей трудовой роли (к примеру, *«преподаватель»*).

Десятая доля (10 %) от всех опрошенных не вовлечены в трудовую деятельность, тогда как остальные 90 % респондентов работают. Более половины (53 %) всех опрошенных (из тех, кто, так или иначе, вовлечен в трудовую деятельность) по должностному статусу являются специалистами (37 %) либо ведущими специалистами (16 %). К когорте специалистов можно также отнести 1 % научных сотрудников.

К руководителям среднего или высшего звена относится чуть менее пятой части (18 %) опрошенных. Из них 3 % занимают высшие руководящие должности, а 15 % являются руководителями среднего звена; 7 % опрошенных, которые также вовлечены в трудовую занятость, основным своим статусом оставляют студенческий (можно предположить, что у части из них трудовая занятость связана с работой внутри университетских структурных подразделений и научных лабораторий). Еще 3 % респондентов являются рабочими.

Из 90 % респондентов, вовлеченных в трудовую деятельность, четверть (26 %) преподают в вузе и/или занимаются исследованиями. Также в образовательную сферу вовлечены 14 % респондентов, работающих в школе.

Пятая часть (21 %) респондентов работают в бюджетной организации или являются госслужащими. Такая же доля опрошенных (21 %) работают в коммерческих организациях; 4 % — в некоммерческих. Около 4 % опрошенных выбрали вариант «Другое», под которым респонденты указали преимущественно статус самозанятого или предпринимателя (*«веб-дизайнер, индивидуальное предпринимательство, «работаю бьюти-мастером и учусь», «работаю на себя»*).

Материальное положение

Более половины (65 %) опрошенных нами респондентов относятся к *среднему классу*⁹. Эти люди полностью закрывают свои первичные потребности, но либо не имеют достаточных финансовых средств на приобретение таких крупных вещей, как новый автомобиль, — 41 %, либо их доход недостаточен для приобретения объекта(ов) недвижимости (квартира, дом) — 24 % респондентов.

Немногим более пятой части (21 %) респондентов — представители так называемого *предсреднего класса*, то есть тех, у кого есть возможность покупать одежду и обувь, но не хватает средств на покупку крупной бытовой техники.

К бедным и беднейшим слоям населения можно отнести 7 % респондентов. Для 6 % из них затруднительна покупка одежды и обуви, а денежный доход их семьи позволяет покрывать лишь расходы на продукты питания.

Интересы и дефициты в области научного и научно-популярного знания

Востребованные направления научного знания

В ходе опроса мы спрашивали респондентов о том, какие направления научного знания им интересны больше всего. Распределение ответов показывает, что неоспоримое лидерство среди всех сфер занимает психология: ее отмечает большинство (73 %) опрошенных (рис. 1).

На втором месте ожидаемо находится (учитывая, что большинство рассылок пришлось на коллег из образования) направление образования, которое отмечают почти половина (54 %) опрошенных.

Далее примерно равные доли, в районе трети опрошенных, занимают такие сферы знаний, как социология (38 %), искусственный интеллект (35 %) и искусство (34 %). Затем по популярности следуют история (25 %), медицина (22 %), технологии (21 %), лингвистика (21 %): каждая из этих областей научного знания входит в круг интересов от пятой части до четверти опрошенных.

Менее интересны нашим респондентам космос, философия, литературоведение, политология, экология: каждое из этих направлений интересно от 12 до 19 % респондентов.

На периферии научных интересов респондентов находятся биология, культура, география, зоология и другие области науки. Каждое из этих направлений интересует от 4 до 11 % респондентов.

⁹ В интерпретации категорий (средний, предсредний класс и т. д.) используется методика НАФИ. См.: *НАФИ*. (2018, 17 мая). Каждый пятый россиянин относит себя к среднему классу. https://nafi.ru/upload/spss/Survey_results_financial_wellbeing.pdf (дата обращения: 09.11.2023).

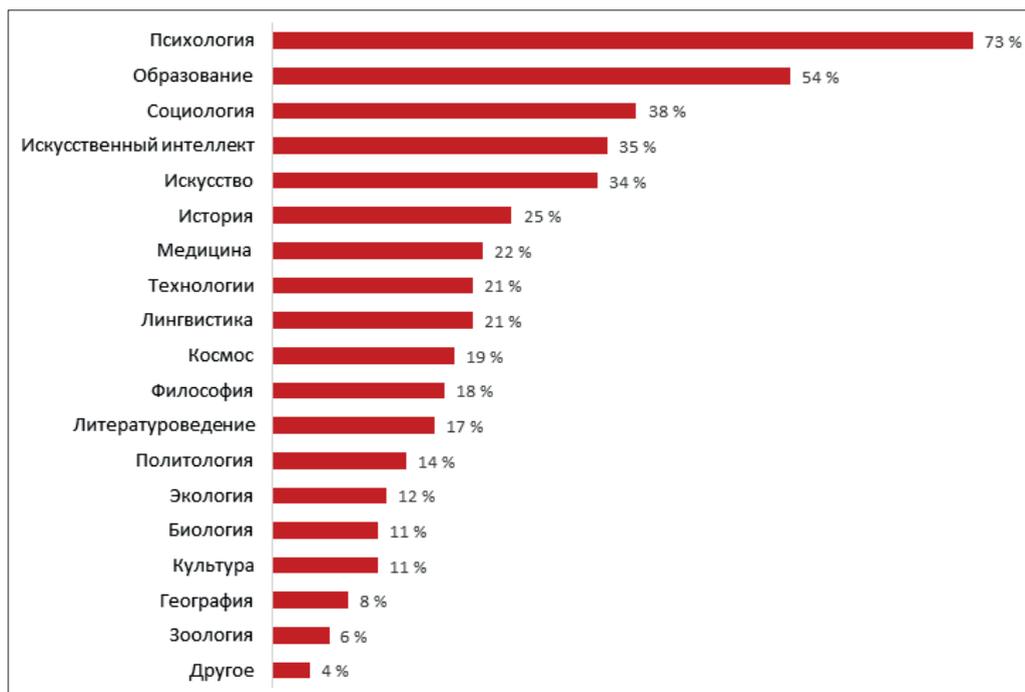


Рис. 1. Наиболее интересные направления научного знания (в % от числа опрошенных)
Fig. 1. The most popular spheres of scientific knowledge (% of the number of respondents)

Темы, по которым сложно найти информацию

Также респондентам задавался вопрос о том, испытывают ли они дефицит в какой-то информации: есть ли вопросы по тем или иным областям научного знания, по которым им сложно найти информацию. В этом вопросе респонденты разделились почти на равные доли: на тех, кому сложно найти информацию, — 49 %, и на тех, кто по всем интересующим их темам обычно находит информацию.

Ответы на открытый вопрос о темах, по которым респондентам сложно найти информацию, показывает, что наиболее востребованными являются:

1) различные вопросы в области педагогики и образования, особенно связанные с зарубежными образовательными практиками («Образование в других странах», «Узкоспециальные вопросы образования за рубежом», «Влияние методов обучения на развитие», «История педагогики»);

2) вопросы в различных отраслях психологии («Этнопсихология», «Психология этнических диаспор», «Достижения зоопсихологии», «Практическая психология», «Психология», «Последние исследования в области психологии»);

3) вопросы истории и искусства («Истоки некоторых замыслов в искусстве», «Истории древних цивилизаций», «Альтернативная история», «Происхождение религии»);

4) вопросы социологии, обществознания и проведения исследований («Медицинские исследования», «Социологические исследования на тематику неодобряемых социальных явлений», «Аналитические статьи по России», «Достоверность исследований», «Развитие некоммерческих технологий»).

5) вопросы филологии и литературоведения («Творчество Шеймаса Хини», «Новые филологические знания»);

6) вопросы в области технологий, точных и технических наук («Искусственный интеллект в виде биологических чипов», «Воздействие ультразвука на гидробионты», «Технология обработки металлов»).

Подкасты как канал научной коммуникации

Большая часть (61 %) респондентов использует для получения информации о науке и образовании аудио- или видеоподкасты. При этом значительная часть опрошенных (37 %) не слушает и не смотрит подкасты, для того чтобы получать информацию о науке и образовании. Еще 2 % затруднились ответить на этот вопрос.

Распределение ответов по возрастным группам (рис. 2) показывает, что в наиболее молодых когортах, до 40 лет, подкастами как источниками информации пользуются большинство представителей группы, тогда как в когортах в возрасте от 41 года и старше — меньшинство.

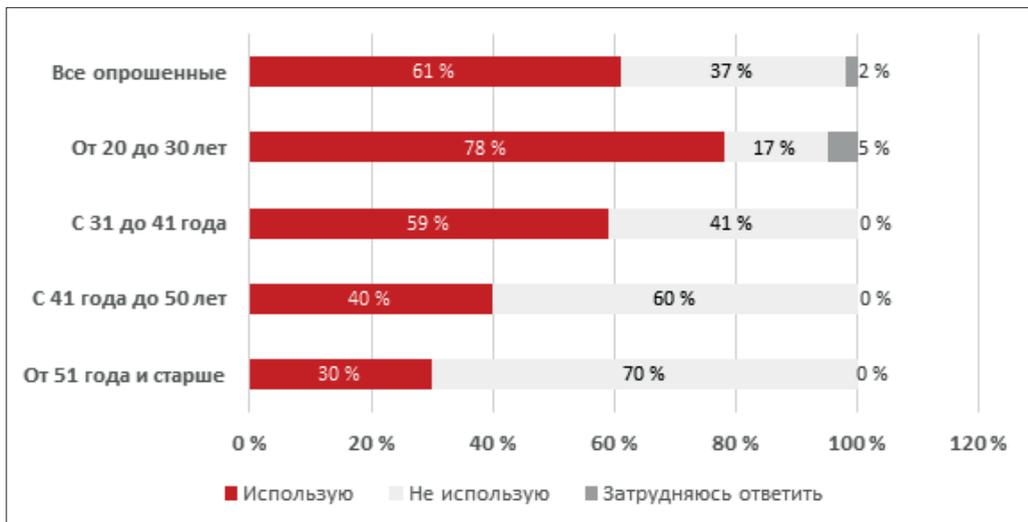


Рис. 2. Использование подкастов в качестве источника информации о науке и образовании (в % от числа опрошенных)

Fig. 2. Using podcasts as a source of information about science and education (% of the number of respondents)

Наиболее активно использует подкасты как канал научной коммуникации молодежь в возрасте до 30 лет: абсолютное большинство (78 %) сообщает, что смотрят или слушают подкасты о науке. Среди этой когорты лишь 17 % опрошенных

сообщили, что не используют подкасты для получения информации о науке и образовании. Еще 5 % затруднились ответить на этот вопрос.

С повышением возраста доля тех, кто смотрит/слушает подкасты снижается. Так, уже в группе с 31 года до 40 лет доля тех, кто использует подкасты для получения информации, снижается до 59 %; в группе с 41 года до 50 лет она сокращается до 40 %. И минимальна эта доля в наиболее возрастной когорте от 51 года и старше — 30 %.

Видео- vs аудиоподкасты

Большая доля (43 %, или 26 % от числа всех опрошенных) тех, кто для получения информации пользуется подкастами, применяет оба формата — видео и аудио (рис. 3). В то же время в ситуации выбора между двумя форматами наибольшую популярность имеет видеоформат, который выбирают 38 % респондентов (или 23 % от числа всех опрошенных), тогда как аудиоподкасты предпочитает слушать меньшая (почти в два раза) доля опрошенных — 20 % (или 12 % от числа всех опрошенных).

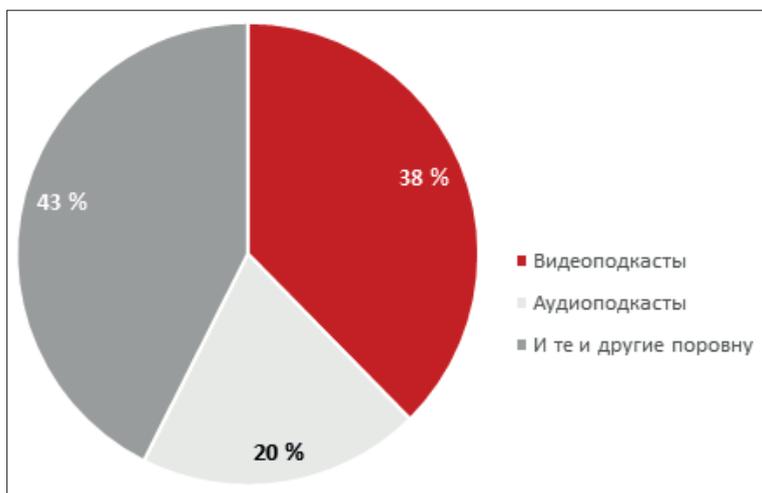


Рис. 3. Предпочтение аудио- или видеоформата подкастинга (в % от числа слушающих/смотрящих подкасты)

Fig. 3. Preferring audio or video podcasts (% of the number of respondents who use podcasts)

Предпочитаемые форматы подкастов

Свободный разговор с гостем — наиболее предпочтительный, по мнению наших респондентов, формат подкастов: такой формат нравится 44 % опрошенным (см. рис. 4). Далее по популярности следует документальный формат, который выбирают 33 % респондентов. Следующие три формата существенно уступают в популярности двум предыдущим. Так, около пятой части (22 %) опрошенных видят привлекательным для себя формат в виде монолога ведущего; 18 % респондентов привлекает такой формат, как разговор по сценарию с гостем. Примерно шестой части респондентов нравится ток-шоу ведущих.

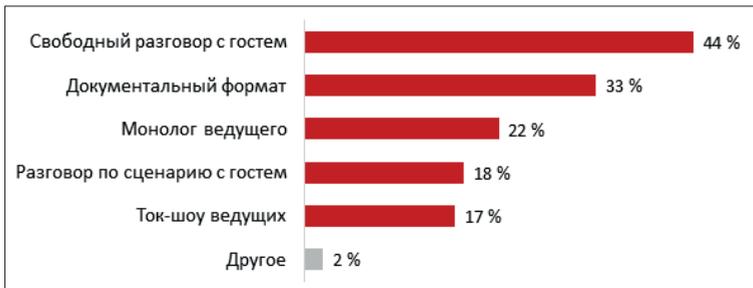


Рис. 4. Наиболее предпочтительные форматы подкастов (в % от числа опрошенных)

Fig. 4. Most popular podcast formats (% of the number of respondents)

Какие подкасты смотрят/слушают респонденты

Респонденты называют большой перечень подкастов о науке и образовании, которые они регулярно или время от времени смотрят или слушают. Наиболее выделяются подкасты проекта «Арзамас», которые отмечают 8 % опрошенных. Также среди подкастов, которые называются неоднократно, каналы «ПостНаука», «Минаев Live», TED (их называют 2–3 % опрошенных).

К списку подкастов, называемых однократно (то есть упоминаемых одним респондентом), относятся «Вопрос ученому», «Эволюционируй», StarTalk Radio, «редакция.Наука», «Нам надо поговорить», «Раскадровка», «Александр Соколовский», «Анна Виленская», «Закат империи», «Правило 34», «Подкаст о философии», «Справиться проще», «Либо-либо», «Не учи меня жить», подкасты BBC, YouTube-канал Qwerty, «Правое полушарие интроверта», «Vert Dider», «Списать не получится», подкасты «Теории и практики», подкаст «Учительская», канал «Новая хронология / Альтернативная история», «Флешка тренера», подкаст «Звонок для учителя», подкаст «Человек и машина», подкаст Joe Rogan, Artlikbez, Redroom, Your Om, «Есть тема» и др.

Каналы получения информации о подкастах

В ходе опроса респондентам был задан вопрос о том, из каких источников информации они узнали о подкастах. Распределение ответов показывает, что выделяются три наиболее популярных и равных по влиянию канала или способа поиска подкастов (рис. 5).

Во-первых, целенаправленный поиск информации является основным для выхода на тот или иной подкаст, его отмечают 29 % опрошенных (или 48 % тех, кто смотрит/слушает подкасты). Соразмерным по популярности ожидаемо являются рекомендации на YouTube — 28 %.

Интересно отметить, что в топ-3 входит «сарафанное радио», то есть выход на тот или иной подкаст через рекомендации друзей и знакомых. Последнее можно считать довольно объяснимым, поскольку круг наших друзей



Рис. 5. Как респонденты узнают о подкастах (в % от числа опрошенных)

Fig. 5. How do respondents get to learn about podcasts (% of the number of respondents)

и знакомых во многом формируется из людей с приблизительно схожим культурным кодом, ценностями, человеческим капиталом и пр. Это также подчеркивает влияние данного канала для продвижения и популяризации локальных информационных продуктов.

Самым непопулярным источником информации о подкастах является рассылка по электронной почте: с помощью последней о подкастах узнали лишь 1 % опрошенных.

Приоритеты при выборе подкаста

В ходе исследования также изучался вопрос о том, какие элементы при выборе подкаста являются приоритетными для потенциальных слушателей/зрителей: тема, ведущий или гость.

Распределение ответов на этот вопрос (см. рис. 6) показало, что тема подкаста является решающим элементом из представленных: такого мнения придерживаются 69 % респондентов, использующих подкасты, тогда как гость и ведущий являются равными по приоритетности: 13 % опрошенной аудитории больше всего привлекает в подкасте ведущий и столько же (13 %) выбирают подкасты в зависимости от приглашенного гостя.

Еще 5 % использующих подкасты выбрали вариант «другое»: (а) те, для кого все три альтернативы рассматриваются как равноценные («все варианты возможны», «тема, ведущие, гость»); (б) те, кто отмечают другие элементы в качестве приоритетов (в частности, была отмечена «манера подачи информации»).

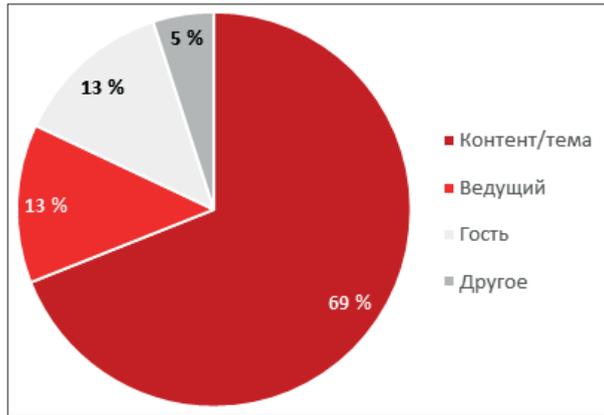


Рис. 6. Что больше всего привлекает в подкасте? (в % от числа слушающих/смотрящих подкасты)

Fig. 6. What feature makes podcasts attractive? (% of the number of respondents who use podcasts)

Любимые ведущие подкастов

Среди ведущих, которые больше всего нравятся респондентам, слушающих/смотрящих подкасты выделяются Сергей Минаев, Александр Соколовский, Сева Ловкачев: эти фамилии называют 2–3 % респондентов.

Стоит отметить, что имена ведущих назывались преимущественно наиболее молодой аудиторией подкастов в возрасте от 20 до 30 лет, реже — респондентами с 31 года до 40 лет, тогда как респонденты от 41 года и старше из тех, кто смотрит подкасты, преимущественно оставляли данный вопрос без ответа.

Большинство имен ведущих подкастов были названы однократно (т. е. 1 % респондентов), что в целом указывает не только на большое разнообразие интересов аудитории подкастов, но и на многокритериальность при выборе типажа любимого ведущего. В частности, были названы Анастасия Кей (Anastacia Kay), Андрей Аксенов, Андрей Комиссаров, Андрей Коняев, Анна Виленская, Алексей Антонов («Антонов такой Антонов»), Александр Архангельский, Виктор Галушин, Эльдар Джарахов, Дмитрий Мацкевич, Евгений Цуркан, Карина Истомина, Ксения Дукалис, Леонид Парфенов, Маргарита Журавлева, Марианна Минскер, Юлия Меньшова, Нил Деграсс, Ольга Берг, Михаил Осипов, Владимир Познер, Седа Каспарова, Алексей Трехлебов, Татьяна Черниговская.

Частота/интенсивность просмотра подкастов

Наиболее распространенная частота просмотра/прослушивания подкастов, как отмечают около четверти опрошенных (26 %), — несколько раз в неделю. Значительно реже, раз в неделю, подкасты смотрят 16 % респондентов; 8 % опрошенных смотрят/слушают подкасты раз в месяц, а 6 % — реже одного раза

в месяц. Еще 3 % опрошенных выбирают вариант «другое», в рамках которого отмечают варианты ситуативных/случайных и более редких просмотров («случайно, по настроению», «несколько раз в неделю во время спортивных тренировок»). Максимально часто, т. е. каждый день, подкасты слушают/смотрят лишь 2 % опрошенных.

Оптимальная продолжительность подкаста

Наиболее приоритетными видятся два временных отрезка продолжительности подкаста: от 20 до 30 минут и от 30 до 40 минут. При этом чуть более предпочтительным видится первый временной отрезок, который выбирают 16 % опрошенных; и немногим меньше, 14 % респондентов, считают оптимальными подкасты продолжительностью от 30 до 40 минут.

12 % опрошенных предпочитают более длительные подкасты — от 40 до 60 минут. Чуть меньший процент респондентов (9 %), наоборот, выбирают более короткий, 10–20-минутный формат.

Еще 2 % респондентов выбирают вариант «другое», подчеркивая, что оптимальная продолжительность — это условное понятие, так как, с одной стороны, все зависит от темы («зависит от темы»), а с другой — в силу возможности регулировки скорости прослушивания/просмотра подкаста этот вопрос становится менее актуальным («50 минут, но я всегда слушаю на скорости 1,75, то есть 30 минут»).

Платформы подкастов

Однозначной платформой-лидером по просмотру подкастов является YouTube, которым пользуются 45 % опрошенных (или 74 % тех, кто слушает/смотрит подкасты). Почти в три раза реже (16 %) респонденты используют платформу «Яндекс.Музыка».

Еще в 2 раза реже подкасты смотрят/слушают через приложение автора подкаста: его используют 8 % опрошенных. Примерно такая же доля (7 %) респондентов использует соцсеть «ВКонтакте».

Недостатки подкастов

К числу наиболее популярных недостатков подкастов более трети (или 56 % от числа слушающих/смотрящих подкасты) опрошенных относят скучного ведущего (см. рис. 7). Данный факт подчеркивает важность харизматичного спикера подкаста как одного из условий успешности подкаста.

Более четверти (27 %) опрошенных считают ключевым недостатком непродуманную структуру подкаста. Несколько более пятой части (22 %) сообщают, что одним из основных недостатков можно считать неинтересный контент. Почти столько же (21 %) в качестве недостатков выделяют плохое качество видео/аудио.

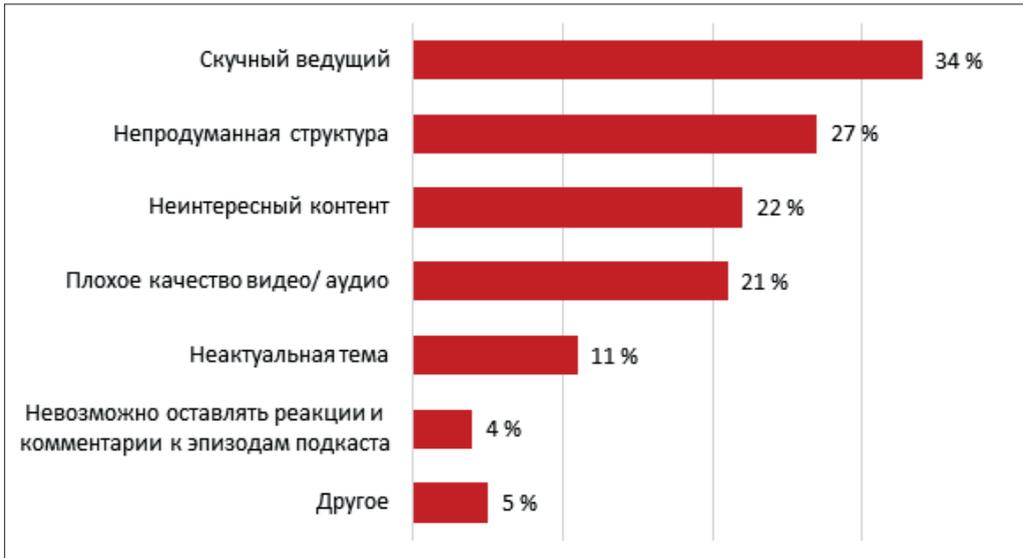


Рис. 7. Основные недостатки подкастов (в % от числа опрошенных)

Fig. 7. Top shortcomings of podcasts (% of the number of respondents)

Реже озвучиваются такие проблемы, как неактуальная тема и/или невозможность оставлять реакции и комментарии к эпизодам подкаста, в частности о них сообщают 11 % и 4 % респондентов соответственно.

Еще 5 % респондентов выбирают вариант «другое», в частности выделяя еще один существенный недостаток, характерный для подкастов о науке, — недостоверность фактов или недостаточность аргументации («очевидные вещи», «набор фактов без установления причинно-следственных отношений», «сомнительное содержание и аргументы»).

Желание познакомиться с новым подкастом о науке

Поскольку одной из целей настоящего исследования является создание университетского видеоподкаста, мы спрашивали респондентов о желании познакомиться с новым подкастом о науке. Абсолютное большинство респондентов (92 %) выразили желание ознакомиться с новым подкастом о науке. При этом 41 % респондентов (четверть от числа всех опрошенных) выражают твердое намерение в этом, а 51 % (или 31 % всех респондентов) говорят, что скорее хотели бы.

Готовность респондентов принять участие в создании подкаста

Несмотря на то что подавляющее большинство респондентов (84 %) отказались от идеи принять участие в записи подкаста и выступить в качестве спикера, достаточно существенная часть опрошенных — 16 % — выразили поддержку такой идеи.

Рассматривая себя в роли спикера, респонденты отвечали на вопрос о том, по каким темам они могли бы предложить выступление. Ответы респондентов показывают, что:

1) части респондентов сложно сразу обозначить тему или даже область знания;

2) некоторые из респондентов обозначают лишь область науки (к примеру, *«Урбанистика»*, *«Некоторые темы про образование»*, *«ИИ и робототехника»*, *«История конца XIX–XX вв.»*, *«Обществознание»*),

3) оставшаяся (большая) доля опрошенных приводит темы, по которым они готовы выступить в качестве приглашенного гостя подкаста, например: важность критического мышления в ненаучной среде; город и образование, городские практики; образовательная среда и реновация образовательной инфраструктуры; детская и семейная психология; история педагогики; моделирование личных историй развития; предпрофобразование в России и его роль в успешности личности; язык и сознание; актуальные вопросы перехода на формирующее оценивание в российской школе.

Заключение

В результате проведенного анализа был сформирован портрет целевой аудитории университетского подкаста о науке. Целевая аудитория является преимущественно женщинами в возрасте от 20 до 40 лет с образованием не ниже полного высшего по гуманитарным специальностям. По типу занятости представители целевой аудитории либо обучаются по программам высшего образования, либо занимаются трудовой деятельностью в образовательных учреждениях общего и высшего образования или в других бюджетных организациях в должности специалиста или ведущего специалиста. Могут состоять в браке или нет, чаще не имеют детей. Что касается их материального положения, то они принадлежат к среднему классу.

Целевая аудитория взаимодействует как с аудио-, так и с видеоподкастами, однако в большей степени предпочитает видеоподкасты, которые просматривает, как правило, несколько раз в неделю.

Данные, полученные в результате опроса, позволяют также сформулировать представления о том, каким должен быть популярный подкаст о науке и ученых. Модель востребованного подкаста продвигает такие направления научного знания, как психология, образование, история, искусство, социология, филология, искусственный интеллект. Предпочтительным форматом коммуникации в рамках модели является свободный разговор с гостем. Оптимальная продолжительность подкаста — от 20 до 40 минут.

Ключевыми компонентами модели успешного подкаста о науке являются актуальность темы и харизма ведущего подкаста. Востребованный подкаст также должен иметь продуманную структуру, вовлекающий контент, хорошее

качество видео и аудио, предоставлять возможность пользователям оставлять реакции и комментарии к эпизодам, использовать грамотную аргументацию и достоверные факты.

Наиболее популярной платформой для просмотра подкастов является YouTube, при этом аудитория узнает о подкастах путем целенаправленного поиска информации в Интернете, через рекомендации на YouTube, а также через рекомендации коллег и друзей. Данные выводы следует учесть при разработке концепции видеоподкаста о науке, а также стратегии его продвижения.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформировать модель востребованного научно-популярного подкаста и подтвердило гипотезу о том, что видеоподкаст является эффективным инструментом продвижения результатов научной деятельности в медийном поле.

Список источников

1. Rime, J., Pike, C., & Collins, T. (2022). What is a podcast? Considering innovations in podcasting through the six-tensions framework. *Convergence*, 28(5), 1260–1282. <https://doi.org/10.1177/13548565221104444>
2. Багинская, И. П., и Матрусова, А. Н. (2022). Проблема определения термина подкаст и классификации подкастов. *Русский язык за рубежом*, 2(291), 58–64. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>
3. McGarr, O. (2009). Podcasting in higher education: a review of the literature with particular reference to its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309–321. <https://doi.org/10.14742/ajet.1136>
4. Кронгауз, М. А. (Ред.). (2016). *Словарь языка интернета.ру*. М.: АСТ-Пресс. 287 с.
5. Круглова, Л. А. (2018). Российские аудиоподкасты: становление и специфика развития. *Меди@льманах*, 1(84), 89–101.
6. Яблоновская, Н. В., и Бондаренко, М. П. (2022). Подкаст как формат передачи научно-популярной информации (на примере телеграм-канала «Голый землекоп»). *МедиаВектор*, (4), 131–135.
7. Савостьянова, Ю. И., и Сичинава, Ю. Н. (2014). Интеграция системы языковых подкастов в учебный процесс военного вуза. *Теория и практика общественного развития*, (14), 35–38.
8. Сысоев, П. В. (2014). Подкасты в обучении иностранному языку. *Язык и культура*, 2(26), 189–201.
9. Романова, Т. В., Винокурова, А. С., и Маликова, Д. А. (2021). *Когнитивно-дискурсивный анализ новых сфер и жанров коммуникации*. Монография. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 179 с.
10. Lomicka, L., & Lord, G. (2011). Podcasting — Past, Present and Future: Applications of Academic Podcasting In and Out of the Language Classroom. In: Facer, B., & Abdous, M. (Eds.). *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes* (pp. 1–20). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-141-6.ch001>
11. Ванеева, О. А., и Григорьева, Е. Н. (2022). Подкаст как средство формирования аудитивных навыков на старшем этапе в школе. *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*, 3(38), 202–205.

12. Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50(2), 491–498.
13. Hasan, Md., & Tan, B. H. (2013). Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies. *English Language Teaching*, 6(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p128>
14. Ractham, P., & Zhang, X. (2006, April). Podcasting in academia: a new knowledge management paradigm within academic settings. In: *SIGMIS CPR '06*. Proceedings of the 2006 ACM SIGMIS CPR conference on computer personnel research: Forty four years of computer personnel research: achievements, challenges & the future (pp. 314–317). <https://doi.org/10.1145/1125170.1125241>
15. Bolinches, R. T., & Alonso-López, N. (2021). Podcasting as a Tool to Make Online Academic Dissemination More Visible. In: Pino, A. D., & Romero, N. L. (Eds.). *Improving University Reputation Through Academic Digital Branding* (pp. 248–261). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4930-8.ch014>
16. Романова, Т. В., и Маликова, Д. А. (2022). Научно-популярный подкаст как отражение современных речевых поведенческих моделей. *Русский язык в поликультурном мире*. Сборник научных статей VI Международного симпозиума, Ялта, 08–12 июня 2022 г. (редколлегия: И. П. Зайцева, Е. М. Маркова, Т. С. Чабаненко, Е. М. Шахова и др.; в 2-х т., т. 1, с. 125–130). Симферополь: Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского.
17. Воронцова, Т. А. (2013). Стратегии и тактики презентации специальных знаний в научно-популярном дискурсе. *Вестник Челябинского государственного университета*, 37(328), 26–29.

References

1. Rime, J., Pike, C., & Collins, T. (2022). What is a podcast? Considering innovations in podcasting through the six-tensions framework. *Convergence*, 28(5), 1260–1282. <https://doi.org/10.1177/13548565221104444>
2. Baginskaya, I. P., & Matrusova, A. N. (2022). The Problem of Defining the Term Podcast and Classifying Podcasts. *Russian Language Abroad*, 2(291), 58–64. (In Russ.). <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>
3. McGarr, O. (2009). Podcasting in higher education: a review of the literature with particular reference to its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309–321. <https://doi.org/10.14742/ajet.1136>
4. Krongauz, M. A. (Ed.). (2016). *The Dictionary of the Language of the Internet.ru*. Moscow: AST-Press. 287 p. (In Russ.).
5. Kruglova, L. A. (2018). Russian Audio Podcasts: establishment and special aspects of development. *Mediaalmanach*, 1(84), 89–101. (In Russ.).
6. Yablonovskaja, N. V., & Bondarenko, M. P. (2022). Podcast as A Format for Transmitting Popular Science Information (Using The Example of The Telegram Channel “Naked Digger”). *Mediavektor*, (4), 131–135. (In Russ.).
7. Savostyanova, Yu. I., & Sichinava, Yu. N. (2014). Integration of The Language Podcasts System into The Learning Process of An Institution of Higher Military Education. *Theory and Practice of Community Development*, (14), 35–38. (In Russ.).
8. Sysoev, P. V. (2014) Podcasts in Teaching a Foreign Language. *Language and Culture*, 2(26), 189–201. (In Russ.).

9. Romanova, T. V., Vinokurova, A. S., & Malikova, D. A. (2021). *Cognitive and Discourse Analysis of the New Spheres and Genres of Communication*. A Monograph. Nizhny Novgorod. 179 p. (In Russ.).

10. Lomicka, L., & Lord, G. (2011). Podcasting — Past, Present and Future: Applications of Academic Podcasting In and Out of the Language Classroom. In: Facer, B., & Abdous, M. (Eds.). *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes* (pp. 1–20). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-141-6.ch001>

11. Vaneeva, O. A., & Grigorieva, E. N. (2022). Podcast As a Means of Developing Listening Skills at The Senior Stage in School. *Vestnik of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*, 3(38), 202–205. (In Russ.).

12. Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50(2), 491–498.

13. Hasan, Md & Tan, B. H. (2013). Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies. *English Language Teaching*, 6(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p128>

14. Ractham, P., & Zhang, X. (2006, April). Podcasting in academia: a new knowledge management paradigm within academic settings. In: *SIGMIS CPR '06*. Proceedings of the 2006 ACM SIGMIS CPR conference on computer personnel research: Forty four years of computer personnel research: achievements, challenges & the future (pp. 314–317). <https://doi.org/10.1145/1125170.1125241>

15. Bolinches, R. T., & Alonso-López, N. (2021). Podcasting as a Tool to Make Online Academic Dissemination More Visible. In: Pino, A. D., & Romero, N. L. (Eds.). *Improving University Reputation Through Academic Digital Branding* (pp. 248–261). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4930-8.ch014>

16. Romanova, T. V., & Malikova, D. A. (2022). Popular Science Podcast as a Reflection of Modern Communicative Behavioral Models. *Russian Language in a Multicultural World*. Proceedings of the 6th International Symposium, Yalta, 08–12 June 2022 (ed. by I. P. Zaytseva, E. M. Markova, T. S. Chabanenko, E. M. Shakhova et al.; in 2 vol., vol. 1, pp. 125–130). Simferopol: Vernadsky Crimean Federal University. (In Russ.).

17. Vorontsova, T. A. (2013). Strategy and Tactics of Special Knowledge Presentation in Popular Science Discourse. *Vestnik of Chelyabinsk State University*, 37(328), 26–29. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 15.11.2023;
одобрена после рецензирования: 29.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 15.11.2023;
approved after reviewing: 29.12.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторах:

Наталья Сергеевна Агеева — научный сотрудник центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

nataliya.ageyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5968-7669>

Анна Геннадьевна Истомина — младший научный сотрудник центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,
istominaAG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8094-7699>

Руслан Сулейманович Сулейманов — доцент дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
sulejmanovrs@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7772-597X>

Information about the authors:

Natalia S. Ageyeva — Research Fellow at the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
nataliya.ageyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5968-7669>

Anna G. Istomina — Junior Research Fellow at the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
istominaAG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8094-7699>

Ruslan S. Suleymanov — Associate Professor of the Directorate of Educational Programs, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
sulejmanovrs@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7772-597X>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Научно-практическая статья

УДК 371.833.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.02

ШКОЛЬНЫЙ СПОРТИВНЫЙ КЛУБ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ОТ ИССЛЕДОВАНИЯ К МОДЕЛИ

*Екатерина Андреевна Асонова¹✉, Ксения Сергеевна Киктева²,
Олеся Владимировна Сененко³*

^{1, 2, 3} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *asonovaea@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>*

² *kiktevaks@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8198-4934>*

³ *senenkoov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0323-545X>*

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что спортивные клубы стали обязательной частью образования в российских школах, однако клуб недостаточно осмысливается как компонент образовательного процесса. Представленное в статье исследование было направлено на разработку модели деятельности школьного спортивного клуба как способа организации взаимодействия всех участников образовательных отношений в образовательной организации. Для проведения исследования были использованы такие методы, как анализ российских и зарубежных публикаций по теме, интернет-контента, отражающего деятельность клубов, а также интервьюирование руководителей клубов и собственно моделирование деятельности школьного спортклуба. В результате определения места спортклуба в структуре образовательной организации и выявления его образовательного потенциала были раскрыты приемы и методы вовлечения школьников, педагогов, родителей в школьное сообщество; определены наиболее эффективные подходы к осуществлению медийного освещения деятельности клуба; дополнительно было уточнено, как может быть актуализирован материал по теме здорового образа жизни, чтобы он был востребован руководителями школьных спортклубов и другими педагогами. Представленная в статье модель отражает способы включения клуба в структуру образовательной организации, основанные на определении места разных участников образовательных отношений: школьников, родителей, педагогов, представителей администрации — в процессе встраивания темы спорта и здорового образа жизни в повестку всей школы. Деятельность клуба определяется через понятия «событие» и «сообщество», задачи которого связаны как со спортом и соревнованиями, так и с созданием условий для продвижения здорового образа жизни и вовлечением в физкультурно-спортивную деятельность все большего количества желающих. Разработанная модель может быть использована образовательными организациями как основа развития деятельности спортивного клуба.

Ключевые слова: школьный спортивный клуб, образовательная организация, участники образовательных отношений, модель деятельности, образовательное событие, продвижение здорового образа жизни

Scientific and practical article

UDC 371.833.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.02

A SCHOOL SPORTS CLUB WITHIN THE STRUCTURE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION: FROM RESEARCH TO MODEL

*Ekaterina A. Asonova*¹✉, *Ksenia S. Kikteva*², *Olesya V. Senenko*³

^{1, 2, 3} *Moscow City University, Moscow, Russia*

¹ *asonovaea@mgpu.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

² *kiktevaks@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-8198-4934>

³ *senenkoov@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0323-545X>

Abstract. The topicality of this study is substantiated by the fact that sports clubs have become an indispensable component of the Russian school education; however, a sports club has not yet been conceptualized as a component of the learning process. This study was aimed at designing a model that reflects a school sports club functioning as an interaction tool for all educational stakeholders in an educational institution. The research methods applied in the study include literature review of the Russian and international scientific papers on the issue, content analysis of the data published on the Internet related to the functioning of school sports clubs, conducting interviews with sports clubs' leaders, and modeling a functional school sports club. The results of the study include defining the position of a school sports club within an educational institution, revealing its educational potential, identifying the methods and practices of involving learners, teachers and parents in the school community, as well as the most effective ways of media coverage of sports clubs' activities. Additionally, we have specified the way the content related to healthy lifestyle can be updated to be helpful to sports clubs' leaders and other teaching staff. The model presented in the article displays the ways of incorporating a sports club into the structure of an educational institution, based on defining the position of various educational stakeholders: learners, parents, teachers and school administration — in the process of imbedding the issue of a healthy lifestyle in the whole school agenda. The functioning of a sports club is defined by the concepts of 'event' and 'community', which is connected with sports and competition and aimed at promoting a healthy lifestyle and engaging more people interested in physical activities. The model can be used by educational institutions as a foundation for sports club development.

Keywords: school sports club, educational institution, educational stakeholders, model of functioning, educational event, healthy lifestyle promotion

Для цитирования: Асонова, Е. А., Киктева, К. С., и Сененко, О. В. (2024). Школьный спортивный клуб в структуре образовательной организации: от исследования к модели. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-1), 32–53. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.02>

For citation: Asonova, E. A., Kikteva, K. S., & Senenko, O. V. (2024). A school sports club within the structure of an educational institution: from research to model. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-1), 32–53. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.02>

Введение

За короткое время школьный спортивный клуб из редкого и во многом локального явления превратился в строго регламентированный и в определенном смысле обязательный компонент образовательной среды каждой российской школы. Похожая история сейчас происходит и со школьными театрами. В соответствии с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 23 марта 2020 года школьный спортивный клуб (далее — ШСК) может существовать как отдельное структурное подразделение образовательной организации или как общественное объединение, не являющееся юридическим лицом.

Задачи ШСК в первую очередь связаны с вовлечением обучающихся в занятия спортом и физической культурой, а также с мотивацией их к ведению здорового образа жизни (далее — ЗОЖ). В Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года¹ предусматривается, в частности, «организация внеурочной деятельности физкультурно-спортивной направленности в общеобразовательных организациях <...>, направленной на увеличение сети школьных <...> спортивных клубов, участие таких клубов в физкультурных и спортивных мероприятиях, проводимых соответственно школьными <...> спортивными лигами» (с. 20). В Едином всероссийском перечне (реестре) школьных спортивных клубов² на настоящее время числится более 35 000 клубов. И если вопросы организации соревнований и других спортивных мероприятий занимают большое место в принимаемых нормативных документах, то содержание и формы просветительской и мотивационной работы пока остаются на периферии.

Спортивные клубы в российских школах функционировали и до появления приказа Минпросвещения, о чем свидетельствуют статьи и материалы конференций, описывающие в основном опыт работы конкретных ШСК в школах разных городов России (Апанаева, 2018; Гаврикова, 2019; Моргунова, 2019) и даже предлагающие модель развития ШСК (Щвец, 2019). Эти более ранние работы касаются в большей степени деятельности ШСК по организации участия школьников в спортивных соревнованиях различного масштаба, приобщению школьников к ЗОЖ, а также по формированию умений взаимодействия с людьми, развитию активности и самостоятельности.

В отечественных материалах последних лет рассматривается несколько другой круг вопросов: взаимодействие школьников, их учителей и родителей при подготовке и проведении спортивных соревнований и других мероприятий

¹ Правительство Российской Федерации. (2020). Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года. <http://static.government.ru/media/files/Rr4JTrKDQ5nANTR1Oj29BM7zJBHXM05d.pdf>

² Единая информационная площадка — Физическая культура и спорт в образовании РФ. (н. д.). Единый Всероссийский перечень (реестр) школьных спортивных клубов. <https://еип-фкис.рф/реестр-шск/?ysclid=li8j5r14ур859850769>

на спортивную тематику (Бортникова, 2022; Журавлев, 2022; Мещеряков, 2022); взаимодействие ШСК и других структурных подразделений школы (Чудаева, 2021); представление ШСК в Интернете (Саламатина, 2021; Стерхов, 2022); функционирование ШСК с точки зрения учителей (Котуранова, 2022).

Следует отметить, что в актуальных зарубежных исследованиях ШСК рассмотрены несколько другие аспекты деятельности подобных клубов: психологические вопросы (Chang, 2022), связанные как с социализацией школьников (Bhushan, 2020; Son, Ko, & Kim, 2021; Cho, Shin, & Ahn, 2022), так и с работой руководителя клуба (Seino, Tamaru, & Takahashi, 2023); вопросы здоровья и физического развития (Mineshita et al., 2021; Larsen et al., 2021; Nambiar, & Giri, 2022; Biese et al., 2021); потенциал спортклубов для решения социальных проблем (Steiger, & Furrer, 2019; Suzuki, 2020; Cho, Tsuda, & Oh, 2022).

В связи с этим представляется актуальным изучить возможности моделирования деятельности ШСК как такого структурного подразделения школы, которое является инструментом для запуска образовательных и воспитательных процессов, но при этом не существует обособленно от образовательной организации, а вовлекает в свою деятельность всех участников образовательных отношений.

Методы исследования

Целью представляемого исследования является моделирование деятельности ШСК как инструмента взаимодействия всех участников образовательных отношений в образовательной организации.

Для достижения этой цели было необходимо решить следующие задачи:

- определить место ШСК в структуре образовательной организации;
- выявить образовательный потенциал ШСК;
- разработать такую модель ШСК, которая отражает способы взаимодействия всех участников образовательных отношений и содержание их деятельности.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

- анализ российских и зарубежных публикаций, позволяющих судить об актуальных вопросах развития деятельности ШСК;
- анализ контента, представленного на вкладках ШСК на сайтах школ и в группах ШСК в социальных сетях, с точки зрения его актуальности и содержания;
- интервьюирование руководителей ШСК образовательных организаций города;
- моделирование деятельности ШСК.

Анализ российских и зарубежных публикаций включал в себя выбор актуальных вопросов, связанных с развитием деятельности ШСК; поиск и анализ российских и зарубежных публикаций, связанных с выбранными вопросами; анализ полученной информации, оценку основных результатов и выводов; выделение ключевых тенденций, рекомендаций и практических подходов, предложенных

в российских и зарубежных публикациях; сопоставление и анализ различий и сходств между российскими и зарубежными исследованиями.

Анализ контента сайтов и страниц в социальных сетях включал в себя следующие аспекты:

- актуальность информации (оценку периодичности обновлений, размещение последних новостей, результатов соревнований и других недавних событий клуба);

- разнообразие информации (различные типы информации, такие как официальные документы, новости, события, расписания тренировок и соревнований, фото- и видеоматериалы);

- качество контента (достоверность данных, ясность и полнота информации, визуальное оформление и удобство использования сайта или группы в социальных сетях).

В интервью участвовали пять руководителей ШСК (четверо мужчин и одна женщина). Во время интервью обсуждались следующие темы: история образования клуба, результаты объединения спортивных секций в школе в единую структуру, представление клуба онлайн, специфика целевой аудитории, осмысление руководителем ШСК здорового образа жизни, возможность и необходимость расширения тематики ЗОЖ в деятельности клуба.

Моделирование деятельности ШСК осуществлялось через определение содержания его деятельности и структуры этой деятельности, включая основных участников (акторов) и события, которые составляют ее содержание. Также в рамках исследования были рассмотрены организационно-педагогические условия внедрения модели деятельности ШСК, конкретные действия и инструменты для его развития и эффективного функционирования.

Результаты исследования

Получить первичное представление о том, как может быть осмыслено место ШСК в структуре образовательной организации, нам позволил анализ российских и зарубежных публикаций.

В отечественных работах выдвигаются идеи относительно того, что деятельность ШСК может быть связана с взаимодействием школьников, их учителей и родителей при подготовке и проведении спортивных соревнований и других мероприятий на спортивную тематику (Мещеряков, 2022). То есть авторы рассматривают возможности ШСК для социализации учеников (Бортникова, 2022; Журавлев, 2022). Они предлагают объединение школьников в разновозрастные группы и привлечение педагогов и родителей к сотрудничеству для проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий, причем приоритет в этой деятельности предполагается отдавать решению воспитательных задач, а не достижению спортивных результатов (Бортникова, 2022). А. Д. Журавлев

анализирует опыт адаптации программы ШСК, включая проведение соревнований, для школьников с ОВЗ с учетом их психофизических особенностей. Деятельность ШСК рассматривается и в контексте взаимодействия всех структурных подразделений школы для решения задач социализации школьников и их приобщения к ЗОЖ (Чудаева, 2021), и даже с привлечением жителей района, в котором находится школа, к занятиям спортом (Седова, 2021). Некоторые авторы затрагивают вопросы представления ШСК в Интернете на отдельном сайте как информационно-образовательном ресурсе (в отличие от информационно-справочной веб-страницы на сайте образовательной организации) (Стерхов, 2022), а также вопросы создания сайта ШСК, его группы в социальной сети и чатов в мессенджерах для организации неформального общения школьников, родителей и педагогов с целью продвижения спорта и ЗОЖ (Саламатина, 2021).

Зарубежные материалы представляют для нас интерес потому, что касаются того, как с помощью спортклуба могут быть решены актуальные задачи, связанные со здоровьем, социализацией, интеллектуальным развитием, а не только с организацией спортивных соревнований.

Ряд работ посвящен исследованию вопросов здоровья в контексте участия школьников в спортклубе. В этих работах отмечена польза от посещения ШСК для здоровья в плане общих физических показателей (Nambiar, & Giri, 2022) и в аспекте профилактики конкретных заболеваний (Mineshita et al., 2021), демонстрируется улучшение не только физического, но и психического здоровья школьников, вовлеченных в ШСК (Larsen et al., 2021), выявлено более положительное отношение к физкультуре, спорту и ЗОЖ у школьников, участвующих в ШСК, нежели у тех, кто не участвует в подобных клубах (Bhushan, 2020).

Вместе с тем немало работ акцентируют внимание на роли спортивного клуба в решении образовательных и воспитательных задач, стоящих перед школой. В рассмотренных работах выявляются психологические причины, влияющие на членство в спортклубе: удовлетворение требовательности к самому себе, позитивное отношение к факту участия в клубе со стороны семьи и учителей, взаимодействие с другими (успешными) школьниками и возможность для самореализации (Chang, 2022). Также раскрывается положительное влияние участия в школьном спортклубе на самооценку и социализацию, причем чем дольше период участия, тем по большому числу показателей оказывается выше самооценка школьников (Son, Ko, & Kim, 2021). Изучаются психосоциальные характеристики, приобретаемые школьниками на уроках спорта, и в спортклубах; среди них как значимые отмечены те, которые связаны с межличностным общением и выражением эмоций (Cho, Shin, & Ahn, 2022).

Отдельные работы посвящены возможностям ШСК в решении некоторых социальных проблем. Рассматриваются ситуации насилия и буллинга в самих клубах (Suzuki, 2020), предотвращение буллинга в школе как одна из задач, официально поставленных перед клубом (Cho, Tsuda, & Oh, 2022). Также

изучается то, насколько физическое воспитание в школе, в том числе в спортклубах, обеспечивает возможности социального участия детей с ограниченными возможностями в интеллектуальной сфере (Steiger, & Furrer, 2019).

Особый интерес представляют российские и зарубежные публикации, в которых, так или иначе, заходит речь о модели ШСК или о тех аспектах деятельности клуба, которые делают возможным функционирование подобной модели.

Г. В. Щвец предлагает «организационную модель развития школьного спортивного клуба» (Щвец, 2019, с. 353) для конкретной школы. Модель является скорее планом развития клуба, направленным на привлечение большего числа участников (из числа школьников) в клуб, и предполагает выполнение определенных действий для достижения «спортивной, физкультурно-оздоровительной и организационной» целей клуба. Автор также предлагает комплекс соответствующих мероприятий и планирует деятельность клуба в целом, вырабатывая критерии анализа эффективности этой деятельности. Критерии являются количественными: они связаны в основном с количеством видов спорта, представленных в ШСК, количеством спортсменов, тренеров, мероприятий, а также популярных спортивных программ. Автор делает выводы об улучшении показателей эффективности за три года деятельности ШСК по предложенной модели. В работе О. В. Саламатиной в контексте размышлений о деятельности ШСК упоминается «модель организации семейного досуга для сплочения семьи и включения родителей в школьную среду» (Саламатина, 2021, с. 150), однако описание модели отсутствует.

В ряде работ делается попытка осмыслить ШСК как объединяющую среду для школьников, учителей, родителей, администрации школы (Чудаева, 2021) и жителей района (Седова, 2021). При этом общение всех сторон происходит благодаря занятиям спортом, соревнованиям и другим мероприятиям (психологическим тренингам, конкурсам, мастер-классам и ролевым играм по тематике ЗОЖ, флешмобам, спортивным прогулкам).

Зарубежные исследователи уделяют внимание вопросам проектирования спортивного клуба как составляющей дополнительного образования. В своей работе О. Нуньес Энрикес и К. Оливер говорят об использовании лично-ориентированного подхода в работе со школьниками (Nuñez Enriquez, & Oliver, 2020). В результате применения этого подхода содержание деятельности клуба постепенно разрабатывается самими участниками. Здесь спортклуб рассматривается как инструмент вовлечения детей и молодежи в занятия спортом (вне школьных уроков), причем занятия в клубе противопоставляются традиционному обучению в школе. Деятельность спроектированного авторами клуба строилась по определенной схеме, которая предполагала совместное (руководители + школьники) планирование программы клуба и систематическое получение обратной связи от школьников в процессе обсуждения каждого занятия, соответствующую корректировку деятельности и ее дальнейший

анализ. Один из выводов, который делают авторы статьи, — это вывод о том, что руководителю клуба важно построить взаимоотношения с родителями школьников, учителями и администрацией школы.

Представляет определенный интерес методическое пособие (Kraft, Culver, & Sawyer, 2020) для спортивных организаций по созданию общественных образовательных пространств, или сообществ практики (communities of practice). Предлагаемая модель является скорее планом действий или пошаговой инструкцией по созданию устойчивого сообщества, эффективность деятельности которого можно оценивать.

Таким образом, имеющиеся работы привели нас к мысли о возможности и необходимости разработки такой модели объединения различных аспектов деятельности ШСК (подготовка к соревнованиям и участие в них, представление школы на уровне района и города, продвижение темы ЗОЖ на уроках и библиотечных занятиях, организация общения школьников, учителей и родителей и др.), которую можно рассматривать как структуру, способствующую решению различных задач образовательной организации.

Вторая часть исследования — интервью с руководителями ШСК образовательных учреждений Москвы и анализ контента сайтов школ и страниц в социальных сетях, отражающих работу ШСК (на примере ШСК одиннадцати московских школ) — позволила конкретизировать замысел модели относительно нужд московских образовательных организаций. Приведем основные результаты этой части исследования.

Респонденты сходятся во мнении о том, что благодаря объединению секций в ШСК большее количество школьников получает возможность посещать тренировки и участвовать в различных соревнованиях. В объединении секций в один клуб респонденты видят как плюсы (например, руководитель спортклуба может координировать работу всех руководителей секций в аспекте распространения информации о соревнованиях; школьники получают больше возможностей для тренировок и участия в соревнованиях), так и минусы (руководителю клуба сложно эффективно совмещать педагогическую нагрузку и административные обязанности). В целом руководители ШСК отмечают позитивные результаты объединения спортивных секций. Таким образом, обнаруживается ресурс вовлечения школьников в большое сообщество, которое оказывается маркированным принадлежностью к бренду школы.

Респонденты отмечают, что освещение деятельности клуба в социальных сетях необходимо, но для этого требуются специальные исполнители из числа обучающихся и/или педагогов и других сотрудников школы. ШСК представлены преимущественно вкладками на сайтах школ, нежели группами в социальной сети «ВКонтакте», что подтверждает и проведенный нами анализ контента, который, помимо прочего, показал, что публикуемая информация не обновлялась около года и более чем почти в половине случаев. Руководители ШСК осознают необходимость создания качественного и привлекающего внимание

онлайн-контента. Это нужно для информирования о спортклубе за пределами школы и, таким образом, для повышения престижа школы. В то же время сейчас на сайтах школ представлены преимущественно официальные документы по ШСК и некоторые материалы информационного характера (о сдаче нормативов ГТО, достижениях участников клуба за всю его историю и т. д.), а также новости о прошедших соревнованиях. Последнее является основным содержанием страниц (групп) ШСК в социальной сети «ВКонтакте».

В связи с этим представляются значимыми слова одного из респондентов о том, что качественный контент должен стать основой для общения и обсуждения событий в жизни спортклуба. Важно и то, что, по словам другого респондента, продвижение клуба в социальной сети «ВКонтакте» может способствовать привлечению профессиональных тренеров к работе со школьниками в спортклубе. Еще один респондент также говорил о возможности привлечения внешних спонсоров для развития клуба, о том, что это было бы полезно. На данный момент информация на сайте предназначается для самих школьников, а информация в социальной сети «ВКонтакте» предполагает обращенность за пределы школы. Аудитория социальной сети, по мнению респондентов, — это школьники и их родители, а также жители района, в котором находится школа.

Респонденты осознают, что сейчас освещение работы клуба ограничивается размещением информации о соревнованиях (и это подтверждает анализ контента). Впрочем, один из респондентов также упомянул о возможности освещения жизни клуба в целом, не ограничиваясь соревнованиями: «<...> Класс посетил соревнования по футболу, ЦСКА – Динамо, например. Показали, посмотрели. Другой класс посетил олимпийский музей <...>. Потом в прошлом году у нас была такая рубрика: “Урок с чемпионом”».

По мнению респондентов, размещением в Интернете контента, касающегося ШСК, занимаются или должны заниматься сами участники клуба в сотрудничестве с учителями и представителями медиаслужбы или медиацентра. Таким образом, мы приходим к выводу, что медийное освещение деятельности ШСК необходимо и потенциально востребовано, создание иного типа контента тоже требует большей интеграции работы клуба с другими подразделениями школы.

Что касается понимания руководителями клубов возможностей продвижения ЗОЖ через деятельность клуба, то здесь значимы следующие моменты. Респонденты традиционно связывают ЗОЖ с занятиями спортом и популяризацией спорта, с отказом от вредных привычек, но не ограничиваются этим. Продвижение ЗОЖ связывается не только с непосредственным участием в соревнованиях, но и с посещением их школьниками, возможно совместно с родителями. Кроме того, продвижение ЗОЖ происходит на уроках физкультуры и на тренировках. Один из респондентов упомянул о психологическом аспекте ЗОЖ: «Это умение взаимодействовать со своими одноклассниками <...>

это умение общаться с теми, с кем еще вчера ты не общался», а также о самой возможности выбора вида физической активности в школе как о составляющей ЗОЖ.

Двое респондентов считают, что продвижение ЗОЖ связано не только с двигательной активностью и высказали предложения о возможном проведении околоспортивных мероприятий в форме конкурсов по тематике ЗОЖ или общешкольного Дня здоровья. Таким образом, по мнению респондентов, удастся привлечь к деятельности клуба и тех школьников, которые не являются его участниками.

Вместе с тем на сайтах школ и в группах в социальной сети «ВКонтакте» контент, связанный с ЗОЖ и его продвижением, ограничивается информацией об отдельных просветительских мероприятиях (классные часы, интегрированные уроки физкультуры). Эпизодически встречаются видеоматериалы о технике выполнения физических упражнений и мотивации к занятиям спортом.

В то же время российские исследования, посвященные вопросам продвижения ЗОЖ через деятельность ШСК, представляют эту тематику разнообразнее и менее формально. В. С. Мещеряков пишет о деятельности ШСК как о способствующей развитию интереса к ЗОЖ (Мещеряков, 2022). Об опыте создания ШСК как среды неформального общения школьников, родителей и педагогов с целью продвижения спорта и ЗОЖ рассказывает также О. В. Саламатина (2021). С. А. Бортникова рассматривает возможности объединения учащихся в разновозрастные группы, вовлеченные в клубную деятельность (Бортникова, 2022). Важно, что эта деятельность не только позволяет информировать о тематике ЗОЖ, но и значительно расширяет социальные контакты школьников, стимулирует сотрудничество педагогов, учеников разного возраста и их родителей в проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий.

Можно сделать вывод о том, что руководителям ШСК и другим педагогам требуются новые методики для проведения образовательных событий по теме ЗОЖ, так как у этой тематики огромный потенциал для формирования сообществ, а успех продвижения идей ЗОЖ определяется присвоением ценностей, постановкой новых личностных целей всех участников образовательных отношений.

Итак, изучение материалов школьных сайтов и социальной сети, материалы интервью руководителей ШСК позволили определить, что ключевым подходом для моделирования деятельности ШСК является определение механизмов интеграции работы спортивного клуба в учебную и воспитательную деятельность школы на основе взаимодействия всех участников образовательных отношений, а основная форма такого взаимодействия — образовательное событие.

Дискуссионные вопросы

Моделируя деятельность ШСК в структуре образовательной организации, мы стремились учесть следующее.

Руководители спортивных клубов в образовательных организациях осознают необходимость продвижения спортивного клуба не только внутри школы, но и за ее пределами. Такое продвижение возможно как в очных формах, так и онлайн, и должно предполагать коммуникацию всех участвующих в проведении мероприятий в создании соответствующего контента для тех, кому адресована информация о деятельности клуба или тех, кого приглашают в качестве зрителей на соревнования или другие события. Продвижение клуба осмысливается руководителями в плане вовлечения в жизнь клуба и информирования о различных событиях как близкого круга — родителей и учителей школьников — членов клуба, — так и широкого круга детей и взрослых, не имеющих прямого отношения к клубу. Таким образом становится возможным расширение повестки и форматов взаимодействия.

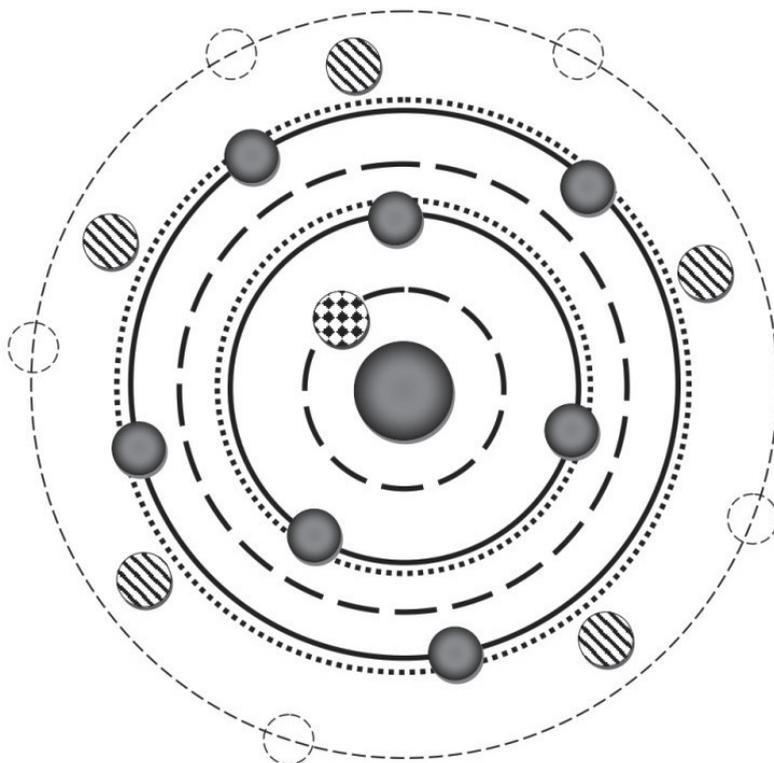
Руководители ШСК осознают, что продвижение ЗОЖ может быть связано не только с популяризацией спорта и мотивированием школьников к тренировкам и участию в соревнованиях, но и с проведением просветительских и творческих мероприятий с использованием событийного подхода (Никитина, 2023). Это предполагает поиск путей, которые сделают тему ЗОЖ не только актуальной, но и интересной, мотивирующей участников образовательных отношений на обсуждение, самостоятельное изучение, объединение в сообщества.

В качестве решения поставленных в ходе исследования вопросов была предложена следующая модель, отражающая включение ШСК в структуру образовательной организации и взаимодействие различных участников образовательных отношений, инициируемое деятельностью клуба (см. рис. 1).

Предлагаемая модель деятельности ШСК называет основных участников этой деятельности и события, которые составляют ее содержание. Она сближается с моделью деятельности сообщества, в котором можно выделить ядро и несколько кругов, не только в разной степени удаленных от этого ядра, но и способных динамически менять свое расположение в зависимости от ситуации, в частности от организуемых клубом событий.

Ядро клуба составляют руководитель ШСК, учителя физкультуры и руководители спортивных секций (тренеры), входящие в спортивный клуб как структурное подразделение и демонстрирующие принадлежность к нему. Их объединяет выполнение общих задач клуба, интерес к спорту и тренерской деятельности, а также чувство идентичности, свойственное активным участникам любого сообщества.

Ближайший к ядру круг, изображенный сплошной черной линией (см. рис. 1), составляют школьники, наиболее мотивированные и вовлеченные в спортивную деятельность и соревнования всех уровней: активные участники секций, призеры и победители спортивных соревнований, а также учителя и тренеры, периодически



Примечание: условные обозначения содержательных компонентов модели:



Руководитель клуба, наиболее активные учителя физкультуры и тренеры, составляющие ядро клуба



Администрация школы, в том числе советник по воспитательной работе



Участники образовательного процесса (дети, учителя, тренеры), вовлеченные в деятельность клуба



Родители и болельщики спортсменов



Педагоги-предметники, педагоги дополнительного образования, библиотека, медиациентр и другие участники образовательного процесса, ситуативно вовлеченные в деятельность клуба



Участники образовательных отношений, не участвующие в деятельности клуба, но получающие информацию о ней через медиа



Ситуации информационного или эмоционального вброса, инициативы, мотивирующие на общение, проявление активности

Рис. 1. Модель деятельности школьного спортивного клуба

Fig. 1. Model of a school sports club functioning

участвующие в работе клуба, организации спортивных соревнований и прочих событий, но не принадлежащие к ядру клуба.

При этом у детей-спортсменов есть, как правило, своя группа поддержки, она обозначена на рисунке 1 пунктирной линией из коротких штрихов. Это родители, родственники и друзья (одноклассники), посещающие соревнования в качестве болельщиков и иногда привлекаемые к их проведению как помощники.

Следующий круг — участники образовательного процесса (школьники и тренеры, учителя), не настолько активно вовлеченные в деятельность клуба, как в первом кругу, но более или менее регулярно участвующие в работе спортивных секций и соревнованиях (нежирная пунктирная линия на рисунке 1). Они получают информацию о деятельности клуба из школьных медиа и потенциально заинтересованы скорее не в спортивной деятельности, а в событиях и информации, связанных с физической активностью, здоровым образом жизни. Их вовлечению в деятельность ШСК способствуют события, составляющие ее содержание и открытые для максимально широкой аудитории, приглашаемой в качестве зрителей (болельщиков) и участников.

Еще две группы акторов — это администрация школы, включая советника по воспитательной работе (на рисунке 1 они обозначены кругом, заштрихованным в клетку), и участники образовательного процесса, ситуативно вовлеченные в деятельность клуба (круг, нарисованный жирной пунктирной линией).

Администрация школы, являясь, по сути, представителем заказчика в лице государства, может выступать инициатором событий, выполнять представительские функции на соревнованиях, обеспечивать клуб необходимыми ресурсами, откликаться на инициативы руководителя, оказывать содействие в продвижении клуба как внутри школы, так и вовне.

Участники образовательного процесса, ситуативно вовлеченные в деятельность клуба, — это педагоги-предметники (не являющиеся учителями физкультуры), учителя начальной школы, педагоги дополнительного образования (не-спортивной направленности), библиотекари, сотрудники медицентра и другие работники школы. Если непосредственно в области спорта их роль сводится, как правило, к информационному освещению событий (речь идет о медицентре или другой структуре, играющей роль медиа) либо к участию в качестве болельщиков или сопровождающих, то в области заботы о здоровье и популяризации ЗОЖ их роль может быть гораздо более значительной и субъектной. Она заключается в создании ситуаций эмоционального и информационного вброса, то есть идей и публикаций, которые вызывают желание ответить, обсудить, организовать некие активности и события, как спортивные, так и образовательные. На рисунке 1 эти ситуации условно обозначены маленькими кружками. Максимальной вовлеченности этих акторов может послужить идея воспринимать тему спорта и ЗОЖ как междисциплинарную, то есть обращенную к самым разным областям человеческих знаний и деятельности — от освещения химических и биологических процессов до изучения иностранных языков и составления книжных выставок.

Так реализуются ключевые задачи клуба, напрямую не связанные со спортом и соревнованиями: создание условий для формирования у школьников мотивации и устойчивого интереса к укреплению здоровья; вовлечение в физкультурно-спортивную деятельность все большего количества желающих, в том числе детей с ОВЗ.

Все эти круги, обозначающие разные категории акторов, даже самые отдаленные, в той или иной степени являются частями клуба, потенциально или ситуативно вовлекаемыми в зону его притяжения. Развитие клуба в этом контексте можно рассматривать как повышение количества и качества коммуникаций, появление новых межличностных связей и эмоционально заряженных ситуаций вброса инициатив, мотивирующих активных и потенциальных участников клуба на общение, участие, проявление активности.

Стоит отметить, что предлагаемая модель может быть модифицирована за счет включения в нее внешних акторов из числа горожан, привлеченных клубно-спортивной деятельностью: от профессиональных тренеров и официальных спонсоров до жителей района, которые получают возможность заниматься спортом на школьном стадионе или спортплощадке по договоренности с клубом.

Опишем, как взаимодействуют акторы — участники сообщества, постоянные и ситуативные.

Поскольку предлагаемая нами модель сближается с моделью деятельности сообщества, то необходимо пояснить, что сообщество существует по определенным правилам, которые могут и должны обсуждаться всеми его участниками (см., например: Слободчиков, 2010). В сообществе заложен потенциал развития. Взаимодействие всех акторов ШСК как сообщества опосредуется онлайн (через сайт школы и страницу клуба в одной из социальных сетей) и происходит непосредственно офлайн (во время спортивных соревнований и подготовки к ним, а также во время проведения других значимых событий, например посвященных продвижению ЗОЖ). При этом спортивное соревнование — это событие, в подготовке и проведении которого все акторы могут участвовать в соответствии со своими возможностями и интересами: от непосредственного участия в состязаниях до поддержки в качестве болельщиков, выполнения работы комментатора, фотокорреспондента, организатора флешмоба в поддержку школьной команды и так далее.

Вкладка ШСК на сайте школы и страница (группа) ШСК в социальной сети становятся средой, в которой размещается не только информация новостного характера о значимых событиях в жизни клуба, но и любой контент, представляющий интерес для участников клуба и ими же создаваемый. Таким образом, осуществляется не просто информирование всех акторов о жизни клуба, но и коммуникация между ними. С одной стороны, информирование и взаимодействие происходят на уровне школы (через группу ШСК в социальной сети), а с другой — становится возможным выход за пределы школы (посредством размещения информации на школьном сайте, который доступен

всем желающим и на который выйти легче, нежели на страницу в соцсети) и привлечение других акторов, заинтересованных в деятельности ШСК (например, профессиональных тренеров, желающих и готовых работать со школьниками).

Поясним вышесказанное на более конкретных примерах. Визуальная и текстовая информация о подготовке команды ШСК к соревнованиям и об участии в них может быть размещена на сайте школы и в группе ШСК в социальной сети. То есть участники спортивных соревнований под руководством учителей физкультуры тренируются, чтобы затем представить свой клуб и свою школу на соревнованиях; школьники, активно не участвующие в тренировках и соревнованиях, но интересующиеся этими событиями, готовят фотографии и посты, касающиеся соревнований, и с помощью сотрудников медиацентра (или учителей-предметников) обрабатывают их и размещают на сайте школы и в группе в социальной сети. В то же время родители школьников могут участвовать в организации сопутствующих событий (например, ярмарка или флешмоб во время спортивных соревнований).

Аналогичным образом, с привлечением всех акторов, могут быть организованы общешкольные события, посвященные популяризации ЗОЖ. Например, это могут быть интеллектуальные и творческие события по тематике ЗОЖ, организуемые в том числе с привлечением родителей и педагогов и с освещением происходящего в Интернете. Педагоги-предметники и медицинские работники (а также все заинтересованные школьники и их родители), независимо от проводимых или планируемых событий, могут наполнять страницу ШСК в социальной сети соответствующим контентом, касающимся спорта, двигательной активности, здоровья, адаптивной культуры и т. п. Таким контентом могут стать, например, ссылки на научно-популярные статьи; рекомендации для спортсменов; материалы, касающиеся психического здоровья, а также книжные подборки. Благодаря тому, что деятельность ШСК происходит как офлайн, так и онлайн, руководитель клуба имеет оптимальную возможность координировать взаимодействие всех элементов структуры, пользуясь поддержкой со стороны администрации школы и советника по воспитательной работе.

Сопоставляя результаты нашего исследования с данными других авторов, которые были подробно рассмотрены выше, стоит отметить следующее. В тех работах, где делались попытки представить модель ШСК (Щвец, 2019; Kraft, Culver, & Cayer, 2020; Nuñez Enriquez, & Oliver, 2020; Саламатина, 2021), не прослеживается взаимосвязь деятельности клуба и образовательной организации, функционирование клуба показано достаточно автономно. В то же время, если в отдельных работах и говорится о клубе как о среде, объединяющей детей, педагогов и родителей (Седова, 2021; Чудаева, 2021), то речь не идет о целостной модели такой среды в контексте школы.

Заключение

Предлагаемая модель представляет клуб как значимый, интегрированный в образовательный процесс инструмент решения образовательных и воспитательных задач. Ключевой особенностью настоящей модели является то, что мы стремились преодолеть установившееся восприятие занятий спортом как обособленной от основного образовательного процесса деятельности, никак не влияющей на его результаты, поместив спорт в центр организации взаимодействия всех участников образовательных отношений и инициирования образовательных событий.

Внедрение предлагаемой модели в практику может быть связано с разработкой материалов и заданий по тематике ЗОЖ для использования на уроках и внеурочных занятиях по разным предметам, а также с проектированием различных видов информационных вбросов для страниц ШСК в социальных сетях.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение процесса становления ШСК как событийного сообщества и разработку и апробацию рекомендаций по продвижению ШСК и по работе с тематикой ЗОЖ.

Список литературы

1. Апанаева, Е. Р. (2018). Школьный спортивный клуб как средство оздоровления населения. В: *Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма*. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов, посвященной десятилетию победы Казани в заявочной кампании на право проведения XXVII Всемирной летней универсиады 2013 года и 5-летию проведения Универсиады – 2013, Казань, 24 апреля 2018 года (в 3 т., т. 2, с. 8–11). Казань: Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35103237>
2. Гаврикова, Т. А. (2019). Школьный спортивный клуб как платформа для социальной интеграции. В: *Проблемы и перспективы развития сельских образовательных организаций*. Материалы Международной научно-практической конференции, Ярославль, 28–30 марта 2019 года (с. 388–392). Ярославль: Б. и. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38200969>
3. Моргунова, Е. В. (2018). Популяризация ВФСК ГТО в рамках работы школьного физкультурно-спортивного клуба «Тридцаточка». В: *Спорт и физическая культура: интеграция научных исследований и практики*. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Курган, 20 апреля 2018 года (с. 91–92). Курган: Курганский государственный университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35240072>
4. Щвец, Г. В. (2019). Особенности реализации проекта «Школьный спортивный клуб» в общеобразовательные школы. В: *Спортивные игры в физическом воспитании, рекреации и спорте*. Материалы XIII Международной научно-практической конференции, Смоленск, 28–30 января 2019 года (с. 352–355). Смоленск: Б. и. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41512655>

5. Бортникова, С. А. (2022). Школьный спортивный клуб как форма организации физкультурно-спортивной деятельности обучающихся в условиях малочисленной сельской школы. В: *Культура физическая и здоровье современной молодежи*. Материалы V Международной научно-практической конференции, Воронеж, 15 сентября 2022 года (с. 62–66). Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49319843>
6. Журавлев, А. Д. (2022). Школьный спортивный клуб в системе дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В: *Современное интегративное пространство специального и инклюзивного образования*. Сборник научных трудов по материалам XV Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р. Е. Левиной, Курск, 24–25 февраля 2022 года (с. 85–90). Курск: Курский государственный университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49270319>
7. Мещеряков, В. С. (2022). Школьный спортивный клуб как форма внеурочной деятельности физкультурно-спортивной направленности. В: *Преподаватель года 2022*. Сборник статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 07 декабря 2022 года (в 2 ч., ч. 2, с. 295–301). Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49921330>
8. Чудаева, О. И. (2021). Школьный спортивный клуб в педагогическом пространстве общеобразовательной организации. *Ангрейд молодежных инициатив: Обновление – 2025*. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 29–30 октября 2021 года (с. 90–94). Ульяновск: Зебра (ИП Кеньшенская В. В.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=48002000>
9. Саламатина, О. В. (2021). Школьный спортивный клуб: развитие через диалог и объединение. *Молодые исследователи и наука: актуальные вопросы, достижения и инновации*. Сборник научных статей по материалам Всероссийской (с международным участием) студенческой научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 27–28 декабря 2021 года (с. 148–151). Йошкар-Ола: СТРИНГ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47740751>
10. Стерхов, Д. А. (2022). Сетевое информационно-образовательное обеспечение проекта «Школьный спортивный клуб» (на примере клуба «Сокол»). *Формирование научного и кадрового потенциала развития Удмуртской Республики*. Сборник конференции, Ижевск, 08–10 ноября 2022 года (с. 581–589). Ижевск: Удмуртский университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49991449>
11. Котуранова, И. Д. (2022). Школьный спортивный клуб: проблемы и особенности. *Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского*. Материалы докладов психолого-педагогических секций, Калуга, 12–14 апреля 2022 года (с. 61–65). Калуга: Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49365436>
12. Chang, Sh.-Yu. (2022). A Study of the Students' Participation Motive in High School Sports Club. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 6(1), 56–71. <https://doi.org/10.20319/pijtel.2022.61.5671>
13. Bhushan, R. (2020). Impact of Sports Club Membership on Building of Attitude towards Physical Education and Sports. *International Journal of Interdisciplinary Research and Innovations*, 4(2), 1–7.

14. Son, S.-H., Ko, Y., & Kim, J.-S. (2021). Self-esteem and social development according to participation in school sports club. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 17(3), 164–168. <https://doi.org/10.12965/jer.2142286.143>
15. Cho, N., Shin, M., & Ahn, H. (2022). Psychosocial Characters and Their Behavioural Indexes for Evaluation in Secondary School Physical Education Classes and Sports Club Activities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6730. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116730>
16. Seino, J., Tamaru, N., & Takahashi, Y. (2023). The Ideal Image of an Instructor Desired by Students for High School Baseball Club and Ekiden Club Competitive at the Highest Level in Japan: Based on Focus Group Interviews with the Club Member Students. *Japan Journal of Physical Education, Health and Sport Sciences*, 68, 191–208. <https://doi.org/10.5432/jjpehss.22068>
17. Mineshita, Yu., Kim, H.-K., Shinto, T., Kuwahara, M., & Shibata, S. (2021). Attending a Sports Club Can Help Prevent Visual Impairment Caused by Cram School in Elementary School Children in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12440. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312440>
18. Larsen, M., Madsen, M., Cyril, R., Madsen, E., Lind, R., Ryom, K., Christiansen, S., Elbe, A.-M., & Krstrup, P. (2021). Well-being, physical fitness and health profile of 10–12 years old boys in relation to leisure-time sports club activities: a cross-sectional study. *BMJ Open*, 11, e050194. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-050194>
19. Nambiar, V., & Giri, R. (2022). Biophysical and anthropometric indices of children enrolled in a customized sports club in a school setting. *IP Journal of Nutrition, Metabolism and Health Science*, 5(2), 57–64. <https://doi.org/10.18231/j.ijnmhs.2022.011>
20. Biese, K., Winans, M., Hernandez, M., Schaefer, D., & Bell, D. (2021). The Association of High School Sport Participation and Injury History in Collegiate Club Sport Athletes. *Journal of Athletic Training*, 56(12), 1271–1277. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-0021.21>
21. Steiger, A., & Furrer, V. (2019). Social participation of children with intellectual disabilities in integrative physical education and integrative sports clubs (SoPariS). In: *Conference: “Sport and Brain”*, 11. Annual Meeting of the Swiss Society of Sport Science At: Fribourg/Freiburg (CH).
22. Suzuki, H. (2020). A study on “corporal punishment” in school sports clubs in Japan: A focus on a popular belief, “the military origin theory”, that the roots of corporal punishment in Japanese sports clubs come from some behavioral patterns in the Japanese old military. *Japan Journal of Physical Education, Health and Sport Sciences*, 65, 205–223. <https://doi.org/10.5432/jjpehss.19063>
23. Cho, K., Tsuda, E., & Oh, D. (2022). School Sports Club in South Korea: Supporting Middle School Students’ Physical Activity Engagement and Social-Emotional Development in Schools. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 94(4), 9–13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2172110>
24. Седова, Ф. В. (2021). Школьный спортивный клуб «Старт» — путь к здоровью и успеху. *Источник*, 3, 41–42. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46709841>
25. Nuñez Enriquez, O., & Oliver, K. (2020). ‘Can we play the real sport?’ Co-creating a student-centered after-school sports club. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3), 231–246. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867716>
26. Kraft, E., Culver, D., & Cayer, I. (2020). *Communities of practice. A how-to model for building social learning spaces*. Coaching Association of Canada. 26 p. <https://coach.ca/sites/default/files/2020-10/CoP%20FINAL-EN.pdf>

27. Слободчиков, В. И. (2010). Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 3(2), 3–8. <https://cyberleninka.ru/article/n/so-bytiynaya-obrazovatel'naya-obschnost-istochnik-razvitiya-i-subekt-obrazovaniya/viewer>

28. Никитина, А. Б. (2023). Опыт деятельностного и событийного подхода в обучении школьных учителей основам театральной педагогики или drama in education. В: *Тренер-технолог — новая педагогическая позиция*. Сборник материалов V съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик (с. 183–190). Москва: Авторский Клуб. <https://elibrary.ru/item.asp?id=53928332&pff=1>

References

1. Apanaeva, E. R. (2018). School sport club as a means of population health improvement. In: *Current issues of theory and practice of physical culture, sport and tourism*. Proceedings of the 6th All-Russian scientific-practical conference of young scientists, post-graduates, undergraduates and Master's degree students dedicated to the tenth anniversary of Kazan winning the requirement campaign for the right to hold the 27th Worldwide Summer Universiade of 2013 and to the fifth anniversary of holding Universiade – 2013, Kazan, 24 April, 2018 (in 3 volumes, vol. 2, pp. 8–11). Kazan: The Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=35103237>

2. Gavrikova, T. A. (2019). School sport club as a platform for social integration. In: *Challenges and opportunities of rural educational establishments development*. Proceedings of the International scientific-practical conference, Yaroslavl, 28–30 March 2019 (pp. 388–392). Yaroslavl: n. p. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=38200969>

3. Morgunova, E. V. (2018). Popularization of the all-Russian physical training standard “Fit for Labour and Defense” as part of the activity of the school physical training club “Tridtsatochka”. In: *Sport and physical culture: integration of scientific research and practice*. Proceedings of the 7th All-Russian scientific-practical conference with international participation, Kurgan, 20 April 2018 (pp. 91–92). Kurgan: Kurgan State University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=35240072>

4. Shchvets, G. V. (2019). Specific features of implementation of the project “School sports club” in comprehensive schools. In: *Sports games in physical education, recreation and sports*. Proceedings of the 13th International scientific-practical conference, Smolensk, 28–30 January 2019 (pp. 352–355). Smolensk: n. p. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=41512655>

5. Bortnikova, S. A. (2022). School sport club as a form of organizing students' physical activity in a small village school environment. In: *Physical culture and health of contemporary youth*. Proceedings of the 5th International scientific-practical conference, Voronezh, 15 September 2022 (pp. 62–66). Voronezh: Voronezh State Pedagogical University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49319843>

6. Zhuravlev, A. D. (2022). School sports club in extra-curricular education system for students with special educational needs. In: *Contemporary integrative space of special and inclusive education*. Collection of research papers on the materials of the 15th International scientific-practical conference of young scientists and students dedicated to the memory of Professor R. E. Levina, Kursk, 24–25 February 2022 (pp. 85–90). Kursk: Kursk State University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49270319>

7. Meshcheryakov, V. S. (2022). School sports club as a form of extracurricular activity of physical culture and sports orientation. In: *Teacher of the year*. Collection of articles of the 2nd International professional research competition, Petrozavodsk, 07 December 2022 (in 2 parts, part 2, pp. 295–301). Petrozavodsk: International centre of scientific partnership “Novaya Nauka” (IE Ivanovskaya I. I.). (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49921330>
8. Chudaeva, O. I. (2021). School sports club in the pedagogical space of a general education organization. In: *Upgrade of youth initiatives: Renewal – 2025*. Proceedings of the 7th All-Russian scientific-practical conference with international participation, Moscow, 29–30 October 2021 (pp. 90–94). Ulyanovsk: IE Ken’shenskaya V. V. (publishing company “Zebra”). (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=48002000>
9. Salamatina, O. V. (2021). School sports club: the development through dialogue and integration. In: *Young researchers and science: topical issues, achievements and innovations*. Collection of scientific articles on the proceedings of the All-Russian students scientific-practical conference (with international participation), Yoshkar-Ola, 27–28 December 2021 (pp. 148–151). Yoshkar-Ola: STRING. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47740751>
10. Sterkhov, D. A. (2022). Netware and educational support for the project “School sports club” (the case of “Sokol” club). In: *Workforce and scientific capacity building for the development of the Udmurt Republic*. Conference digest, Izhevsk, 8–10 November 2022 (pp. 581–589). Izhevsk: Udmurt university. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49991449>
11. Koturanova, I. D. (2022). School sports club: problems and concerns. In: *Scientific papers of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski*. Materials of reports of educational psychology sections, Kaluga, 12–14 April 2022 (pp. 61–65). Kaluga: Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49365436>
12. Chang, Sh.-Yu. (2022). A Study of the Students’ Participation Motive in High School Sports Club. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 6(1), 56–71. <https://doi.org/10.20319/pijtel.2022.61.5671>
13. Bhushan, R. (2020). Impact of Sports Club Membership on Building of Attitude towards Physical Education and Sports. *International Journal of Interdisciplinary Research and Innovations*, 4(2), 1–7.
14. Son, S.-H., Ko, Y., & Kim, J.-S. (2021). Self-esteem and social development according to participation in school sports club. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 17(3), 164–168. <https://doi.org/10.12965/jer.2142286.143>
15. Cho, N., Shin, M., & Ahn, H. (2022). Psychosocial Characters and Their Behavioural Indexes for Evaluation in Secondary School Physical Education Classes and Sports Club Activities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6730. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116730>
16. Seino, J., Tamaru, N., & Takahashi, Y. (2023). The Ideal Image of an Instructor Desired by Students for High School Baseball Club and Ekiden Club Competitive at the Highest Level in Japan: Based on Focus Group Interviews with the Club Member Students. *Japan Journal of Physical Education, Health and Sport Sciences*, 68, 191–208. <https://doi.org/10.5432/jjpehss.22068>
17. Mineshita, Yu., Kim, H.-K., Shinto, T., Kuwahara, M., & Shibata, S. (2021). Attending a Sports Club Can Help Prevent Visual Impairment Caused by Cram School in Elementary School Children in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12440. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312440>

18. Larsen, M., Madsen, M., Cyril, R., Madsen, E., Lind, R., Ryom, K., Christiansen, S., Elbe, A-M., & Krstrup, P. (2021). Well-being, physical fitness and health profile of 10–12 years old boys in relation to leisure-time sports club activities: a cross-sectional study. *BMJ Open*, 11, e050194. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-050194>
19. Nambiar, V., & Giri, R. (2022). Biophysical and anthropometric indices of children enrolled in a customized sports club in a school setting. *IP Journal of Nutrition, Metabolism and Health Science*, 5(2), 57–64. <https://doi.org/10.18231/j.ijnmhs.2022.011>
20. Biese, K., Winans, M., Hernandez, M., Schaefer, D., & Bell, D. (2021). The Association of High School Sport Participation and Injury History in Collegiate Club Sport Athletes. *Journal of Athletic Training*, 56(12), 1271–1277. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-0021.21>
21. Steiger, A., & Furrer, V. (2019). Social participation of children with intellectual disabilities in integrative physical education and integrative sports clubs (SoPariS). In: *Conference: “Sport and Brain”*, 11. Annual Meeting of the Swiss Society of Sport Science At: Fribourg/Freiburg (CH).
22. Suzuki, H. (2020). A study on “corporal punishment” in school sports clubs in Japan: A focus on a popular belief, “the military origin theory”, that the roots of corporal punishment in Japanese sports clubs come from some behavioral patterns in the Japanese old military. *Japan Journal of Physical Education, Health and Sport Sciences*, 65, 205–223. <https://doi.org/10.5432/jjpehss.19063>
23. Cho, K., Tsuda, E., & Oh, D. (2022). School Sports Club in South Korea: Supporting Middle School Students’ Physical Activity Engagement and Social-Emotional Development in Schools. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 94(4), 9–13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2172110>
24. Sedova, F. V. (2021). School sports club “Start” as the way to health and success. *Istočnik*, 3, 41–42. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=46709841>
25. Nuñez Enriquez, O., & Oliver, K. (2020). ‘Can we play the real sport?’ Co-creating a student-centered after-school sports club. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3), 231–246. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867716>
26. Kraft, E., Culver, D., & Cayer, I. (2020). *Communities of practice. A how-to model for building social learning spaces*. Coaching Association of Canada. 26 p. <https://coach.ca/sites/default/files/2020-10/CoP%20FINAL-EN.pdf>
27. Slobodchikov, V. I. (2010). Co-being Educational Community – Source of Development and the Subject of Education. *Izvestiya of Saratov University. New series. Series Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 3(2), 3–8. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/so-bytiynaya-obrazovatel'naya-obschnost-istochnik-razvitiya-i-subekt-obrazovaniya/viewer>
28. Nikitina, A. B. (2023). The experience of activity and event-oriented approach in teaching school teachers the basics of drama in education. In: *Technology coach — a new position in education*. Digest of the 5th Convention of technology coaches for activity educational practices (pp. 183–190). Moscow: Author’s Club. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=53928332&pff=1>

Статья поступила в редакцию: 31.08.2023;
одобрена после рецензирования: 05.11.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 31.08.2023;
approved after reviewing: 05.11.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторах:

Екатерина Андреевна Асонова — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

asonovaea@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Ксения Сергеевна Киктева — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

kiktevaks@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8198-4934>

Олеся Владимировна Сененко — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

senenkoov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0323-545X>

Information about the authors:

Ekaterina A. Asonova — PhD (Pedagogy), Head of the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

asonovaea@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Ksenia S. Kikteva — PhD (Pedagogy), Senior Researcher at the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

kiktevaks@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8198-4934>

Olesya V. Senenko — PhD (Philology), Leading Researcher at the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Research Institute of Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

senenkoov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0323-545X>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Научно-исследовательская статья

УДК 159.9.072.432

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.03

СРЕДОВЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Елена Георгиевна Дирюгина*¹✉, *Витольд Альбертович Ясвин*²

¹ *Благотворительный фонд «Вклад в будущее», Москва, Россия,*

² *Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия,*

^{1,2} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *diryugina@yandex.ru* ✉, <https://orcid.org/0009-0006-0103-4642>

² *vitalber@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

Аннотация. Формирование навыков критического мышления входит в состав ожидаемых результатов в образовательных стандартах многих стран, включая Россию. Актуальным становится вопрос: каким образом в школе развивать критическое мышление? Этот вопрос изучается достаточно давно, однако для массового школьного образования пока не решен. Представляется, что помимо внедрения специальных курсов по критическому мышлению и интеграции соответствующих практик с предметными занятиями, требуется формирование особой образовательной среды. Таким образом, вопрос о возможностях школы получает дополнительный фокус: какой должна быть школьная среда для формирования критического мышления? В работе рассмотрена корреляция между качественными и количественными параметрами школьной среды и уровнем критического мышления учащихся на последнем году обучения в начальной школе (4-й класс). Тип и значение параметров среды определяются путем экспертной оценки сотрудниками и учащимися школ. Для определения уровня сформированности критического мышления учащихся используется автоматизированный инструмент мониторинга 4К. В исследовании критического мышления приняли участие 1526 четвероклассников из 39 школ. Данные собирались в 2020, 2021, 2022 годах. Показана значимая положительная связь между уровнем средового стимулирования активности обучающихся (шкала активности) и уровнем навыков критического мышления в начальной школе. Количество учащихся, достигающих «продвинутого» уровня критического мышления или, наоборот, остающихся на «развивающемся» уровне, коррелирует с долями «творческого», «догматического» и «безмятежного» типов среды. Показана положительная корреляция между количеством детей на «продвинутом» уровне навыков критического мышления с таким параметром среды как «структурированность».

Ключевые слова: образовательная среда, активность, творческая среда, безмятежная среда, догматическая среда, структурированность, критическое мышление, начальная школа

Благодарности: Исследование выполнено при поддержке Благотворительного фонда «Вклад в будущее».

Research article

UDC 159.9.072.432

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.03

ENVIRONMENTAL FACTORS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*Elena G. Diryugina*¹ ✉, *Vitold A. Yasvin*²

¹ Charitable Foundation “Investment to the future”, Moscow, Russia,

² Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,

^{1,2} Moscow City University, Moscow, Russia

¹ diryugina@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0006-0103-4642>

² vitalber@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

Abstract. Critical thinking skills are included in the list of expected student learning outcomes in the educational standards of many countries, including Russia. This maintains the topicality of the question: How to develop students’ critical thinking at school? This issue has been studied for a long time, however, a solution for mass public school has not yet been found. It seems that in addition to introducing special courses on critical thinking and integrating relevant practices into subject content, it is also required to create a special learning environment. Thus, there is another focus in the issue of applying school’s resources: what kind of school environment should be created to stimulate the development of students’ critical thinking? This study considers the correlation between the qualitative and quantitative parameters of the school environment and the level of critical thinking of students in the last year of primary school (4th grade). The type and the value of the environmental parameters are defined by expert evaluation involving school staff and students. To determine the level of students’ critical thinking, an automated 4K monitoring tool was used. The study involved 1526 students of the 4th grade from 39 schools. The data was collected in 2020, 2021, 2022. A significant positive correlation has been identified between the level of environmental stimulation of students’ activity (activity scale) and the level of critical thinking development in primary school. The number of students at “advanced” level of critical thinking and the number of students at “developing” level correlates with the ratio of “creative”, “dogmatic” and “serene” types of environments. A positive correlation has been identified between the number of students at “advanced” level of critical thinking and the environmental parameter of “structuredness”.

Keywords: learning environment, activity, creative environment, serene environment, dogmatic environment, structured environment, critical thinking, primary school

Acknowledgments: The study was carried out with the support of the Charitable Foundation “Investment to the future”.

Для цитирования: Дирюгина, Е. Г., и Ясвин, В. А. (2024). Средовые факторы формирования навыков критического мышления у учащихся начальной школы. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 18(1-1), 54–77.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.03>

For citation: Diryugina, E. G., & Yasvin, V. A. (2024). Environmental factors of developing critical thinking skills of primary school students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 18(1-1), 54–77.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.03>

Введение

Обобщенные требования к современному человеку как к сотруднику и гражданину на протяжении нескольких десятилетий появляются в многочисленных документах национального и международного уровня (например, в докладах ЮНЕСКО, ОЭСР и Всемирного банка) (National Research Council, 2008; Reimers, & Chung (Eds.), 2016; World Bank, 2018; OECD, 2019). Списки этих требований разнообразны, однако если попытаться упорядочить запросы на новые навыки и качества, звучащие со стороны бизнеса, международных организаций и правительств, то выделяется ряд компетенций, так или иначе упоминаемых в каждом из них (Добрякова и др., 2020). Одной из таких компетенций является критическое мышление. В условиях обилия и противоречивости доступной информации именно критическое мышление помогает эффективно ориентироваться в информационном поле, оценивать информацию, делать собственные выводы на ее основе и использовать аргументы при принятии решений.

Как следствие, задача формирования навыков критического мышления фиксируется в образовательных стандартах многих стран. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), действующие в Российской Федерации, также фактически ставят задачу по формированию критического мышления через требования к метапредметным образовательным результатам в части познавательных универсальных учебных действий (УУД) по работе с информацией («владеть навыками получения информации из источников разных типов, самостоятельно осуществлять поиск, систематизацию и интерпретацию информации различных видов и форм представления, оценивать достоверность информации» и т. д.) и по овладению базовыми исследовательскими действиями («выявлять причинно-следственные связи, выдвигать гипотезу решения задачи, находить аргументы для доказательства своих утверждений, задавать параметры и критерии решения» и т. д.) (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732, с. 6–7).

Актуальным становится вопрос: каким образом школа может повлиять на формирование критического мышления? Этот вопрос изучается уже давно (Bereiter, & Scardamalia, 1987; Costa (Ed.), 1991 и др.). Еще 30–50 лет назад были разработаны программы, направленные на то, чтобы научить учащихся лучше мыслить (Covington et al., 1974; De Bono, 1991; Feuerstein et al., 1980;

Давыдов, 1986, 1996 и др.). Однако, несмотря на значительные вложения сил и времени, результат оказался скромным (Добрякова, и Зиил, 2020). Ряд экспертов считает, что компетенциям мышления можно и нужно обучать напрямую, непосредственно (Williams, 2015; Collins, 2014). Также пробуют развивать критическое мышление на предметных уроках посредством добавления глубокого анализа ситуаций в формате диалогов и дискуссий, разработки учебных задач с избыточными или недостаточными данными, подразумевающих больше одного или множество возможных решений, требующих самостоятельного поиска необходимой информации, оценки найденных данных и источников информации (McCollister, & Sayler, 2010; Денищева и др., 2018).

Представляется, что, помимо внедрения специальных курсов или интеграции практик критического мышления с предметными занятиями, реализация компетентностного подхода требует формирования особой образовательной среды, которая подталкивает обучающихся к поиску эффективных решений новых задач, способствует вовлечению в деятельность, в ходе которой обучающиеся активно изучают мир, самостоятельно и в группе, и представляют результаты своей работы. Пример Польши (Якубовский, и Вишневский, 2020) показывает, что изменение образовательной среды может существенно изменить образовательные результаты обучающихся. Среда, ориентированная на школьников, формирует более гибкую и адаптивную культуру обучения. В ней обучающиеся критически мыслят и решают задачи, используют факты и данные, анализируют, управляют проектами, принимают решения с использованием цифровых инструментов и ресурсов (Петерсон-Бадали и др., 2020).

В качестве рекомендаций по средовым решениям для эффективного развития критического мышления предлагаются такие условия обучения и форматы вовлечения учащихся как: менее структурированная учебная среда, которая подталкивает обучающихся к изучению того, что они сами считают важным; социальная среда обучения (в группах сверстников, в малых группах), которая позволяет увидеть другие точки зрения; эмоционально благоприятная среда в классе, поощряющая пересмотр выводов (Добрякова, и Зиил, 2020).

Таким образом, вопрос об организационно-педагогических ресурсах школы получает новый фокус: какой должна быть школьная среда, чтобы способствовать формированию критического мышления обучающихся?

Методы исследования

Цель исследования

Данное исследование сфокусировано на выявлении корреляции между модальностью и качественными параметрами школьной среды с уровнем критического мышления учащихся на последнем году обучения в начальной школе (4-й класс).

Измерение критического мышления

Для измерения уровня сформированности критического мышления школьников использована методика анализа 4К (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация), разработанная в Центре психометрики и измерений в образовании Института образования НИУ ВШЭ (Уланова, Орел, и Брун, 2020). Инструмент представляет собой задания сценарного типа в компьютерной форме, разработанные в рамках систематического подхода к разработке тестов — Evidence-Centered Design (Mislevy, Almond, & Lukas, 2003). Этот подход предполагает измерение непосредственно наблюдаемого поведения как свидетельства сформированности некоторого латентного конструкта.

В методике оцениваются две субкомпетенции критического мышления:

1. Анализ информации — навыки работы с информацией в соответствии с целями и условиями поставленной задачи (включая навыки выбирать надежные источники информации, выделять релевантную информацию для решения задачи, выявлять недостаток информации, собирать полную информацию);
2. Построение вывода и аргументации — построение собственного вывода и аргументов к нему в отношении решаемой проблемы с помощью результатов, полученных на этапе анализа.

Выделяется три уровня сформированности навыков: развивающийся, базовый и продвинутый (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Уровни сформированности навыков критического мышления
The levels of critical thinking skills development

Уровень	Анализ	Вывод и аргументация
Развивающийся уровень	Ученики редко отдают предпочтение надежным источникам информации, а вместо них выбирают недостоверные информационные ресурсы. При работе с текстом ученикам сложно отделить существенную информацию, которая пригодится для решения поставленной задачи, от несущественной, не имеющей отношения к проблеме. Такие учащиеся редко ищут дополнительные источники информации, в результате чего им не удается собрать наиболее полные сведения для решения проблемы	Ученикам с трудом удается сформулировать решение проблемы, которое соответствовало бы целям и условиям задания, а также не удается аргументировать выбранную позицию
Базовый уровень	Ученики не всегда справляются при выборе наиболее достоверного источника информации, но в то же время редко оценивают абсолютно сомнительные ресурсы как надежные. Ученики хорошо распознают информацию, необходимую для выполнения поставленной задачи, однако могут пропустить некоторые релевантные идеи. Случается, что они ошибочно оценивают	Ученики не всегда делают выбор в пользу решения, соответствующего целям и условиям задания, и не всегда выбирают наиболее удачные аргументы, чтобы поддержать выбранную позицию

Уровень	Анализ	Вывод и аргументация
	«постороннюю» или второстепенную информацию как значимую для решения проблемы. Наряду с этим, такие ученики стремятся к получению наиболее полных сведений о чем-либо, хотя и не всегда ищут дополнительные источники информации	
Продвинутый уровень	Ученики уверенно определяют, какой источник информации является наиболее надежным, и не прибегают к сомнительным источникам. При работе с текстом ученики с легкостью выделяют информацию, которая пригодится для решения проблемы, пропуская сведения, не имеющие отношения к делу. Ученики способны верно оценивать полноту полученных сведений и при необходимости ищут дополнительные информационные ресурсы, чтобы получить всестороннее представление о проблеме	Ученики безошибочно формулируют решение, соответствующее целям и условиям задания, а также продуманно аргументируют выбранную позицию

Диагностика среды

В исследовании был использован метод векторного моделирования школьной среды (Ясвин, 2019), выделяющий четыре типа среды на основе двух осей: свобода/зависимость и активность/пассивность. Активность понимается как наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п., соответственно, пассивность понимается как отсутствие этих свойств; свобода связывается с независимостью суждений и поступков, правом выбора; зависимость понимается как послушание, исполнительность, приспособленчество. При диагностике типа среды используются критерии, представленные в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 / Table 2

Критерии определения среды как среды свободы или зависимости

Criteria for defining a learning environment as an environment of freedom or constriction

Свобода	Зависимость
Приоритет личностных интересов и ценностей над общественными	Приоритет общественных интересов и ценностей над личностными
Доминируют ситуации, когда педагог подстраивается к ребенку (или, по крайней мере, существует стремление педагогов к такому положению)	Ребенок вынужден приспособливаться к своим педагогам
Ориентация на индивидуальную форму воспитания	Приоритет коллективного воспитания

Таблица 3 / Table 3

Критерии определения среды как среды активности или пассивности
Criteria for defining a learning environment as an active or passive environment

Активность	Пассивность
Отсутствие наказаний	Наличие системы наказаний (используемой прямо или опосредованно)
Положительное подкрепление инициативы ребенка (сознательное и бессознательное)	Проявленная ребенком инициатива, как правило, может обернуться для него различного рода неприятностями
Творчество ребенка стимулируется или может быть оценено	Творческие проявления ребенка игнорируются, остаются, как правило, незамеченными и неоцененными

По итогам диагностики в анализируемой образовательной среде определяется доля представленности каждого из четырех базовых типов среды: догматическая, способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; карьерная, способствующая развитию активности и зависимости ребенка; безмятежная, способствующая свободному развитию, но обуславливающая формирование пассивности ребенка; творческая, способствующая свободному развитию активного ребенка.

Для количественного анализа образовательной среды был использован опросник (Ясвин, 2019), предполагающий оценку 12 параметров-характеристик: широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, безопасность, устойчивость, структурированность.

Участники исследования

В исследовании критического мышления учащихся начальной школы приняли участие 1526 четвероклассников из 39 школ (две из которых проводили мониторинг дважды) из 21 региона РФ (табл. 4). Диагностика критического мышления проводилась в 2020, 2021, 2022 годах. В исследовании были использованы усредненные результаты по школам.

Предварительно во всех школах управленческими командами при участии педагогов, родителей и самих учащихся была проведена экспертиза образовательной среды.

Таблица 4 / Table 4

Участники исследования критического мышления в начальной школе
The participants of the critical thinking study in primary school

Регион	Название образовательной организации	Исследование 4К в 4-х классах	
		Год	Кол-во школьников
Алтайский край	Айская школа, с. Ая	2021	23
Воронежская область	Бутурлиновская школа, с. Бутурлиновка	2021	30
Воронежская область	Хохольский лицей, р. п. Хохольский	2021	51
Воронежская область	Митрофановская школа, с. Митрофановка	2021	17
Иркутская область	Шумская школа, р. п. Шумский	2022	15
Калининградская область	Полесская школа, Полесск	2021	20
Калужская область	Гимназия № 19, Калуга	2020	32
Калужская область	Школа № 4, Малоярославец	2020	74
Калужская область	Школа № 21, Калуга	2020	38
Калужская область	Школа № 25, Калуга	2020	62
Калужская область	Школа № 1, Балабаново	2020	42
Кемеровская область	Школа № 30 им. Н. Н. Колокольцова, пос. Малиновка	2021	66
Краснодарский край	Школа № 18, пос. Парковый	2022	18
Красноярский край	Школа № 21, Красноярск	2021	38
Красноярский край	Школа № 3, пос. Абан	2021	39
Красноярский край	Школа № 150, Красноярск	2021	25
Красноярский край	Школа № 8, Красноярск	2021	60
Мурманская область	Гимназия № 1, Мончегорск	2021	20
Новгородская область	Школа № 23, Великий Новгород	2022	40
Новосибирская область	Маслянинская школа № 1	2022	20
Пензенская область	Школа № 13, Пенза	2022	17
Пензенская область	Школа № 27, Пенза	2022	21
Саратовская область	Гимназия № 7, Саратов	2022	29
Свердловская область	Школа № 19, Каменск-Уральский	2022	71
Тамбовская область	Татановская школа, с. Куксово	2022	18
Тамбовская область	Комсомольская школа, пос. совхоза «Комсомолец»	2022	23
Татарстан	Шугуровская школа им. В. П. Чкалова	2021	30
Тульская область	Гимназия № 18, Алексин	2021	36
Удмуртия	Сигаевская школа, с. Сигаево	2021	39
Удмуртия	Школа № 24, Сарапул	2021	53
Удмуртия	Школа № 24, Сарапул	2022	24
Удмуртия	Воткинский лицей, Воткинск	2021	78
Ульяновская область	Зеленорошинская школа, пос. Зеленая Роща	2021	21

Регион	Название образовательной организации	Исследование 4К в 4-х классах	
		Год	Кол-во школьников
Ульяновская область	Школа № 19 им. И. П. Мытарева, Димитровград	2021	88
ХМАО – Югра	Школа № 46 с углубленным изучением отдельных предметов, Сургут	2021	72
ХМАО – Югра	Школа № 7, г. п. Талинка	2021	32
Ярославская область	Школа № 4 «Центр образования», Тутаев	2020	19
Ярославская область	Школа имени Евгения Родионова, дер. Судино	2020	22
Ярославская область	Гимназия № 1, Углич	2020	29
Ярославская область	Школа № 8, Углич	2020	39
Ярославская область	Школа № 8, Углич	2021	35

Результаты исследования

В таблице 5 приведены результаты, усредненные по школе: доля учащихся 4-х классов, продемонстрировавших развивающийся и продвинутый уровень владения навыками анализа, вывода и аргументации, а также доли активного, свободного, догматического, карьерного, творческого и безмятежного типов школьной среды.

Был рассчитан коэффициент корреляции Спирмена между долями учащихся с тем или иным уровнем критического мышления и типом (модальностью) среды (табл. 6). Визуальное отображение результатов расчета для доли учащихся с продвинутым уровнем навыков анализа, вывода и аргументации представлено на рисунке 1.

Таблица 5 / Table 5

Результаты эмпирического исследования критического мышления школьников начальной школы
и модальности образовательных сред

The results of an empirical study of the critical thinking development of primary school students
and the modality of the learning environment

ШКОЛЫ	КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ						СРЕДА					
	Анализ		Вывод и аргументация		Активность, %	Свобода, %	Догмати- ческая, %	Карьерная, %	Творческая, %	Безмятежная, %		
	Развивающийся уровень, %	Продвинутый уровень, %	Развивающийся уровень, %	Продвинутый уровень, %								
1	34,78	8,70	39,13	8,70	70,00	48,00	15,60	36,40	33,60	14,40		
2	16,67	6,67	16,67	6,67	72,00	45,67	15,21	39,12	32,88	12,79		
3	15,69	25,49	17,65	25,49	66,67	34,00	22,00	44,00	22,67	11,33		
4	11,76	11,76	11,76	11,76	65,00	43,33	19,83	36,83	28,17	15,17		
5	33,33	0,00	33,33	0,00	58,33	56,33	18,19	25,47	32,86	23,47		
6	15,00	10,00	15,00	15,00	56,67	53,33	20,22	26,44	30,22	23,11		
7	15,15	24,24	16,67	25,76	66,67	46,67	17,78	35,56	31,11	15,56		
8	27,78	0,00	27,78	0,00	82,40	43,93	9,87	46,20	36,20	7,73		
9	26,32	10,53	21,05	7,89	74,00	30,00	18,20	51,80	22,20	7,80		
10	35,90	12,82	30,77	12,82	71,67	55,83	12,51	31,65	40,01	15,82		
11	20,00	4,00	24,00	4,00	66,00	48,67	17,45	33,88	32,12	16,55		
12	11,67	11,67	10,00	15,00	83,89	49,16	8,19	42,65	41,24	7,92		
13	40,00	10,00	35,00	10,00	68,33	32,67	21,32	46,01	22,32	10,34		
14	12,50	30,00	12,50	27,50	70,00	40,00	18,00	42,00	28,00	12,00		
15	20,00	15,00	20,00	20,00	59,00	41,67	23,92	34,42	24,58	17,08		
16	0,00	58,82	0,00	58,82	93,33	66,67	2,22	31,11	62,22	4,44		
17	42,86	14,29	42,86	14,29	43,33	42,00	32,87	25,13	18,20	23,80		
18	20,00	3,33	13,33	0,00	46,67	30,00	37,33	32,67	14,00	16,00		
19	11,11	22,22	13,89	27,78	76,67	43,33	13,22	43,44	33,22	10,11		
20	33,33	5,13	28,21	5,13	75,00	36,67	15,83	47,50	27,50	9,17		
21	11,32	22,64	11,32	24,53	100,00	53,33	0,00	46,67	53,33	0,00		

Продолжение и окончание Таблицы 5

№ п/п	КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ						СРЕДА					
	Анализ		Вывод и аргументация		Активность, %	Свобода, %	Догматическая, %	Карьерная, %	Творческая, %	Безмятежная, %		
	Развивающийся уровень, %	Продвинутый уровень, %	Развивающийся уровень, %	Продвинутый уровень, %								
22	4,17	20,83	4,17	16,67	100,00	53,33	0,00	46,67	53,33	0,00		
23	8,97	33,33	7,69	28,21	80,87	57,43	8,14	34,42	46,44	10,99		
24	28,57	14,29	28,57	14,29	67,67	35,00	21,02	43,98	23,68	11,32		
25	15,91	13,64	15,91	12,50	76,00	45,67	13,04	41,29	34,71	10,96		
26	15,28	18,06	20,83	13,89	71,67	26,67	20,78	52,56	19,11	7,56		
27	18,75	6,25	15,63	6,25	53,33	30,00	32,67	37,33	16,00	14,00		
28	10,53	31,58	10,53	26,32	93,33	73,33	1,78	24,89	68,44	4,89		
29	31,82	4,55	31,82	4,55	70,00	40,00	18,00	42,00	28,00	12,00		
30	13,79	31,03	13,79	27,59	73,33	30,00	18,67	51,33	22,00	8,00		
31	5,13	23,08	5,13	20,51	76,67	40,00	14,00	46,00	30,67	9,33		
32	31,43	14,29	31,43	14,29	76,67	40,00	14,00	46,00	30,67	9,33		
33	28,13	28,13	28,13	25,00	75,00	20,00	20,00	60,00	15,00	5,00		
34	14,86	8,11	16,22	6,76	53,33	35,00	30,33	34,67	18,67	16,33		
35	13,16	13,16	13,16	13,16	71,67	31,67	19,36	48,97	22,69	8,97		
36	20,97	12,90	24,19	16,13	66,67	30,00	23,33	46,67	20,00	10,00		
37	11,90	21,43	11,90	21,43	70,00	23,33	23,00	53,67	16,33	7,00		
38	3,45	37,93	3,45	34,48	76,67	40,00	14,00	46,00	30,67	9,33		
39	21,13	18,31	18,31	18,31	56,67	40,00	26,00	34,00	22,67	17,33		
40	16,67	0,00	22,22	0,00	58,33	50,00	20,83	29,17	29,17	20,83		
41	0,00	26,09	0,00	26,09	88,33	58,33	4,86	36,81	51,53	6,81		

Таблица 6 / Table 6

Коэффициенты корреляций между долями учащихся начальной школы с разными уровнями критического мышления и типами образовательных сред
Correlation coefficients between the ratio of primary school students with different levels of critical thinking and the types of the learning environment

	Активность	Свобода	Догматическая	Карьерная	Творческая	Безмятежная
Продвинутый уровень навыков анализа	0,509***	0,237	-0,442**	0,121	0,434**	-0,494**
Продвинутый уровень навыков вывода и аргументации	0,483**	0,257	-0,437**	0,087	0,430**	-0,442**
Развивающийся уровень навыков анализа	-0,458**	-0,271	0,418**	-0,050	-0,430**	0,414**
Развивающийся уровень навыков вывода и аргументации	-0,460**	-0,255	0,401**	-0,055	-0,428**	0,442**

Примечания: *** — уровень статистической значимости 0,001, ** — уровень статистической значимости 0,01. Уровни статистической значимости: 0,1–0,260; 0,05–0,308; 0,01–0,398; 0,001–0,495.

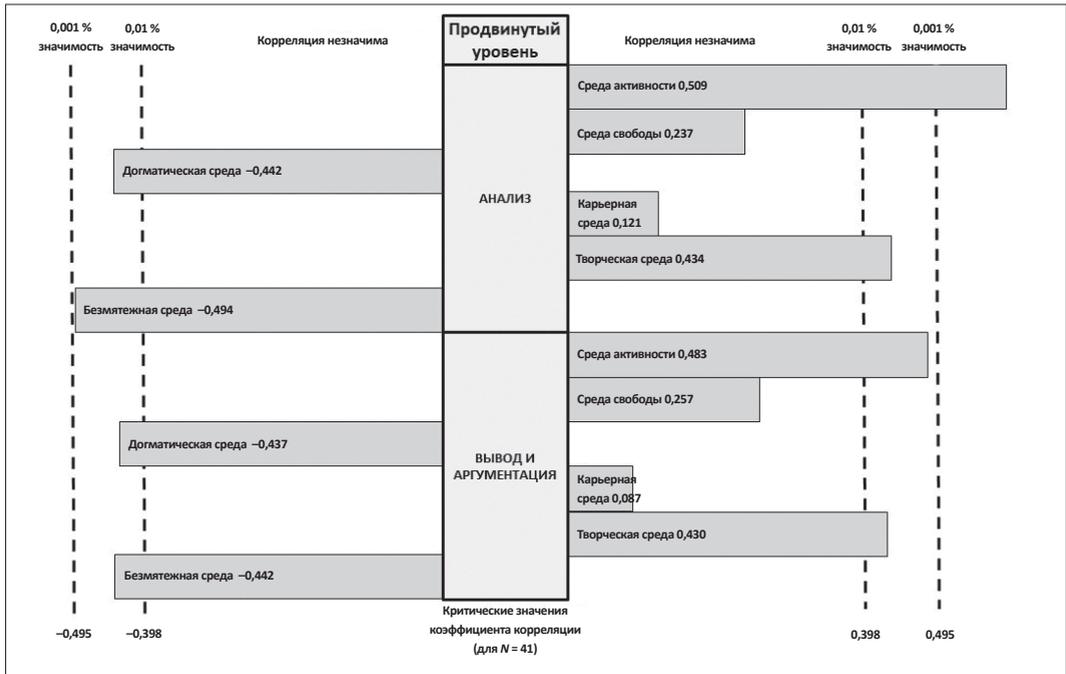


Рис. 1. Коэффициенты корреляций между долями учащихся начальной школы с продвинутым уровнем критического мышления и параметрами образовательных сред

Fig. 1. The correlation coefficients between the ratio of primary school students with different levels of critical thinking and the quantitative parameters of the learning environment

В таблице 7 приведены результаты, усредненные по школе: доля учащихся 4-х классов, продемонстрировавших развивающийся и продвинутый уровни владения навыками анализа, вывода и аргументации; оценки среды по 12 параметрам (усредненные по всем участникам опроса).

Был рассчитан коэффициент корреляции Спирмена между долями учащихся с тем или иным уровнем критического мышления и параметрами среды (табл. 8). Визуальное отображение результатов расчета для доли учащихся с продвинутым уровнем навыков анализа, вывода и аргументации представлено на рисунке 2.

Таблица 7 / Table 7

Результаты эмпирического исследования критического мышления школьников начальной школы и количественных параметров образовательных сред

The results of an empirical study of critical thinking development of primary school students and quantitative parameters of the learning environment

ШКОЛЫ	КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ				СРЕДА											
	Анализ		Вывод и аргументация		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Развивающийся уровень, %	Продвинутый уровень, %	Развивающийся уровень, %	Продвинутый уровень, %												
					<i>(максимальный балл — 10)</i>											
1	34,78	8,70	39,13	8,70	5,0	6,0	4,9	8,0	4,5	6,4	4,3	4,9	7,3	6,8	6,2	6,1
2	16,67	6,67	16,67	6,67	6,0	5,6	5,1	4,6	7,0	6,4	4,3	5,6	4,9	4,8	4,7	4,7
3	15,69	25,49	17,65	25,49	3,2	4,2	7,5	5,5	2,0	6,5	3,5	5,5	3,5	4,1	4,6	5,2
4	11,76	11,76	11,76	11,76	5,5	6,4	5,8	6,2	7,6	7,8	7,6	7,2	5,6	5,2	5,4	5,4
5	33,33	0,00	33,33	0,00	2,3	2,9	3,1	4,4	2,7	4,5	2,2	2,0	2,6	2,7	2,7	2,7
6	15,00	10,00	15,00	15,00	2,2	3,4	2,7	3,1	2,0	4,4	2,3	3,0	4,7	4,7	4,7	4,6
7	15,15	24,24	16,67	25,76	6,3	5,8	7,1	6,3	6,3	6,5	6,5	7,2	7,0	6,8	6,6	6,4
8	27,78	0,00	27,78	0,00	3,6	4,3	5,5	5,2	3,7	5,6	4,0	3,2	6,2	6,2	5,7	5,8
9	26,32	10,53	21,05	7,89	3,7	2,9	3,4	6,1	4,1	6,7	4,3	6,6	2,5	3,9	5,3	6,3
10	35,90	12,82	30,77	12,82	4,3	4,6	5,0	4,9	4,8	6,8	5,4	3,3	5,5	4,7	5,1	7,5
11	20,00	4,00	24,00	4,00	2,6	3,6	3,3	4,9	3,9	5,4	3,7	4,4	4,6	5,7	5,8	5,8
12	11,67	11,67	10,00	15,00	3,5	3,8	4,2	3,9	3,2	3,9	4,1	4,7	5,9	4,1	5,1	5,0
13	40,00	10,00	35,00	10,00	8,0	7,2	7,0	8,8	7,8	7,8	8,0	8,8	8,4	8,2	8,4	8,4
14	12,50	30,00	12,50	27,50	3,6	3,4	4,0	4,5	5,1	5,5	3,1	3,5	5,3	7,6	5,9	6,3
15	20,00	15,00	20,00	20,00	4,3	4,6	6,6	5,9	8,3	7,1	5,4	5,1	6,7	7,0	6,4	6,5
16	0,00	58,82	0,00	58,82	9,2	8,6	7,8	8,0	7,2	8,6	6,4	7,8	9,4	9,4	9,4	9,4
17	42,86	14,29	42,86	14,29	6,4	7,4	7,2	7,2	8,0	7,0	7,4	7,6	6,0	7,4	6,6	6,8
18	20,00	3,33	13,33	0,00	5,0	6,0	5,6	6,4	7,6	8,6	7,8	7,0	7,0	7,2	7,2	7,2
19	11,11	22,22	13,89	27,78	4,3	6,2	7,7	7,8	6,0	8,8	6,0	5,9	7,3	8,0	7,8	8,0
20	33,33	5,13	28,21	5,13	4,4	4,1	5,8	5,7	7,8	8,0	5,5	4,6	7,3	7,2	7,3	7,2

Продолжение и окончание Таблицы 7

21	11,32	22,64	11,32	24,53	4,2	5,1	3,6	4,9	4,1	7,5	4,5	6,2	8,8	6,7	7,2	7,2
22	4,17	20,83	4,17	16,67	4,2	5,1	3,6	4,9	4,1	7,5	4,5	6,2	8,8	6,7	7,2	7,2
23	8,97	33,33	7,69	28,21	5,5	5,8	6,2	7,2	2,5	9,2	3,0	3,1	7,4	8,7	8,3	8,3
24	28,57	14,29	28,57	14,29	2,9	4,0	4,4	4,3	3,8	4,9	3,5	2,3	4,6	4,8	5,1	5,1
25	15,91	13,64	15,91	12,50	3,7	4,6	2,8	5,2	5,2	6,4	3,7	4,2	6,2	2,6	4,2	3,7
26	15,28	18,06	20,83	13,89	4,5	4,3	4,4	5,0	2,9	5,4	4,6	3,3	3,3	5,7	4,2	4,4
27	18,75	6,25	15,63	6,25	4,6	7,2	3,9	6,6	3,5	4,9	6,9	3,1	5,1	3,7	4,1	3,8
28	10,53	31,58	10,53	26,32	4,4	4,9	4,7	6,9	4,4	6,9	2,9	3,9	6,7	7,0	7,4	7,4
29	28,13	28,13	28,13	25,00	3,2	5,0	3,9	1,0	4,3	5,6	4,2	2,2	3,0	3,7	3,2	3,3
30	14,86	8,11	16,22	6,76	3,8	6,2	6,2	7,3	6,6	8,3	5,1	6,3	8,8	8,2	8,6	8,5
31	13,16	13,16	13,16	13,16	5,7	4,6	4,6	6,2	6,8	5,0	3,2	3,0	6,4	5,6	6,0	6,0
32	20,97	12,90	24,19	16,13	7,7	8,0	6,6	9,5	5,6	7,5	5,6	6,6	9,0	6,0	7,6	6,8
33	11,90	21,43	11,90	21,43	6,5	7,8	7,4	7,8	6,2	8,3	6,0	6,0	8,5	9,0	8,9	9,1
34	3,45	37,93	3,45	34,48	4,4	4,1	4,1	4,5	3,8	4,9	4,9	4,7	7,0	5,6	6,7	6,5
35	21,13	18,31	18,31	18,31	3,2	4,2	4,4	5,2	4,3	6,4	4,2	4,4	6,0	5,7	5,6	5,6
36	16,67	0,00	22,22	0,00	7,6	6,9	8,0	8,1	7,2	7,2	8,4	9,0	9,0	6,5	8,9	8,3
37	0,00	26,09	0,00	26,09	4,1	4,1	4,2	6,7	5,1	6,6	3,4	2,5	6,2	6,0	6,3	6,2

Примечания: 1 — Широга; 2 — Интенсивность; 3 — Осознаваемость; 4 — Обобщенность; 5 — Эмоциональность; 6 — Доминантность; 7 — Когерентность; 8 — Активность; 9 — Мобильность; 10 — Структурированность; 11 — Безопасность; 12 — Устойчивость

Note: 1 — Breadth; 2 — Intensity; 3 — Awareness; 4 — Generality; 5 — Emotionality; 6 — Dominance; 7 — Coherence; 8 — Activity; 9 — Mobility; 10 — Structuredness; 11 — Safety; 12 — Stability

Таблица 8 / Table 8

Коэффициенты корреляции между долями учащихся начальной школы с разными уровнями критического мышления и параметрами образовательных сред

The correlation coefficients between the ratio of primary school students with different levels of critical thinking and the quantitative parameters of the learning environment

	Развивающийся уровень навыков анализа	Продвинутый уровень навыков анализа	Развивающийся уровень навыков вывода и аргументации	Продвинутый уровень навыков вывода и аргументации
Широга	-0,068	0,247	-0,054	0,259
Интенсивность	-0,038	0,179	-0,008	0,204
Оознаваемость	0,034	0,168	0,078	0,222
Обобщенность	-0,015	0,027	0,016	0,051
Эмоциональность	0,137	-0,085	0,099	-0,048
Доминантность	-0,110	0,224	-0,155	0,211
Когерентность	0,164	-0,117	0,133	-0,093
Активность	-0,007	0,013	-0,001	0,044
Мобильность	-0,289	0,213	-0,278	0,246
Структурированность	-0,192	0,367*	-0,183	0,368*
Безопасность	-0,272	0,295	-0,270	0,303
Устойчивость	-0,189	0,316	-0,217	0,317

Примечание. * — уровень статистической значимости 0,05.

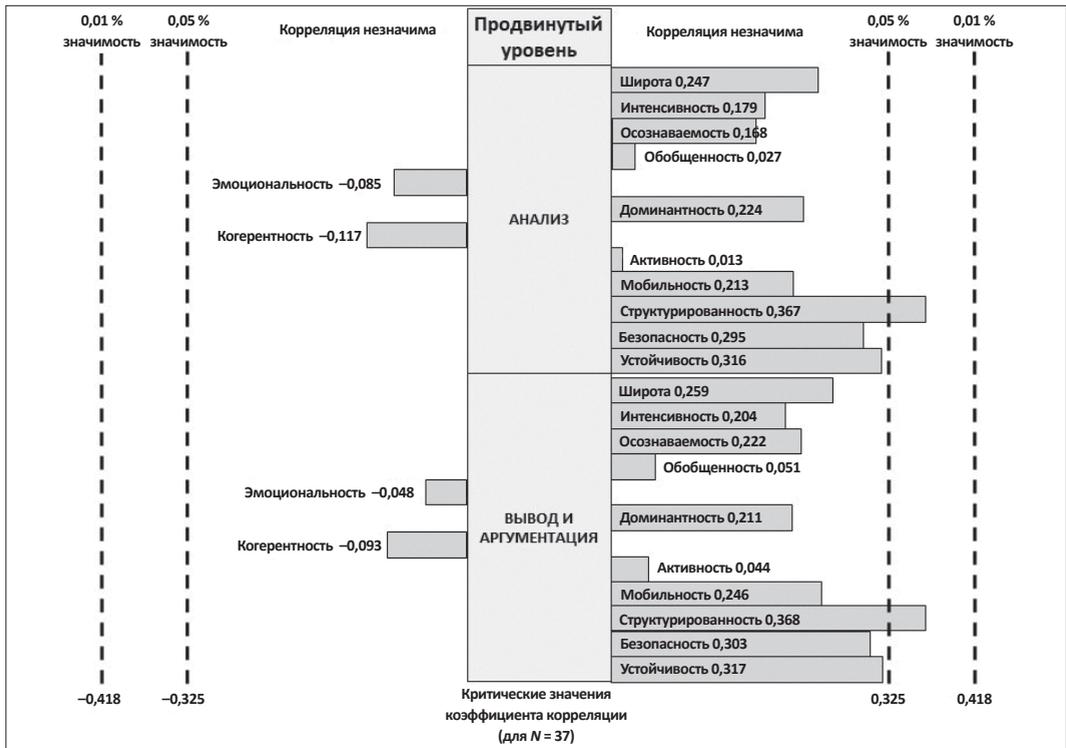


Рис. 2. Коэффициенты корреляций между долями учащихся начальной школы с продвинутым уровнем критического мышления и параметрами образовательных сред
Fig. 2. The correlation coefficients between the ratio of primary school students with high level of critical thinking and the quantitative parameters of the learning environment

Дискуссионные вопросы

Анализ полученных результатов показал, что в начальной школе доля учащихся с продвинутым уровнем навыков критического мышления (как анализа, так и вывода и аргументации) тем выше, чем: выше активность среды (наиболее значимая корреляция); выше доля творческой (активность + свобода) среды; ниже доля безмятежной (пассивность + свобода) среды; ниже доля догматической (пассивность + зависимость) среды; выше структурированность среды (наименее значимая корреляция).

Доля учащихся с развивающимся уровнем навыков критического мышления (как анализа, так и вывода, и аргументации) тем выше, чем: выше пассивность среды; ниже доля творческой среды; выше доля безмятежной среды; выше доля догматической среды.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что формированию критического мышления в первую очередь способствует активность среды, т. е. отсутствие наказаний, подкрепление инициативы и творчества ребенка,

особенно в сочетании со свободой, т. е. персонализацией, приоритетом личностных интересов и ценностей, стремлением педагогов подстроиться к ребенку.

Объяснение этому может быть дано на основе теории самодетерминации (Ryan, & Deci, 2017). Согласно этой теории, применительно к образовательной ситуации, для формирования автономной (внутренней и продуктивных типов внешней) учебной мотивации важно, чтобы среда заключала в себе достаточные для развития ребенка возможности и чтобы он мог ими воспользоваться для удовлетворения своих базовых психологических потребностей — потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими (Гордеева, 2006). Автономная мотивация проявляется во включенности в процесс обучения, в удовольствии от него, в активном взаимодействии с другими учениками и педагогами, в учебной настойчивости (Leon, Medina-Garrido, & Núñez, 2017; Fatou, & Kubiszewski, 2018) и, как показывают исследования, сказывается на способности учащихся достигать высоких академических результатов (Бондаренко и др., 2020; Howard et al., 2021). Аналогичного влияния автономной мотивации мы можем ожидать и в части метапредметных образовательных результатов. Для удовлетворения психологической потребности в автономии очень важно, чтобы ребенок мог самостоятельно приложить усилия. В связи с этим неудивительно, что более высокие результаты по критическому мышлению достигаются в творческой, т. е. активной и свободной среде.

Важным средовым источником удовлетворения психологической потребности в компетентности является структура (Aelterman et al., 2019; Jang, Reeve, & Deci, 2010). Это согласуется с результатами нашего исследования в том, что среди всех измеряемых параметров среды в качестве возможного фактора успеха в формировании критического мышления выделилась структурированность. Высокая структурированность среды, в соответствии с методологией, лежащей в основе используемых инструментов диагностики (Ясвин, 2019), подразумевает:

- ясную формулировку целей и ожиданий (в том числе персональных) для различных этапов образовательного процесса, промежуточных и итоговых критериев их достижения;
- четкое определение границ приемлемого и неприемлемого, описанное в формате документа при активном участии школьников и педагогов, зафиксированные поведенческие нормы для всех участников образовательных отношений, а также ритуалы, в процессе которых с этими нормами знакомят новых членов школьного сообщества;
- предоставление конструктивной обратной связи как критерий оценки профессиональной деятельности педагогов;
- прозрачность и обоснованность наград и взысканий, проведение методической работы над ними на уровне школы и т. п.

Таким образом, статистический анализ эмпирических результатов, полученных нами на репрезентативной выборке, ставит под сомнение упомянутые ранее рекомендации «обеспечить менее структурированную учебную среду, которая подталкивает учащихся к изучению того, что они считают важным».

Заключение

Проведенное исследование показало наличие статистически значимой положительной связи между уровнем средового стимулирования активности обучающихся (шкала активности среды) и уровнем навыков критического мышления обучающихся в начальной школе. Большее количество учащихся, достигающих продвинутого (более высокого) уровня критического мышления отмечено в активных типах среды, прежде всего в творческой среде, при низких уровнях доли пассивных сред — безмятежной и догматической. Из 12 средовых параметров зафиксирована корреляция только с параметром структурированности образовательной среды, обеспечивающей четкость целей и задач обучения, ясность требований и постоянную продуктивную обратную связь обучающихся и педагогов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что критичность мышления более успешно формируется в образовательной среде, обеспечивающей возможности для удовлетворения потребностей школьников в автономии и компетентности, способствующей формированию их автономной мотивации как условия достижения метапредметных образовательных результатов.

В настоящее время нами проводится анализ эмпирических данных, полученных на выборке учащихся основной школы, который сможет выявить специфику влияния среды на формирование критического мышления на разных возрастных этапах.

Список источников

1. *National Research Council*. (2008). *Research on Future Skill Demands: A Workshop Summary*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12066>
2. Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, And Curricula From Six Nations*. Harvard Education Press. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734631>
3. *World Bank*. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
4. *OECD*. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/trends_educ-2019-en
5. Добрякова, М. С., Зиил, Н., Мосс, Дж., и Фруммин, И. Д. (2020). Рамка универсальных компетентностей и новой грамотности. В: Добрякова, М. С., Фруммин, И. Д. (ред.). *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов*

к реальности (с. 34–60). М.: Издательский дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>

6. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9–30.

7. Costa, A. L. (Ed.). (1991). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Vol. 1*. Rev. ed. Alexandria, VA: ASCD.

8. Covington, M. V., Crutchfield, R. S., Davies, L. & Olton, R. M. (1974). *The Productive Thinking Program. A Course in Learning to Think*. Columbus, OH: Merrill Publ.

9. De Bono, E. (1991). *Teaching Thinking*. Harmondsworth? Middlesex: Penguin Books.

10. Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.

11. Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Монография. М.: ИНТОР.

12. Давыдов, В. В. (1986). *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. М.: Педагогика.

13. Добрякова, М. С., и Зиил, Н. (2020). Педагогические практики для развития универсальных компетентностей и универсальной грамотности. В: Добрякова М. С., Фрумин, И. Д. (Ред.). *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности* (с. 323–355). М.: Издательский дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>

14. Williams, R. B. (2015). *Higher-Order Thinking Skills. Challenging All Students to Achieve*. N.Y.: Skyhorse Publ.

15. Collins, R. (2014). Skills for the 21st century: Teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership Journal*, 12(14), 1–8.

16. McCollister, K., & Saylor, M. F. (2010). Lift the ceiling increase rigor with critical thinking skills. *Gifted Child Today*, 33(1), 41–47.

17. Денищева, Л. О., Краснянская, К. А., Пинская, М. А., Авдеенко, Н. А., и Михайлова, А. М. (2018). Формирование компетенций «4К» средствами учебных предметов. В: Обухов, А. С. (Ред.). *Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуации*. Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве», Москва, 08–10 февраля 2018 г. (т. 1, с. 64–76). М.: Межрегиональное общественное движение творческих педагогов «Исследователь». eLIBRARY ID: 36602826. EDN: YQUJNZ.

18. Якубовский, М., и Вишневский, Е. (2020). Польша: образовательная среда, порождающая перемены. В: Добрякова, М. С., Фрумин, И. Д. (Ред.). *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности* (с. 232–254). М.: Издательский дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>

19. Петерсон-Бадали, М., Рис-Джонстоун, Э., Уилсон, Э., Шафазллола, А., Фридман, Б., Белчек, Д., Гроуз, К, Миллер, Л., Галагер, М. Ж., и Лэнг, П. (2020). Канада (Онтарио): преодоление неравенства посредством образования. В: Добрякова, М. С., и Фрумин, И. Д. (ред.). *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности* (с. 232–254). М.: Издательский дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>

20. Углонова, И. Л., Орел, Е. А., и Брун, И. В. (2020). Измерение креативности и критического мышления в начальной школе. *Психологический журнал*, 41(6), 96–107. <https://doi.org/10.31857/S020595920011124-2>
21. Mislevy, R. J., Almond, R. G., & Lukas, J. F. (2003). A brief introduction to evidence-centered design. *ETS Research Report Series*, (1), 1–29.
22. Ясвин, В. А. (2019). *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. М.: Народное образование.
23. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.
24. Гордеева, Т. О. (2006). *Психология мотивации достижения*. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. Москва: Смысл.
25. Leon, J., Medina-Garrido, E., & Núñez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895>
26. Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology Education*, 21, 427–446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
27. Бондаренко, И. Н., Ишмуратова, Ю. А., и Цыганов, И. Ю. (2020). Проблемы взаимосвязи школьной вовлечённости и академических достижений у современных подростков. *Современная зарубежная психология*, 9(4), 77–88. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>
28. Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
29. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
30. Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

References

1. *National Research Council*. (2008). *Research on Future Skill Demands: A Workshop Summary*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12066>
2. Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, And Curricula From Six Nations*. Harvard Education Press. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734631>
3. *World Bank*. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
4. *OECD*. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
5. Dobryakova, M., Seel, N., Moss, G., & Froumin, I. (2020). A Framework of Key Competences and New Literacies. In: Dobryakova, M. & Froumin, I. (Eds). *Key Competences*

and New Literacies: From Slogans to School Reality (pp. 34–60). Moscow: HSE University Publishing House. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>

6. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9–30.

7. Costa, A. L. (Ed.). (1991). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Vol. 1*. Rev. ed. Alexandria, VA: ASCD.

8. Covington, M. V. Crutchfield, R. S., Davies, L. & Olton, R. M. (1974). *The Productive Thinking Program. A Course in Learning to Think*. Columbus, OH: Merrill Publ.

9. De Bono, E. (1991). *Teaching Thinking*. Harmondsworth' Middlesex: Penguin Books.

10. Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.

11. Davydov, V. (1996). *Theory of developmental learning*. Monograph. Moscow: INTOR. (In Russ.).

12. Davydov, V. (1986). *Problems of developmental learning: the experience of theoretical and experimental psychological research*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

13. Dobryakova, M., & Seel, N. (2020). Pedagogical and School Practices to Foster Key Competences and Domain-General Literacy. In: Dobryakova, M. & Froumin, I. (Eds.). *Key Competences and New Literacies: From Slogans to School Reality* (pp. 323–355). Moscow: HSE University Publishing House. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>

14. Williams, R. B. (2015). *Higher-Order Thinking Skills. Challenging All Students to Achieve*. N.Y.: Skyhorse Publ.

15. Collins, R. (2014). Skills for the 21st century: Teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership Journal*, 12(14), 1–8.

16. McCollister, K., & Saylor, M. F. (2010). Lift the ceiling increase rigor with critical thinking skills. *Gifted Child Today*, 33(1), 41–47.

17. Denishcheva, L., Krasnyanskaya, K., Pinskaya, M., Avdeenko, N., & Mikhailova, A. (2018). Formation of competences “4K” by means of subjects. In: Obukhov, A. (Ed.). *Scientific and practical education, research training, STEAM education: new types of educational situations*. A collection of reports of the IX International Scientific and Practical Conference “Research activities of students in the modern educational space”, Moscow, 08–10 February, 2018 (vol. 1, pp. 64–76). Moscow: Interregional social movement of creative teachers “Researcher”. (In Russ.).

18. Jakubowski, M., & Wiśniewski, J. (2020). Poland: The Learning Environment that Brought About a Change. In: Dobryakova, M., & Froumin, I. (Eds.). *Key Competences and New Literacies: From Slogans to School Reality* (pp. 232–254). Moscow: HSE University Publishing House. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>

19. Peterson-Badali, M., Rees-Johnstone, E., Wilson, E., Shahfazzollah, A., Freedman, B., Belchetz, D., Grose, K., Miller, L., Gallagher, M. J., & Laing, P. (2020). *Canada (Ontario): a unifying theme for canadian education is equity*. In: Dobryakova, M., & Froumin, I. (Eds.). *Key Competences and New Literacies: From Slogans to School Reality* (pp. 66–98). Moscow: HSE University Publishing House. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>

20. Uglanova, I., Orel, E., & Brun, I. (2020). Measuring creativity and critical thinking in primary school. *Psichologicheskii zhurnal*, 41(6), 96–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920011124-2>

21. Mislevy, R. J., Almond, R. G., & Lukas, J. F. (2003). A brief introduction to evidence-centered design. *ETS Research Report Series*, (1), 1–29.
22. Yasvin, V. A. (2019). *The school environment as a subject of measurement: expertise, design, management*. Moscow: National Education Publ.
23. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.
24. Gordeeva, T. O. (2006). *Psixologiya motivacii dostizheniya*. A textbook for university students studying in the field and specialties of psychology. Moscow: Smy'sl. (In Russ.).
25. Leon, J., Medina-Garrido, E., & Núñez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895>
26. Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology Education*, 21, 427–446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
27. Bondarenko, I. N., Ishmuratova, Yu. A., & Tsyganov, I. Yu (2020). Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(4), 77–88. (in Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>
28. Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
29. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
30. Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

Статья поступила в редакцию: 23.10.2023;

одобрена после рецензирования: 29.12.2023;

принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 23.10.2023;

approved after reviewing: 29.12.2023;

accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторах:

Елена Георгиевна Дирюгина — руководитель направления «Методология и перспективные исследования», благотворительный фонд «Вклад в будущее»; соискатель, старший преподаватель Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

diryugina@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0006-0103-4642>

Витольд Альбертович Ясвин — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, заведующий межфакультетской кафедрой образовательных систем и педагогических технологий, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел

Российской Федерации, профессор департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

vitalber@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

Information about the authors:

Elena G. Diryugina — Head of the Methodology and Research Direction, Charitable Foundation “Investment to the Future”; PhD scholar, senior lecturer, Moscow City University, Moscow, Russia,

diryugina@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0006-0103-4642>

Vitold A. Yasvin — Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Interfaculty Department of Educational Systems and Pedagogical Technologies of MGIMO University, Professor of the Psychology Department of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

vitalber@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

Вклад авторов:

Е. Г. Дирюгина — концепция и дизайн исследования, сбор и анализ данных, литературный обзор, обсуждение результатов.

В. А. Ясвин — концепция исследования, обсуждение результатов.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors:

E. G. Diryugina — research concept and research design, data collection and analysis, literature review, discussion of results.

V. A. Yasvin — research concept, discussion of results.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Research article

UDC 378.091.64:004.8

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.04

**EXPERIMENTAL USE OF EDUCATIONAL MATERIALS
DEVELOPED USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE
IN NATURAL SCIENCE EDUCATION¹*****Yevgeny D. Patarakin¹ ✉, Vasily V. Burov²,
Karim D. Salimullin³, Dmitry V. Soshnikov⁴***^{1, 2, 3} *Moscow City University, Moscow, Russia*⁴ *Moscow Aviation Institute, Moscow, Russia*⁴ *Higher School of Economics, Moscow, Russia*¹ *patarakined@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1216-5043>*² *burovvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5571-5693>*³ *salimullinkd@mgpu.ru*⁴ *dmitri@soshnikov.com, <https://orcid.org/0000-0003-1021-091X>*

Abstract. This study explores the potential of modern generative models for automatically generating educational task texts. Building on prior research in educational task generation, we focused on leveraging generative artificial intelligence to create tasks based on textbook content, leading to the development of a multiple-choice educational task generator. This tool, powered by a large language model, empowers educators to independently craft tasks for their courses. In the experiments, teachers from various disciplines were involved in selecting topics for the generation of educational materials. The results demonstrate the capability of modern large language models to generate simple text-based multiple-choice questions suitable for use. While the current need for manual verification and refinement of distractors by educators presents a challenge, it is anticipated that generative AI will address this soon. The study sheds light on the potential of generative AI in education.

Keywords: artificial intelligence-generated content, AIGC, ChatGPT-3.5, YaGPT, GigaChat

¹ The article is published in the author's edition.

Научная статья

УДК 378.091.64:004.8

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.04

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ, РАЗРАБОТАННЫХ
С ПРИМЕНЕНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА,
В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ²**

*Евгений Дмитриевич Патаракин¹✉, Василий Владимирович Буров²,
Карим Дамирович Салимуллин³, Дмитрий Валерьевич Сошников⁴*

^{1, 2, 3} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

⁴ Московский авиационный институт, Москва, Россия

⁴ Высшая школа экономики, Москва, Россия

¹ *patarakined@mgpu.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1216-5043>

² *burovvy@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-5571-5693>

³ *salimullinkd@mgpu.ru*

⁴ *dmitri@soshnikov.com*, <https://orcid.org/0000-0003-1021-091X>

Аннотация. Целью исследования было изучение пригодности современных генеративных моделей для автоматического создания текстов учебных задач. Мы разработали генератор учебных задач множественного выбора, который действует на основании большой языковой модели и позволяет учителю самостоятельно создавать задания к своему учебному курсу. В экспериментах к выбору тем для генерации учебных материалов привлекались преподаватели различных дисциплин. Результаты демонстрируют способность современных больших языковых моделей генерировать простые текстовые вопросы с несколькими вариантами ответов, пригодные для использования. Хотя текущая потребность преподавателей в ручной проверке и доработке отвлекающих факторов и представляет собой проблему, но ожидается, что генеративный ИИ решит эту проблему в ближайшем будущем.

Ключевые слова: artificial intelligence-generated content, AIGC, ChatGPT-3.5, YaGPT, GigaChat

For citation: Patarakin, E. D., Burov, V. V., Salimullin, K. D., & Soshnikov, D. V. (2024). Experimental use of educational materials developed using artificial intelligence in natural science education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-1), 78–90. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.04>

Для цитирования: Патаракин, Е. Д., Буров, В. В., Салимуллин, К. Д., и Сошников, Д. В. (2024). Экспериментальное использование учебных материалов, разработанных с применением искусственного интеллекта, в естественно-научном образовании. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-1), 78–90. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.04>

² Статья публикуется в авторской редакции.

Introduction

A multiple-choice question, or more objectively, a selection question, is a form of objective assessment in which respondents are presented with a list of correct answers and asked to choose only the accurate ones. This format is used frequently in educational testing, as it allows teachers to quickly assess students' understanding of the material. In recent years, there has been a growing interest in the automatic generation of multiple-choice questions from text, which has led to the development of various algorithms and techniques. The use of these methods has the potential to revolutionize the way questions are generated and assessments are conducted in educational settings.

The process of generating multiple-choice questions (MCQs) from educational textbooks has been the focus of several studies (Kurdi et al., 2020; Ch, & Saha, 2020; Matos, 2022). These studies have mainly focused on the automatic generation of MCQs and the subsequent selection of high-quality questions based on specific criteria. Some notable works in this area include the use of Bloom's taxonomy for crowd-sourced selection of MCQs (Moore et al., 2023), and the development of a high-quality MCQ dataset called EduQG (Hadifar et al., 2023). However, there has been less attention given to how teachers can use these generated questions and what scenarios can be created for their use. One study by Laban et al. (2022) addressed this gap by proposing an automatic MCQ generation and selection pipeline that allows teachers to filter questions based on multiple criteria. The proposed pipeline comprises four core modules: preprocessing, sentence selection, key selection, and distractor selection. The study demonstrated that the proposed pipeline can generate high-quality MCQs that meet the criteria set by teachers.

In our previous work on educational task generation (Patarakin, Burov, & Sochnikov, 2023), we explored various approaches using generative artificial intelligence and ultimately focused on generating tasks based on textbook content. The advantages of this approach include a higher level of alignment with the educational material, as the generated tasks will be closely linked to the textbook content, enabling students to better understand and deepen their knowledge. Additionally, using the textbook allows for better contextual understanding and alignment with the educational course's objectives, enabling the creation of tasks that more fully correspond to the curriculum. Furthermore, textbooks typically present material in a structured manner, which can assist the generation system in creating tasks of varying levels of complexity and on different topics in a more organized fashion. This approach holds promise for improving the quality and relevance of educational tasks through the strategic use of generative artificial intelligence, but it also comes with certain drawbacks. Some of the main challenges include:

- Limited information: Generation of tasks exclusively based on the textbook may limit the variety of tasks and reduce the creativity in creating educational materials.

- Incomplete coverage of the textbook: The textbook may not cover all topics or necessary nuances, leading to limited task generation.
- Difficulty in interpretation: Understanding the textbook may be a challenging task for machine learning algorithms, especially when the text contains ambiguities or requires contextual interpretation.
- Lack of creativity: When using the textbook as the basis for generating tasks, innovative and creative approaches to task creation may be lacking.

Despite these drawbacks, the use of textbooks as a source of context for generating tasks can help the model better understand and adapt to the specific educational context, improving the quality of task assessment. However, it is essential to consider the potential limitations and challenges associated with this approach and strive to address them to ensure the effectiveness of the generated tasks in enhancing student learning.

Experiments with a Multiple-Choice Educational Task Generator

Based on the presented rationale, we have devised a multiple-choice educational task generator. This generator operates on the basis of a large language model, empowering educators to independently craft tasks for their educational courses. At the outset of the process, the system prompts the educator to upload a text excerpt from the textbook. Upon receiving this original text, the system generates multiple-choice questions from it and presents the user with the option to select the questions they wish to receive. The selection process is illustrated in the Figure 1.

At the next stage, the system offers the teacher to download the created list of ready-made questions and correct and false answers.

The general scheme of organizing the educational process using generative artificial intelligence is illustrated in Figure 2.

The generative artificial intelligence performs a merely auxiliary function. We can see only the final part of the process on the figure. The teacher has already presented the educational material to the students and organized their work with this material. Then, the teacher uses the support of artificial intelligence to form a variety of test questions. The interaction between the teacher and the question generation system is as follows:

The teacher uploads a text fragment from the textbook.

The system proposes a list of questions that it is capable of generating based on the uploaded text.

If the suggested questions do not suit the teacher's preferences, the teacher can request new question variants.

If the teacher selects a question variant, the system generates a set of answers to these questions, one of which is correct and several of which are incorrect.

GPT Question Generator

Stage 2

Include question 1?

Question 1

Что такое наблюдение в биологии?

Answer 1

Наиболее распространённым методом, с помощью которого человек изучает природу, является наблюдение.

Include question 2?

Question 2

Какие требования предъявляются к наблюдению как научному методу познания?

Answer 2

Наблюдение как научный метод познания должно соответствовать следующим требованиям: быть целенаправленным, проводиться по определённому плану, давать точные результаты, совпадать с повторными наблюдениями в тех же условиях.

Regenerate

Proceed>>

Fig. 1. The process of selection

Рис. 1. Процедура отбора

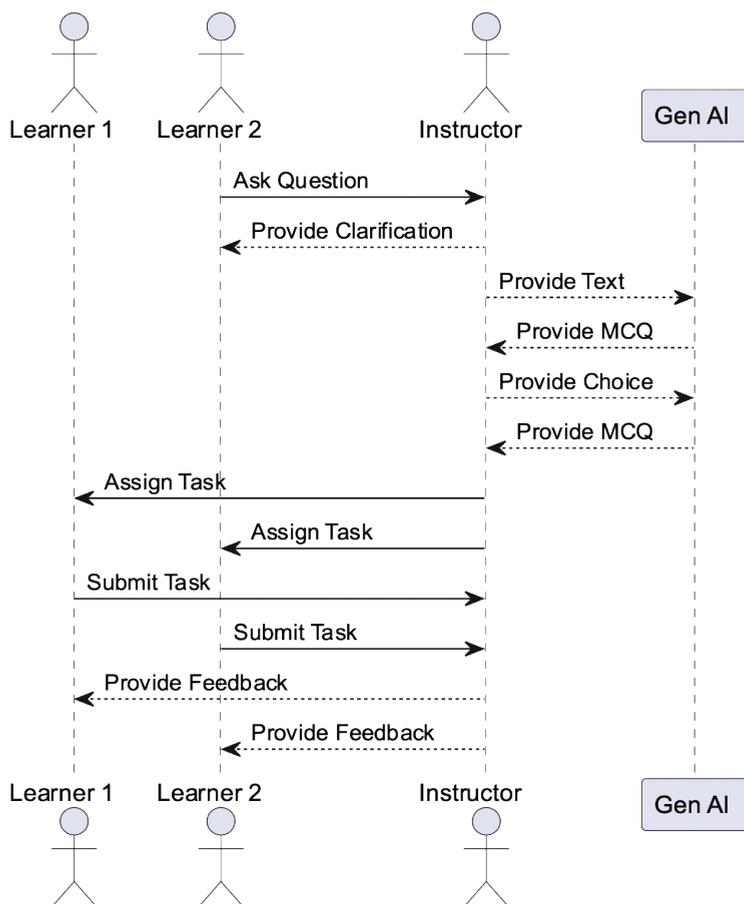


Fig. 2. The general scheme of organizing the educational process using generative artificial intelligence

Рис. 2. Общая схема организации образовательного процесса с помощью генеративного искусственного интеллекта

The teacher receives a set of questions and answers, which they can edit and use in their practice.

The further scenarios of using the questions depend on the teacher’s preferences. They can be used during face-to-face work with students in their class. However, we assume that the most likely scenario is their inclusion in electronic lessons, as part of the Moscow Electronic School course scenarios to improve their quality (Vachkova, Patarakin, & Petryaeva, 2020). In this regard, we separately considered the ability of generative artificial intelligence to generate questions in JSON format, which can easily be included in the scenarios of electronic lessons of the Moscow Electronic School. However, before embarking on the development of including questions in the scenarios of educational activities, it is necessary to consider the possible problems that a teacher may encounter when working with automatically generated questions.

The teacher's interaction with automatically generated questions presents several challenges. After the teacher uploads a text fragment from the textbook, the language model generates a question and a correct answer, along with several incorrect answers. The text of the question should be accurately written, assuming the possibility of answering, corresponding to the studied topic, and not containing hints to the correct answer. It is important that the correct answer is genuinely correct and does not contain contradictions. It is very important that the incorrect answers appear plausible, and their rejection requires the student's effort and understanding. The general scheme of checking the questions and answers is presented on Figure 3. We used this scheme as a hint for teachers on what to pay attention to and as an instrument for assessing the quality of questions.

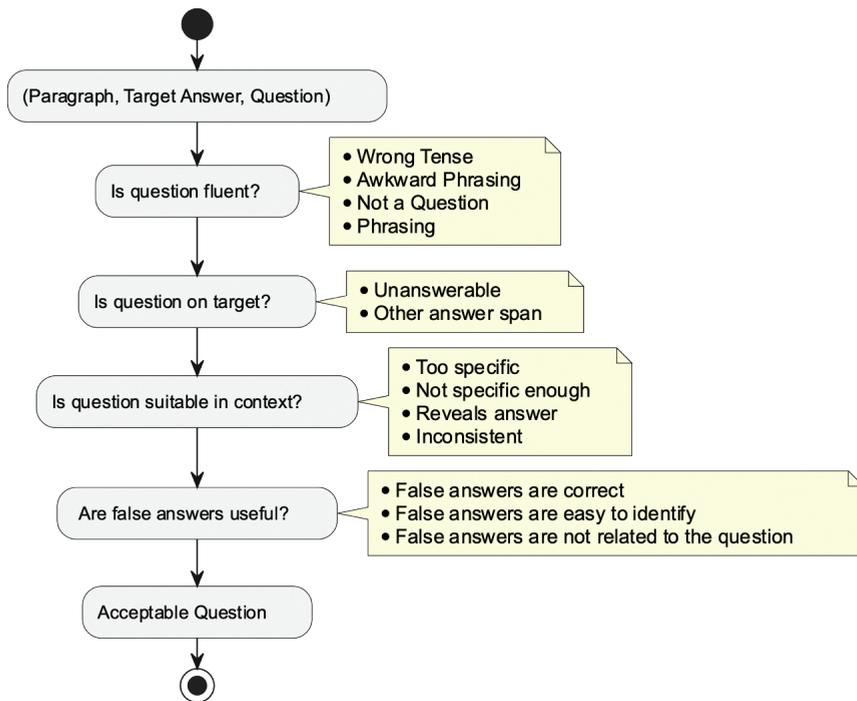


Fig. 3. The general scheme of checking the questions and answers

Рис. 3. Общая схема проверки вопросов и ответов

In the experiments, teachers of computer science, biology, and history were involved in the independent selection of topics for the generation of educational materials. For instance, the computer science teacher chose the theoretical topic “Modeling” for question generation, justifying this choice by the limited availability of theoretical questions with non-ambiguous applications in the field of computer science. While ready-made problem sets and tests are often available for most educational topics, teachers of computer science frequently find themselves having to devise theoretical questions on their own.

Which of the following statements best describes a model?

A. A new entity that reflects essential features of the studied subject, process, or phenomenon for the purpose of modeling.

B. A new entity that reflects non-essential features of the studied subject, process, or phenomenon for the purpose of modeling.

C. A new entity that reflects all features of the studied subject, process, or phenomenon.

D. A new entity that reflects only some features of the studied subject, process, or phenomenon.

The experiment described in this paper focuses on the subject of history, with the theme “Great Geographical Discoveries.” This theme was chosen deliberately, as the text is abundant in dates and facts, which can be effectively verified using tests. The purpose of this experiment is to explore the potential of using multiple-choice questions to assess students’ understanding of historical events and their ability to verify the accuracy of the information provided in the text. The chosen theme also highlights the importance of evaluating the effectiveness of various assessment methods in history education, thereby contributing to the ongoing discourse on the role of testing in historical studies.

Who was the first explorer to discover North America?

Christopher Columbus

Ferdinand Magellan

Vasco da Gama

Amerigo Vespucci

The field of biology presented a different scenario. Here, the test generator was not used for regular lessons but was necessary to prepare students for exams. Students taking biology are faced with the need to know a vast amount of theoretical material across various biology topics, starting from the 5th grade. One of the most significant features of biology is the extensive conceptual framework within the subject, the knowledge of which is essential for passing the biology exam. Technical terms such as chromatid, bivalent, metaphase plate, crossing over, and many others are abundant in the school subject of biology. These terms are essential for passing the biology exam, similar to the necessity of knowing facts and event dates in history. In this context, the test generator becomes a valuable tool that can be used to assimilate this conceptual framework within the field of biology. Multiple-choice questions (MCQs) can be utilized to enhance student learning in biology through various mechanisms. Well-constructed MCQs can prompt students to engage in higher-order thinking, such as analysis and evaluation, thereby fostering a deeper understanding of the subject matter. Additionally, MCQs can be used formatively to provide ongoing feedback to students, enabling them to identify and address areas of weakness. Furthermore, the generation of MCQs can be automated using artificial intelligence, allowing educators to focus on instructional activities while ensuring a steady supply of high-quality assessment items. Moreover, the use of MCQs can facilitate efficient

grading, particularly in large classes, and can be instrumental in preparing students for standardized examinations. Therefore, the strategic deployment of MCQs in biology education can contribute to the cultivation of critical thinking skills, the provision of timely feedback, and the optimization of instructional resources.

The differences between objects in the living and non-living nature are as follows:

A. Living and non-living objects differ in the complexity of their structure and the high level of organization of the life processes occurring within them.

B. Living and non-living objects differ in the complexity of their structure and the low level of organization of the life processes occurring within them.

C. Living and non-living objects differ in the complexity of their structure and the high level of organization of the processes occurring within them.

The correct answer is A. Living and non-living objects differ in the complexity of their structure and the high level of organization of the life processes occurring within them. This distinction is fundamental in the study of biology and is essential for understanding the characteristics of living organisms and their interactions with the environment.

The conducted experiments demonstrate the capability of modern large language models to generate simple text-based multiple-choice questions suitable for use. While the current need for distractors requires some manual verification and refinement by educators, this challenge is expected to be addressed by generative AI in the near future. The process of creating questions and their correct and incorrect solutions is no longer purely a creative task. Experiments conducted by school teachers using artificially generated materials show that hierarchical structures can be formed around such materials, similar to those that emerged around other technologies in the past, such as personal computers and internet access (see Figure 4).

During those times, the role of the computer science teacher was instrumental in guiding the adoption of these groundbreaking innovations.

Conclusion

The experiments conducted on the generation of educational questions using generative artificial intelligence currently demonstrate that teachers can create multiple-choice questions with the technical tools available. The quality of the generated questions largely depends on the quality of the original material. The application of the teaching methodology, which includes AI-generated tasks, brings us back to the key theme of fostering computational thinking among all participants in the educational process (Parandekar, Patarakin, & Yayla, 2023). This includes not only students but also teachers and authors of modern textbooks. From this perspective, the experimental process of obtaining multiple-choice questions from generative AI serves as a simultaneous test of the capabilities of Gen AI and a validation of the textbook's unambiguity and consistency of the presented knowledge. It is possible that

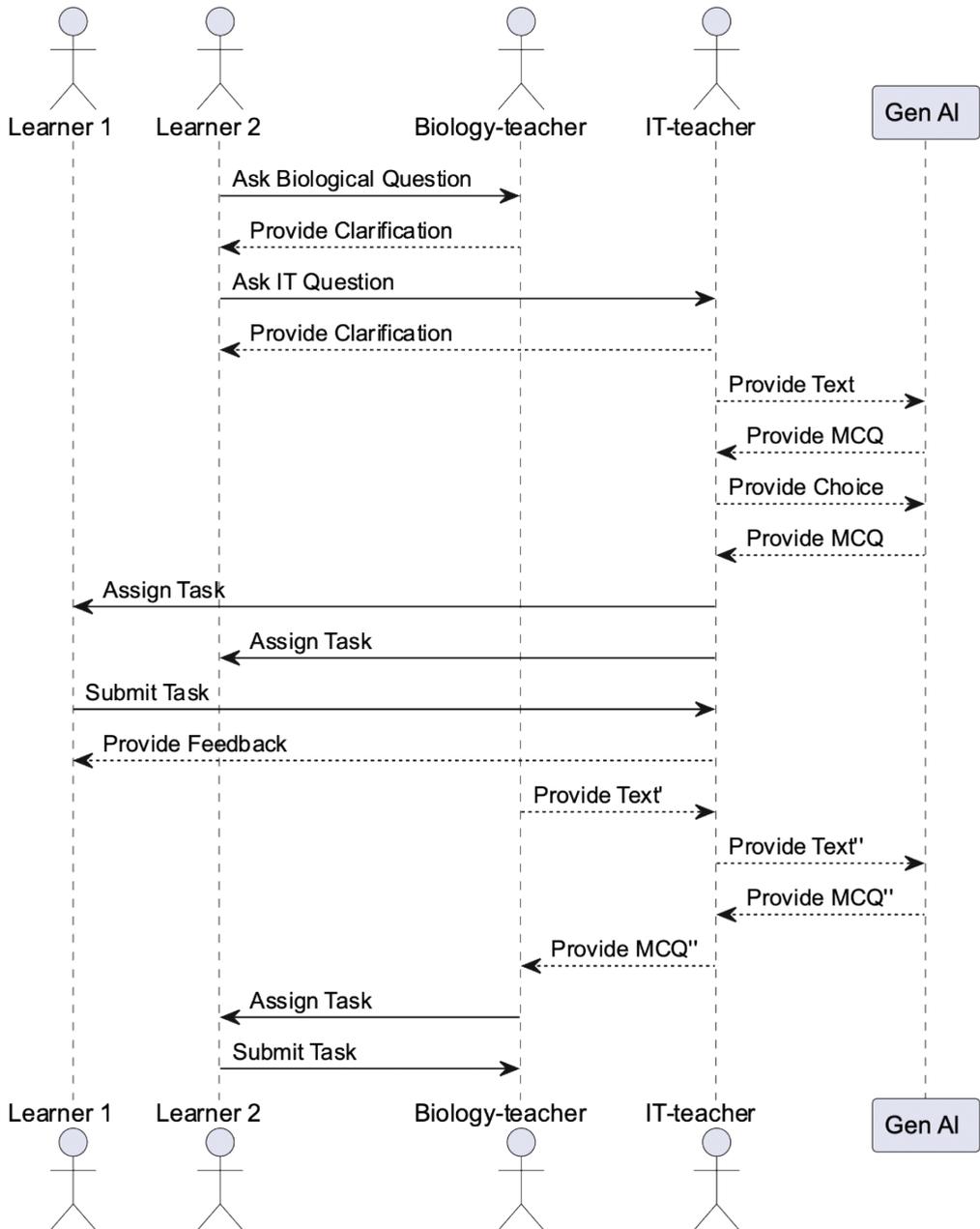


Fig. 4. Hierarchical structures

Рис. 4. Иерархические структуры

the process also serves as a test of the textbook's ontological integrity. From the perspective of computational thinking, a good modern textbook is one from which generative AI can formulate coherent and unambiguous questions. The creation of questions based on the textbook may serve as a test of the quality and ontological integrity of the material. If incorrect questions are generated by the AI during the translation process, there is a high probability that the textbook itself engenders confused perceptions in the student's mind. The links between generative artificial intelligence and computational thinking are evident in the potential for generative artificial intelligence to validate the coherence and integrity of educational materials through the generation of unambiguous questions.

The potential scenario in which generative artificial intelligence (AI) serves as distinct actors for both students and teachers raises concerns about the future of education. This framework can be likened to the long-standing "1 student: 1 computer" model, where the emphasis is not only on each student having their own computer, but also on the same computer being used by the student for both educational and everyday tasks, without a division between home and school computer use. This potential future scenario, as depicted in Figure 5, presents an uncomfortable yet highly probable situation where generative artificial intelligence for students and teachers are separate actors.

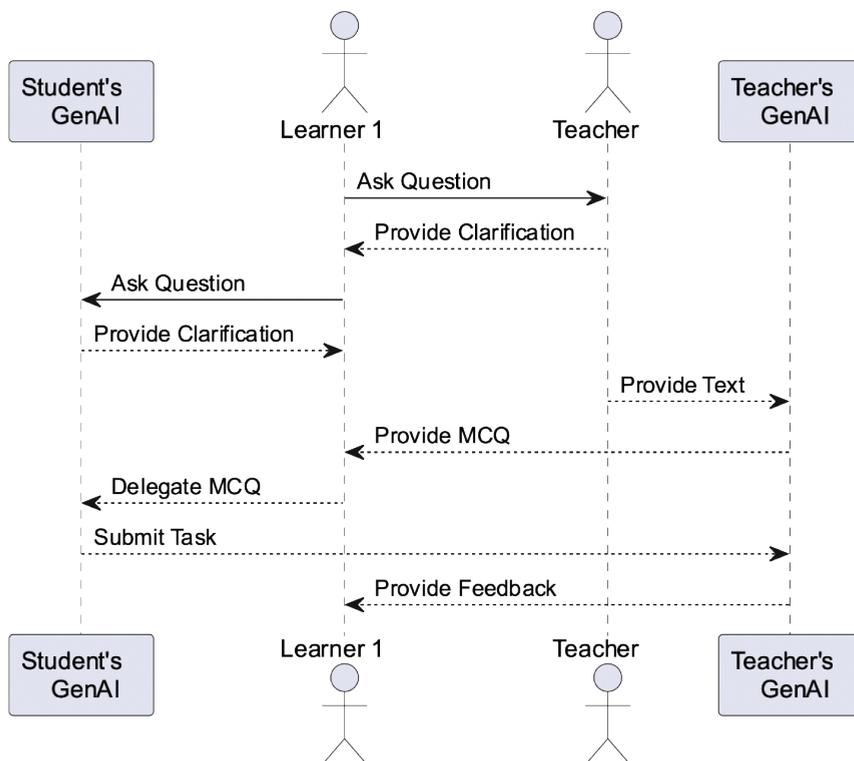


Fig. 5. Separate generative artificial intelligence actors

Рис. 5. Отдельные акторы генеративного искусственного интеллекта

Educators and administrators must thoroughly understand the risks and benefits associated with the use of generative AI in education to effectively navigate this evolving landscape.

References

1. Kurdi, G., Parsia, B., Leo, J., & Sattler, U. (2020). A Systematic Review of Automatic Question Generation for Educational Purposes. *Int J Artif Intell Educ*, 30(1), 121–204.
2. Ch, D. R., & Saha, S. K. (2020). Automatic Multiple Choice Question Generation From Text: A Survey. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(1), 14–25.
3. Matos, R. M. F. de. (2022). *Automatic Generation of Multiple Choice Questions*. Dissertation in the context of the Master in Informatics Engineering, specialization in Intelligent Systems, advised by Prof. Hugo Oliveira and Hugo Amaro and presented to the Department of Informatics Engineering of the Faculty of Sciences and Technology of the University of Coimbra.
4. Moore, S., Nguyen, H. A., Fang, E., & Stamper, J. (2023). *Crowdsourcing the evaluation of multiple-choice questions using item-writing flaws and bloom's taxonomy*. In: arXiv:2205.01730v1 [cs.CL].
5. Hadifar, A., Bitew, S. K., Deleu, J., Develder, C., & Demeester, T. (2023). EduQG: A multi-format multiple-choice dataset for the educational domain. *IEEE Access*, 11, 20885–20896.
6. Laban, P., Wu, Ch.-Sh., Murakhovska, L., Liu, W., & Xiong, C. (2022). Quiz Design Task: Helping Teachers Create Quizzes with Automated Question Generation. In: *Findings of the Association for Computational Linguistics: NAACL 2022*, July 10–15, 2022 (pp. 102–111). Association for Computational Linguistics.
7. Patarakin, E. D., Burov, V., & Sochnikov, D. (2023). Experimental generation of educational tasks in natural science disciplines using artificial intelligence. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 38–58.
8. Vachkova, S. N., Patarakin, E. D., & Petryaeva, E. Y. (2020). Content Quality of Lesson Scenarios in Moscow E-School. *SHS Web Conf*, 79, 01017.
9. Parandekar, S., Patarakin, E., & Yayla, G. (2023). A Modern Aspect of Instrumental Literacy: Coding. In: Dobryakova, M., Froumin, I., Barannikov, K., Moss, G., Remorenko, I., & Hautamäki, J. (Eds.). *Key Competences and New Literacies: From Slogans to School Reality* (pp. 367–390). UNIPA Springer Series. Springer, Cham.

Статья поступила в редакцию: 25.11.2023;
одобрена после рецензирования: 19.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 25.11.2023;
approved after reviewing: 19.12.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Information about the authors:

Yevgeny D. Patarakin — Doctor of Education Sciences, Professor at Institute of Digital Education of Moscow City University and Institute of Education of Higher School of Economics, patarakined@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1216-5043>

Vasily V. Burov — scientist at Institute of Digital Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
burovv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5571-5693>

Karim D. Salimullin — graduate student at Institute of Digital Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
salimullinkd@mgpu.ru

Dmitry V. Soshnikov — PhD, Associate Professor at Moscow Aviation Institute and Faculty of Computer Science of Higher School of Economics, Technical Director of Generative AI Lab at HSE Art and Design School, Moscow, Russia,
dmitri@soshnikov.com, <https://orcid.org/0000-0003-1021-091X>

Информация об авторах:

Евгений Дмитриевич Патаракин — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента информатики, управления и технологий Института цифрового образования Московского городского педагогического университета; профессор департамента образовательных программ Института цифрового образования НИУ ВШЭ школы дизайна, Москва, Россия,
patarakined@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1216-5043>

Василий Владимирович Буров — научный сотрудник Института цифрового образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,
burovv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5571-5693>

Салимуллин Карим Дамирович — аспирант департамента информатики, управления и технологий Института цифрового образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,
salimullinkd@mgpu.ru

Дмитрий Валерьевич Сошников — кандидат физ.-мат. наук, доцент Московского авиационного института, доцент НИУ ВШЭ, технический руководитель лаборатории генеративного ИИ Школы дизайна НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
dmitri@soshnikov.com, <https://orcid.org/0000-0003-1021-091X>

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-исследовательская статья

УДК 371.2-5

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.05

ОБЩИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНСЕРВАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ В ЭПОХУ АЛЕКСАНДРА III И В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Игорь Михайлович Реморенко

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

remorenkoim@mgrpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>

Аннотация. При анализе образовательной политики государства особый интерес представляют сравнительные историко-педагогические исследования, поскольку осмысление исторического опыта и его сопоставление с вызовами современности позволяют прогнозировать возможные дальнейшие решения в области развития образования. В предлагаемой статье представлены результаты сравнительного анализа образовательной политики Министерства народного просвещения в 80–90-е годы XIX века и современной российской политики в сфере образования. Ведущей целью статьи стало выделение ключевых тенденций осуществления консервативной образовательной политики на основе сопоставления законоположений и распоряжений, принятых в последней четверти XIX века при министре народного просвещения И. Д. Делянове, с нормативными документами, реализуемыми на протяжении последнего десятилетия в современной системе образования. Обращение к данным источникам позволило рассмотреть конкретные административные решения и выделить как их общие характеристики, так и некоторые отличительные особенности. Стоит заметить, что привлеченные к анализу циркуляры отражают не только политику Министерства просвещения, но и образовательную политику государственной власти в целом. Эта же тенденция весьма характерна и для современного периода. Представленные в статье материалы демонстрируют некоторые типичные черты и тенденции консервативной образовательной политики государства, а именно: усиленное внимание к воспитанию и формированию ценностей; придание большого значения формированию отношений «человек – государство – общество»; внимание к символам и традициям государства; повышенное внимание к профессиональному выбору и регулируемому рынку труда; накладывание ограничений на участие в образовательной и просветительской деятельности на некоторых из участников образовательных отношений; мобилизационный характер ряда проводимых мероприятий; патерналистский характер избранных мер. Дальнейшее увеличение групп анализируемых источников, проведение социологических исследований и привлечение международных практик администрирования поможет расширить перечень выделенных тенденций консервативной образовательной политики.

Ключевые слова: консервативная образовательная политика, приоритет воспитания, администрирование образования, тенденции и принимаемые решения, просветительская деятельность

Scientific and research article

UDC 371.2-5

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.05

**GENERAL INSTITUTIONAL CHARACTERISTICS
OF THE CONSERVATIVE EDUCATIONAL POLICY
OF THE MINISTRY OF EDUCATION
DURING THE ERA OF ALEXANDER III AND IN THE MODERN RUSSIA**

Igor M. Remorenko

*Moscow City University, Moscow, Russia,
remorenkoim@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>*

Abstract. When analyzing the educational policy of the state, comparative historical and pedagogical research is of particular interest, since understanding historical experience and its comparison with the challenges of our time allows predicting possible further decisions in the field of educational development. This article discusses the results of a comparative analysis of the educational policy of the Ministry of National Education of the Russian Empire implemented during the 1880s and the 1890s with the modern educational policy of Russia. The main goal of the study was to highlight the key trends in the implementation of the conservative educational policy based on a comparison of laws and orders adopted in the last quarter of the 19th century under the Minister of National Education Ivan D. Delyanov with the regulatory documents implemented during the last decade in the modern educational system of Russia. Turning to these sources made it possible to consider specific administrative decisions and highlight both their general characteristics and some distinctive features. It is worth noting that the analyzed circulars reflect not only the policy of the Ministry of National Education, but also the educational policy of the government as a whole. The same trend is very characteristic of the modern period. The materials presented in the article show some of the characteristic features and trends of the conservative educational policy of the state, which include: increased attention to education and development of values; attaching great importance to developing relations between person, state, and society; attention to the symbols and traditions of the state; increased attention to professional choice and regulated labor market; imposing restrictions on some educational stakeholders to participate in educational and public awareness activities; enforcing participation in organized activities; paternalistic nature of implemented measures. To expand the list of identified trends of the conservative educational policy, further research must incorporate more groups of sources in the analysis, as well as include sociological studies and international administrative practices.

Keywords: conservative educational policy, priority of education, educational administration, trends and adopted decisions, educational activities

Для цитирования: Реморенко, И. М. (2024). Общие институциональные характеристики консервативной образовательной политики Министерства просвещения в эпоху Александра III и в современной России. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-1), 91–118. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.05>

For citation: Remorenko, I. M. (2024). General institutional characteristics of the conservative educational policy of the Ministry of Education during the era of Alexander III

and in the modern Russia. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-1), 91–118. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.05>

Введение

Существуют различные способы анализа образовательной политики. В условиях глобальных трансформационных процессов интерес приобретают сравнительные исследования. Главным образом они строятся на сопоставлении практики осуществления ряда определенных образовательных реформ в разных странах. Авторы выделяют тот или иной аспект реформирования образования и анализируют, за счет каких решений, какого контекста, какой институциональной базы, с какими ошибками и достижениями он реализовался в определенной временной перспективе в образовательной политике того или иного государства.

Так, например, проходят сравнительные изыскания разных исследовательских коллективов под руководством директора глобальной образовательной инициативы и профессора практики Гарвардской школы образования Ф. Реймерса. В частности, заслуживает внимания исследование того, «как правительства восьми стран подошли к преобразованию систем государственного образования, чтобы помочь учащимся приобрести более широкий спектр компетенций, которые подготовили бы их к гражданскому и экономическому участию по мере усложнения экономики и общества»¹ (Reimers (Ed.), 2020, с. 7). Ученые провели сравнительный анализ изменений в области подготовки и трансформации стандартов образования в Бразилии, Финляндии, Японии, Мексике, Перу, Польше, Португалии и России. Иногда в подобных исследованиях не только анализируются выбранные аспекты трансформации образования, но и строятся содержательные обобщения, конструируются некоторые общие позиции, которые могут быть получены в результате освоения опыта разных стран и применены в качестве универсального инструмента в процессе реформирования образования (Фруммин и др., 2018). В книге определена структура универсальных компетентностей, претендующая на качественное обобщение различных трансформаций содержания образования следующих стран: России, Великобритании, Канады, Китая, Южной Кореи, Польши, США и Финляндии.

В какой-то степени аналогичную цель преследуют и международные сопоставительные исследования качества образования, проводимые под эгидой Департамента по образованию и навыкам Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и Международной ассоциации по оценке учебных достижений. Здесь сравниваются конкретные диагностические результаты школьников разных стран, полученные при выполнении установленного исследовательского протокола (требования к выборке, форматам проведения

¹ Здесь и далее перевод автора. — *Прим. ред.*

того или иного вида диагностики, проверка по фиксированным критериям и пр.). Все это также имеет отношение к сравнению образовательной политики разных стран, поскольку предполагает специальную работу экспертов по анализу принимаемых решений, приведших к выявленным образовательным результатам².

Однако важно отметить, что всякая образовательная политика не проводится изолированно от других сфер трансформации общества, от большой политики. Этот контекст зачастую не менее важен, чем непосредственные отраслевые изменения в системе образования. Таким образом, апеллируя к определенному схожему общеполитическому контексту, можно даже внутри одной страны сравнить проводимую образовательную политику не только для познавательного установления сходств и различий, но и для понимания, насколько тот или иной политический ориентир был в полной мере реализован в сходных политических условиях. Тем самым мы можем увидеть полноту реализуемых мер и получить материал для прогнозирования решений, которые пока не принимались, а также, что не менее важно для исторических исследований, выявить причины, по которым те или иные решения в прошлом не были приняты или не принимаются в современности. При этом такой сопоставительный анализ в пределах одной страны вполне возможен и позволяет выделить динамику образовательной политики, ее ключевые этапы, а также обозначить некоторые лакуны и дать общий прогноз на ближайшее будущее. В этом ключе, например, строится исследование ретроинновационных волн в образовательной политике современной России (Богуславский, 2018).

Общие методологические аспекты исследования

Конечно, в ситуации исторического анализа, как и в сравнении образовательной политики разных стран, необходимо выделять аспекты для ее сравнения, например: ориентируется политика на индивидуализацию образования или на освоение некоторых общих для всех результатов; приоритет сделан на обучении или на воспитании; система управления централизована или распределена; финансирование строится на основе уточнения и детализации нормативов или есть сферы делегирования и привлечения дополнительных ресурсов на местах; реформы опираются на пилотную группу лидеров или сразу идут широким фронтом и т. п. В настоящий момент у нас нет непротиворечивой системы критериев для такого сравнения, однако мы можем полагать, что из некоторых общих представлений о развитии образовательных институтов эта система может быть выработана. Сейчас же нам представляется возможным сравнить образовательную политику на основе анализа принятых

² *Федеральный институт оценки качества образования.* (н. д.). Международные сопоставительные исследования. <https://fioco.ru/ru/osoko/msi/>

решений в сравниваемые исторические периоды, в первую очередь тех решений, которые отражены в институциональной базе образования, в принятых законах, приказах, указах, распоряжениях и других документах, направленных на изменение системы образования. Такой документальный эмпирический анализ станет материалом и для построения общетеоретических критериев сравнения разных видов образовательной политики в разные исторические периоды.

Применительно к нынешнему состоянию системы образования представляет интерес сравнение образовательной политики императора Александра III в 80–90-е годы XIX века и современной образовательной политики начала XXI века. Сравнение именно этих периодов обусловлено общими характеристиками общеполитических трансформаций, что неоднократно отражалось в исторической публицистике и научных изданиях. Так, в 2001 году в газете «Московские новости» была опубликована статья «Владимир Владимирович как Александр Александрович», где были сделаны предположения о политических аналогиях правления Александра III и В. В. Путина: «В Путине прослеживаются черты ряда российских контрреформаторов. Но наибольшее историческое сходство он имеет с Александром III»³. Трудно оспаривать тот факт, что внимание к эпохе Александра III в настоящее время весьма велико: появляются публикации, проводятся исследования, организуются семинары и конференции, открываются памятники, призванные стать «символом восстановления преемственности времен и поколений»⁴.

При этом отметим, что во второй декаде XXI века, по мере накопления опыта, обретенного в процессе проведения реформ, политика В. В. Путина перестает рассматриваться лишь как контрреформы, обретая целостность в виде концепции консервативной стабилизации, где контрреформы рассматриваются лишь как часть деятельности, корректирующая принятые решения на предыдущих этапах. У этой политики появляются и свои реформы, которые не сводятся к механистическому пересмотру или отмене ранее заявленных и реализованных ориентиров. В них есть своя, присущая им логика, истоки которой могут прослеживаться в некоторых известных концепциях русской философии (Кириллов, 2022).

Конечно, нельзя сказать, что весь XXI век образовательная политика в Российской Федерации носила консервативный характер, обеспечивая возврат к некоторым прошлым образовательным традициям. Здесь были и инновации, и ориентация на международное сотрудничество, и создание глобальных инновационных центров, и развитие современных технологий, ранее не применяемых в системе образования и многое другое. Однако первые нотки

³ Владимир Владимирович как Александр Александрович. (2001, 08–14 октября). *Московские новости*, 39.

⁴ Латухина, К. (2021, 6 июня). Владимир Путин назвал Александра III «человеком-скалой». *Российская газета*, 123(8474). <https://rg.ru/2021/06/05/reg-szfo/vladimir-putin-nazval-aleksandra-iii-chelovekom-skaloj.html>

консервативного поворота в образовательной политике стали заметны уже во второй декаде XXI века, в частности с введением в школах практики преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики»⁵. Этот курс в первую очередь был направлен на формирование у школьников общих представлений не только о культуре народов России, но и о **традиционных ценностях**.

Немногим позднее в журнале «Тетради по консерватизму» появляется статья на тот момент сотрудника Управления по общественным проектам Администрации Президента РФ Ольги Юрьевны Васильевой «Об истоках российского консерватизма» (Васильева, 2014). Опираясь на работы Эдмунда Бёрка, она дает характеристику этого политического течения: «традиции, приоритет государственных интересов, прагматизм, здравый смысл, постепенность, осторожность процесса социальных изменений, преемственность в развитии, историческое единство прошлого, настоящего и будущего — вот те основы, которые Бёрк заложил и на которых в XIX веке был возведен комплекс классических консервативных идей и ценностей» (Васильева, 2014, с. 29).

Анализируя работы Н. М. Карамзина, С. С. Уварова, М. П. Погодина, М. Н. Каткова, К. П. Победоносцева и других, О. Ю. Васильева более подробно раскрывает некоторые характеристики консерватизма применительно к российской ситуации, используя цитату М. Н. Каткова, раскрывающую специфику взаимоотношений граждан и государства: «В декабре 1886 года, за семь месяцев до своей кончины, Катков написал резкие и горькие слова, как бы подытожив свое мировоззрение: “Говорят, что Россия полностью лишена политической свободы, говорят, что хотя русским подданным и предоставлена законная гражданская свобода, но что они не имеют прав политических. Русские подданные имеют нечто большее, чем права политические, они имеют политические обязанности. Каждый из русских обязан стоять на страже прав верховной власти, **заботиться о пользе государства** (здесь и далее выделения в цитатах сделаны мной. — *И. Р.*), каждый не только имеет право принимать участие в государственной жизни и заботиться о ее пользе, но призывается к тому долгом верноподданного. Вот, на мой взгляд, наша конституция”» (Васильева, 2014, с. 34). При этом консерватизм рассматривается в качестве определенной стратегии, системы идей для строительства будущего: «Завершаю выступление извечным вопросом: как быть? куда идти? Ответить на него сегодня невозможно без обретения консервативной интеллектуальной стратегии. Это прежде всего уважение отечественных культурных традиций, которые

⁵ Поручение Президента Российской Федерации Д. А. Медведева от 02.08.2009 № Пр-2009 Председателю правительства Российской Федерации В. В. Путину. (2009). «*Google Документы*» (*Google Docs*). <https://docs.google.com/file/d/0B0oQFjBpxt9YMm0yS3VNQkt0RDA/edit?pli=1&resourcekey=0--QVPhrgTEO53eESj3xoZZQ>; Об утверждении плана мероприятий по введению с 2012/13 учебного года во всех субъектах Российской Федерации комплексного учебного курса для общеобразовательных учреждений «Основы религиозных культур и светской этики». (2012). Распоряжение Правительства РФ от 28.01.2012 № 84-р. *Правительство Российской Федерации*: официальный сайт. <http://government.ru/docs/all/80811/>

скрепляют ткань нашего бытия, сообщают нам историческую целостность и преемство. Консерватизм во всех его формах — правовой, религиозной, политической — актуален сегодня более, чем в XIX веке. Нам есть что сохранять, и мы должны это сделать. Консервативная позиция должна присутствовать в нашем общественном сознании, в нашей жизни. <...> Нам внушали, что консерватизм есть нечто закостенелое. Бердяев говорил в связи с этим, что есть понятие замерзания, которое может называться закостенелостью, а есть понятие консерватизма, которое основывается на глубинных исторических ценностях. Не знаю, согласитесь ли вы со мной, но мне представляется, что консерватизму, ассоциируемому нами с традиционными ценностями, должно быть сегодня предпослано некое прилагательное, указывающее на позитивность» (Васильева, 2014, с. 37).

Посмотрим теперь, через какие конкретные решения может проявляться консервативная образовательная политика на примере сравнения институциональных изменений в эпоху Александра III и в современной России. Затрагивая образовательную сферу XIX века, мы будем ориентироваться на деятельность министра народного просвещения Ивана Давыдовича Делянова (1882–1897). Для анализа документов того времени мы используем «Алфавитный сборник законоположений и распоряжений, помещенных в циркулярах по Санкт-Петербургскому учебному округу с 1883 по 1893 г.»⁶. Значительная часть законоположений и распоряжений этого сборника имеют общее значение, так как издавались для всех без исключения учреждений Министерства народного просвещения. В сборник также вошли циркуляры по другим учебным округам и в нем перепечатанные. Это позволяет нам использовать данный источник как релевантный в отношении институциональных изменений в целом во всей России применительно к указанному историческому периоду. При этом при цитировании мы адаптировали некоторые положения к современной стилистике изложения, сохранив значения высказываний и их семантические свойства.

Результаты исследования и дискуссионные вопросы

Начнем с реализации представлений о приоритете государственных интересов и с заботы о пользе государства. Эти позиции прямым образом отражаются на образовательной политике как через непосредственное влияние на содержание образования, так и через отдельные меры за пределами реализации образовательных программ.

Применительно к эпохе Александра III явно прослеживается желание предотвращать экстремистские проявления в молодежной среде, купировать

⁶ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Алфавитный сборник законоположений и распоряжений, помещенных в циркулярах по Санкт-Петербургскому учебному округу за время с 1883 по 1893 г. включительно*. СПб.: типография А. Якобсона.

революционные настроения. Посмотрим циркуляр «О принятии мер к отклонению беспорядков в высших учебных заведениях» (1883): «...В последнее время почти ежегодно, вскоре после начала лекций в высших учебных заведениях между студентами сих заведений возникали более или менее серьезные волнения, принимавшие в некоторых случаях довольно значительные размеры, и иногда даже характер уличных беспорядков»⁷. В документе актуализируется прямая связь между настроениями студенчества в учебных заведениях и политической активностью за пределами образовательных институтов. В результате принимается административное решение о специальном ограничении политических настроений внутри учебных заведений. В случае вовлечения студентов в политическую деятельность, указывается на возможность оставить учебное заведение: «...необходимо главным образом внушать студентам: 1) что они, пока находятся в высших учебных заведениях, суть **не какие либо политические деятели, а только учащиеся, которые продолжают учение...** 2) что поступая в учебное заведение, на основании установленных и заранее предъявленных им правил, они тем самым обязываются исполнять их, а в случае нежелания исполнять или признания этих правил для себя отяготительными, **могут оставить учебное заведение**, и 3) что всякие с их стороны заявления, требования и буйства могут иметь лишь весьма печальные для них самих последствия, так как, по необходимости, должны вынудить правительство с большею еще настойчивостью требовать неперменного исполнения тех постановлений, которые признаны им полезными, а равно и карать тех из учащихся, которые им не подчиняются и участвуют в каких бы то ни было против них заявлениях и действиях»⁸.

В современной образовательной политике России мы видим несколько иную тенденцию: она также связана с влиянием на политическую активность молодежи, на ее отношения с государственными институтами, но не за счет ограничений и отстранений от обучения политически активной части, а благодаря встраиванию соответствующего содержания образования в практику работы образовательных организаций. Так, в системе общего образования появился курс «Разговоры о важном»: «Разговоры о важном должны быть направлены на формирование соответствующей **внутренней позиции личности** обучающегося, **необходимой ему для конструктивного и ответственного поведения в обществе**»⁹. В системе высшего образования также появился специальный курс «Основы российской государственности», постепенное введение которого началось

⁷ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 16.

⁸ Там же. С. 17

⁹ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 15 августа 2022 г. № 03-1190 «О направлении методических рекомендаций». (2022). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. С. 47. <https://docs.cntd.ru/document/351615213>; Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования». (2023). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. С. 9. <https://docs.cntd.ru/document/1301798825>

с сентября 2023 года. Этот курс «призван продемонстрировать всеобъемлющий **духовно-нравственный и культурный фундамент российской государственности**, особенность исторического пути ее развития и самобытности политической организации...»¹⁰.

Схожие решения предлагаются в сфере современной молодежной политики в целом. Так, например, на сайте Минобрнауки России в декабре 2023 года был размещен проект Стратегии молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года. В документе четко обозначен подход, направленный на создание условий, при которых молодые люди могли бы «развивать свои интеллектуальные способности, вовлекаться в созидательную деятельность и социально полезную активность» в противовес деструктивной экстремистской деятельности, что, в свою очередь, как указывается в стратегии, «приобретает значение необходимого условия обеспечения национальной безопасности страны»¹¹. Это подтверждают и показатели реализации данной стратегии к 2030 году, согласно которым, в частности, должна вырасти доля молодых людей, участвующих в молодежных проектах (с 19 до 40 %), поддерживающих традиционные духовно-нравственные ценности (с 71 до 83 %), а доля проактивной и патриотически настроенной молодежи за шесть лет должна вырасти с 40 до 70 %¹².

Следует отметить, что Министерство просвещения в XIX веке также не оставалось безразличным к участию обучающихся в деятельности разных общественных организаций, однако и в то время доминировала линия ограничений такого участия. Согласно циркуляру «О недозволении учащимся принимать участие в каких-либо обществах, без ведома и разрешения начальства учебного заведения» (1887) всякая подобная активность вызывала беспокойство и приводила к наложению запретов, даже в отношении, казалось бы, нейтральных общественных организаций: «Из имеющихся в министерстве народного просвещения сведений усматривается, что воспитанники разных учебных заведений весьма часто **увлекаются политическими агитаторами к участию в преступных сообществах**, причем потребные для преступных целей средства добываются через воспитанников учебных заведений... По сему и в видах предупреждения увлечения легкомысленной молодежи политическими агитаторами в преступные сообщества, г<осподин> министр народного просвещения... просит сделать распоряжение по всем высшим заведениям округа об отобрании от всех учащихся в них и от вновь вступающих в оныя студентов и слушателей **подписки о непринятии ими участия**

¹⁰ *Министерство науки и высшего образования Российской Федерации.* (2023, 1 сентября). С 1 сентября запущен курс «Основы российской государственности». <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/72464/>

¹¹ *Министерство науки и высшего образования Российской Федерации.* (2023). Стратегия молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года. <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihn9b0mm2iafl1yfokx52xyn3us4ky.pdf>

¹² См.: Там же. Приложение.

ни в каких сообществах, как напри<ер> землячествах и т. п., а равно и о **невступлении даже в дозволенные законом общества**, без разрешения на то, в каждом отдельном случае, ближайшего начальства, с предведомлением каждого учащегося, что, в случае обнаружения участия их в каком либо обществе, они будут немедленно уволены из заведения»¹³. Аналогично эта мера затронула и общее образование, где в случае обнаружения учащегося в обществе (даже законном) без ведома начальства учебного заведения «педагогический совет должен немедленно увольнять таких лиц из заведения»¹⁴.

В современной российской образовательной политике мы видим одобрение и стимулирование участия обучающихся в некоторых общественных организациях и объединениях: Российское движение школьников, «Юнармия», «Большая перемена», «МыВместе», движения волонтеров и т. п. В письме Минпросвещения России «О направлении методических рекомендаций “Модернизация школьных систем образования”» сказано о необходимости взаимодействия школ с детскими общественными объединениями как одной из форм работы с обучающимися¹⁵. Таким образом, можно сделать предположение о наличии в современной образовательной политике некоего **проактивного консерватизма**, когда ограничения заменяются разрешением и поощрением заниматься разными формами общественной деятельности.

Усиление роли воспитания, характерное для консервативной образовательной политики, проявляется также благодаря введению определенных профессиональных позиций в системе образования или конкретизации их функционала. Так, в XIX веке пересматривалась и уточнялась работа классных наставников. Показательным является циркуляр «О привлечении классных наставников к неуклонному исполнению своих обязанностей по наблюдению за поведением, образом жизни, занятиями учеников в классах и на квартирах» (1884, № 9): «Г<осподин> министр народного просвещения, заботясь о возможно лучшей постановке средних учебных заведений в воспитательном отношении, сообщил... касательно обязанностей классных наставников. <...> ...Классным наставникам вверяется ближайшая забота о нравственном и умственном преуспевании учеников их класса»¹⁶. Согласно этому документу классные наставники должны заботиться не только об учебных успехах учеников своего класса, но и о **воспитании их в твердых началах религии и нравственности**, развивая в них чувства **преданности Престолу**, любви к отечеству и уважения к закону»¹⁷. Кроме того, наставники должны были:

¹³ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 505–506.

¹⁴ Там же. С. 506.

¹⁵ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 20 мая 2022 г. № АБ-1367/02 «О направлении методических рекомендаций “Модернизация школьных систем образования”». (2022). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. <https://docs.cntd.ru/document/350615762>

¹⁶ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 398.

¹⁷ Там же.

- помогать советами и указаниями родителям учащихся, «опираясь на их содействие»;
- посещать учащихся, живущих у родственников или на квартирах, чтобы предотвратить пагубное влияние на «оных злодеев, которые не гнушаются никакими темными средствами для уловления легковверной молодежи, оставленной без руководства и надзора старших»;
- вести учет учащихся, проживающих на квартирах или у родственников;
- еженедельно отчитываться директору школы о посещении квартир учеников и «какие они сделали при сем посещении распоряжения и указания»;
- докладывать на педсоветах о своих посещениях и о «вынесенном им впечатлении о жизни, обстановке и прочем учеников своего класса»;
- контролировать круг знакомств учащихся и «какие книги составляют предмет их чтения в свободное от занятий время»;
- «директор и инспектор, состоя классными наставниками, должны являть другим пример заботливости об учениках их классов»¹⁸.

Директора, инспектора и классные наставники «будут подлежать ответственности, если во вверенном им учебном заведении или классе обнаружится на учениках пагубное влияние превратных идей, внушаемых злонамеренными людьми, или если сами молодые люди примут участие в каких-либо преступных деяниях и таковые поступки их не будут своевременно обнаружены заведением...»¹⁹. Кроме того, устанавливались правила премирования и награждения тех наставников, которые «неуклонно и с наибольшим успехом следили за воспитанием и нравственным развитием учеников, вникая во все стороны их жизни»²⁰.

Проводя параллели с современной образовательной политикой, обратим внимание на введение должности советника директора по воспитанию²¹, которая не снимает с классных руководителей и учителей обязанности по проведению воспитательной работы, однако в большей степени обеспечивает координацию работы педагогов школы, обеспечивает взаимодействие с общественными организациями за ее пределами, а также позволяет сформировать стратегию в области воспитания в каждой конкретной образовательной организации. В перечне трудовых функций советника директора по воспитанию особый упор ожидается на использовании современных информационных технологий²². Как и ранее, в настоящее время существуют различные способы поощрения

¹⁸ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 399–400.

¹⁹ Там же. С. 400.

²⁰ Там же.

²¹ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 31 января 2023 г. № АБ-355/06 «О направлении разъяснений по вопросам введения должности советник директора по воспитанию». (2023). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. <https://docs.cntd.ru/document/1300797927>

²² Приказ Министерства труда Российской Федерации от 30 января 2023 г. № 53н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”». (2023). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. <https://docs.cntd.ru/document/1300891113>

отличившихся в воспитательной работе, причем не только на уровне образовательных организаций, но и в масштабах страны. В качестве примера можно привести конкурсы «За нравственный подвиг учителя» (konkurs.podvig-uchiteleya.ru), «Навигаторы детства 2.0» (навигаторыдетства.рф), являющиеся частью ежегодных планов работы Минпросвещения России.

Учитывая тенденцию усиления внимания к государству в консервативной образовательной политике, нельзя не отметить и некоторую милитаризацию содержания образования. Так, в современной образовательной политике курс «Основы безопасности жизнедеятельности» трансформируется в курс «Основы безопасности и защиты Родины»²³. Один из модулей такого курса непосредственно посвящен начальной военной подготовке, к преподаванию которой могут быть привлечены бывшие участники специальной военной операции²⁴. Параллель можно провести с введением в школах военной гимнастики в 1889 году. Циркуляром «О введении с начала 1889–90 учебного года в мужских учебных заведениях преподавания гимнастики, согласно утвержденной г. министром народного просвещения инструкции» (1889, № 7) предписывалось «преподавание гимнастики в учительских семинариях и институтах возложить на лиц, бывших на временных гимнастических курсах в С.-Петербурге; за недостатком же означенных лиц приискивать **преподавателей по сношению с подлежащим военным начальством из частей войск**, квартирующих в местах расположения сих учебных заведений»²⁵.

Отдельно следует сказать о дисциплинарных взысканиях и наказаниях учащихся при проведении консервативной образовательной политики. Циркуляр «Об оставлении существующего наказания учеников средних учебных заведений карцером» (1883, № 2) появился как реакция на обращение снизу с предложением отменить данный тип наказания. Вопрос был предварительно обсужден на заседании ученого комитета министерства: «...одним из окружных начальств возбужден был вопрос об отмене наказания учеников средних учебных заведений карцером. Означенный вопрос г. <осподин> министр народного просвещения признал нужным передать на обсуждение ученого комитета министерства, который, высказавшись за **сохранение означенной меры наказания**, нашел, что в средних учебных заведениях, в коих невозможно почему-либо устроить светлые карцеры, могут быть оставлены и темные, в которых надлежит сделать окно в дверях, чтобы служитель мог наблюдать за арестованным учеником, причем карцеры должны быть непременно отапливаемы и снабжены скамейкою для сидения. Таковое заключение ученого комитета министерства народного просвещения, его высокопревосходительство статс-секретарь И. Д. Делянов

²³ Федеральный закон от 4 августа 2023 г. № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”». (2023). *Официальное опубликование правовых актов*: сайт. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308040076>

²⁴ *Интерфакс*. (2023, 19 января). Бывшие участники СВО получают возможность преподавать курс начальной военной подготовки. <https://www.interfax.ru/russia/881351>

²⁵ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 124.

изволил утвердить»²⁶. На тот момент после обстоятельной дискуссии карцеры решено было сохранить при некотором смягчении условий пребывания. Аналогичные позиции по функционированию карцеров мы видим в отношении высших учебных заведений, где также достаточно подробно регламентировалась работа карцера, включая время его освещения, возможности пользоваться учебной литературой, возможности отлучаться на посещение лекций с жесткими санкциями за опоздания, возможности вести переписку, получать свидания с родными, нести ответственность за порчу казенного имущества.

Что касается современного законодательства, то еще в 2012 году в базовом законе «Об образовании в РФ» в ст. 43 были установлены обязанности и ответственность обучающихся, где среди дисциплинарных наказаний зафиксированы замечание, выговор, отчисление из организации, осуществляющей образовательную деятельность. В последние годы вышли рекомендации по деятельности специальных комиссий по урегулированию споров между участниками образовательных отношений, где в том числе рассматриваются и вопросы дисциплинарных взысканий, применяемых к обучающимся²⁷. Были также изданы Методические рекомендации о типовых формах и порядке взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних²⁸. Существующая система постановки на учет в правоохранительных органах обучающихся, совершающих правонарушения, была разработана еще в советское время и сущностно не изменилась в современной России, за исключением некоторых регламентных логистических уточнений: кто, кого, когда информирует и кто за что несет ответственность. Это, впрочем, не исключает наличия системы оперативного реагирования образовательных институций на участие обучающихся в несанкционированных митингах и других противоправных мероприятиях. Очевидно, что в этой области проводится немало работы, выходящей за пределы нашего институционального анализа.

Консервативная образовательная политика предполагает контроль не только за образовательной, но и за просветительской деятельностью. Совсем недавно она получила специальное законодательное оформление; было введено ее определение и установлены требования к осуществлению просветительской деятельности: «просветительская деятельность — осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение

²⁶ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 388–389.

²⁷ Совместное письмо Министерства просвещения Российской Федерации и Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации от 19 ноября 2019 г. № ВБ-107/08/634 «О примерном положении о комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений». (2019). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. <https://docs.cntd.ru/document/564043628>

²⁸ Методические рекомендации о типовых формах и порядке взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. (2021). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. <https://docs.cntd.ru/document/350332147>

знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов и затрагивающая отношения, регулируемые настоящим Федеральным законом и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации (в ред. Федерального закона от 05.04.2021 № 85-ФЗ)»²⁹. При осуществлении просветительской деятельности запрещено разжигать социальную, расовую, национальную или религиозную рознь; проводить агитацию, пропагандировать исключительность, превосходство либо неполноценность граждан по ряду признаков. Кроме того, определен перечень организаций и лиц, осуществляющих просветительскую деятельность, а также запрещено заниматься просветительскими проектами иностранным агентам.

В XIX веке элементы регулирования просветительской деятельности были заметны в самых разных документах, даже в общих «Правилах для студентов и сторонних слушателей Императорских Российских университетов» (1885). Сам этот документ очень похож на существующие и часто обновляющиеся правила приема в высшие учебные заведения, в которых обозначена дата начала приема, определена последовательность подачи документов, установлены сроки этапов приема, зачисления. В параграфе 15 раздела «Правила для студентов университета во время прохождения курса» можно прочесть следующее: «Студентам **воспринимаются всякие сборища и сходки с целью обсуждения каких-либо дел сообща, произнесение публичных речей**, а равно какие бы то ни было денежные сборы»³⁰. В период обучения запрещалось также вступать в брак; любые отъезды разрешались только при получении специальной увольнительной. Правила касались не только студентов. С согласия ректора и при наличии свободных мест в аудиториях на университетские занятия допускались посторонние слушатели. К их числу относились «а) лица, находящиеся на государственной службе, с условием ручательства в их благонадежности со стороны их начальства, и б) лица, имеющие определенное общественное положение или занятия, окончившие при том полный курс в средних учебных заведениях и представившие свидетельства о их благонадежности от полиции»³¹. В каком-то смысле это похоже на знакомую нашим современникам справку об отсутствии судимости, которую предъявляли в то время не преподаватели, а потенциальные посторонние слушатели.

Чиновники и государственные деятели XIX века понимали значимость просветительства и стремились к его распространению, но в то же время не упускали контроль за этой деятельностью. С 1884 года расширяется практика

²⁹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Ст. 2, п. 35. (2012). *СПС «Контур.Норматив»*. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=462735&ysclid=lt1wgl1n0w9213322646>

³⁰ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 703.

³¹ Там же. С. 708.

приват-доцентов, которыми могли стать не только выпускники каждого конкретного университета, но и магистры и доктора других университетов, известные своими учеными трудами и прочитавшие необходимые пробные лекции. Циркуляром «О применении на практике постановлений нового университетского устава относительно допущения к преподаванию в качестве приват-доцентов лиц, имеющих высшие ученые степени» (1886, № 1) им предоставлялось право открытия «на свой страх, курсов, предоставляемых свободному выбору студентов и оплачиваемых гонораром»³². Эта мера исподволь стимулировала конкуренцию за более содержательные и востребованные курсы. «Приват доцент... подвергается весьма трудному искусству тем, что должен **собрать аудиторию слушателей, без принуждения пришедших и платящих.** Успех в этом случае есть уже, некоторым образом, довольно надежная рекомендация достоинства»³³. Или, например, документ «О порядке разрешения публичных лекций в С.-Петербурге» (1885, № 9). Этот циркуляр разъясняет С.-Петербургскому градоначальнику, что публичные лекции, произносимые не по утвержденному тексту, а по программам, разрешаются по специальному согласованию с Министерством народного просвещения и внутренних дел, по представлению градоначальника³⁴. По-видимому, так осуществлялся контроль за теми, кому позволялась просветительская публичная деятельность. Видна явная особенность консервативной образовательной политики — **расширять образование, выводить его в широкие просветительские рамки, но не упускать контроль.**

На этом фоне естественной кажется тенденция усиления контроля за содержанием образования в целом. Современные единые образовательные программы затрагивают в первую очередь гуманитарный блок, вопросы мировоззрения, отношения к окружающим социально-политическим реалиям, формирования ценностей. Так, например, принятая весной 2023 года федеральная образовательная программа начального общего образования главным образом регулирует список произведений литературы, изучаемых в начальной школе, вопросы языковой подготовки, воспитательные практики³⁵. При этом другие учебные предметы находятся в меньшем фокусе внимания.

В XIX веке одной из форм осуществления контроля за содержанием школьного образования стал надзор за комплектованием школьных библиотек. Так, в циркуляре «Относительно приобретения книг для библиотек учебных заведений как фундаментальных, так и ученических, и о перечислении некоторых книг из ученических библиотек средних учебных заведений

³² Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 744.

³³ Там же.

³⁴ Там же. С. 434.

³⁵ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования». (2023). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. <https://docs.cntd.ru/document/1301798824>

в фундаментальные» (1888, № 2) поручалось ограничить выписку книг «исключительно произведениями, которые признаются классическими, избегая приобретения книг и изданий, литературные достоинства которых не выходят за пределы посредственности; рекомендовать начальствам вовсе не выписывать книги сомнительного направления и не имеющие прямого отношения к задачам образования юношества»³⁶. К числу этих книг, в частности, относились такие известные ныне произведения, как сочинения Козьмы Пруткова, Добролюбова, Лескова, романы Золя, Флобера, журналы «Отечественные записки» и «Русская мысль».

Общий способ планирования и регламентации учебных программ в XIX веке вполне сопоставим с сегодняшним. В 1888 году выходит циркуляр «О реальных училищах», которые с этого времени преобразуются в полноценные общеобразовательные учреждения, при них создаются подготовительные классы, куда поступают дети «не моложе 8 и не старше 10 лет, знающие первоначальные молитвы и умеющие читать и писать по-русски и считать до 1000, а также производить сложение и вычитание над этими числами»³⁷. В первый класс реальных училищ можно было поступить в возрасте 10–13 лет, продемонстрировав знание молитв и событий Ветхого и Нового Завета, умение бегло читать и пересказывать прочитанное, в том числе по церковно-славянски, делать этимологический разбор, произносить наизусть одно из разученных дома стихотворений и производить первые четыре действия арифметики над целыми числами³⁸. Учились в таких училищах шесть лет. Именно в них складывается наиболее приближенный к нынешним общеобразовательным организациям учебный план, состоящий из предметов: Закон Божий, русский язык, немецкий язык, другой иностранный язык (французский, английский, итальянский, новогреческий), география, история, математика, физика, естественная история, рисование, черчение, чистописание. Было что-то напоминающее сегодняшнее профильное обучение, элементы индивидуализации. Обучающиеся на коммерческом отделении изучали также коммерческое письмоводство и книговодство, в них на немецкий язык отводилось шесть часов в неделю (вместо четырех у тех, кто учился на основном отделении) и пять часов на другой иностранный язык (у обучающихся на основном — три часа). Музыка и танцам обучались по желанию за особую плату. В современных федеральных государственных образовательных стандартах изучение второго иностранного языка сначала появилось, потом от него отказались, мотивируя отмену массовой слабой подготовкой школьников даже по одному изучаемому иностранному языку.

Важно отметить, что, по сравнению с сегодняшними тенденциями унификации и единообразия образовательных программ, учебные планы реальных училищ по некоторым предметам описывали изучаемые темы достаточно

³⁶ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 404.

³⁷ Там же. С. 857.

³⁸ Там же.

подробно применительно к каждому году обучения. Вместе с тем по другим предметам некоторые из программ носили статус примерных (примерная программа арифметики, примерная программа по рисованию, примерная программа геометрического черчения и др.). По-видимому, в ряде случаев предполагалось, что преподаватели могут перестраивать содержание образования в зависимости от контингента учащихся, имеющейся учебной литературы и по другим обстоятельствам. По имеющимся документам трудно сделать однозначную оценку, но, безусловно, гибкость в применении образовательных программ присутствовала.

Следующий важный аспект, который необходимо учитывать уже при реализации образовательных программ, — забота о детях с особыми образовательными потребностями, создание для них специальных условий. Современная образовательная система предлагает разные формы обучения таких детей. Развиваются региональные сети учреждений для обучения одаренных детей, создана федеральная территория «Сириус». Для детей с ограниченными возможностями здоровья и отклонениями в развитии создаются специальные инклюзивные программы обучения. Для школ с низкими образовательными результатами (ШНОР) и обучающихся, испытывающих трудности в обучении, разрабатываются специальные мероприятия на региональном уровне, поддерживаемые из федерального центра³⁹.

Частично эта тенденция присутствовала и в XIX веке. Мы не нашли примеров системной работы по поддержке одаренных школьников, но в условиях высокой конкуренции гимназического и университетского образования того времени такая работа и не требовалась. Однако о болеющих детях заботились. На основании высочайшего повеления императора 8 октября 1891 года было учреждено Общество школьных дач для С.-Петербургских средних учебных заведений. Согласно циркуляру «Об утверждении устава Общества школьных дач для С.-Петербургских средних учебных заведений» (1891, № 12) «общество имеет целью принимать на каникулярное время на свое безвозмездное попечение в особо устроенных дачах, воспитанников и воспитанниц С.-Петербургских средних учебных заведений, которые, вследствие расстроенного здоровья или слабости, нуждаются в подкреплении сил, но не имеют возможности проводить лето за городом»⁴⁰.

Вместе с тем прослеживается явная политика по ограничению образования для слабоуспевающих школьников. Примером служит циркуляр «Об ограждении учебных заведений от **продолжительного засиживания в них учеников малоуспевающих**» (1883, № 9). Документ предваряется замечанием, что Министерство народного просвещения обнаружило в донесении о неодобрительном

³⁹ Перечень поручений по итогам расширенного заседания президиума государственного совета № Пр-1726ГС. (2020). *Официальное интернет-представительство президента России*. <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/64273>

⁴⁰ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 160–161.

поведении некоторых учеников обстоятельство, что данные ученики «пробыли сряду в нескольких классах заведения по два года». Так ставилась задача сформулировать специальные правила, ограничивающие пребывание в школах отстающих учеников. Согласно правилам, запрещалось оставаться в одних и тех же классах два года подряд. В этом случае ученики должны были быть «увольняемы из заведения за безуспешность без права перехода в другое учебное заведение с тем же учебным курсом»⁴¹. Правда, можно было поступать в другое учебное заведение с более легкими и менее продолжительными учебными курсами. Однако эта мера не распространялась на продолжительно и тяжело болеющих детей.

Надо отметить, что консервативная образовательная политика ведомства И. Д. Делянова прямым образом ограничивала получение образования некоторыми категориями граждан. Так, показателен циркуляр «Об ограничении в средних учебных заведениях числа учеников из детей евреев» (1887, № 9)⁴². Вводились соответствующие квоты: в черте постоянно оседлости — 10 %, вне этой черты — 5 %, в Санкт-Петербурге и Москве — 3 % всех учеников каждого среднего учебного заведения: гимназии, прогимназии и реального училища. Ограничение касалось как подлежащих приему учеников, так и переходящих из одного учебного заведения в другое. При приеме детей евреев руководство обязано было принимать только тех детей, родители которых предоставят достаточное ручательство в правильном над детьми домашнем надзоре и в представлении им необходимых для учебных занятий удобств.

Ограничения распространялись и на, как принято сегодня говорить, других участников образовательных отношений. В частности, на попечителей учебных заведений. В циркуляре «О том, могут ли лица нехристианского исповедания быть утверждаемы в звании попечителей начальных народных училищ» (1889, № 9) аргументация строилась следующим образом: поскольку среди задач, выполняемых попечителями, есть такие, как оснащение библиотеки книгами религиозно-нравственного характера, поддержка церковных хоров, разных религиозных мероприятий, выполнение соответствующих функций нехристианами могло бы «оскорбить религиозное чувство местного населения». Так как «положение еврея или магометанина в качестве попечителя школы может быть неудобно и для школы, и для него самого... <...> ...звание попечителей и попечительниц начальных народных училищ не может быть предоставляемо лицам нехристианских исповеданий»⁴³. Спустя год аналогичный циркуляр «По вопросу о том, могут ли быть избираемы в должности попечителей церковно-приходских школ лица, содержащие питейные заведения» (1890, № 6) ограничивает участие в попечительской деятельности церковно-приходских школ лиц, содержащих питейные заведения⁴⁴.

⁴¹ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 450.

⁴² Там же. С. 199.

⁴³ Там же. С. 672.

⁴⁴ Там же. С. 673.

В современной образовательной системе подобные ограничения касаются лиц из числа иностранных агентов, а также имеющих определенные виды судимости. Можно предположить, что для консервативной образовательной политики в целом характерны, при общей заботе об образовании разных граждан, некоторые исключения, ограничивающие участие в образовании лиц, которые могут негативно повлиять на устоявшиеся в обществе ценности и традиции.

При проведении консервативной образовательной политики большое значение уделяется государственным и иным символам, подчеркивающим приверженность определенным идеям или наличие статуса. Как и сегодня, подобные вопросы живо дискутировались в эпоху Александра III. Так, например, показателен циркуляр «Об обязательном ношении ранцев воспитанниками средних учебных заведений Министерства народного просвещения» (1883, № 3). Его изданию предшествовало обращение генерал-губернатора Восточной Сибири об отмене обязательного ношения ранцев солдатской формы учениками средних учебных заведений. Министр, рассмотрев это предложение на совете министерства, принял во внимание, что «ношение ранца **приучает ученика к порядку**, сохраняет учебные пособия и не представляет никаких существенных неудобств» и постановил: «сохранить силу циркулярного предложения... об обязательности для воспитанников средних учебных заведений министерства народного просвещения ношения ранцев, но с тем, чтобы усмотрению родителей или опекунов было предоставлено делать ранцы из того материала, который, по местным условиям, будет найден целесообразным»⁴⁵. Как и в ранее рассмотренном случае с карцерами, эта мера продолжила действовать, но с некоторыми поправками.

Аналогичные решения принимались по поводу обращений об облегчении форменной одежды в летнее время. Вопрос этот был такой важности, что решения исходили от императора. В циркуляре «О предоставлении преподавателям и начальствующим лицам учебных заведений министерства народного просвещения права являться в летнее время на службу в парусинных сюртуках» (1884, № 5) было отмечено: «Государь Император, по всеподданейшему докладу г. министра народного просвещения, в 31-й день марта 1884 г. Высочайше соизволил на предоставление преподавателям и начальствующим лицам учебных заведений ведомства министерства народного просвещения права являться в летнее время на службу в парусинных сюртуках одинаковой с вицмундирными сюртуками формы»⁴⁶. Позднее принималось подобное решение в отношении студентов: «Государь Император, по всеподданейшему докладу г. министра народного просвещения... Высочайше соизволил на разрешение студентам университетов... (приводится перечень университетов. — *И. Р.*) носить, по желанию, с 1-го мая по 1-е сентября, парусинные и белые сюртуки такого же образца как и форменные суконные сюртуки, а также фуражки

⁴⁵ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 847.

⁴⁶ Там же. С. 626.

с белыми чехлами», что получило закрепление в циркуляре «О летней одежде студентов университетов» (1886, № 7)⁴⁷.

В начале десятых годов XXI века прошли большие дискуссии о введении установленных требований к одежде школьников. В итоге в законе «Об образовании в РФ» появилась специальная статья 38 «Одежда обучающихся. Форменная одежда иное вещевое имущество (обмундирование) обучающихся», а на основе этой статьи Минобрнауки России подготовило и направило в регионы модельный нормативно-правовой акт регионального уровня, устанавливающий требования к одежде учащихся школ и предполагающий, что окончательные требования к одежде являются прерогативой каждой конкретной школы, определяющей цвет, фасон и общий вид одежды⁴⁸. Известны примеры об установлении требований к одежде преподавателей школ, а также студентов некоторых вузов.

В циркуляре «Об отдании чести студентами университетов как Высочайшим особам, так и начальствующим лицам» (1886, № 2) представлено еще одно важное свидетельство значимости символов: «его высокопревосходительство просит предложить начальству С.-Петербургского университета объявить студентам, что они обязаны отдавать честь, прикладывая руку к козырьку фуражки»⁴⁹. Далее по документу разбираются типы поз, которые должны принимать студенты при отдании чести, становясь во фронт перед государем императором и членами его семьи и не становясь во фронт перед министром, попечителями, губернатором, градоначальником, местным архиереем, прямыми начальниками и профессорами.

Циркуляром «Об обозначении в списках, билетах, свидетельствах, аттестатах и т. п. вместе с фамилиею воспитанников и титула носимого последними» (1887, № 6) предписывалось следующее: «Находя, что учебное заведение не имеет права не признавать за учащимися титула, принадлежащего роду, и тем изглаживать из памяти ученика достоинство его предков, которые и ему должны служить назиданием и нравственным идеалом в жизни, г<осподин> министр народного просвещения... просит сделать распоряжение по округу к устранению означенных неправильностей»⁵⁰.

В современном институциональном регулировании мы можем также заметить усиление внимания к церемониалам и символам. Так, для церемонии поднятия флага в общеобразовательных организациях Минпросвещения России совместно с Геральдическим советом при Президенте РФ разработало специальный стандарт и направило его во все регионы⁵¹.

⁴⁷ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 444.

⁴⁸ Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 марта 2013 г. № ДЛ-65/08 «Об установлении требований к одежде обучающихся». (2013). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. <https://docs.cntd.ru/document/499011679>

⁴⁹ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 560.

⁵⁰ Там же. С. 963.

⁵¹ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 17 июня 2022 г. № АБ-1611/06. «О направлении Стандарта церемониала». (2022). *Система ГАРАНТ*. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404792193/>

Один из общих приоритетов консервативной образовательной политики — большое внимание к подготовке обучающихся по конкретным профессиям, связанным с рынком труда. Это неудивительно для XIX века, когда создание новых индустриальных предприятий становилось мощным двигателем экономики при общемировом развитии промышленных технологий. В России оформляются промышленные училища, логика создания которых во многом повлияла на типологию нынешних образовательных программ в системе среднего профессионального образования. Циркуляром «О промышленных училищах» (1888, № 5) предписывалось, что «промышленные училища для мужского населения Империи имеют целью распространение в сем населении образования технического средней и низшей степени и ремесленного»⁵². В средних технических училищах готовились «помощники инженеров и других высших руководителей промышленного дела», обучение длилось четыре года, в низших технических училищах — «ближайшие и непосредственные руководители труда рабочих в промышленных заведениях». Ремесленные училища предоставляли «знания и умения, необходимые для осмысленной в сем производстве работы», т. е. готовили непосредственно рабочих. Обучение в низших технических и ремесленных училищах длилось три года. Были и заведения, где реализовывались разные типы программ, они именовались общими промышленными училищами. Содержание образования во многом было ориентировано на специфику той или иной технической деятельности: «В промышленных училищах преобладающее значение дается преподаванию предметов, прямо относящихся к специальности училища, а также графическим занятиям и практическим упражнениям в приемах производства. Преподавание же общеобразовательных предметов ограничивается преимущественно повторением курса, пройденного в подготовительной к училищу школе общего образования. . .»⁵³. Содержались училища как за счет казны, так и на средства земств, обществ, сословий и частных лиц. При этом для открытия ремесленных училищ не требовалось решения министра просвещения, достаточно было решения попечителя учебного округа. Направления подготовки в училищах отражали складывающиеся в то время профили промышленных предприятий: механико-технический, химико-технический, строительно-технический, горнозаводско-технический, сельскохозяйственно-технический. В ремесленных училищах был общий учебный план, который не делился на какие-либо профили. Достаточно подробно регламентировались штатное расписание и годовая зарплата сотрудников.

В современной России активно прорабатывается проект «Профессионалитет», в рамках которого в ближайшее время будут открыты 60 образовательных кластеров среднего профессионального образования по отраслям, ориентированным на малый и средний бизнес, а также на сферу услуг⁵⁴. Проект, помимо прочего,

⁵² Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 778.

⁵³ Там же. С. 779–780.

⁵⁴ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 10 августа 2023 г. № ТВ-1552/03 «О направлении информации об инициативах, нововведениях и проектах Минпросвещения России, которые стартуют с 1 сентября 2023 года». (2023). *Система ГАРАНТ*. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407432013/>

предполагает сокращение сроков обучения, но не по всем из реализуемых образовательных программ в системе среднего профессионального образования.

Следует отметить, что и в системе общего образования обозначился приоритет развития детского технического творчества. Один из современных проектов сегодня — создание сети детских технопарков «Кванториум» как в статусе отдельных учреждений, так и при школах и даже при педагогических вузах. «Кванториум» оснащается типовым учебным высокотехнологичным оборудованием с целью обеспечить качественную подготовку обучающихся по предметам естественно-научной и технологической направленности⁵⁵.

Аналогичная тенденция прослеживалась и в циркулярах Минпросвещения времен И. Д. Делянова. Например, в циркуляре «Рекомендация фотометра профессора Петрушевского» (1884, № 12) рассказывается об изобретении ординарным профессором С.-Петербургского университета Петрушевским фотометра, «дающего наблюдателю возможность определить силу освещения наклонной под каким угодно углом к горизонту поверхности, находящейся на любом расстоянии от наблюдателя. С помощью означенного фотометра легко можно измерить силу света в комнате, равномерность распределения его и влияние разных случайностей на степень освещения данного предмета»⁵⁶. Любопытно, что при таком «продвижении» учебного оборудования тут же устанавливалась его фиксированная стоимость: «Цена 20 рублей. Каждый фотометр снабжается свидетельством, удостоверяющим его пригодность»⁵⁷. Такое, конечно, трудно себе представить в современном администрировании с его конкурсными закупочными процедурами.

В целом надо сказать, что, как и сейчас, большое внимание при проведении образовательной политики в конце XIX века уделялось практической подготовке обучающихся. Так, вносились изменения в нормативную базу деятельности

⁵⁵ Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 17 декабря 2019 г. № Р-139 «Об утверждении методических рекомендаций по созданию технопарков “Кванториум” в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результата федерального проекта “Успех каждого ребенка” национального проекта “Образование” и признании утратившим силу распоряжении Минпросвещения России от 1 марта 2019 г. № Р-27 “Об утверждении методических рекомендаций по созданию и функционированию детских технопарков «Кванториум»». (2019). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. <https://docs.cntd.ru/document/564211074>; Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 1 декабря 2022 г. № ТВ-2662/02 «О направлении методических рекомендаций по созданию и функционированию детских технопарков “Кванториум” на базе общеобразовательных организаций». (2022). *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*: сайт. <https://docs.cntd.ru/document/1300508974>; Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 27 января 2023 г. № 08-244 «О направлении методических рекомендаций по созданию и функционированию педагогических технопарков “Кванториум” на базе образовательных организаций высшего образования». (2023). *Е-ДОСЬЕ — Электронный эколог*. <https://e-ecolog.ru/docs/F0xQjMK2y27gLzNB1yili/>

⁵⁶ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 1189.

⁵⁷ Там же.

учительских институтов и семинарий: согласно циркуляру «По вопросу о том, могут ли лица, окончившие курс в учительских институтах, быть допускаемы к испытанию на звание воспитателя гимназии» (1889, № 1) студенты после трех лет обучения получали **право преподавать в начальных классах** или быть помощниками более опытных учителей, потом, по мере наращивания опыта преподавания, — в других классах⁵⁸. Такая ориентация на практику очень сильно перекликается с нынешними законодательными поправками о возможности преподавания в школах после третьего курса для студентов педагогических направлений подготовки⁵⁹.

Мобилизационный характер консервативной образовательной политики — еще одна, может быть, не столь заметная тенденция, на которую тем не менее стоило бы обратить внимание. Обучающиеся должны быть готовы к разного рода угрозам и должны уметь им противостоять или организовать эффективную защиту. Так, например, участвовавшие за последние годы случаи стрельбы в учебных заведениях должны предполагать возможность подготовиться к подобного рода экстремальным условиям. Несмотря на глобальный и труднопредсказуемый характер происходящего, учебные заведения начинают на это реагировать и готовить учащихся к подобного рода террористическим угрозам. Минпросвещения России подготовлены Рекомендации по подготовке и проведению учебно-практических мероприятий, направленных на повышение уровня готовности педагогических и иных работников и обучающихся образовательной организации, работников, осуществляющих охрану образовательной организации, к действиям при совершении (угрозе) преступлений террористической направленности⁶⁰. В документе, в частности, предлагается возможный вариант поведения в случае стрельбы в помещениях образовательной организации.

В XIX веке Минпросвещения России также не оставалось безучастным к подобного рода инцидентам, даже если речь не шла о стрельбе непосредственно в учебном заведении. Так, в циркуляре «О необходимости родителям и заступающим их место разделять заботы учебного начальства по наблюдению за неимением учащимися доступа к огнестрельному оружию» (1884) указывается на участвовавшие случаи неосторожного обращения с огнестрельным оружием, приводятся конкретные примеры, как гимназист ранил своего младшего брата, как дети по неосторожности использовали ружье во дворе,

⁵⁸ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 1154.

⁵⁹ Федеральный закон от 08 июня 2020 г. № 165-ФЗ «О внесении изменений в статьи 46 и 108 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”». (2020). *Официальное опубликование правовых актов*: сайт. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202006080006>

⁶⁰ Письмо Министерства просвещения России от 30 мая 2023 г. № АК-630/14 «О направлении рекомендаций по подготовке и проведению учебно-практических мероприятий, направленных на повышение уровня готовности педагогических и иных работников и обучающихся образовательной организации, работников, осуществляющих охрану образовательной организации, к действиям при совершении (угрозе совершения) преступлений террористической направленности». (2023). *Система ГАРАНТ*. <https://base.garant.ru/407498603/>

как школьник, так же случайно, застрелил «стоявшую тут же дворянку девицу Л.»⁶¹. Всего менее десяти случаев в год, причем ни один из них не произошел непосредственно в учебном заведении, но Минпросвещения решило отреагировать. В результате анализа разбираемых случаев констатируется, что «надзор родителей и других старших лиц за тем, чтобы находящиеся на их попечении дети не имели доступа к огнестрельному оружию, очень слаб, почему и происходят такие несчастные случаи, причиняющие гибель ни в чем неповинным людям и вызывающие в невольных убийцах мучение совести на всю жизнь; а потому вполне сознавая, что без содействия лиц, в среде коих воспитанники открытых учебных заведений проводят большую часть времени, самый бдительный надзор со стороны учебного начальства за неимением учащимися доступа к огнестрельному оружию не достигает цели, статс-секретарь Делянов просит предложить начальникам учебных заведений округа вновь **обратить особенное внимание родителей...** на необходимость разделять заботы учебного начальства по наблюдению за неимением учащимися доступа к огнестрельному оружию»⁶². Это тоже своего рода важная просветительская миссия школы.

Следует отметить и повышенное внимание Минпросвещения эпохи Александра III к санитарному состоянию школ. В циркуляре «О порядке определения соответствия или несоответствия в санитарном отношении помещения данного училища числу учащихся в нем и определения наибольшего числа учеников, которое может быть допущено в школу без вреда для их здоровья» (1890) отмечено, что «в случае возникновения вопроса о несоответствии помещения той или другой школы числу учащихся в ней с точки зрения гигиенической, уездный училищный совет делал распоряжение о санитарном осмотре такой школы особою комиссиею из местного инспектора народных училищ, уездного врача и уполномоченного того общества, которое содержит школу, и чтобы затем, по обсуждении заключения комиссии о таковом осмотре, от совета зависело определить то наибольшее число учеников, которое может быть допущено в школу без вреда для их здоровья»⁶³. В документе нет четких указаний о количестве детей в классе и правилах их рассадки, как это предусмотрено в современных санитарных регламентах функционирования образовательных организаций. Видимо, в то время не было еще достаточного количества исследований и накопленного опыта в вопросах санитарно-гигиенического обеспечения образовательного процесса. Однако регламент для разрешения подобного рода проблем прорабатывался и решения находились.

Иное дело, если действовать приходилось в условиях эпидемиологической ситуации. Разрабатываемые нормы весьма подробны и сопоставимы с современными требованиями об организации учебного процесса в условиях

⁶¹ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 507.

⁶² Там же. С. 508.

⁶³ Там же. С. 891–892.

распространения, например, новой коронавирусной инфекции (COVID-19)⁶⁴. В циркуляре о действиях в условиях распространения холеры «О предохранительных мерах против занесения и распространения эпидемии в стенах учебных заведений» (1892, № 8) устанавливались общие для учебных заведений меры борьбы с холерой, включая кипячение воды, надзор за санитарным состоянием, изоляцию заболевших, надзор за свежестью и доброкачественностью провизии, правила стирки личных вещей учащихся, использование дезинфекционных камер и другие меры. Аналогично использованию защитных масок во время коронавирусной инфекции в период холеры воспитанникам выдавались «фланелевые набрюшники для ношения таковых днем»⁶⁵.

В завершение проведенного анализа хотелось бы обратить внимание на общее отношение сравниваемых нами ведомств к обилию администрирования и регламентной работы. Конечно, количество производимых документов в нынешней ситуации намного больше, чем в XIX веке, хотя некоторые позиции, как то: штатные расписания, устанавливаемая заработанная плата, присвоение чинов и табель о рангах, дифференцированное пенсионное обеспечение — в эпоху Александра III регулировались с большей тщательностью и детализацией, чем сейчас. Возможно, эти аспекты образовательной деятельности могут представлять собой некоторый дополнительный резерв для регулирования в современной, еще становящейся, консервативной образовательной политике.

Сейчас некоторым сдерживающим фактором развития бюрократии является общеэкономический настрой на ослабление бюрократических процедур, что отражается и на образовании. Об этом заявляли два последних министра просвещения РФ. О. Ю. Васильева видела проблему во множественности инстанций, требующих от школ различные отчеты: «Множество инстанций обращается к школе с настоятельными рекомендациями проводить определенные мероприятия, и все требуют обязательных отчетов. Мы пришли к выводу, и я неоднократно об этом говорила, что в школе у учителя должно остаться четыре документа: рабочая программа по предмету, календарно-тематическое планирование, электронный журнал, электронный дневник» (Иванова, 2019, с. 5). Нынешний министр просвещения С. С. Кравцов также стал инициатором пилотного проекта по снижению документационной и бюрократической нагрузки на педагогов⁶⁶.

Интересно, что проблема бюрократии в XIX веке беспокоила и самих чиновников, им было трудно отвечать на обилие обращений, поступающих в Минпросвещения России. В результате появился циркуляр «Об объявлении учащимся в высших учебных заведениях, чтобы они с ходатайствами своими

⁶⁴ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 20 сентября 2022 г. № АБ-2648/10 «О мерах по противодействию распространения COVID-19». (2022). *Система ГАРАНТ*. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405298919/>

⁶⁵ Демант, В. Ф. (сост.) (1895). *Указ. соч.* С. 1193.

⁶⁶ *РИА Новости*. (2023, 27 декабря). Минпросвещения готово проработать сокращение бюрократии для учителей. <https://ria.ru/20231227/kravtsov-1918542702.html>

не обращались, помимо ближайшего начальства подлежащих учебных заведений, непосредственно в министерство народного просвещения» (1884, № 11), устанавливавший правила, согласно которым учащиеся с просьбами должны были изначально обращаться к непосредственному начальству учебных заведений. В свою очередь, начальство могло переадресовать просьбу попечителю, и уже он мог решить, стоит ли по данной просьбе обращаться в Министерство народного просвещения. Согласно установленному правилу прямые обращения учащихся в Министерство народного просвещения «будут оставляться оным без последствий»⁶⁷.

Пока трудно оценить, является ли рост документооборота общей проблемой любого администрирования или данная проблема имеет широкое распространение в условиях консервативной образовательной политики. Во всяком случае второе утверждение не лишено некоторых оснований, поскольку при усилении регулирования именно отчет, подготовленный документ является свидетельством того, что данное сверху поручение выполнено.

Заключение

Завершая наш анализ, следует еще раз подчеркнуть, что мы сосредоточивались именно на прочтении образовательной политики через принимаемые институциональные решения, нормативные акты. У нас недостаточно оснований полагать, выполнялись ли институциональные решения в полной мере, всяким ли направляемым рекомендациям следовали, насколько сильно они повлияли на изменения в образовательной практике. Для ответа на эти вопросы явно не хватает соответствующего социологического инструментария. Возможно, помог бы сравнительный анализ нормативных актов министерского уровня и локальных актов образовательных организаций. Но тем не менее нам представляются показательными принимавшиеся государством нормы как некоторое отражение приоритетов образовательной политики, которые мы сравнили на основании сходных тенденций, современных и XIX века, в большой политике в целом.

По итогам выборочного анализа мы можем предположить, что консервативная образовательная политика имеет вполне устойчивые общие мировоззренческие основания и может характеризоваться такими тенденциями, как:

- 1) усиленное внимание к воспитанию и формированию ценностей;
- 2) формирование отношений «человек – государство – общество», ограничивавших отношения в прошлом, и поощряющих некоторые контролируемо проактивные позиции в настоящем;
- 3) внимание к символам и традициям, их воспроизводству, церемониальный характер ряда мероприятий;

⁶⁷ Демант, В. Ф. (сост.). (1895). *Указ. соч.* С. 835.

4) обширное поле сфер регулирования не только в отношении образования, но и просвещения, широкий социальный контекст влияния государственных институтов;

5) приоритет практики, повышенное внимание к профессиональному выбору и регулируемому рынку труда;

6) накладывание ограничений на участие в образовательной и просветительской деятельности на некоторых из участников образовательных отношений;

7) мобилизационный характер ряда проводимых мероприятий;

8) патерналистский характер избранных мер, стремление продумать все до мелочей.

По-видимому, это неполный перечень характеристик и соответствующие исследования могут быть продолжены в том числе благодаря расширению перечня анализируемых данных, проведению социологических исследований, сравнению международных практик администрирования, расширению перечня и типов анализируемых исторических источников и т. п.

Список источников

1. Reimers, F. M. (Ed.). (2020). *Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>

2. Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С., Баранников, К. А., и Реморенко, И. М. (2018). *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учиться сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования*. М.: НИУ ВШЭ. https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf

3. Богуславский, М. В. (2018). Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 3(80), 215–218. <https://cyberleninka.ru/article/n/retroinnovatsionnye-volny-v-sovremennoy-rossiyskoy-obrazovatelnoy-politike>

4. Кириллов, В. В. (2022). К вопросу о терминологических и исторических подходах к оценке правительственной политики Александра III. *Преподавание истории в школе*, (4), 24–30. EDN IVSYYS.

5. Васильева, О. Ю. (2014). Об истоках российского консерватизма. *Тетради по консерватизму*, (1), 28–40.

6. Иванова, С. В. (2019). Интервью с министром просвещения Российской Федерации Ольгой Юрьевной Васильевой. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(4 (61)), 7–12. <https://cyberleninka.ru/article/n/intervyu-s-ministrom-prosvescheniya-rossiyskoy-federatsii-olgoy-yurievnoy-vasilievoy>

References

1. Reimers, F. M. (Ed.). (2020). *Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>

2. Froumin, I. D., Dobryakova, M. S., Barannikov, K. A., & Remorenko, I. M. (2018). *Universal competencies and new literacies: what to learn today to ensure tomorrow's success. Preliminary conclusions of the international report on the trend in school*

education transformation. Moscow: Higher School of Economics. (In Russ.). https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf

3. Boguslavskij, M. V. (2018). Retroinnovational waves in modern Russian educational policy. *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 3(80), 215–218. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/retroinnovatsionnye-volny-v-sovremennoy-rossiyskoy-obrazovatelnoy-politike>

4. Kirillov, V. V. (2022). To the question of terminological and historical approaches to the evaluation of the government policy of Alexander III. *Teaching at School*, (4), 24–30. EDN IVSYYS. (In Russ.).

5. Vasilieva, O. Yu. (2014). On the origins of Russian Conservatism. *Notes on conservatism*, (1), 28–40. (In Russ.).

6. Ivanova, S. V. (2019). The Interview with the Minister of Education of the Russian Federation Olga Vasilyeva. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 1(4 (61)), 7–12. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/intervyu-s-ministrom-prosvescheniya-rossiyskoy-federatsii-olgoy-yurievnoy-vasilievoy>

Статья поступила в редакцию: 25.10.2023;
одобрена после рецензирования: 29.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 25.10.2023;
approved after reviewing: 29.12.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторе:

Игорь Михайлович Реморенко — доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент РАО, ректор Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

remorenkoim@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>

Information about author:

Igor M. Remorenko — Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Rector of Moscow City University, Moscow, Russia,

remorenkoim@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>

Научно-исследовательская статья

УДК 37.05

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.06

ШКОЛА, СОЗДАННАЯ НА ОСНОВЕ СООБЩЕСТВА: ОТ ИДЕИ ДО ВОПЛОЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КЕЙСА ШКОЛЫ СООБЩЕСТВА «СЭЛЭТ»)

Диляра Джавдетовна Якубова^{1, 2}

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

² Татарстанский республиканский молодежный общественный фонд «Сэлэт», Казань, Россия

^{1, 2} *dilyara.yakubova@selet.biz*, <http://orcid.org/0000-0003-4918-6574>

Аннотация. В статье исследуется редкий феномен школы, созданной сообществом людей, имеющих общие ценности и интересы. Целью работы является раскрытие его особенностей через представление результатов исследования одного такого случая методом кейс-стади. Для определения объекта исследования описаны подходы к определению понятия сообщества. Приведены примеры моделей образовательных организаций, имеющих тесную связь с некоторым сообществом, среди которых семейные и комьюнити-школы. Через призму общностнообразующих характеристик рассмотрено сообщество «Сэлэт», объединяющее талантливых детей, молодежь и их наставников в Республике Татарстан и за ее пределами. Описаны результаты исследования школы, созданной сообществом «Сэлэт» в Казани, методом кейс-стади на основе интервью с представителями сообщества, анализа данных и наблюдения. Раскрыты предпосылки и причины открытия школы сообществом «Сэлэт». Описаны этапы пути, который прошло сообщество «Сэлэт», создавая школу, и особенности ее организации и управления. Сделаны выводы о том, что появление школы видится участниками сообщества как результат его закономерного развития, накопления потенциала и опыта, выстраивания взаимоотношений с государственными структурами. Особенностью такой школы является то, что она организована по модели, заданной сообществом, и управляется при непосредственном его участии.

Ключевые слова: школа, сообщество, кейс-стади, комьюнити-школы, социальное партнерство

Благодарности. Работа выполнена по материалам выпускной квалификационной работы, подготовленной автором в рамках магистерской программы «Управление образованием», реализуемой Институтом образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия (научный руководитель — К. С. Серегин).

Research article

UDC 37.05

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.06

**COMMUNITY-BASED SCHOOL:
FROM IDEA TO IMPLEMENTATION
(BASED ON THE CASE OF THE “SELET” COMMUNITY SCHOOL)**

Dilyara D. Yakubova^{1, 2}

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russia

² Tatarstan Republic Youth Social Fund “Selet”, Kazan, Russia

^{1, 2} *dilyara.yakubova@selet.biz*, <http://orcid.org/0000-0003-4918-6574>

Abstract. This article examines a rare phenomenon of a school created by a community of people with common values and interests. The purpose of the work was to reveal its features by presenting the results of a study of one such case using the case study method. The study presents the approaches to defining the concept of community as an object of study. The study provides the examples of school models that have a close connection with a certain community, including family and community schools. The “Selet” community, uniting talented children, youth and their mentors in the Republic of Tatarstan and beyond, is characterized through the prism of community-forming characteristics. The results of the study of a school created by the “Selet” community in Kazan are described using the case study method based on the interviews with community representatives, data analysis and observation. The study reveals the prerequisites and reasons for creating a school by the “Selet” community. It also describes the stages that the “Selet” community went through when creating the school, as well as the features of its organization and management. The conclusions are the following: the emergence of a school is seen by the community participants as a result of its natural development, accumulation of potential and experience, and building relationships with government agencies. A special feature of such a school is that it is organized according to a community-driven model and is managed with its direct participation.

Keywords: school, community, community-based schools, case study, social partnership

Acknowledgements. This paper was written based on the materials of the final qualifying work of the author enrolled in the “Education Management” Master’s program at the Institute of Education of the National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia (scientific supervisor — K. S. Seregina).

Для цитирования: Якубова, Д. Д. (2024). Школа, созданная на основе сообщества: от идеи до воплощения (на примере кейса школы сообщества «Сэлэт»). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-1), 119–139. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.06>

For citation: Yakubova, D. D. (2024). Community-based school: from idea to implementation (based on the case of the “Selet” community school). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-1), 119–139. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.06>

Введение

В странах, где создание системы школьного образования традиционно осуществляется сверху, по решению государства, вызывают интерес случаи зарождения некоторых школ «из общества», по инициативе отдельных его сообществ. Знакомство с причинами и историей их возникновения, с особенностями управления такими школами интересно для понимания альтернативного пути зарождения образовательных организаций и причин активизации сообществ в отношении образования детей.

Сложность для исследователя заключается в том, что школы, созданные на основе сообществ, не выделены в отдельную группу и по ним не собирается сводная статистика. К таковым можно отнести разные по типу и правовому статусу образовательные организации, среди которых семейные, этнические, религиозные, общинные, корпоративные. Американский футурист Макс Бордерс для обозначения «объединений сообществ или нескольких семей, самоорганизующих образование своих детей» (Borders, 2018) использует термин *кооперативные школы* и связывает их появление с процессами децентрализации, которая в рамках системного подхода понимается как реорганизация внутрисистемных процессов, при которой часть процессов переводится на более низкий уровень иерархии (от государства к сообществам).

Ярким тому примером являются так называемые *семейные школы* — способ получения ребенком образования вне образовательной организации. Семейная школа не выделена как отдельный тип, при этом существует форма получения образования под названием «семейное образование», или «самообразование», закрепленная в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статьи 17 и 63). Ученики таких «нешкол», как правило, закреплены в государственных или частных образовательных организациях для участия в аттестациях. Организаторами и активными участниками всех процессов в семейных школах являются родители и приглашенные ими специалисты. Выбирая семейную форму образования, «родители фактически заявляют о том, что государственная система образования не может обеспечить реализацию образовательных потребностей, существующих у семьи» (Янкевич, и Пучков, 2021).

Инициатива создания школ сообществами очевиднее всего закреплена в моделях комьюнити-школ (*community school*), распространенных в США, Великобритании и Австралии. Важной характеристикой сообществ, на базе которых появляются такие школы, является территориальная общность. Помимо территориального, эти сообщества могут иметь и другие объединяющие признаки, например религиозные, этнические и языковые характеристики (Dryfoos, & Maguire, 2019).

Модель комьюнити-школы была частично перенесена в Россию в формате *общественно-активной школы* в конце XX столетия. В отличие от естественно

зародившихся в западном обществе комьюнити-школ, «появление общественно-активных школ было целенаправленно инициировано с целью поддержать в стране процессы демократизации и становления гражданского общества, помочь школе найти дополнительные ресурсы для выживания в тяжелых социально-экономических условиях» (Корнетов, 2012, с. 89–98).

Еще одна сложность в исследовании таких школ состоит в том, что списка общепризнанных критериев для определения некоторой группы людей как сообщества не существует. В трудах классиков, таких как Ф. Теннис, Э. Дюркгейм, М. Вебер, сообщество, или социальная общность, предстает в противопоставлении обществу как некий идеальный тип с такими существенными признаками, как пространственная близость, моральные и эмоциональные связи (Теннис, 1998; Дюркгейм, 1990, с. 127; Вебер, 1990, с. 497). Вслед за классиками, а также по сложившейся в социологии традиции в рамках нашего исследования мы не делаем различий между понятиями «сообщество» и «социальная общность», рассматривая их как синонимичные.

Проведенный автором анализ определений понятия «сообщество» выявил, что они фокусируются на разном: состав, происхождение, отношения между членами сообщества, отношения членов сообщества с внешним миром, степень участия члена сообщества в жизни сообщества и пр. Дж. Хиллери в результате анализа 94 определений социальной общности выявил единственный общий для всех определений признак — «объединение людей», и назвал три характерные для него черты: а) территорию, б) социальное взаимодействие, в) наличие прочных связей между индивидами (Hillery, 1955).

Понимание сообщества как территориального конструкта обсуждается не только в трудах классиков, но и во многих современных исследованиях (Демчук, 2019). Территориальность не является обязательным принципом выделения сообществ: исследования фиксируют существование нетерриториальных (*territory-free*) сообществ (Theodori, 2005); современные классификации включают территориальные сообщества в ряде других типов сообществ — профессиональных, этнических, демографических (Дементьев, 2015, с. 6).

Признак «объединения людей» зачастую базируется на субъективном восприятии связи человека с некоторой социальной общностью, причем идентификация может осуществляться на базе таких достаточно очевидных признаков, как пол, возраст, профессия, принадлежность к определенной территории и пр., так и субъективных, таких как ценностные установки. Границы сообщества также сложно точно определить, так как они меняются в зависимости от точки зрения каждого члена сообщества. Б. Андерсон в своей книге «Воображаемые сообщества» пишет о «воображаемости» как об инструменте, обеспечивающем объединение людей в сообщества, приводя в пример ощущение общности у людей, регулярно читающих утреннюю газету (Андерсон, 2016).

В данном исследовании под сообществом понимаются изменяющиеся объекты, границы которых не определены территориально и которые существуют

на основе социального взаимодействия участников, имеющих общие характеристики.

Главным образом сообщества характеризуются относительной целостностью, осознанием людьми своей принадлежности к ним (идентификацией и самоидентификацией), схожими условиями жизни и деятельности, наличием определенных пространственно-временных полей бытия, реализацией функции самостоятельного субъекта социального и исторического действия и поведения на основе обладания и использования различных ресурсов (Зборовский, 2009).

Вокруг сообщества формируется социокультурное поле, образуемое его участниками, — «относительно автономный участок социального пространства, обладающий надындивидуальной реальностью, порождаемой прямым или косвенным (через организации) взаимодействием людей» (Ильин, 2006). На границе поля наблюдается прерывистость социального взаимодействия: замедляется или прерывается обмен ресурсами, ценности и нормы прекращают свое действие, язык теряет способность служить средством коммуникации.

Таким образом, объектом исследования является школа, созданная на основе сообщества, предметом — предпосылки возникновения, этапы формирования, особенности организации и управления такой школой. В статье автор ставит целью описать данный феномен как проявление тенденции к увеличению вовлеченности сообществ людей в образование своих детей и воспитанников через представление результатов исследования одного такого случая методом кейс-стади. Согласно типологиям родительского участия в образовании детей (Epstein, 1987; Гошин, Григорьев, Мерцалова, 2019), высшим уровнем вовлеченности считается участие в управлении школой и в образовательной политике на уровне местного сообщества, причем такое участие охватывает не только своих детей, но и других учащихся. Таким образом, создание сообществом школы представляет собой ранее не выделяемый, крайний случай вовлеченности членов сообщества в образование своих воспитанников, где сообщества берут в управление происходящее в стенах школы, добавляя к позиции потребителя и заказчика еще одну — исполнителя.

В качестве кейса было выбрано создание школы «Алмагач» (в переводе с татарского — «яблоня») сообществом «Сэлэт», через проекты которого за 29 лет прошло более 150 000 детей, молодежи и их наставников, локализованное преимущественно в Республике Татарстан.

В статье представлена методология исследования, сообщество «Сэлэт» описано с точки зрения представленности в нем общностнообразующих признаков, приведены ответы на исследовательские вопросы: 1) почему сообщества создают школы; 2) какой путь к созданию школ проходят сообщества; 3) какие особенности есть у таких школ с точки зрения организации и управления?

Теоретическая значимость и новизна статьи состоит в том, что в ней впервые выполнено описание феномена создания школы на основе сообщества и описан кейс такой школы, раскрывающий предпосылки и историю ее возникновения,

организационные и управленческие особенности. Этот кейс представляет собой пример социального партнерства, объединения потенциала сообщества и государственной школы для создания нового образовательного конструкта. В практическом плане он будет прежде всего полезен сообществам, на основе которых создана или планируется создание школы, и общеобразовательным организациям с точки зрения перспективы выстраивания взаимовыгодного сотрудничества с внешними сообществами.

Методология исследования

Выбор кейс-стади (или исследование случаев) в качестве метода объясняется тем, что он ориентирован на целостное, детализированное описание феномена с целью получения максимальной информации о нем (Ильин, 2006), а следовательно, соответствует замыслу исследования. Самая главная ценность этого метода — выход к реальным жизненным ситуациям (Flyvbjerg, 2006).

Кейс-стади трактуется по-разному: как метод, как исследовательская стратегия или как подход. Мы опирались на методологию Роберта Йина, который описывает собственный подход как реалистический и определяет кейс-стади как исследовательский метод, делая акцент на процедурах (Yin, 2014). При выборе объектов мы опирались на следующие условия: соответствие выбранного объекта понятию сообщества (наличие общностнообразующих признаков); первичность возникновения сообщества относительно школы; масштабность сообщества, на основе которого была создана школа; возможность доступа к релевантной информации.

Исследование было организовано как феноменологическое, индуктивно-аналитическое, не предполагало выдвижения гипотез. Для повышения надежности данных был использован принцип методологической триангуляции, как это принято в качественных исследованиях. Так как работа с количественными данными в рамках данного исследования не предполагалась, методологическая триангуляция означала сочетание всех основных качественных методов кейс-стади: наблюдения, интервью и анализа источников, среди которых сайт сообщества (selet.biz), уставная документация, положения о конкурсном отборе участников проектов сообщества, концепция школы, научные публикации, в их числе (Альминдеров и др., 2017), и публикации в СМИ о сообществе. Данный подход описан в трудах, посвященных методологии качественных исследований, таких как (Кучко, 2023), и реализован в исследованиях на основе кейс-стади, например в исследовании И. Козиной (Козина, 1997).

По типу местоположения относительно объекта исследования проводилось включенное наблюдение, отчасти самонаблюдение, так как исследователь является частью сообщества и принимает непосредственное участие в создании школы. Такое положение исследователя является ограничением исследования,

но в то же время дает доступ к ценной информации и обеспечивает расположенность участников интервью к интервьюеру. Наблюдение проводилось в контексте образовательной организации и в других контекстах сообщества, например на совещаниях, на разных этапах работы над проектами, а также на его виртуальных площадках («Телеграмм», «ВКонтакте»).

При описании сообщества мы опирались на классические и современные исследования о сообществах. Описание школы осуществлялось с опорой на системный подход, изложенный в труде «Schools and Society: A Sociological Approach to Education» (Ballantine, Spade, & Stuber, 2018) и представленный в книге «Новая старшая школа за рубежом: варианты решения» (Каспржак и др., 2021).

В результате поиска и анализа существующих материалов исследования сообществ были обнаружены единичные исследования территориальных и виртуальных сообществ (Назукина, 2022; Печенкин и Зайонц, 2011), однако подходящих для данного исследования гайдов интервью найдено не было. Разработка гайда интервью осуществлялась с опорой на теоретические основы составления гайдов, изложенные прежде всего в труде Ильина «Драматургия качественного исследования» и в учебнике Джона Кресвелла и Давида Кресвелла «Research design» (Creswell, & Creswell, 2018). Процедура интервью, по форме напоминающая неформальную естественную беседу, позволяет респондентам не только быть более свободными в выборе формы выражения своих чувств и мыслей относительно заданной тематики, но и дает возможность выйти на неожиданные повороты темы, ускользнувшие от внимания исследователя (Козина, 1997).

Было проведено и обработано 8 свободных интервью с людьми, которые были у истоков формирования сообщества «Сэлэт» и школы, а также с теми, кто в настоящее время управляет проектами сообщества, включая школу. В их числе — руководитель проектов сообщества, руководители организаций, через которые сообщество реализует свою деятельность, руководители центров, партнеры, которые вносят вклад в развитие сообщества. Большинство из них выросли в сообществе, побывав в его проектах в разных ролях: ребенка, вожака, руководителя на профильных сменах, участника и руководителя проектов. Участники интервью в соответствии с гайдом были осведомлены о том, что интервью проводится с исследовательской целью изучения феномена школы, созданной на основе сообщества. С согласия респондентов цитаты из интервью приводятся без авторства; они отражают собирательную позицию лидеров сообщества, хорошо знакомых с его историей и историей создания школы. Конфликты интересов отсутствуют.

Описание сообщества «Сэлэт»

Сообщество «Сэлэт» (в переводе с татарского — «талант») начало формироваться в 1994 году, когда по инициативе преподавателей Казанского

государственного университета был организован первый детский оздоровительный лагерь. За 30 лет своего существования при поддержке государства «Сэлэт» превратился в систему по работе с детьми и молодежью, создающую условия для их развития, и через его проекты в настоящее время проходят более 10 000 человек ежегодно.

Организация имеет сложную структуру, отражающую историю ее развития; основные ее структурные элементы — это Молодежный центр при Министерстве молодежи Республики Татарстан и Общественный фонд. На официальном сайте «Сэлэт» характеризует себя как среда, как движение, как система и как технология. В «Википедии» «Сэлэт» описывается как молодежная организация Республики Татарстан, объединяющая одаренных детей и подростков. Руководитель проектов и основоположник сообщества доктор технических наук, академик Академии наук Республики Татарстан Д. Ш. Сулейманов в своей статье, посвященной сообществу, также называет его социально-педагогическим комплексом (Сулейманов, 2013).

Чаще всего интервьюируемые называют «Сэлэт» сообществом, в их речи встречаются лексемы самоидентификации — «сэлэтовцы», «сэлкеш» («сэлкеш» — слово, созданное участниками сообщества методом блендинга слов «сэлэтле» (в переводе с татарского — «талантливый») и «кеше» (в переводе с татарского — «человек»)). Несмотря на существование стольких номинаций, противоречий между ними не прослеживается, что хорошо демонстрируется следующей цитатой из интервью с одним из лидеров сообщества: *«Мы называем “Сэлэт” сообществом, но это и движение, так как в нем есть импульсы. Это сообщество движения или движение сообщества».*

Представляем некоторые характеристики сообщества «Сэлэт» по классификации, представленной в (Зборовский, 2009), подкрепленные цитатами из интервью.

Преимущественно объективные признаки сообщества:

а) объединение людей: *«И вот эти белые вороны собираются вместе, где они понимают друг друга, где есть наставники, вожатые, которые не так далеки от них возрасту, где стремиться к развитию — норма. И получается мощный синергетический эффект»;*

б) существование реальной социальной связи между людьми: *«Все элементы, необходимые для сообщества, совпали в одной точке: дети, педагоги, через их взаимодействие начало формироваться сообщество»;*

в) включенность социальной общности в более широкий социальный контекст, систему общественных отношений: *«Можно говорить о том, как наше сообщество влияет на другие. Есть около 20 клубов в разных школах, классы “Сэлэт” в шести школах “Адымнар”». Мы будем выполнять проекты вместе с “Движением первых”. <...> Мы участвуем широко в масштабах республики, России и за рубежом»;*

г) наличие у членов социальной общности значимого основания (причины) сообщая находиться в ней, отвечающего интересам всех ее участников

и способствующего реализации потребностей каждого быть вместе с другими: *«Для меня “Сэлэт” был и остается сообществом для одаренных детей, в котором создаются условия и атмосфера для развития талантов»;*

д) осуществление совместной деятельности членами социальной общности, взаимодействия между ними на разных уровнях — от сильного до весьма слабого, порой не ощущаемого самими людьми: *«Ядро сообщества составляет пятнадцать тысяч человек, кто в последние 3–4 года активно участвует в проектах»;*

е) наличие ряда схожих характеристик условий жизни и деятельности членов социальных общностей: *«Школьники понимают, что среда, которая их окружает в школе, и среда, в которую они попадают в “Сэлэт” на короткое время, немного разная. Хочется быть в одних вибрациях, в этом окружении постоянно»;*

ж) наличие социально-пространственных и социально-временных характеристик социальной общности: *«Лагерь — это пространство другой реальности».*

Преимущественно субъективные признаки сообщества:

а) принятие всеми или большинством членов социальной общности правил, традиций, ценностей и образцов поведения, характерных для нее: *«У сообщества есть принципы. Эти люди разделяют эти базовые, основополагающие принципы»;*

б) осознание людьми своей принадлежности к социальной общности, возникновение на этой основе чувства «Мы» («Свои») и «Они» («Чужие»), другими словами, наличие социальной идентичности у членов общности: *«...И нам тогда, конечно, всем сэлэтовским хотелось, чтобы у нас была своя школа, где мы бы вообще не расставались»;*

в) признание данной социальной общности и в этом смысле ее идентичности существующим социальным окружением, т. е. другими, посторонними людьми: *«В нас видят силу, нас поддерживают, в нас вкладываются, это тоже о многом говорит. Это говорит о том, что мы движемся в правильном направлении».*

г) «конструирование» социальных общностей отдельными людьми (группами людей): *«Мы называем это сообществом, но это сообщество сообществ»;*

д) наличие социальной солидарности между членами общности: *«Людей в сообществе связывает желание сделать этот мир чуть лучше».*

В 2020 году в сообществе «Сэлэт» зародилась новая сущность — школа «Алмагач» с начальной ступенью «Асылташ» (в переводе с татарского — «драгоценный камень»). На примере этого прецедента в рамках исследования мы ответили на вопросы, которые призваны раскрыть природу возникновения таких школ: почему сообщества создают школы; какой путь к созданию школ проходят сообщества; какие особенности есть у таких школ с точки зрения организации и управления?

Результаты исследования

Почему сообщество создает школу?

Участники сообщества «Сэлэт» называют его «образовательным пространством». На протяжении всей истории существования сообщества основные форматы его деятельности связаны с образованием: это образовательные смены летом и в течение года, образовательный форум, конференции, интеллектуальные и творческие конкурсы. *«Еще до появления школы много было проектов у “Сэлэт”, в названиях которых есть слово “школа”: “Фэнсар” — осенняя школа, “Санак-лаб”, сам лагерь очень похож на школу».* При этом образование понимается широко и включает все, что происходит с ребенком на смене, в школе, на мероприятиях, включая звучащую музыку, надписи на стенах и правила межличностной коммуникации.

Участниками проектов сообщества с самого начала его существования и до настоящего времени являются дети, мотивированные к развитию, проявившие себя через участие в олимпиадах и конкурсах. *«Собрали в первый же год порядка 65 детей на основе конкурса. В итоге собрались олимпиадники с семи районов Татарстана».*

Запрос на создание школы исходил от детей и их родителей: *«Мое первое воспоминание про школу — это когда, будучи участниками проекта “Фэнсар” мы говорили: “Как было бы классно, если бы у нас была школа”»; «Было бы классно, чтобы детей мы собирали не только на летний период, чтобы в течение года они были в “Сэлэте”».*

Эти отзывы давали лидерам сообщества понимание актуальности создания школы: *«Мы давали такие знания, которые помогали детям в школе. Они говорили, что даже за одну-две недели мы даем детям такие знания, которые они не получают в школах и за год, особенно по информатике, программированию, и связанные с профессиональной ориентацией, получают и психологическую устойчивость. Поэтому постепенно зрело понимание, что нам нужна своя школа».*

Появление школы трактуется участниками сообщества как результат закономерного, естественного развития: *«Школа должна была появиться. Это не то чтобы кто-то решил». «Идея создания школы — она общая, и что-то большое и продолжительное создается, когда эта инициатива идет не сверху навязанная, а снизу».*

Сообщество росло по мере того, как проводилось все больше летних образовательных смен и проектов в течение года. Значимым фактором развития сообщества, по мнению интервьюируемых, является расширение инфраструктуры, появление собственных объектов для проведения летних профильных смен и круглогодичных проектов: *«И вот провели одну смену там, нам понравилось, потом собрали больше детей. Так с одной лагерной смены развивались до 2005 года, пока не обрели свою базу в “Звездном”».*

Большую роль в развитии сообщества сыграла поддержка государства: *«У нас всегда были хорошие отношения с министерствами, а с 2006 года, когда наш форум, будучи министром, посетил тогда премьер-министр, а ныне раис Республики Татарстан Р. Н. Минниханов, пошла поддержка от правительства, бюджетное планирование. Раис каждый год принимает участие в наших мероприятиях, поддерживает».*

Лидеры сообщества связывают создание школы с желанием растить детей в своей среде и культурно-ценностных установках: *«Нам нужно было, чтобы среда была наша, свое пространство. Те принципы и опыт, те отношения, которые сложились, которые мы наработали, и были бы той средой, в которой будет расти наша школа. Образ сада, в котором будут расти наши яблони», «Создать такую образовательную среду, где дети с самых азов начинают вбирать в себя сэлэтовскую среду, татарскую среду. Начиная с 7 лет, быть и расти внутри “Сэлэт”».*

Катализатором появления школы стало достижение школьного возраста членами семьи лидеров сообщества: *«Идея витала в воздухе. Триггером стал возраст старшей внучки руководителя проектов сообщества. Это именно точка кипения, когда кастрюля на плите, все готово. Нельзя недооценивать, но и переоценивать не стоит».* На вопрос, отдали ли бы интервьюируемые своих детей учиться в школу сообщества, ответы были утвердительными: *«Я сам записал дочь в школу. Как только она родилась, мы сразу записались».*

Школа занимает особое место в системе проектов сообщества, является механизмом для его развития: *«Без сообщества “Асылташ” не может развиваться, но и без этой школы сообщество дальше не может развиваться. Выпускники “Асылташ” — это магниты, те семена, из которых прорастает сообщество».*

Какой путь к созданию школы проходит сообщество?

Путь сообщества «Сэлэт» к созданию школы можно разделить на несколько этапов.

Этап 1. Созревание сообщества. На этом этапе, во-первых, происходит накопление сообществом потенциала, а именно материальных и человеческих ресурсов, репутации: *«Желание открыть было уже в начале 2000-х годов, но зрелость, ресурсы, потенциал, который мы имеем и получили, чтобы открыть школу, появились в начале 2010-х годов».* Во-вторых, приобретается опыт работы с детьми разного возраста: *«Наше сообщество очень поступательно растет. Мы начинали работать с детьми с 9-го класса, потом постепенно снижали возрастную планку».* В-третьих, делается переход к системному характеру работы: *«Должно произойти нормальное созревание, нормальное понимание, должна сформироваться какая-то методическая база. <...> Методичность, системность, технологичность».*

Частью сообщества, помимо детей и молодежи, являются взрослые наставники, развивающие других участников и сообщество в целом, а также занимающиеся его исследованием: *«Уже с конца 90-го года вместе с академиком Мирзой Исмаиловичем Махмутовым и Дилярой Мансуровной Шакировой, специалистом в области образования, директором Татаро-американского института в то время, мы начали научное исследование нашего пространства, делали научные отчеты, причем их можно найти в Академии наук».*

Этап 2. Поиск формата реализации. По первоначальной задумке руководителя проектов сообщества школу планировалось создать в селе Билярск Алексеевского района, где находится один из центров сообщества. Проект был презентован Президенту Республики Татарстан на Образовательном форуме «Сэлэт» в Билярске в 2010 г., однако далее фокус был смещен на открытие школы в Казани: *«Я помню, что первая презентация школы была на территории форума “Сэлэт” в Билярске, где были представители власти, дети и взрослые. Тогда мы говорили о лицее-интернате в Билярске»; «Если это будет в Билярске, то мы находимся дальше от всего научного потенциала, который есть сегодня в республике, от сильного преподавательского и профессионального сообщества».*

Этап 3. Подготовительный. Целенаправленная работа над проектом школы началась в 2017 году и включала в себя:

а) работу над концепцией школы. Подготовке концепции предшествовало знакомство проектной группы с образовательными системами разных стран, анализ образовательного опыта выдающихся школ в России и за рубежом, посещение школ разного формата. Идея и проект обсуждались с широким кругом лиц, в том числе с представителями науки, образования и управления образованием;

б) поиск площадки для школы. Сообщество стремилось создать школу в партнерстве с государством: *«Мы не планируем, чтобы это была частная школа, мы хотим, чтобы она была государственная школа, потому что мы делаем государственное дело».* Важно отметить, что это привычный способ работы для сообщества: по многим проектам ведется работа с органами государственной власти, и даже структурно сообщество представлено в том числе в виде государственного бюджетного учреждения: *«В основе нашей идеи лежит образование детей, которые любят свою землю и понимают, и дорожат духовными, материальными, природными ценностями того пространства, где они обучаются и живут; патриотов своей родины, своей земли. Строить красивую жизнь, хорошую жизнь в том пространстве, где мы живем. Поэтому с государством вместе».*

Этап 4. Создание и функционирование школы. В 2020 году при содействии Управления образованием Исполнительного комитета МО Казани на базе школы № 51 Казани был открыт первый класс «Сэлэт», и каждый учебный год открывалось по одному новому первому классу. Помимо поддержки органов

государства, ощутимой была помощь и поддержка участников сообщества: *«Наши выпускники из сферы бизнеса, когда встал вопрос подготовки инфраструктуры, включились в эту работу. Семьи, те, кто были в сообществе “Бэлэкэч” (проект сообщества для семей с детьми дошкольного возраста, в переводе с татарского — “малыш”), захотели отдать в школу “Сэлэт” своих детей: своим желанием, спросом они тоже помогли»*; *«Мы живем в хорошем, здоровом обществе, где есть уважение к педагогам, и очень много людей включилось с помощью, даже незаметной»*.

Следует отметить, что это не единственный формат присутствия сообщества в школах: клубы «Сэлэт» функционируют в 25 учебных заведениях общего образования, а с 2020 года по распоряжению райса Республики Татарстан были открыты классы «Сэлэт» в шести полилингвальных школах «Адымнар», где реализуется программа развития детей во внеурочное время через технологии сообщества.

С руководством школы № 51 у сообщества сложились партнерские отношения: *«Нам дали небольшой участок, небольшую территорию. Но за 3 года мы успели показать себя так, что они уже хотят быть такими, образовать гимназию и назвать ее “Асылташ”»*. Однако в связи с пространственными ограничениями школы № 51 сообществу была необходима новая площадка для продолжения реализации деятельности школы.

Этап 5. Развитие. При содействии органов государственной власти школа «Сэлэт» с 2023/2024 учебного года переехала в здание вновь открывшейся гимназии № 107 «Открытие» Казани: классы школы «Сэлэт» вошли в структуру гимназии под буквой Ә (Э) с полилингвальной направленностью. Таким образом, был сделан еще один шаг в развитии школы «Сэлэт» через обретение потенциала для еще более полной реализации концепции благодаря инфраструктурным возможностям гимназии. В свою очередь, сообщество «Сэлэт» направляет свои усилия на развитие всей гимназии в целом.

Интересно отметить, что этап интервью завершился до того, как стало известно о переезде, и в качестве следующего шага развития школы большинство опрошиваемых отмечали обретение своего здания — *«пространства, максимально соответствующего объему идеи школы»*. Новость о переезде в гимназию была воспринята сообществом как положительная: *«Здесь, на мой взгляд, созданы все условия для наших учеников»* (из речи директора молодежного центра в ролике об открытии гимназии (<https://t.me/seletofficial>)).

Какие особенности есть у школы, созданной сообществом, с позиции организации и управления?

Адресная группа школы — семьи, разделяющие ценности сообщества. Именно семья, а не только ребенок, является основной ячейкой адресной

группы, что объясняется высокой ценностью семьи для сообщества. При зачислении учащихся в школу приоритет отдается детям из семей, чьи близкие родственники являются участниками проектов сообщества: *«Это семьи, которые образовались в “Сэлэт”; это семьи, где один из членов семьи был активным участником “Сэлэт” в разных ролях: ребенком, вожатым, педагогом; это друзья “Сэлэт”; это те, кто хочет стать частью “Сэлэт”, разделяют принципы, хотят вместе расти, хотят, чтобы их дети в эту среду окунулись»*.

В основе концепции школы лежит понимание образования как системы, обеспечивающей условия для гармоничного разностороннего развития личности учащегося. Образовательные результаты включают в себя основополагающие компетенции для сообщества в целом: умение коммуницировать, свободное владение татарским, русским и английским языками и умение учиться. Языковой принцип является основополагающим для сообщества и сформулирован следующим образом: *«В сообществе “Сэлэт” татарский язык как воздух, русский язык как вода, английский язык как хлеб»*. По утверждению одного из интервьюируемых, *«уникальность школы в том, что нам удается сдавать трехязычную среду»*. Запрос на то, чтобы дети проводили время в татароязычной среде, является частотным при поступлении в школу, при этом уровень владения ребенком татарским языком не является обязательным требованием для зачисления.

Обучение проводится в формате школы полного дня, где у учащихся помимо обязательных дисциплин есть дополнительные занятия по английскому и татарскому языкам и по другим направлениям (ИТ, научная лаборатория). С учащимися на протяжении дня находится классный руководитель, ассистент классного руководителя и большая команда педагогов. Активности группы продленного дня проводятся вожатыми сообщества, которые организуют программу по примеру программы лагеря «Сэлэт». Внеклассная деятельность — насыщенная, интегрирована в пространство сообщества, включает выездные образовательные сессии для семей школьников на базах сообщества, лагерные смены, конкурсы, фестивали.

Школа функционирует как часть общеобразовательной школы и вместе с тем является проектом сообщества. Руководители школы являются лидерами сообщества: так, директором школы является руководитель проектов «Сэлэт», куратором — руководитель центра образования и образовательных технологий центра. В повестку еженедельных совещаний сообщества включается вопрос о текущей работе школы: *«Мы сразу приняли для себя решение, что это класс и вместе с этим это уже школа, где есть руководитель школы, научный руководитель, где есть завуч, где есть вожатые, то есть полностью наша система, наш формат, даже если это классы в рамках школы»*.

Комплектация классов, подбор кадров и прочие вопросы являются компетенцией сообщества. Многие сотрудники школы являются участниками сообщества, принадлежность сообществу учитывается при подборе кадров:

«Максимально стараемся, чтобы были те преподаватели, которые были в “Сэлэт”, и таких у нас большинство. ... Что такое “Сэлэт”, сложно объяснить словами, надо это чувствовать, быть на этих вибрациях».

Интервьюируемые при описании школы используют в речи метафоры: *«Все образы из природы. Мы строим нашу школу природосообразной, по образу яблони».* Дальнейшее развитие школы видится ими в разворачивании концепции «Алмагач»: *«Строить систему так, чтобы из жемчужин на уровне детского сада “Энжекэй” (в переводе с татарского — “жемчужина”), мы направляли детей в группу подготовки к школе “Мэржэн” (в переводе с татарского — “крупный жемчуг”); далее — яблоня: ствол “Асылташ”, ветки “Гэухэрташ” (в переводе с татарского — “бриллиант”), бриллиантовые ветки, где будут накладываться новые грани на те, которые накладывались на предыдущем уровне: коммуникация, знание языков, умение учиться».* Завершающими этапами школы являются «Чэчэк» (в переводе с татарского — «цветок») и «Алма» (в переводе с татарского — «яблоко»).

Обсуждение результатов исследования

Исследование показало, что для участников сообщества «Сэлэт» создание школы является естественной закономерностью: сообщество функционирует в образовательном поле с самого начала своего существования; основным мотивом для создания школы было стремление растить детей в своей среде и культурно-ценностных установках. От зарождения сообщества до создания школы прошло более 25 лет поступательного развития, на протяжении которого был накоплен определенный потенциал. Большую роль в развитии сообщества и в процессе создания школы сыграла поддержка органов государственной власти. Школа является концептуально неотделимой частью сообщества «Сэлэт», устроена по его принципам и управляется его лидерами.

На примере данного кейса можно предположить, что школа может зародиться в сообществах людей, в которых имеются для этого предпосылки, например деятельность сообщества или интересы его лидеров связаны с образовательной сферой. Решение создать свою школу может быть связано с отсутствием в образовательном ландшафте населенного пункта учреждений, удовлетворяющих ожиданиям сообщества для образования детей его участников, со стремлением использовать возможности и уникальные характеристики сообщества в образовании детей. При этом создатели школы могут опираться на потенциал и ресурсы, накопленные сообществом и его участниками, в том числе и на опыт взаимодействия с государством. Ожидается, что в числе сотрудников и учащихся будут члены сообщества и их дети, и что сообщество будет принимать участие в управлении школой. Однако, так как исследование проводилось на одном кейсе, распространение выводов на другие школы

не представляется возможным. Более того, сложно подобрать кейсы, данные которых можно обобщить, так как у каждого будет свой социокультурный контекст.

Еще одно ограничение исследования состоит в том, что оно являлось включенным, то есть автор статьи является участником сообщества и вовлечен в управление школой. Вместе с тем такое положение автора относительно объектов исследования обеспечило доступ к ценной информации и открытость информантов при проведении интервью. Объективность исследованию позволили обеспечить использование метода методической триангуляции и опора на данные при описании и анализе результатов исследования.

Также в исследовании представлен взгляд лишь управляющей части и основателей сообщества в количестве 8 респондентов. Некоторые из респондентов совмещают в себе несколько ролей: например члена администрации и родителя учащегося школы «Алмагач», и в прошлом роль участника проектов сообщества, однако мнений широкого круга участников сообщества в данном исследовании не учитывалось, что также является ограничением исследования.

Выборка была сделана исходя из ожидания получить наиболее полные ответы на исследовательские вопросы от этой категории участников сообщества; при определении количества респондентов мы руководствовались принципом достаточности. В ходе исследования была отмечена высокая степень согласованности информации, полученной разными методами и от разных респондентов, сходство речевых оборотов и используемых метафор, что может свидетельствовать о наличии единого концептуального пространства, в котором разворачивается деятельность участников сообщества.

Заключение

Возникновение школы на основе сообщества является признаком децентрализации в образовании, при которой отдельные группы представителей общества проявляют активную позицию в отношении образования детей, в результате чего расширяется сфера участия общества в образовании. Школы, создаваемые сообществами, являются крайним случаем вовлеченности сообществ людей в образование своих детей и воспитанников.

Проведенное исследование вносит вклад в рассмотрение связи двух сущностей: школы и сообщества, — но не со стороны образовательной организации как инициатора отношений, как это принято сейчас, а со стороны сообщества. В статье представлены имеющиеся сложности в определении границ сообществ, приведены признаки, характеризующие сообщества, и основания для определения некой группы людей как сообщества.

Автор описывает сообщество «Сэлэт», занимающееся развитием одаренных детей и талантливой молодежи на территории Республики Татарстан

и за ее пределами, с точки зрения наличия в нем общностнообразующих признаков, и представляет результаты исследования кейса создания сообществом школы методом кейс-стади. Проведенное исследование описывает предпосылки и причины создания школы «Сэлэт», основные этапы процесса и особенности организации и управления школой.

Формат школы, работающей на базе государственной образовательной организации, имеет ряд преимуществ, таких как возможность создания школы сообществом, не имеющим материально-технической базы, гарантии учащимся и педагогам. Сложностью является наличие двойного управления процессами и персоналом школы сообщества. Необходимым условием для успешной реализации данной модели является согласованность концепций школ, эффективная коммуникация и координация деятельности администрации двух структур.

Дальнейшие научные изыскания могут быть направлены на знакомство с кейсами других сообществ, создавших школу. Также интересно продолжить знакомство с кейсом школы «Сэлэт» в динамике, включив в группу респондентов более широкий круг лиц: родителей и учащихся школы, администрацию и других представителей гимназии, на базе которой реализует свою деятельность школа «Сэлэт», широкий круг участников сообщества.

Список источников

1. Borders, M. (2018). *The Social Singularity: How Decentralisation will Allow us to Transcend Politics, Create Global Prosperity, and Avoid the Robot Apocalypse*. NY: Social Evolution, 210 p.
2. Янкевич, С. В., и Пучков, Е. В. (2021). Семейное образование в России и зарубежных странах: подходы к правовому регулированию. *Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения*, 17(2), 104–117. <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-obrazovanie-v-rossii-i-zarubezhnyh-stranah-podhody-k-pravovomu-regulirovaniyu>
3. Dryfoos, J., & Maguire, S. (2019). *Inside full-service community schools*. Skyhorse, 256 p. https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=uTFGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT26&dq=community+school&ots=03uPbPHzxr&sig=P6hjOszU00UEPimC8PT9OIU-locE&redir_esc=y#v=onepage&q=community%20school&f=false
4. Корнетов, Г. Б. (2012). Общественно-активные школы. *Школьные технологии*, (6), 89–98. <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvenno-aktivnye-shkoly>
5. Теннис, Ф. (1998). Сообщество и общество. *Социологический журнал*, (3), 206–209. [https://cfs.hse.ru/data/2016/05/15/1129029942/Теннис%20-%20Общность%20и%20общество%20\(2002\).pdf](https://cfs.hse.ru/data/2016/05/15/1129029942/Теннис%20-%20Общность%20и%20общество%20(2002).pdf)
6. Дюркгейм, Э. (1990). *О разделении общественного труда. Метод социологии*. М.: Наука. 575 с.
7. Вебер, М. (1990). *Избранные произведения*. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.
8. Hillery, J. H. (1955). Definitions of Community: Areas of Agreement. *Rural Sociology*, 20, 111–119.
9. Демчук, Н. В. (2019). Местное сообщество: интерпретация понятия. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*, 2(41), 111–121. <https://cyberleninka.ru/article/n/mestnoe-soobshchestvo-interpretatsiya-ponyatiya/viewer>

10. Theodori, G. L. (2005). Community and Community Development in Resource-Based Areas: Operational Definitions Rooted in an Interactional Perspective. *Society and Natural Resources*, 18, 661–669. <https://doi.org/10.1080/08941920590959640>
11. Дементьев, С. М. (Сост.). (2015). *Социальные общности и их типология*. Методические указания к изучению темы. Волгоград: ВолгГАСУ. https://vgasu.ru/attachments/oi_dementiev-01_000.pdf
12. Андерсон, Б. (2016). *Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма*. М.: Кучково поле, 2016, 416 с. <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/xj2zhag7ov/195147667.pdf>
13. Зборовский, Г. Е. (2016). Общностный подход как методология социологического исследования. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, № 1(41), 71–79. <https://cyberleninka.ru/article/n/obschnostnyy-podhod-kak-metodologiya-sotsiologicheskogo-issledovaniya/viewer>
14. Ильин, В. И. (2006). *Драматургия качественного полевого исследования*. Санкт-Петербург: Интерсоцис. 256 с. http://social-orthodox.info/materials/5_3_ilin_dram%20_kach_pol_issl.pdf
15. Epstein, J. (1987). Teacher practices of parent involvement: What research says to teachers and administrators. *Education in Urban Society*, 19, 119–136. <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
16. Гошин, М. Е., Григорьев, Д. С., и Мерцалова, Т. А. (2019). Типы родительской вовлеченности в образование и успеваемость школьников. *Вопросы психологии*, (2), 29–45. https://www.researchgate.net/publication/333984645_Tipy_roditelskoj_vovlecennosti_v_obrazovanie_i_uspevaemost_skolnikov
17. Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. https://www.researchgate.net/publication/221931884_Five_Misunderstandings_About_Case-Study_Research
18. Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage. https://www.researchgate.net/publication/308385754_Robert_K_Yin_2014_Case_Study_Research_Design_and_Methods_5th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage_282_pages
19. Альминдеров, В. В., Гиза, Т., Завалко, Н. А., Иовчук, Н. М., Кравцов, А. В., Лебедев, А. Н., ..., и Шакирова, Д. М. (2017). *Интеллектуальная и творческая одаренность. Междисциплинарный подход*. Монография. М.: Научный консультант. 220 с. (глава: Интеллектуальный потенциал через призму интеллекта, творчества и морали. 40 с.). <https://e.lanbook.com/book/106193>
20. Кучко, Е. Е. (2023). Методологические основания использования триангуляции в социологических исследованиях. *Журнал Белорусского государственного университета. Социология*, (1), 46–52. <https://elib.bsu.by/handle/123456789/296870>
21. Козина, И. (1997). Case study: некоторые методические проблемы. *Рубеж*, (10–11), 177–189. https://socioline.ru/files/6/183/kozina_-_case_study_-_nekotorye_metodicheskie_problemy.pdf
22. Ballantine, J. H., Spade, J. Z., & Stuber, J. M. (2018). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071873212>
23. Каспржак, А. Г., Байбурун, Р. Ф., Исаев, Д. А., Копылова, А. О., Лебедев, М. В., Логутова, Н. Л., ..., и Филиппов, А. В. (2021). *Новая старшая школа за рубежом: варианты решения* (под редакцией А. Г. Каспржака, Р. Ф. Байбурина, Н. Л. Логутовой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»). М.: Агей Томеш дизайн. 140 с. <https://drive.google.com/file/d/19bRdzFAxsYCPvOtnNjPm5AHOzSubwPd/view>

24. Назукина, М. В. (2022). *Методы исследования территориальных сообществ*. Учебное пособие. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет. 101 с. <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/Nazukina-Metody-issledovaniya-territorialnyh-soobshchestv.pdf>
25. Печенкин, В. В., и Зайонц, В. В. (2011). Сетевые методы исследования виртуальных сообществ. *Теория и практика общественного развития*, (5). <https://cyberleninka.ru/article/n/setevye-metody-issledovaniya-virtualnyh-soobshchestv-1>
26. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
27. Сулейманов, Д. Ш. (2013). *Социально образовательное сообщество одаренных детей и молодежи "Сэлэм"*. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-obrazovatelnoe-soobshchestvo-odarenyh-detey-i-molodezhi-s-l-t>

References

1. Borders, M. (2018). *The Social Singularity: How Decentralisation will Allow us to Transcend Politics, Create Global Prosperity, and Avoid the Robot Apocalypse*. NY: Social Evolution, 210 p.
2. Yankevich, S. V., & Puchkov, E. V. (2021). Family education in Russia and foreign countries: approaches to legal regulation. *Journal of Foreign Legislation and Comparative Law*, 17(2), 104–117. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-obrazovanie-v-rossii-i-zarubezhnyh-stranah-podhody-k-pravovomu-regulirovaniyu>
3. Dryfoos, J., & Maguire, S. (2019). *Inside full-service community schools*. Skyhorse, 256 p. https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=uTFGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT26&dq=community+school&ots=03uPbPHzxr&sig=P6hjOszU00UEPimC8PT9OIU-locE&redir_esc=y#v=onepage&q=community%20school&f=false
4. Kornetov, G. B. (2012). Socially active schools. *School technologies*, (6), 89–98. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvenno-aktivnye-shkoly>
5. Tennis, F. (1998). Community and Society. *Sociological Journal*, (3), 206–209. (In Russ.). [https://cfs.hse.ru/data/2016/05/15/1129029942/Теннис%20-%20Общность%20и%20общество%20\(2002\).pdf](https://cfs.hse.ru/data/2016/05/15/1129029942/Теннис%20-%20Общность%20и%20общество%20(2002).pdf)
6. Durkheim, E. (1990). *On the division of social labor. Method of sociology*. Moscow: Science. 575 pp. (In Russ.).
7. Weber, M. (1990). *Selected works*. Moscow: Progress. 808 p. (In Russ.).
8. Hillery, J. H. (1955). Definitions of Community: Areas of Agreement. *Rural Sociology*, 20, 111–119.
9. Demchuk, N. V. (2019). Local community: interpretation of the concept. *Bulletin of Maikop State Technological University*, 2(41), 111–121. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/mestnoe-soobshchestvo-interpretatsiya-ponyatiya/viewer>
10. Theodori, G. L. (2005). Community and Community Development in Resource-Based Areas: Operational Definitions Rooted in an Interactional Perspective. *Society and Natural Resources*, 18, 661–669. <https://doi.org/10.1080/089419205909-59640>
11. Dementyev, S. M. (Comp.). (2015). *Social communities and their typology*. The guidelines for studying the topic. Volgograd, VolgGASU. (In Russ.). https://vgasu.ru/attachments/oi_dementiev-01_000.pdf

12. Anderson, B. (2016). *Imagined communities. Reflections on the origins and spread of nationalism*. Moscow: Kuchkovo pole. 416 p. (In Russ.). <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/xj2zhag7ov/195147667.pdf>
13. Zborovsky, G. E. (2016). Community approach as a methodology for sociological research. *Bulletin of Nizhny Novgorod University named after. N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, 1(41), 71–79. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/obschnostnyy-podhod-kak-metodologiya-sotsiologicheskogo-issledovaniya/viewer>
14. Ilyin, V. I. (2006). *The dramaturgy of qualitative field research*. St. Petersburg: Intersots. 256 p. (In Russ.). http://social-orthodox.info/materials/5_3_ilin_dram%20kach_pol_issl.pdf
15. Epstein, J. (1987). Teacher practices of parent involvement: What research says to teachers and administrators. *Education in Urban Society*, 19, 119–136. <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
16. Goshin, M. E., Grigoriev, D. S., & Mertsalova, T. A. (2019). Types of parental involvement in education and schoolchildren's academic performance. *Questions of psychology*, (2), 29–45. (In Russ.). https://www.researchgate.net/publication/333984645_Tipy_roditelskoj_vovlecennosti_v_obrazovanie_i_uspevaemost_skolnikov
17. Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. https://www.researchgate.net/publication/221931884_Five_Misunderstandings_About_Case-Study_Research
18. Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage. https://www.researchgate.net/publication/308385754_Robert_K_Yin_2014_Case_Study_Research_Design_and_Methods_5th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage_282_pages
19. Alminderov, V. V., Giza, T., Zavalko, N. A., Iovchuk, N. M., Kravtsov, A. V., Lebedev, A. N., ..., & Shakirova, D. M. (2017). *Intellectual and Creative Giftedness. Interdisciplinary approach*. Monograph. Moscow: Scientific consultant. 220 p. (chapter: Intellectual potential through the prism of intelligence, creativity and morality. 40 p.). (In Russ.). <https://e.lanbook.com/book/106193>
20. Kuchko, E. E. (2023). Methodological basis for the use of triangulation in sociological research. *Journal of the Belarusian State University. Sociology*, (1), 46–52. (In Russ.). <https://elib.bsu.by/handle/123456789/296870>
21. Kozina, I. (1997). Case study: some methodological problems. *Frontier*, (10–11), 177–189. (In Russ.). https://socioline.ru/files/6/183/kozina_-_case_study_-_nekotorye_metodicheskie_problemy.pdf
22. Ballantine, J. H., Spade, J. Z., & Stuber, J. M. (2018). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071873212>
23. Kasprzhak, A. G., Bayburin, R. F., Isaev, D. A., Kopylova, A. O., Lebedev, M. V., Logutova, N. L., ..., & Filippov A. V. (2021). *New high school abroad: solutions* (ed. by A. G. Kasprzhak, R. F. Bayburin, & N. L. Logutova; National research University “Higher School of Economics”). Moscow: Agey Tomesh Design. 140 p. (In Russ.). <https://drive.google.com/file/d/19bRdzFAxYcPrvOtnNjPm5AHOzSubwPd/view>
24. Nazukina, M. V. (2022). *Methods for studying territorial communities*. A textbook. Perm: Perm State National Research University. 101 p. (In Russ.). <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/Nazukina-Metody-issledovaniya-territorialnyh-soobschestv.pdf>
25. Pechenkin, V. V., & Zayonts V. V. (2011). Network methods for studying virtual communities. *Theory and practice of social development*, (5). (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/setevye-metody-issledovaniya-virtualnyh-soobschestv-1>

26. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf

27. Suleymanov, D. Sh. (2013). *Social educational community of gifted children and youth "Selet"*. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-obrazovatelnoe-soobschestvo-odarenyh-detey-i-molodezhi-s-l-t>

Статья поступила в редакцию: 21.10.2023;

одобрена после рецензирования: 19.12.2023;

принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 21.10.2023;

approved after reviewing: 19.12.2023;

accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторе:

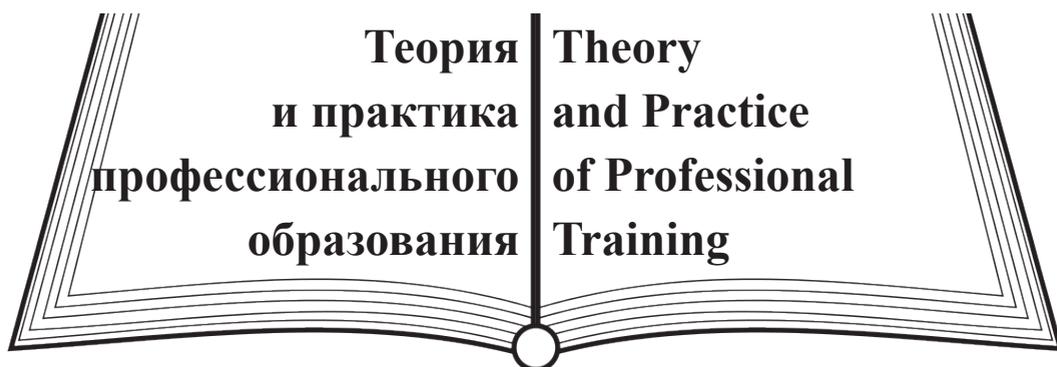
Якубова Диляра Джавдетовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент Казанского федерального университета, руководитель Центра образования и образовательных технологий Татарстанского республиканского молодежного общественного фонда «Сэлэт», Казань, Россия,

dilyara.yakubova@selet.biz, <http://orcid.org/0000-0003-4918-6574>

Information about author:

Yakubova Dilyara Dzhavdetovna — PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Kazan Federal University, Head of the Center for Education and Educational Technologies of the Tatarstan Republic Youth Social Fund "Selet", Kazan, Russia,

dilyara.yakubova@selet.biz, <http://orcid.org/0000-0003-4918-6574>



Исследовательская статья

УДК 37.013

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.07

**РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ,
ИСПОЛЮЮЩИХ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫЕ
УЧЕБНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ (ОРУДИЯ) НА ОСНОВЕ РЕКОНСТРУКЦИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОПИСАНИЯ ОПЕРАЦИЙ (ДЕЙСТВИЙ)**

*Александр Изотович Адамский¹, Марина Ивановна Подболотова²✉,
Ольга Борисовна Устюгова³, Никита Игоревич Колачев⁴*

^{1, 2, 3, 4} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

⁴ *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия*

¹ *adamskii.ai@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4110-2663>*

² *podbolotovami@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-4208-1385>*

³ *ustyugovaob@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0886-2185>*

⁴ *kolachevni@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>*

Аннотация. Анализ подходов к определению сущности педагогической деятельности, изучение практик и реконструкция деятельности учителей Москвы и других субъектов Российской Федерации, использующих в своей деятельности высокотехнологические учебные инструменты (орудия), позволяют говорить об очевидности и необходимости построения деятельности учителя с позиций, определяемых в первую очередь изменением социокультурной ситуации развития современного общества и трансформацией сферы образовательной деятельности, характеризующейся стремительным развитием технологий и педагогических инноваций. В связи с этим задача данной статьи состоит в том, чтобы на основе оценки динамики и характера соответствующих процессов, представленных в массиве публикаций и данных проведенных исследований, реконструировать деятельность, описать отдельные операции

(способы действия) учителя и построить многоаспектную модель деятельности учителей, использующих в своей практике высокотехнологичные учебные инструменты (орудия). В статье представлена и описана модель деятельности учителя как рамочная конструкция, отражающая взаимосвязь и взаимообусловленность орудийных, предметных и социальных аспектов его деятельности в логике единства осуществления учебно-воспитательного процесса и внутренней связки действия, опосредованного использованием высокотехнологичных инструментов (орудий, средств) в проекции: операция (способ) – смысл действия – взаимодействие. Реконструкции деятельности и описание операций (способов действий) учителей, использующих высокотехнологичные орудия (средства), согласно предложенной нами модели деятельности, позволила определить обобщенный алгоритм деятельности учителя, использующего в своей деятельности высокотехнологичные учебные инструменты.

Ключевые слова: модель деятельности учителя, высокотехнологичные инструменты (орудия), трудовая функция учителя, система деятельности, педагогическая деятельность, действие, способ действия

Благодарности: научно-исследовательская работа выполнена в рамках проекта «Изменение трудовой функции учителя в современных условиях» государственной работы «Организационное и информационное сопровождение деятельности организаций и их работников» (в соответствии с приказом Департамента образования города Москвы от 27 декабря 2017 г. № 1197 «Об утверждении Ведомственного перечня государственных услуг (работ), оказываемых (выполняемых) в качестве основных видов деятельности государственными учреждениями города Москвы, находящимися в ведении Департамента образования и науки города Москвы»).

Research article

UDC 37.013

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.07

DEVELOPMENT OF A MODEL OF ACTIVITY OF TEACHERS USING HIGH-TECH LEARNING TOOLS BASED ON RECONSTRUCTION OF ACTIVITIES AND DESCRIPTIONS OF OPERATIONS (ACTIONS)

*Alexander I. Adamskij¹, Marina I. Podbolotova²✉,
Olga B. Ustyugova³, Nikita I. Kolachev⁴*

^{1, 2, 3, 4} Moscow City University, Moscow, Russia

⁴ HSE University, Moscow, Russia

¹ adamskii@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4110-2663>

² podbolotovami@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-4208-1385>

³ ustyugovaob@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0886-2185>

⁴ kolachevni@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>

Abstract. The analysis of approaches to determining the essence of pedagogical activity, the study of practices and reconstruction of activities of teachers in Moscow and other regions

of Russia who use high-tech learning tools in their activities allow us to consider the necessity of constructing a teacher's activity from positions determined, first of all, by the changes in the sociocultural situation of the development of the modern society and the transformation of education characterized by the rapid development of technology and pedagogical innovations. In this connection, this article is aimed to, based on the assessment of the dynamics and nature of the relevant processes presented in the scientific articles and research data, reconstruct the activity, describe the individual operations (modes of action) of a teacher and build a multidimensional model of the activity of teachers who use high-tech learning tools in their practice. The article presents and describes a model of a teacher's activity as a framework that reflects the interrelation and interdependence of the instrumental, subject-based, and social aspects of their activity in the logic of the unity of educational process and the internal connection of action mediated by the use of high-tech learning tools in the following projection: operation (method) – meaning of action – interaction. The reconstruction of activities and descriptions of operations (methods of action) of teachers who use high-tech learning tools, according to the activity model we proposed, made it possible to determine a generalized algorithm of activity of teachers who use high-tech learning tools in their activities.

Keywords: model of teacher activity; high-tech learning tools; labor function of a teacher; activity-based system; pedagogical activity; action; mode of action

Acknowledgments: this study was carried out within the framework of the project “Changing the labor function of a teacher in the modern conditions” of the state work “Organizational and information support for the activities of organizations and their employees” (in accordance with the order of the Moscow Department of Education dated December 27, 2017 No. 1197 “On approval Departmental list of public services (works) provided (performed) as the main types of activities by government agencies of the city of Moscow, under the jurisdiction of the Department of Education and Science of the city of Moscow”).

Для цитирования: Адамский, А. И., Подболотова, М. И., Устюгова, О. Б., и Колачев, Н. И. (2024). Разработка модели деятельности учителей, использующих высокотехнологичные учебные инструменты (орудия) на основе реконструкции деятельности и описания операций (действий). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 18(1-1), 140–164.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.07>

For citation: Adamskij, A. I., Podbolotova, M. I., Ustyugova, O. B., & Kolachev, N. I. (2024). Development of a model of activity of teachers using high-tech learning tools based on reconstruction of activities and descriptions of operations (actions). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 18(1-1), 140–164.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.07>

Введение

Обсуждение вопросов обновления педагогических инновационных практик относительно организации и ведения образовательной деятельности в условиях высокотехнологической образовательной среды и развития технологий в научных российских и зарубежных публикациях ведется достаточно активно. Так, запрос в полнотекстовых российских системах поиска научных публикаций по соответствующей тематике, произведенный весной 2023 года, дал более 156 000 ссылок.

Для анализа с помощью ключевых слов и их комбинаций: высокотехнологичное образование, экспериментальная деятельность и высокотехнологичная экспериментальная деятельность обучающихся — нами были отобраны 62 российских публикации 2019–2023 гг., а также 64 зарубежные публикации с помощью запросов к базе статей Scopus по ключевым словам: High-tech equipment {education} {children} {High-tech tools} {classroom} {kids} {Innovative technology} {teaching} {STEM education} {high-tech devices} {Virtual reality} {Robotics} {students} {Digital learning} {advanced technology} {Gamification}.

Анализ массива публикаций, посвященных вопросам ведения образовательно-воспитательного процесса с использованием высокотехнологичных инструментов (средств, орудий), позволил сделать несколько выводов.

Публикации по тематике, связанной с использованием высокотехнологичных инструментов (средств, орудий) в образовательной деятельности, можно сгруппировать по нескольким направлениям:

- с результатами осмысления вопросов трансформации школьного образования, обусловленной развитием высокотехнологичных орудий и инструментов (Юшков, и Аграмакова, 2020; Сергоманов, и Бысик, 2022; Susanne, & Niklas, 2022; Dhir, 2021; Ng, 2019; Singh et al., 2023);

- где описываются практики проектирования и реализации моделей обучения на основе организации исследовательской и экспериментальной деятельности с четком данных психолого-педагогических исследований (Каменская, и Томанов, 2022; Авдеева, Уваров, и Тарасова, 2022; Barzilai et al., 2023; Holyfield, & Lorah, 2022);

- где авторы описывают собственные разработки по внедрению высокотехнологичных средств и орудий в практику учебного процесса по предметным областям общего образования (Спасский, 2020; Блинников, 2022; Лейман, и Касаткина, 2022; Харунжева и др., 2020; Liston et al., 2022; Pivarníková, & Trojan, 2023; Serpe, 2023);

- в которых авторы анализируют результаты опытно-экспериментальной работы по практическому применению высокотехнологичных средств в образовательной деятельности по разным предметам школьной программы (Кокорин, Александрова, и Гудовский, 2022; Побокин, и Селиванов, 2022; Пудовкина, и Щербаков, Симонов, 2023; Southgate, 2020; Ojeda-Misses, 2023; Karelkhan, Ibrayeva, & Karilkhan, 2023; Ocaña et al., 2023; Vázquez-Cano et al., 2023).

При этом количество публикаций, которые посвящены изучению и построению моделей действий учителя в условиях высокотехнологичной образовательной среды, сравнительно невелико. Это говорит о том, что вопросам моделирования процессов трансформации деятельности учителя, действий, направленных на формирование научной картины у детей посредством высокотехнологичных инструментов (орудий и средств), уделяется недостаточно внимания.

Ключевыми данными для анализа стали представленные в публикациях описания проводимой работы и указаний на необходимость конкретных изменений и обновлений в модели деятельности учителя общего образования в развивающейся высокотехнологической среде. Такие публикации связаны

в основном с развитием исследовательской, проектной, экспериментальной, задачной и межпредметной деятельностью обучающихся как стратегией обновления образования в целом, так и по отдельным школьным дисциплинам. Например, авторами публикаций приводится описание:

- практик по обучению математике, вовлекающих два типа когнитивных процессов — высокого и низкого порядка (Ларина, Капуза, 2020);
- методик адаптации и применения технологий ВУОД в организации проектно-исследовательской деятельности школьников инженерных классов (Баранов, и Петров, 2022);
- развития представлений об обучении и оценке читательской грамотности в цифровую эпоху (Лебедева, 2022).

Анализ публикаций позволяет говорить о том, что не хватает данных по практико-ориентированным разработкам, учительским практикам, касающимся предметов школьной программы гуманитарного и общественного цикла. При этом в последнее время (с весны 2023 года) появилось большое количество публикаций о возможностях использования искусственного интеллекта (ChatGPT) в образовании, что, вероятно, приведет к росту количества таких практик как раз в гуманитарной сфере.

При очерчивании проблемного поля исследования мы обратили внимание на отсутствие общепринятой онтологии деятельности современного учителя, как и на отсутствие согласия в том, каким образом разные стороны профессиональной деятельности учителя в условиях взрывного роста высокотехнологичных инструментов (орудий, средств) обучения выделять и описывать в моделях деятельности. Наше предположение состоит в том, что строить представление о действиях учителей следует исходя из результатов действий ребенка (обучающегося), а также развития технологий и организации взаимодействия субъектов в естественной образовательной среде, то есть учительское действие не первично, а есть условия, обстоятельства и смыслы, которые вынуждают учителя действовать по-новому.

Методологические основания исследования

Данная работа основана на результатах, включающих в себя метасинтез отечественного и зарубежного опыта изучения процессов реализации учителями практик применения высокотехнологичных инструментов (орудий, средств) на уровне общего образования, анализ практик организации экспериментальной деятельности обучающихся общеобразовательных организаций Москвы и других субъектов Российской Федерации с использованием высокотехнологичного учебного инструментария.

Задача состояла в том, чтобы на основе оценки динамики и характера соответствующих процессов, представленных в массиве публикаций, анализа

имеющихся практик и анкетирования учителей, а также натурального мониторинга реконструировать деятельность учителей, описать отдельные операции (действия) таких учителей и построить многоаспектную модель деятельности учителей, использующих в своей практике высокотехнологичные учебные инструменты.

Результаты исследования

Одним из подходов к определению сущности педагогической деятельности стал анализ представленных в публикациях описаний проводимой работы и указаний на необходимость конкретных изменений и обновлений в модели действий (трудовой функции) учителя общего образования в развивающейся высокотехнологической среде. Анализу было подвергнуто 127 источников российских и зарубежных авторов, размещенных в электронных базах научных публикаций: Scholar.ru и Scopus. Отбор публикаций производился в том числе с помощью нейросети BERT (Bidirectional Encoder Representations from Transformers) по ключевым словам.

Вопросы изучения и разработки моделей действий учителя, использующих в своей деятельности высокотехнологичные учебные инструменты, в публикациях дискретны и по большей части относятся к описанию отдельных операций (действий) учителей в работе с цифровыми технологиями. Качественный анализ позволил выделить и сгруппировать описываемые действия учителя по их направленности:

а) технологического характера, обращенные на развитие и саморазвитие учителя (например, развивать предметные знания и понимать изменения, происходящие в них; понимать, как работают цифровые технологии и искусственный интеллект; создавать условия для смысловой ориентации обучающихся в процессе выполнения учебных задач на уровне идентификации высокотехнологичного инструмента (виртуального окружения и т. д.) и его элементов, выполнения действий и осуществления манипуляций с инструментарием, понимания и осознания результатов деятельности и т. п.);

б) психолого-педагогического характера, направленные на установление причинно-следственных связей изменений с образовательными результатами (например, устанавливать причинную зависимость проводимых изменений в образовательной практике использования высокотехнологичного оборудования с результатами обучающегося (личностными, метапредметными и предметными); учитывать, что образовательные системы относятся к открытым суперсложным системам, когда педагогическое и обучающее воздействие на человека передается в том числе опосредованно, через образовательную среду;

в) общепедагогического характера, отражающие способы и формы организации деятельности, связанной с результатами в целом (например, организовывать деятельность через структуру практико-ориентированного и исследовательского

мышления; организовывать командную проектно-исследовательскую деятельность школьников на межпредметной основе);

г) методического характера, ориентированные на конкретные образовательные ситуации (например, разрабатывать сценарии уроков с использованием высокотехнологичных инструментов; использовать проблемно-задачную технологию в обучении, способствующую трансформации содержания образования в деятельностное, практико-ориентированное).

Оценка характера инновационной деятельности учителей в условиях высокотехнологичной образовательной среды производилась с помощью социологического анализа.

Данные собирались среди учителей разных регионов Российской Федерации в ходе онлайн-анкетирования на специально разработанной цифровой платформе: research.geekbase.ru. Предлагаемая анкета для респондентов состояла из 3 частей:

А. Контекстные данные.

Б. Блок 1. Инновационное поведение.

В. Блок 2. Инновационная активность.

Часть с контекстными данными включала стандартные переменные социально-демографического характера.

Для изучения инновационного поведения была использована упрощенная версия шкалы инновационного трудового поведения (Messmann, & Mulder, 2012), состоящая из 12 утверждений по различным видам деятельности, связанным с инновациями. Инструмент измерения инновационного поведения включал две шкалы: творческое поведение (фактор 1) и внедренческое поведение (фактор 2). Каждая из шкал была сформирована с помощью шести утверждений (суждений), всего — 12 утверждений. Частотность измерялась на основе 5-балльной шкалы ответов, где 1 — «никогда», 5 — «всегда». При работе со шкалой респонденты отвечали на вопрос: «Укажите, пожалуйста, насколько точно каждое утверждение описывает ваши действия в учебной (образовательной) ситуации» (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Шкала инновационного поведения учителя
Teacher Innovation Behavior Scale**

Утверждение	Фактор 1	Фактор 2
Для реализации новой образовательной идеи я ищу сторонников	+	
Я не боюсь рисковать, чтобы внедрить новые образовательные идеи в работе	+	
Я самостоятельно создаю и внедряю в практику новые образовательные идеи	+	
Меня привлекает процесс приобретения новых навыков обращения с высокотехнологичными средствами обучения	+	

Утверждение	Фактор 1	Фактор 2
Меня привлекает процесс поиска и приобретения новых знаний в области методики работы с высокотехнологичными средствами обучения	+	
Я слежу за новыми разработками в области методик применения высокотехнологичных средств обучения	+	
Для реализации новой образовательной идеи я получаю разрешение у руководителя		+
Мне важно, чтобы реализация новой образовательной идеи поощрялась руководством		+
Я делюсь опытом использования новых образовательных идей с коллегами		+
Я признаю эволюционную полезность современных высокотехнологичных средств в обучении		+
Я за применение высокотехнологичных средств в обучении		+
Применение высокотехнологичных средств и методов в работе позволяет учителю решить множество проблем обучения		+

Для исследования инновационной активности был использован опросник, содержащий ряд вопросов, направленных на изучение интенсивности инновационной деятельности респондентов. Последние должны были указать частоту определенных действий в собственной практике за последние три года в трех измерениях: «Я сам обнаружил», «Я изучил на курсах» и «Я сам придумал». Респондентам было предложено указать частоту совершения тех или иных действий в их практике, связанных с использованием высокотехнологичных средств обучения в образовательном процессе, также по 5-балльной шкале. Бланк опросника представлен в таблице 2. Кроме того, блок 2 включал вопрос с открытым ответом — примером высокотехнологичного устройства и способа его применения в учебном процессе.

Таблица 2 / Table 2

Шкала инновационной активности учителя
Teacher Innovation Activity Scale

Профессиональные действия	Никогда	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
Для постановки проблемных ситуаций					
Для визуализации учебного материала					
Для организации коммуникации (дискуссия, беседа)					
Для проведения экспериментальной деятельности на уроке					

Профессиональные действия	Никогда	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
Для оценки и измерения достижений обучающихся					
Для рефлексии и обобщения знаний и способов деятельности					
Для создания прототипа деятельности (по образцу)					
Для организации самостоятельной работы обучающихся					

В исследовании приняли участие 188 человек. Большую часть выборки составили женщины (86 %), 80 % — респонденты до 50 лет.

На рисунке 1 представлено распределение респондентов по уровням общего образования, на которых преподают участники исследования. Результаты распределились практически равномерно, однако немногим более трети участников исследования работает в основной школе.

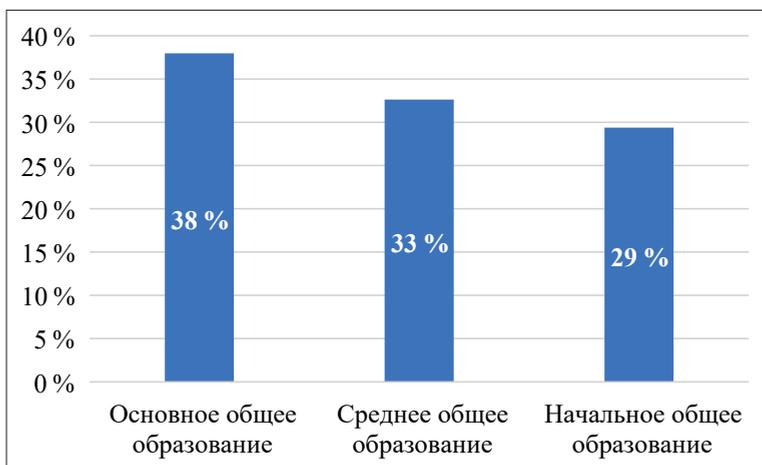


Рис. 1. Распределение респондентов по уровням общего образования

Fig. 1. Distribution of respondents by level of general education

По региональной представленности в большей степени выборку исследования формируют педагоги Сахалинской области (41 %), Москвы (23 %), Красноярского края (13 %).

Примерно половину выборки составили учителя социально-гуманитарного цикла (русского языка и литературы, истории, обществознания и др.), пятая часть выборки — это учителя естественно-научного цикла.

Чтобы выделить показатели инновационного поведения и инновационной активности, проводился конфирматорный факторный анализ данных. Помимо этого, изучались различия по выделенным показателям в разрезе различных групп педагогов, а также структура ответов на утверждения.

На основе полученных измерений были выделены типы инновационного поведения. Для этого мы разделили результаты респондентов по обоим показателям методики оценки инновационного поведения на две группы по медиане: выше и ниже срединного значения. Медиана составила 12 баллов. Для исследования результатов применялась таблица сопряженности, показывающая количество респондентов, имеющих тот или иной уровень творческого и внедренческого поведения. Для интерпретации результатов принята следующая условная типология:

- «традиционный» тип включает тех респондентов, кто не проявляет ни творчества, ни инновационного поведения при осуществлении деятельности;
- «проектный» тип характеризует тех, кто показывает творчество без реализации инновационного поведения;
- «инновационный» тип — тех, кто показывает и творчество, и инновационное поведение;
- «прагматичный» тип описывается активным использованием существующих инноваций и не демонстрирует творческого поведения.

В таблице 3 представлено количество респондентов, отнесенных к описанным типам инновационного поведения. Чуть более трети (36 %) респондентов можно охарактеризовать как приверженцев традиционного подхода к инновациям. Около трети (29 %) респондентов демонстрирует инновационный подход к образовательному процессу. К «проектному» и «прагматичному» типам относятся 16 % и 18 % ответивших соответственно.

Таблица 3 / Table 3

Количество респондентов, демонстрирующих разный уровень инновационного поведения

Number of respondents demonstrating different levels of innovative behavior

		Внедренческое поведение	
		Выше срединного	Ниже срединного
Творческое поведение	Выше срединного	48 (29 %)	26 (16 %)
	Ниже срединного	31 (18 %)	59 (36 %)

Далее нами было изучено распределение ответов по утверждениям методики инновационной активности. Что касается применения учителем высокотехнологичных средств обучения, то чаще всего учителя их используют для визуализации учебного материала (85 %), реже — для проведения экспериментальной деятельности на уроке (41 %). При этом большинство респондентов отметили, что часто или очень часто используют эти способы для рефлексии и обобщения (62 %), а также для организации самостоятельной работы обучающихся (71 %).

Относительные частоты по каждому суждению методики изучения инновационной активности в разрезе предметной области показали, что значимые

различия в относительных частотах между группами учителей разной предметной области наблюдаются по пункту «Для постановки проблемных ситуаций»: $\chi^2(12, 158) = 24,61; p = 0,02$. Так, учителя математики и информатики, в сравнении с коллегами из других областей, намного чаще используют высокотехнологичные средства для постановки проблемных ситуаций перед обучающимися. Различия также наблюдаются по утверждению «Организации коммуникации (дискуссия, беседа)» при 90-процентном уровне доверия: $\chi^2(12, 150) = 20,09; p = 0,07$. Учителя математики, информатики и естественно-научных дисциплин реже используют способы работы для организации дискуссий и бесед с учениками.

Блок 2 также включал вопрос с открытым ответом (привести пример высокотехнологичного устройства и способа его применения в учебном процессе). Ответ на этот вопрос дали 76 человек, что составляет 40 % выборки. Для статистической обработки ответов и изучения взаимосвязей с инновационным поведением и активностью ответы были закодированы по двум параметрам: упоминанию высокотехнологичного устройства и способу его использования. По первому параметру кодировка осуществлялась так: если респондент указал высокотехнологичное устройство (например, 3D-принтер, ChatGPT, цифровой микроскоп, ГИС и т. п.), то такой ответ кодировался как «1»; если невысокотехнологичное (не было таких устройств), то кодировался как «0»; если учитель не указал никакого орудия, выставлялся код «N». По второму параметру кодировка осуществлялась следующим образом: код «0», если способ использования такого орудия можно считать репродуктивным (например, визуализация материала, закрепление полученных знаний и пр.); код «1», если способ использования такого орудия можно считать продуктивным (например, проведение исследовательской работы, формирование навыков аудирования и др.); код «N», если респондент не указал способ использования орудия.

Распределение ответов респондентов на основе кодировки показало, что больше половины ответов (59 %) не содержали упоминаний орудия вовсе. Репродуктивный способ использования высокотехнологичных орудий обнаружен как минимум в четверти случаев (26 %), при этом явно не указали способ использования почти две трети респондентов (66 %).

С целью выявления сути трансформаций деятельности учителя, происходящих в естественных условиях, мы прибегли к проведению натурального мониторинга (включенное наблюдение на уроках, анализ видеозаписи уроков).

Сбор данных натурального мониторинга включал два этапа. Первый этап состоял в проведении экспериментальных сессий с обучающимися различных школ и классов, в ходе которых деятельность обучающихся и учителя фиксировалась с помощью видеокамеры и диктофона. Второй этап характеризовался кабинетным исследованием в виде фиксации и оценки действий на основе полученной аудио- и видеоинформации.

В кабинетном исследовании были задействованы 19 наблюдателей (ассессоров), которые просматривали ролики и заполняли карту наблюдений.

Необходимо отметить, что оценка действий на основе просмотра видеороликов и прослушивания аудиозаписей является нетривиальным решением для психолого-педагогических исследований. Опора на эти источники информации, с одной стороны, позволяет более тщательно провести оценку действий, а с другой — помогает сделать итоги исследования реплицируемыми и верифицируемыми.

В силу того, что действия учителя рассматриваются нами во взаимосвязи с действиями обучающихся, было выдвинуто требование к инструменту мониторинга: он должен был позволять фиксировать действия всех участников экспериментальной деятельности.

Инструмент позволил зафиксировать и оценить следующие этапы деятельности с использованием высокотехнологичных инструментов (средств, орудий): принятие задачи, выдвижение гипотез, осуществление проб, проверка (оценка) проб, моделирование, создание продукта, представление продукта, культурно-историческое обобщение и рефлексия. Действия учителя в инструменте не формализованы, не заданы дискретно, а формулируются ассессором в виде свободно конструируемого ответа. В то же время характеристика действий учителя задана заранее и включает пять градаций. Характеристика присваивается ассессором в зависимости от эффективности произведенного учителем действия с опорой на шкалу оценки деятельности обучающихся и по критериям, повышающим или снижающим их результат:

- сверхконтрпродуктивное действие — приводит к снижению результата не менее чем на 2 балла;
- контрпродуктивное действие — приводит к снижению результата на 1 балл;
- непродуктивное действие — не приводит к изменению результата;
- продуктивное действие — приводит к повышению результата на 1 балл;
- сверхпродуктивное действие — приводит к повышению результата не менее чем на 2 балла.

Мониторинг проводился в школах Москвы и Южно-Сахалинска, в нем было задействовано 34 группы обучающихся и 7 учителей. Ассессорами было рассмотрено 116 видеороликов длительностью от 12 до 60 минут.

Анализ материалов натурального мониторинга проходил в двух формах: часть, связанная со свободным формулированием действий учителя, обрабатывалась экспертно, путем выделения общих паттернов поведения; часть, связанная с характеристикой действий, включала статистическую обработку, в том числе применение непараметрического метода Фридмана, с тем, чтобы понять, на каком этапе учителя осуществляют наиболее продуктивные действия.

В таблице 4 представлено процентное распределение характеристик действий учителей в разрезе этапов деятельности. Так, на этапе принятия задачи в половине случаев (45 %) ассессоры охарактеризовали действие учителя как непродуктивное, а в остальных случаях (45 %) — как продуктивное. На этапе выдвижения гипотез ассессоры в более двух третей случаев (75 %)

назвали действия учителя непродуктивными, остальные действия — либо контрпродуктивными, либо продуктивными. На этапе осуществления проб менее половины ассессоров (45 %) обозначили действия учителей продуктивными или даже сверхпродуктивными. На этапе проверки проб большая часть действий представлена непродуктивными оценками (45 %). На этапе моделирования большая часть действий охарактеризована как непродуктивная (61 %). На этапе создания продукта выбор ассессоров падает на продуктивный характер действий (50 %). На этапе представления продукта та же ситуация, что и с моделированием (50 % непродуктивных действий), но обнаруживаются и продуктивные действия (22 %). На этапе культурно-исторического обобщения и рефлексии большая часть действий (61 %) непродуктивна, также наблюдаются продуктивные действия (11 %).

Таблица 4 / Table 4

Процентное распределение характеристик действий учителей
The Ratio of teachers' action characteristics

	Характеристика действия				
	Сверхконтр-продуктивное	Контрпродуктивное	Непродуктивное	Продуктивное	Сверхпродуктивное
Принятие задачи	0 %	10 %	45 %	45 %	0 %
Выдвижение гипотез	0 %	0 %	75 %	20 %	5 %
Осуществление проб	0 %	0 %	55 %	30 %	15 %
Проверка (оценка) проб	0 %	5 %	45 %	40 %	10 %
Моделирование	0 %	11 %	61 %	17 %	11 %
Создание продукта	0 %	5 %	35 %	50 %	10 %
Представление продукта	22 %	6 %	50 %	22 %	0 %
Культурно-историческое обобщение и рефлексия	22 %	6 %	61 %	11 %	0 %

На основе совокупности полученных результатов исследования нами было предложено следующее рабочее определение модели деятельности учителя: ориентировочная основа трансформации функций профессионально-педагогической деятельности, представляющая собой рамочную конструкцию, отражающую взаимосвязь и взаимообусловленность технологических, результативных, социально-педагогических и предметно-методических аспектов деятельности учителя, обусловленных современными социокультурными факторами.

Модель деятельности учителя должна иметь прогностический характер, содержать общее представление о том, как строить действия для достижения новых образовательных результатов. В нашем случае метод моделирования использовался в целях преадаптации деятельности учителя, создающей основу для выбора способа действия и появления возможности его построения.

Главным признаком предлагаемой нами модели является наличие понятной структуры, фиксированной связи элементов, отражающей внутренние, существенные отношения между ними. Модель идеализирована в том смысле, что сама по себе она не составляет непосредственного проекта педагогической деятельности, а является его прообразом для моделирования и реализации способа действия.

Итак, предлагаемая нами модель деятельности учителей, использующих высокотехнологичные учебные инструменты, имеет следующую структуру (рис. 2):

- 1) спецификация операций (способов действий) учителя и их дальнейшая типологизация в виды деятельности;
- 2) определение базовых смыслов операций (способов действий) учителя, используемых им в работе, как прототипов образовательного результата обучающегося;
- 3) обеспечение взаимодействия этих процессов и субъектов педагогической деятельности.



Рис. 2. Модель деятельности учителей, использующих в своей деятельности высокотехнологичные учебные инструменты

Fig. 2. The activity-based model showing teachers who use high-tech learning tools in their work

Факторами, определяющими специфику функционирования модели, являются этапы деятельности, результаты образования и их качество, опосредованные высокотехнологичными инструментами (средствами, орудиями). В нашем случае модель направлена на изменение деятельности учителей, которые создают учебные (образовательные) ситуации в соответствии с требованием их «синхронности» со сложностью современных учебных орудий (инструментов, средств обучения), этапами (смыслами) деятельности с ними и результатами детей.

Дискуссионные вопросы

Для более предметного обсуждения предложенной нами модели деятельности учителя, использующего высокотехнологичные учебные инструменты, обратимся к анализу существующей практики их формулирования и композиции в действующем профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», раскрывающем трудовые функции, трудовые действия учителя и необходимые для этого знания и умения (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Формулировки трудовых действий учителя, входящих в состав трудовых функций профстандарта, касающихся использования высокотехнологичных учебных инструментов

The description of the labour functions of teachers included in the Teacher's Professional Standard and connected with using high-tech learning tools

ОБОБЩЕННАЯ ТРУДОВАЯ ФУНКЦИЯ	
А. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	
Уровень квалификации: 6	
Трудовая функция	Трудовые действия
Общепедагогическая функция. Обучение	Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее — ИКТ)
Воспитательная деятельность	нет
Развивающая деятельность	Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения
ОБОБЩЕННАЯ ТРУДОВАЯ ФУНКЦИЯ	
В. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	
Уровень квалификации: 5–6	
Трудовая функция	Трудовые действия
Педагогическая деятельность по реализации	Формирование общих навыков, связанных с использованием ИКТ в учебной деятельности, в том числе для обучающихся с ОВЗ

программ начального общего образования	Формирование правил безопасного поведения в информационной среде в соответствии с возрастными особенностями обучающихся
	Формирование навыков, связанных с использованием ИКТ в познавательной и творческой деятельности обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями
	Формирование навыков, связанных с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды по предметам обучения, в том числе для детей с ОВЗ
	Освоение совместно с обучающимися и адекватное применение цифровых ресурсов, дистанционных технологий и методов электронного обучения
	Адекватное применение цифровых ресурсов, дистанционных технологий и методов электронного обучения для обеспечения обмена опытом среди педагогов
Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	Формирование общих навыков, связанных с использованием ИКТ в учебной деятельности, в том числе для обучающихся с ОВЗ
	Формирование навыков в сфере информационной безопасности в соответствии с возрастными особенностями обучающихся
	Формирование навыков, связанных с использованием ИКТ в познавательной и творческой деятельности обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями
	Формирование навыков, связанных с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды по предметам обучения, в том числе для детей с ОВЗ
	Избирательное применение цифровых ресурсов, дистанционных технологий и методов электронного обучения
	Регулярное применение цифровых ресурсов, дистанционных технологий и методов электронного обучения для обеспечения обмена опытом среди педагогов

Как видно из таблицы 5:

– во-первых, в составе такой трудовой функции, как «Воспитательная деятельность», отсутствуют трудовые действия учителя, опосредованные современными высокотехнологичными инструментами и средствами, что противоречит направлению цифровой трансформации образовательных систем, сред, во-вторых, не учитываются процессы интегрирования средств, ресурсов новых технологий в жизненное пространство детей, «стихийной» социализации детей при обращении с ними, а в третьих, разрывается единство процессов воспитания, обучения и развития;

– в составе трудовых функций «Общепедагогическая функция. Обучение» и «Развивающая деятельность» наблюдается по одному трудовому действию, так или иначе связанному с использованием высокотехнологичных средств, инструментов, которые, во-первых, ориентированы только на ИКТ,

виртуальную реальность и социальные сети, что сильно сужает представление учителей о составе имеющихся современных технологических возможностях средств обучения и развития детей в предметных областях и за их пределами; во-вторых, формулировки трудовых действий или не содержат конкретных операций, способа педагогического действия («формирование» — это процесс, а не способ деятельности), либо слабо связаны со смыслами деятельности относительно образовательного процесса и результата («формирование навыков, связанных с ИКТ», «формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий» — это мы рассматриваем как формулировки непроявленного результата, который, как известно, невозможно выявить и оценить); и в третьих, учитывая то, что любая деятельность может проявиться только при условии взаимодействия ее способа, смысла и субъектов, а указанные формулировки такой связки не имеют, возможно говорить о том, что они не отражают педагогического трудового действия, как оно должно или может быть выполнено;

– в составе трудовых функций «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» и «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования» наблюдается тот же подход, при этом мы видим формулировки с еще большим градусом неопределенности трудового действия, например: «освоение совместно с обучающимися и адекватное применение цифровых ресурсов», «избирательное применение цифровых ресурсов», «регулярное применение цифровых ресурсов».

Наш анализ показывает, что формализованные трудовые действия в профстандарте требуют, как минимум, нового осмысления.

Поэтому в качестве методологической основы модели деятельности учителя нами были приняты следующие принципы:

– цифровая трансформация и технологизация образовательной деятельности ведут к появлению новых способов, действий учителя;

– образовательная деятельность, опосредованная использованием высокотехнологичных инструментов (средств), должна протекать по управляемой модели;

– «стихийная» цифровизация образовательных процессов, связанных с социализацией и самообразованием обучающихся, когда высокие технологии превратились в неотъемлемый и доступный инструмент познания — это фактор, который следует учитывать;

– изменения, вносимые высокотехнологичными технологиями и их проникновение во все проявления общественной жизни настолько глубоки, что мы можем говорить о развитии нового средства опосредованной деятельности, занимающего место средств, доминирующих в образовании.

Следующим методологическим основанием разрабатываемой нами модели стали идеи концепции деятельности в этапах ее эволюции.

Первый этап связан с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского и его идеей опосредствования действия, которое выражается как триада субъекта, объекта и опосредующего артефакта, где объекты — это суть культуры, а ориентация действия на объект — ключ к пониманию человеческой психики. Ограничение данного подхода состоит в том, что единица анализа деятельности находится в сфере индивидуального.

Это было преодолено вторым поколением теории, работами А. Н. Леонтьева и В. В. Давыдова посредством того, что в них обосновывается различие между деятельностью, действием и операциями. Система деятельности, ее объект и мотив рассматривается авторами как ключевой аспект анализа. В. В. Давыдов утверждает, что любая деятельность человека имеет сложную организацию и динамическую структуру, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: предметность, социальность и сознательность. По мнению А. Н. Леонтьева, главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов.

В настоящее время развивается следующее поколение теории деятельности, которое направлено на то, чтобы осмыслить инструменты для понимания взаимодействий, перспектив развития систем деятельностей и сетей деятельности. Одним из наиболее цитируемых авторов, последователей теорий Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, является финский психолог Ю. Энгстрем.

Согласно Ю. Энгстрему (Engström, 1987), статичных и вечных моделей деятельности не существует, а феномен деятельности следует описывать на следующих основаниях: она должна быть представлена в простейшей структурной форме; анализ деятельности должен производиться в динамике, эволюции и изменениях своего контекста; деятельность должна строиться на основе определения отношений индивида и внешнего мира как опосредованного феномена.

К формуле А. Н. Леонтьева, где деятельности, действию и операции соответствуют объект или мотив, цель и условия (включая инструменты) деятельности, Ю. Энгстрем добавляет третий аспект, выражающий характеристики субъекта (субъектов) деятельности. Основная цель концепции Ю. Энгстрема — показать социальную и общественную природу деятельности, включая проблемную сферу общения, которую часто отделяют и противопоставляют орудийному и предметному аспектам деятельности (Корепанова, Виноградова, 2006, с. 76).

Дискурс о деятельности будет неполным без обращения к фундаментальным представлениям о противоречиях как движущих силах изменения и развития систем деятельности. Согласно концепции, сформулированной Э. В. Ильенковым, в системе деятельности в результате включения новых действий в систему деятельностей возникают противоречия и это может привести к появлению новых ее форм.

Таким образом, изменение ключевых средств опосредования деятельности является одним из оснований изменения действующей педагогической модели

деятельности учителя. Трансформация труда учителя, внутренние противоречия производства и организации труда, связанные с развитием высокотехнологичной образовательной среды, предполагают овладение новыми способами деятельности.

При этом переход к высокотехнологичным средствам опосредования деятельности учителя следует рассматривать не в вертикальном измерении (чем современнее, тем лучше), а в смысле соблюдения баланса между необходимыми (традиционными) для профессионального сообщества видов (способов) деятельности и новой деятельностью, опосредованной высокотехнологичными средствами, встроенными в уже существующие механизмы без разрушения связей.

Заключение

Анализ зарубежных и российских научных публикаций свидетельствует об изменениях всей системы деятельности учителя, процесса и организации образовательной деятельности и недостаточности традиционных способов обучения и развития современных детей. Несмотря на дискретность в описаниях, необходимость изменений в модели деятельности учителя, поддерживаемых использованием высокотехнологичных инструментов (орудий, средств), удалось сгруппировать по следующим направлениям: знание и использование возможностей оборудования; установление зависимостей изменения образовательного результата в связи с новыми средствами обучения; пересмотр способов и форм организации деятельности, изменение роли учителя; прорывные методические решения (проектно-исследовательская, экспериментальная деятельность, задачный подход, моделирование, межпредметность, социализация и пр.).

По итогам применения конфирматорного факторного анализа было обнаружено, что педагоги, принявшие участие в исследовании, в большей степени демонстрируют внедренческое поведение, нежели творческое, относительно ситуаций применения высокотехнологичного оборудования.

Обнаружилось, что меньше половины респондентов используют высокотехнологичные средства для экспериментальной деятельности, а более трех четвертей чаще используют их для визуализации учебного материала.

При анализе ответов учителей о примерах используемых ими высокотехнологичных средств выяснилось, что продуктивный способ встречается лишь в 6 % случаев. При этом две трети респондентов вовсе не смогли указать способ использования таких средств.

Натурный мониторинг деятельности учителей с использованием высокотехнологичного оборудования показал, что содержательное разнообразие действий учителя снижается, когда назревает необходимость представления продукта, культурно-исторического обобщения и рефлексии; продуктивные и сверхпродуктивные действия учителей составляют не более трети всех действий.

Совокупность полученных данных применялась нами при разработке модели деятельности учителей, использующих в своей деятельности высокотехнологичные учебные инструменты, представляющей собой концепцию, исходя из соотношения: способ действия – смысл действия – взаимодействие субъектов действия.

Разработанная нами модель деятельности учителей на основе реконструкции их деятельности и описания операций (действий), может служить основанием для построения многоаспектной (системной) модели трансформации трудовой функции учителя общего образования.

Список источников

1. Юшков, А. Н., и Аграмакова, О. В. (2020). Проекты и исследования для развития научных и инженерных умений. *Образовательная политика*, (S5), 25–33.
2. Сергоманов, П. А., и Бысик, Н. В. (2022). Учительские практики: исследования и их платформизация в цифровую эпоху. *Образовательная политика*, 1(89), 54–65.
3. Susanne, W., & Niklas, G. (2022). Transferring makerspace activities to the classroom: a tension between two learning cultures. *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 1755–1772. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09799-2>
4. Dhir, H. (2021). *Handbook of Research on Barriers for Teaching 21st-Century Competencies and the Impact of Digitalization*. IGI Global. 468 p. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6967-2>
5. Ng, W. (2020). New digital technology in education: Conceptualizing professional learning for educators. 226 p. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5(1). <http://orcid.org/0000-0002-5309-7470>
6. Singh, M., Bangay, S., Grosseck, H., & Sajjanhar, A. (2023). Forest Classroom: A Case Study of Educational Augmented Reality Design to Facilitate Classroom Engagement. *Multi-modal Technologies and Interaction*, 7(5), art. 46. <https://doi.org/10.3390/mti7050046>
7. Каменская, В. Г., и Томанов, Л. В. (2022). Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков. *Экспериментальная психология*, 15(1), 139–159.
8. Авдеева, С. М., Уваров, А. Ю., и Тарасова, К. В. (2022). Цифровая трансформация школ и информационно-коммуникационная компетентность учащихся. *Вопросы образования (Educational Studies Moscow)*, (1), 218–240.
9. Barzilai, S., Mor-Hagani, S., Abed, F., Tal-Savir, D., Goldik, N., Talmon, I., & Davidow, O. (2023, September). Misinformation Is Contagious: Middle school students learn how to evaluate and share information responsibly through a digital game. *Computers and Education*, 202, art. 104832. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104832>
10. Holyfield Chr., & Lorah, E. (2022). Effects of High-tech Versus Low-tech AAC on Indices of Happiness for School-aged Children with Multiple Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities. Published by Springer Nature*, 35(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09858-5>
11. Спасский, Б. А. (2020). Экскурсии и тематические лекции на высокотехнологичных предприятиях как важные составляющие профессионального самоопределения и дополнительного образования учащейся молодёжи. *Инновации*, 11(265), 89–94.

12. Блинные, Д. М. (2022). Роль образовательных центров «Точка роста» при изучении предмета «Физика». *Вопросы педагогики*, 4(1), 46–49.
13. Лейман, О. Н., и Касаткина, И. Г. (2022). Использование цифровой лаборатории для повышения компетенций учащихся по химии. *Глобальный научный потенциал*, 12(141), 125–128.
14. Харунжева, Е. В., Шалагинова, Н. В., Кузьмина, М. В., и Кобелева, Г. А. (2020). Практика командной работы в цифровой школе по разработке «умного» мобильного приложения. *Перспективы науки и образования*, 2(44), 389–404.
15. Liston, M., Morrin, A. M., Furlong, T., & Griffin, L. (2022). Integrating Data Science and the Internet of Things Into Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics Education Through the Use of New and Emerging Technologies. *Frontiers in Education*, 7(3), art. 757866. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.757866>
16. Pivarníková, V., & Trojan, J. (2023). Adaptation of QGIS tools in high school geography education. *Int. Arch. Photogramm. Remote Sens. Spatial Inf. Sci.*, XLVIII-4/W7-2023, 161–168, <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLVIII-4-W7-2023-161-2023>
17. Serpe, A. (2023). Digital Tools to Enhance Interdisciplinary Mathematics Teaching. In: Fulantelli, G., Burgos, D., Casalino, G., Cimitile, M., Lo Bosco, G., & Taibi, D. (Eds.). *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2022. Communications in Computer and Information Science*, vol. 1779. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29800-4_16
18. Кокорин, А. Н., Александрова, О. В., и Гудовский, И. В. (2022). О проблеме формирования исследовательских компетенций школьников. *Проблемы современного педагогического образования*, 76-4, 161–164.
19. Побокин, П. А., и Селиванов, В. В. (2022). Роль виртуальной реальности в формировании математических знаний и рефлексии у школьников. *Экспериментальная психология*, 15(2), 37–48.
20. Пудовкина, О. Е., Щербаков, Е. С., и Симонов, А. В. (2023). Развитие интеллектуальных качеств обучающихся на основе формирования цифровой экосистемы STEM-образования в условиях индустрии 4.0. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, (3), 91–108.
21. Southgate, E. (2020). *Virtual reality in curriculum and pedagogy: Evidence from secondary classrooms*. 148 p. <https://doi.org/10.4324/9780429291982>
22. Ojeda-Misses, M. A. (2023). Development of an Interactive Mobile Robot for Playful Learning and Language Teaching. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 18(1), 114–122. <https://doi.org/10.1109/RITA.2023.3250582>
23. Karelkhan, N., Ibrayeva, P., & Karilkhan, N. (2023). Orta mektepte STREAM tehnologiiyasymen oqytuda Scratch ortasyndagy mBlock bagdarlamasy qoldanudyn erekshelikleri [Features of Using the mBlock Program in the Scratch Environment in Teaching with STREAM Technology in High School]. *Iasau universitetinin habarshysy*, 2(128), 314–328. <https://doi.org/10.47526/2023-2/2664-0686.25>
24. Ocaña, J. M., Morales-Urrutia, E. K., Pérez-Marín, D., & Pizarro, C. (2023). About Gamifying an Emotional Learning Companion to Teach Programming to Primary Education Students. *Simulation and Gaming*, 54(7), art. 104687812311750. <https://doi.org/10.1177/10468781231175013>
25. Vázquez-Cano, E., Quicios-García, M.-P., Fombona, J., & Rodríguez-Arce, J. (2023). Latent factors on the design and adoption of gamified apps in primary education.

Education and Information Technologies, (25), 1–31. <https://doi.org/10.1007/c10639-023-11797-3>

26. Ларина, Г. С., и Капуза, А. В. (2020). Когнитивные процессы в преподавании: связь с достижениями учащихся в математике. *Вопросы образования (Educational Studies Moscow)*, (1), 70–96.

27. Баранов, А. В., и Петров, Н. Ю. (2022). Технологии BYOD («Bring Your Own Device») в элективном курсе физики для инженерных классов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 7(6), 588–595.

28. Лебедева, М. Ю. (2022). Стратегии работы с цифровым текстом для решения учебных читательских задач: исследование методом вербальных протоколов. *Вопросы образования (Educational Studies Moscow)*, (1), 244–270.

29. Messmann, G., & Mulder, R. H. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behaviour as a dynamic and context-bound construct. *Human Resource Development International*, 15(1), 43–59. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.646894>

30. Engström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activitytheoretical approach to developmental research*. Helsinki: Finland Orienta-Konsultit.

31. Корепанова, И. А., и Виноградова, Е. М. (2006). Концепция И. Энгestrёма — вариант прочтения теории деятельности А. Н. Леонтьева. *Культурно-историческая психология*, 2(4), 74–78.

References

1. Yushkov, A. N., & Agramakova, O. V. (2020). Projects and research to develop scientific and engineering skills. *Obrazovatel'naya politika*, (S5), 25–33. (In Russ.).

2. Sergomanov, P. A., & Bysik, N. V. (2022). Teacher practices: research and its platformization in the digital era. *Obrazovatel'naya politika*, 1(89), 54–65. (In Russ.).

3. Susanne, W., & Niklas, G. (2022). Transferring makerspace activities to the classroom: a tension between two learning cultures. *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 1755–1772. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09799-2>

4. Dhir, H. (2021). *Handbook of Research on Barriers for Teaching 21st-Century Competencies and the Impact of Digitalization*. IGI Global. 468 p. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6967-2>

5. Ng, W. (2020). New digital technology in education: Conceptualizing professional learning for educators. 226 p. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5(1). <http://orcid.org/0000-0002-5309-7470>

6. Singh, M., Bangay, S., Grosseck, H., & Sajjanhar, A. (2023). Forest Classroom: A Case Study of Educational Augmented Reality Design to Facilitate Classroom Engagement. *Multimodal Technologies and Interaction*, 7(5), art. 46. <https://doi.org/10.3390/mti7050046>

7. Kamenskaya, V. G., & Tomanov, L. V. (2022). Digital technologies and their impact on the social and psychological characteristics of children and adolescents. *Experimental psychology*, 15(1), 139–159. (In Russ.).

8. Avdeeva, S. M., Uvarov, A. Yu., & Tarasova, K. V. (2022). Digital transformation of schools and information and communication competence of students. *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*, (1), 218–240. (In Russ.).

9. Barzilai, S., Mor-Hagani, S., Abed, F., Tal-Savir, D., Goldik, N., Talmon, I., & Davidow, O. (2023, September). Misinformation Is Contagious: Middle school students learn

how to evaluate and share information responsibly through a digital game. *Computers and Education*, 202, art. 104832. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104832>

10. Holyfield Chr., & Lorah, E. (2022). Effects of High-tech Versus Low-tech AAC on Indices of Happiness for School-aged Children with Multiple Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Published by Springer Nature, 35(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09858-5>

11. Spasskiy, B. A. (2020). Excursions and thematic lectures at high-tech enterprises as important components of professional self-determination and additional education of students. *Innovation*, 11(265), 89–94. (In Russ.).

12. Blinnikov, D. M. (2022). The role of educational centers “Growth Point” in the study of the subject “Physics”. *Voprosy pedagogiki*, 4(1), 46–49. (In Russ.).

13. Leiman, O. N., & Kasatkina, I. G. (2022). Using a digital laboratory to improve student competencies in chemistry. *Global scientific potential*, 12(141), 125–128. (In Russ.).

14. Kharunzheva, E. V., Shalaginova, N. V., Kuzmina, M. B., & Kobeleva, G. A. (2020). Practice of teamwork in a digital school to develop a “smart” mobile application. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2(44), 389–404. (In Russ.).

15. Liston, M., Morrin, A. M., Furlong, T., & Griffin, L. (2022). Integrating Data Science and the Internet of Things Into Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics Education Through the Use of New and Emerging Technologies. *Frontiers in Education*, 7(3), art. 757866. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.757866>

16. Pivarníková, V., & Trojan, J. (2023). Adaptation of QGIS tools in high school geography education. *Int. Arch. Photogramm. Remote Sens. Spatial Inf. Sci.*, XLVIII-4/W7-2023, 161–168, <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLVIII-4-W7-2023-161-2023>

17. Serpe, A. (2023). Digital Tools to Enhance Interdisciplinary Mathematics Teaching. In: Fulantelli, G., Burgos, D., Casalino, G., Cimitile, M., Lo Bosco, G., & Taibi, D. (Eds.). *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2022. Communications in Computer and Information Science*, vol. 1779. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29800-4_16

18. Kokorin, A. N., Alexandrova, O. V., & Gudovskiy, I. V. (2022). On the problem of developing research competencies in schoolchildren. *Problems of modern teacher education*, 76-4, 161–164. (In Russ.).

19. Pobokin, P. A., & Selivanov, V. V. (2022). The role of virtual reality in the formation of mathematical knowledge and reflection among schoolchildren. *Experimental psychology*, 15(2), 37–48. (In Russ.).

20. Pudovkina, O. E., Shcherbakov, E. S. & Simonov, A. V. (2023). Development of intellectual qualities of students based on the formation of a digital ecosystem of STEM education in the conditions of industry 4.0. *Koncept*, (3), 91–108. (In Russ.).

21. Southgate, E. (2020). *Virtual reality in curriculum and pedagogy: Evidence from secondary classrooms*. 148 p. <https://doi.org/10.4324/9780429291982>

22. Ojeda-Misses, M. A. (2023). Development of an Interactive Mobile Robot for Playful Learning and Language Teaching. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 18(1), 114–122. <https://doi.org/10.1109/RITA.2023.3250582>

23. Karelkhan, N., Ibrayeva, P., & Karilkhan, N. (2023). Orta mektepte STREAM tehnologiiyasymen oqytuda Scratch ortasyndagy mBlock bagdarlamasyn qoldanudyn erekselikleri [Features of Using the mBlock Program in the Scratch Environment in Teaching

with STREAM Technology in High School]. *Iasau universitetinin habarshysy*, 2(128), 314–328. <https://doi.org/10.47526/2023-2/2664-0686.25>

24. Осаña, J. M., Morales-Urrutia, E. K., Pérez-Marín, D., & Pizarro, C. (2023). About Gamifying an Emotional Learning Companion to Teach Programming to Primary Education Students. *Simulation and Gaming*, 54(7), art. 104687812311750. <https://doi.org/10.1177/10468781231175013>

25. Vázquez-Cano, E., Quicios-García, M.-P., Fombona, J., & Rodríguez-Arce, J. (2023). Latent factors on the design and adoption of gamified apps in primary education. *Education and Information Technologies*, (25), 1–31. <https://doi.org/10.1007/c10639-023-11797-3>

26. Larina, G. S., & Kapuza, A. V. (2020). Cognitive Processes in Teaching: Relationship to Student Achievement in Mathematics. *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*, (1), 70–96. (In Russ.).

27. Baranov, A. V., & Petrov, N. Yu. (2022). BYOD technologies (“Bring Your Own Device”) in an elective physics course for engineering classes. *Pedagogyka. Voprosy teorii i praktiki*, 7(6), 588–595. (In Russ.).

28. Lebedeva, M. Yu. (2022). Strategies for working with digital text to solve educational reading problems: a study using the method of verbal protocols. *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*, (1), 244–270. (In Russ.).

29. Messmann, G., & Mulder, R. H. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behaviour as a dynamic and context-bound construct. *Human Resource Development International*, 15(1), 43–59. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.646894>

30. Engström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activitytheoretical approach to developmental research*. Helsinki: Finland Orienta-Konsultit.

31. Korepanova, I. A., & Vinogradova, E. M. (2006). The concept of I. Engeström is a variant of reading the theory of activity of A. N. Leontyev. *Cultural-historical psychology*, 2(4), 76. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 26.10.2023;
одобрена после рецензирования: 26.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 26.10.2023;
approved after reviewing: 26.12.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторах:

Александр Изотович Адамский — кандидат педагогических наук, доцент дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

adamskii@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4110-2663>

Марина Ивановна Подболотова — кандидат педагогических наук, доцент дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

podbolotovami@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-4208-1385>

Ольга Борисовна Устюгова — старший преподаватель дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

ustugovaob@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0886-2185>

Никита Игоревич Колачев — кандидат психологических наук, ассистент дирекции образовательных программ Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
kolachevni@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>

Information about authors:

Alexander I. Adamsky — PhD in Education, Associate Professor of the Directorate of Educational Programs, Moscow City University, Moscow, Russia,
adamskiiiai@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4110-2663>

Marina I. Podbolotova — PhD in Education, Associate Professor of the Directorate of Educational Programs, Moscow City University, Moscow, Russia,
podbolotovami@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-4208-1385>

Olga B. Ustyugova — Senior Lecturer, Directorate of Educational Programs, Moscow City University, Moscow, Russia,
ustyugovaob@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0886-2185>

Nikita I. Kolachev — PhD in Psychology, assistant, Directorate of Educational Programs, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
kolachevni@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: The authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться следующими требованиями:

ТЕХНИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЬИ

(требования разработаны в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7–2021 «Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление»)

- ◇ объем статьи — от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами, включая рисунки, таблицы и графики, но без учета списка литературы (*не менее 20 000 и не более 40 000*);
- ◇ поля — по 2,5 справа, слева, сверху, снизу;
- ◇ шрифт — Times New Roman, кегль — 14;
- ◇ интервал — полуторный;
- ◇ красные строки — 1,25 (выставляются автоматически);
- ◇ для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом документа используются отсылки, которые приводятся в тексте документа в круглых скобках с указанием идентифицирующих сведений, например: (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17); (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17–25) (обратите внимание, что указывается только ФАМИЛИЯ автора (авторов), без инициалов).

Например, (Иванов, 2022); (Иванов, 2022, с. 25); (Иванов, 2022, с. 25–20); (Иванов, и Сидоров, 2022); (Иванов, Петров, и Сидоров, 2022); (Иванов и др., 2022).

- ◇ рисунки, схемы, таблицы и графики должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения; нумеруются в порядке упоминания их в тексте. На все изображения, представленные в статье, должны быть ссылки. Надписи и подписи к иллюстративному материалу выполняются 12-м кеглем, приводятся на языке текста статьи и повторяются на английском языке. Отдельно предоставляются рисунки в формате jpeg с разрешением не менее 300 dpi (точек на дюйм);

- ◇ в верхнем левом углу указывается тип статьи (обзорная; научно-теоретическая; научно-практическая; аналитическая; научно-публицистическая; научно-исследовательская);

- ◇ далее указывается классификационный индекс Универсальной десятичной классификации (УДК — <https://teacode.com/online/udc/>);

- ◇ далее — заглавие статьи на русском языке (выравнивание — по центру, кегль — 14, заглавные буквы, выделение — жирным шрифтом). В конце заглавия статьи точка не ставится;

- ◇ имя, отчество и фамилия (полностью) авторов (выравнивание — по левому краю, кегль — 14, выделение — жирным шрифтом, курсивом);

- ◇ информация о месте работы (учебы) автора (авторов), электронные адреса, ORCID (Open Researcher and ContributorID — <https://orcid.org>) авторов указывается после имен авторов на разных строках и связывается с именами с помощью

надстрочных цифровых обозначений — ¹ (выравнивание — по левому краю, кегль — 14, выделение — жирным шрифтом, курсивом).

◇ заголовки должны быть оформлены следующим образом:

- первый уровень: прямой, жирный шрифт, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;
- второй уровень: курсив, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;
- третий уровень: прямой, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

◇ перечень затекстовых библиографических ссылок на русском языке, озаглавленный *Список источников* (кегль — 14, выравнивание — по ширине страницы). Список оформляется **в соответствии со стилем АРА** (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>) и строится в порядке цитирования источников в тексте статьи;

◇ список источников на английском языке, озаглавленный *References*, — в **соответствии со стилем АРА** (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>). В *References* необходимо полностью повторить список литературы к русскоязычной части, независимо от того, имеется или нет в нем иностранная литература. Последовательность источников в *References* должна полностью совпадать с русскоязычным списком источников.

Важно: данные по каждому **русскоязычному** источнику предоставляются с транслитерацией фамилии (-й) авторов; в соответствии с оригинальным переводом метаданных статьи на английский язык (Ф. И. О. авторов и название статьи); названием журнала, зарегистрированном в ISSN-реестре (<https://portal.issn.org>) на английском языке (если таковое имеется).

В список источников включаются только **научно-исследовательские работы (научные статьи, монографии, книги)**, в том числе не менее 50 % зарубежных (за последние 5 лет), с указанием DOI или URL национального архива для всех источников.

СТРУКТУРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ В ЖУРНАЛЕ

Материал статьи должен отвечать требованиям оригинальности: для обзорных (аналитических) рукописей — не менее 75 %; для эмпирических — не менее 85 %.

Тип статьи
УДК

ЗАГЛАВИЕ СТАТЬИ

Имя Отчество Фамилия автора

Место работы, город, страна, электронный адрес, <https://orcid.org/>

Аннотация.

Ключевые слова:

Благодарности:

Type of article
UDC

TITLE OF ARTICLE

First, Middle, Last name

Place of work, city, country, e-mail, <https://orcid.org/>

Abstract.

Keywords:

Acknowledgments:

ТЕКСТ СТАТЬИ

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДЫ / МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

РЕЗУЛЬТАТЫ

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Список источников

References

Информация об авторе (авторах)

Information about the author (authors)

Вклад авторов:

Contribution of the authors:

Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов

Information about the absence or presence of a conflict of interest

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ИЗДАТЕЛЬСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ СТАТЬИ

1. СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ (АВТОРАХ)

Указываются имя, отчество и фамилия автора (авторов), информация о месте работы (учебы), электронные адреса, ORCID (Open Researcher and ContributorID — <https://orcid.org>).

Пример:

Иван Иванович Иванов

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учебы), указываются после имени автора на разных строках и связываются с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений — ^{1,2}.

Пример:

Иван Иванович Иванов^{1, 2}

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия*

Если у статьи несколько авторов, то сведения о месте работы (учебы), электронные адреса, ORCID авторов указывают после имен авторов на разных строках и связывают с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — ¹.

Пример:

Иван Иванович Иванов¹✉, Петр Петрович Петров², Николай Николаевич Сидоров³

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

³ *Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
sidorov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3456-7891>*

Если у авторов одно и то же место работы (учебы), то данные сведения приводятся один раз и связываются с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — ¹.

Пример:

Иван Иванович Иванов¹✉, Петр Петрович Петров²

^{1,2} *Институт социально-политических исследований, Федеральный научно-исследовательский социологический центр, Российская академия наук, Москва, Россия*

¹ *ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Если авторов более четырех, то указываются фамилии авторов, а имена и отчества приводятся в форме инициалов. Имена, отчества в полной форме и фамилии, а также электронные адреса, ORCID авторов помещаются в этом случае в конце статьи вместе с дополнительными сведениями об авторах. При этом одного из авторов указывают на первой полосе статьи в качестве автора, ответственного за переписку.

Пример:

И. И. Иванов¹ ✉, П. П. Петров¹, Н. Н. Сидоров², А. А. Николаев², Р. Р. Романов³

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

² Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

Иван Иванович Иванов, ivanov@mail.ru ✉

Наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (авторы) указывается без обозначения организационно-правовой формы юридического лица: ФГБУН, ФГБОУ ВО, ПАО, АО и т. п.);

Автор, ответственный за переписку, обозначается условным изображением конверта после Ф. И. О автора и адреса электронной почты.

Сведения об авторе (авторах) повторяются на английском языке после заглавия статьи на английском языке. Имя и фамилию автора (авторов) приводятся в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращается до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, — до двух букв).

Пример:

Ivan I. Ivanov

Moscow City University, Moscow, Russia,

ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

2. ТРЕБОВАНИЯ К АННОТАЦИИ

Аннотации, как на русском, так и на английском языке, должны быть информативными (не содержать общих слов); содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований); структурированными (следовать логике описания результатов в статье); компактными (200–250 слов). В аннотации не допускается использование ссылок на затекстовые библиографические источники и любые авторские данные (фамилии авторов теории, авторов методик и т. п.).

Аннотация должна включать следующие пункты:

- Актуальность проблемы, предпосылки исследования.
- Цель исследования.
- Методы исследования (если статья эмпирическая); методология, ведущий подход к исследованию проблемы (если статья теоретическая).
- Результаты исследования, представленные в статье.
- Выводы, отражающие научную и практическую значимость результатов исследования, представленных в статье.

Например:

- Актуальность исследования данной проблемы обусловлена ...
- В связи с этим данная статья направлена на ... (выявление, раскрытие, разработку и т. д.).
- Ведущим методом в исследовании данной проблемы являлся метод анкетирования, который позволил выявить ... Выборка исследования включала ...
- В статье выявлено ..., раскрыто ..., обосновано ..., доказано ...
- Представленные в статье материалы позволяют ...; разработанная авторами технология способствует ...

3. КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

Ключевые слова — семантическое ядро публикации. Они должны включать основные категории и понятия, указывать на тему статьи и научную сферу, к которой она относится. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний). Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (Keywords:), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

4. ВВЕДЕНИЕ

- Краткое изложение степени разработанности проблемы (не менее 5 ссылок на уже известные выводы, опубликованные в отечественных и зарубежных работах по проблеме);
- краткое и точное описание актуальности исследования;
- описание существующих противоречий и позиции автора.

Например:

- Актуальность проблемы (обосновываете актуальность заявленной проблемы) ...
- Анализ литературы (анализируете, что было сделано до вас в отечественной и зарубежной науке) ...
- Современные тенденции (раскрываете тенденции) ...

5. МЕТОДЫ и/или МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Необходимо максимально полно описать дизайн исследования (цель, задачи исследования).

Подробно описать методологию (для теоретической статьи); методы и методику исследования (для эмпирической статьи).

Охарактеризовать выборку. Представить описание плана и этапов эксперимента.

Например:

- Цель исследования
- Методы и методики исследования ...
- Экспериментальная база исследования ...
- Этапы эксперимента ...

6. РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты должны соответствовать целям и задачам, обозначенным во введении. Результаты представляются четко, в максимально доказательной форме, в виде таблиц, графиков, диаграмм и т. п. (без интерпретации полученных результатов).

Представляются только авторские результаты без какого-либо анализа литературы.

7. ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ

В этом разделе следует:

- представить обзор и разъяснение полученных результатов;
- сделать обобщение и дать авторскую оценку результатов исследования;
- сопоставить результаты своих исследований с данными других авторов (*отечественные и зарубежные исследования*, опубликованные за последние пять лет);
- определить место полученных результатов в структуре научного знания.

8. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приводятся выводы по статье в кратком систематизированном виде. Необходимо представить пути дальнейших исследований и дать рекомендации для практики. В этом разделе не допускаются таблицы, рисунки, ссылки.

9. СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

Список источников — не менее 25 только научно-исследовательских работ (научные статьи, монографии, книги), в том числе не менее 50 % зарубежных (за последние 5 лет), с указанием DOI или URL для всех источников. **Все упомянутые в тексте авторы должны быть представлены своими работами в списке литературы.** Ссылки на свои работы допускаются (не более двух).

В статье приводится два списка литературы.

Первый список (русскоязычный) составляется в соответствии со стилем APA (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>).

Второй список (References) — список источников на английском языке в соответствии со стилем APA (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>).

Низкое качество списка источников и References (неполные, недостоверные и некорректные данные) — одна из основных причин отказа в приеме рукописи к публикации.

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОГО СПИСКА ИСТОЧНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ СО СТИЛЕМ APA (7th edition):

1. Митина, Л. М. (2014). *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования*. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26764907>

2. Багинская, И. П., и Матрусова, А. Н. (2022). Проблема определения термина подкаст и классификации подкастов. *Русский язык за рубежом*, 2(291), 58–64. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>

3. Egger, J., & Masood, T. (2020). Augmented reality in support of intelligent manufacturing — A systematic literature review. *Computers & Industrial Engineering*, 140, art. 106195. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.106195>

4. Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., & Diamantaras, K. (2020). Enhancing the functionality of augmented reality using deep learning, semantic web and knowledge graphs: A review. *Visual Informatics*, 4(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2020.01.001>

5. Šmajš, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ REFERENCES В СООТВЕТСТВИИ СО СТИЛЕМ APA (7th edition):

Оформляется в соответствии с оригинальным переводом названий статьи и журнала.

1. Mitina, L. M. (2014). *Psychology of personal and professional development of educational subjects*. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.)

2. Baginskaya, I. P., & Matrusova, A. N. (2022). Problema opredeleniya termina podkast i klassifikacii podkastov [The problem of defining the term podcast and classifying podcasts]. *Russian Language Abroad*, 2(291), 58–64. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>

3. Egger, J., & Masood, T. (2020). Augmented reality in support of intelligent manufacturing — A systematic literature review. *Computers & Industrial Engineering*, 140, art. 106195. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.106195>

4. Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., & Diamantaras, K. (2020). Enhancing the functionality of augmented reality using deep learning, semantic web and knowledge graphs. *Visual Informatics*, 4(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2020.01.001>

5. Šmajš, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ССЫЛОК В ТЕКСТЕ:

1	Если ссылка идет в КОНЦЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, то оформляется в круглых скобках с указанием фамилии исследователя и года издательства источника, БЕЗ УКАЗАНИЯ инициалов , следующим образом:		
1.1	Ссылка на труд одного автора	(Ivanova, 2022)	Пример: <i>Все это должно способствовать дальнейшей успешной адаптации выпускников школы в университетское образование (Gabdrakhmanova, Khuziakhmetov, & Yesnazarova, 2022; Valeeva, & Shakirova, 2022).</i>
1.2	Ссылка на труд двух авторов	(Ivanova, & Petrov, 2020)	
1.3	Ссылка на труд трех авторов	(Ivanova, Petrov, & Sidorov, 2021)	
1.4	Ссылка на труд более чем трех авторов	(Ivanova et al., 2022)	
2	Если ссылка идет ПО ТЕКСТУ, с УКАЗАНИЕМ инициалов и фамилии автора , то оформляется в круглых скобках год издательства следующим образом:		
2.1	Ссылка на труд одного автора	A. I. Ivanov (2022)	Пример: <i>Проблема инкультурации и аккультурации семей мигрантов и детей мигрантов представлена работе D. Birman (2021). Ученными C. R. Aquino-Sterling & F. Rodríguez-Valls (2022) предложена идея разработки программ и учебных планов для обучения студентов-мигрантов с учетом двойного языкового образования.</i>
2.2	Ссылка на труд двух авторов	A. I. Ivanov & P. P. Petrov (2020)	
2.3	Ссылка на труд трех авторов	A. I. Ivanov, P. P. Petrov, & S. S. Sidorov (2021)	
2.4	Ссылка на труд более чем трех авторов	A. I. Ivanov et al. (2022)	

Необходимо обратить внимание на наличие гиперссылок в перечне источников. Все гиперссылки должны быть удалены!

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ REFERENCES

№	Вид	Пример	Примечание
1	Статья из журнала (англ.)	Gilmanshina, S. I., Sagitova, R. N., Kosmodemyanskaya, S. S., Khalikova, F. D., Shchaveleva, N. G., & Valitova, G. F. (2015). Professional Thinking Formation Features of Prospective Natural Science Teachers Relying on the Competence-Based Approach. <i>Review of European Studies</i> , 7(3), 341–349.	НЕ ЗАБЫВАЕМ всех авторов, номер журнала, а также начальную и конечную страницу статьи. Название журнала и номер выпуска указываются курсивом!
2	Статья из журнала (рус.)	<p>СТАТЬЯ БЕЗ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАЗВАНИЯ</p> <p>Anokhin, P. K. (1955). The specificity of the conditioned reflex afferent apparatus and their significance for psychology. <i>Voprosy psikhologii</i>, 6, 16–38. (In Russ.)</p> <p>РУССКОЯЗЫЧНАЯ СТАТЬЯ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМ НАЗВАНИЕМ</p> <p>Kaminsky, I. V., & Veraksa, A. N. (2016). Imagery perspective and its role in mental training of motor skills. <i>Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology</i>, 2, 27–37. (In Russ.). https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.204</p>	<p>НЕ ЗАБЫВАЕМ всех авторов, номер журнала, а также начальную и конечную страницу статьи.</p> <p>Проверяем название статьи на английском языке (так, как указано в самой статье в журнале) и, если таковое присутствует, в References указываем только его!</p> <p>Дополнительно транслитерацию русскоязычного названия в References не пишем!</p> <p>Далее проверяем название журнала на английском языке, то есть так, как оно указано на сайте ISSN (https://portal.issn.org). Если журнал имеет англоязычное название, указываем его. Если у журнала нет англоязычного названия, то делаем транслитерацию.</p> <p>САМОСТОЯТЕЛЬНО НАЗВАНИЕ ЖУРНАЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НЕ ПЕРЕВОДИМ!</p> <p>Если статья не имеет названия на английском языке, то делаем перевод (то есть название статьи переводим на английский язык самостоятельно)</p>
3	Статья из электронного журнала	Mellers, B. A. (2000). Choice and the relative pleasure of consequences. <i>Psychological Bulletin</i> , 126, 910–924. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.910	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, номер и страницу статьи (если есть), а также интернет-ссылку

№	Вид	Пример	Примечание
4	Книга (англ.)	Beck, C. A. J., & Sales, B. D. (2001). <i>Family mediation: Facts, myths, and future prospects</i> . Washington: American Psychological Association.	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, город и название издательства
5	Книга (рус.)	Gostev, A. A. (2007). <i>Psychology of the Secondary Image</i> . Moscow: RAS. (In Russ.).	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, город и название издательства
6	Монография	Zasipkin, V. P, Zborowski, G. E, Shuklina, E.A. (2021). <i>Problems of education and social integration of migrant children in the figures and dialogues: Monograph</i> . Khanty-Mansiysk: Publishing House News of Ugra. (In Russ.).	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, город и название издательства
7	Материалы конференции (англ.)	Callaos, N., Margenstern, M., Zhang, J., Castillo, O., Doberkat, E. E. (Eds.). (2003, July). SCI 2003. In: <i>Proceedings of the 7th World multiconference on systemics, cybernetics and informatics, Orlando, FL</i> . Orlando, FL: International Institute of Informatics and Systematics.	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, название конференции, название материала (начальную и конечную страницу материала), город, место проведения конференции, страну, издательство
8	Материалы конференции (рус.)	Dinkel, O. L., Sorokina, L. A. (2015, September 23–26). The experience of using metaphorical associative cards in the complex therapy of adjustment disorders. In: Neznanov, N. G. (Ed.). <i>Proceedings of the XVI Congress of Russian Psychiatrists “Psychiatry at the stages of reforms: problems and prospects”</i> . Thesis of the All-Russian scientific-practical conference with international participation (pp. 696–697). Kazan, Russia: Publisher: LLC Alta Astra. (In Russ.).	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, название конференции, название материала (начальную и конечную страницу материала), город, место проведения конференции, страну, издательство
9	Диссертация	Gabidullin, A. S. (2004). <i>Teaching students the ability to explain the phenomena in the teaching of science subjects in VI–VII classes</i> . PhD Thesis. Kazan: Kazan State Pedagogical Institute. (In Russ.).	НЕ ЗАБЫВАЕМ указать город и вуз, в котором проходила защита

10. ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Данные на русском и английском языках (все данные указываются полностью, без сокращений и аббревиатур):

- Ф. И. О автора (авторов);
- ученая степень;
- ученое звание;
- должность с указанием кафедры, факультета/института (год обучения для аспирантов; курс и направление подготовки для студентов);

- наименование организации (место работы/учебы) с указанием города, страны;
- адрес электронной почты;
- ORCID.

Пример:

Иван Иванович Иванов — кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Ivan I. Ivanov — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia,

ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

11. СВЕДЕНИЯ О ВКЛАДЕ КАЖДОГО АВТОРА

Если статья имеет несколько авторов, после «Информации об авторах» в конце статьи напротив фамилии и инициалов каждого автора в краткой форме указывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.).

Пример:

Вклад авторов:

Артемьева С. С. — научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. — участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors:

Artemyeva S. S. — scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. — participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

ИЛИ

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

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

12. СВЕДЕНИЯ ОБ ОТСУТСТВИИ ИЛИ НАЛИЧИИ КОНФЛИКТА ИНТЕРЕСОВ

В конце статьи приводится информация об отсутствии или наличии конфликта интересов и детализация такого конфликта в случае его наличия.

Пример:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

ОБРАЗЕЦ СТАТЬИ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИКА МГПУ»
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Научно-исследовательская статья
УДК 101+378

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

*Иван Иванович Иванов*¹ ✉, *Петр Петрович Петров*²

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Аннотация. Проблема и цель. В статье представлено исследование по проблеме ... Цель статьи – Методология. Исследование проводится на основе методологических подходов... методов Результаты заключаются в... В статье исследуются ... определяются... выявляются ... Обосновывается, что ... Заключение. Делаются выводы о том, что... Обобщается...

Ключевые слова: стратегии образования, система образования, эффективное развитие, когнитивные факторы развития, общество знания.

Благодарности: работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 17-77-3019.

Research article

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE

*Ivan I. Ivanov*¹ ✉, *Petr P. Petrov*²

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Volga State Technological University, Yoshkar-Ola, Russia,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Abstract. Introduction ...Materials and Methods... Results...Conclusions...

Keywords: Science system; Education system; Effective development; Integration process; Human potential; Cognitive development factors; Knowledge society.

Acknowledgments: the work was supported by the Russian Science Foundation, Project № 17-77-300.

ТЕКСТ СТАТЬИ

ТЕКСТ СТАТЬИ

ТЕКСТ СТАТЬИ

*Список источников**References**Информация об авторах:*

Иванов Иван Иванович — кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Information about authors:

Ivanov Ivan Ivanovich — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

AUTHORS' GUIDELINES

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

Dear authors!

The editorial team of the journal requests using the following technical guidelines when submitting English-language manuscripts to the MCU Journal.

TECHNICAL GUIDELINES

(the requirements are based on the GOST R 7.0.7-2021 "Articles in Journals and Collections of Papers. Formatting of Published Works")

◇ Word count: manuscripts must be from 20 000 to 40 000 characters with spaces including figures, tables, and graphs, but excluding the list of references.

◇ Margins: right, left, top and bottom margins are 2.5 cm.

◇ Font: 14 pt, Times New Roman.

◇ Line spacing: 1,5 cm.

◇ Indent: 1,25 cm automatic.

◇ References: the list of references must be formatted according to the APA 7th edition style (<https://apastyle.apa.org>). All references mentioned in the text of the article must be included in the reference list. Please include in the list of references **research works only** (scientific articles, monographs, books). At least 50 % of the references must be international publications. Please indicate DOI or national archives' URL for all references. Format **all other types of references** (archives, legal documents, media articles, reference information, textbooks, dictionaries, dissertation abstracts, etc.) as footnotes within the text.

◇ In-text references must be put in round brackets and include the author's last name, the year of publication, and relevant pages.

◇ Figures and tables: all figures, diagrams, tables and graphs must be created in graphic editors that support vector and bitmap images. Number graphic elements according to the order of their mentioning in the text. All graphic elements must be referred to in the text. The titles of graphic elements must be 12 pts. The images in jpeg must be submitted separately with the resolution of at least 300 dpi.

◇ Please indicate the type of the paper in the upper left corner (review; scientific-theoretical; scientific-practical; analytical; scientific-journalistic; research).

◇ Please indicate the title of the paper in English (center alignment, font 14 pt, uppercase, semi-bold). Do not put a fullstop after the paper's title.

◇ Full name of the authors (left alignment, font size 14, bold, italics).

◇ After the author(s) names, on the next line indicate their affiliation (place of work or study), email address, and ORCID (Open Researcher and Contributor — <https://orcid.org>). For each author put this information on a separate line and link it with the author's name using superscript — ¹ (left alignment, font size 14, bold, italics).

- ◇ Please format section headings the following way:
 - first level heading: simple font (not italic), bold, first letter upper-cased, no spacing before the following text;
 - second level heading: italic, first letter upper-cased, no spacing before the following text;
 - third level heading: simple font (not italic), first letter upper-cased, no spacing before the following text.

◇ Information about the authors after the text of the article must contain full name of the author(s); academic degree; academic title; job title; affiliation (place of work / study); city; country; email; ORCID.

Example:

Martin G. Brown — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Education Research and Development, Faculty of Education, Shanghai Normal University, Shanghai, China, brown.m@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Manuscript template

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE

Ivan I. Ivanov¹ ✉, **Petr P. Petrov**²

¹ *Moscow City University,*

Moscow, Russia,

ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

² *Volga State Technological University,*

Yoshkar-Ola, Russia,

petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>

Abstract. Introduction ... Materials and Methods... Findings... Conclusions...

Keywords: Science system; Education system; Effective development; Integration process; Human potential; Cognitive development factors; Knowledge society.

Acknowledgments: the work was supported by the Russian Science Foundation, Project No 17-77-300

INTRODUCTION

METHODS

FINDINGS

DISCUSSION

CONCLUSION

References

1. Šmajs, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

Information about the authors

Contribution of the authors

The authors declare no conflict of interests.

REQUIREMENTS FOR THE FORMATTING OF THE ARTICLE'S PUBLISHING ELEMENTS

1. INFORMATION ABOUT THE AUTHOR(S)

Full names of the author(s), information about the place of work (study), e-mail addresses, ORCID (Open Researcher and ContributorID — <https://orcid.org>) are indicated.

For example:

Ivan Ivanovich Ivanov

*Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

If the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated after the author's name on different lines and is associated with the name using superscript numeric designations — ^{1,2}.

For example:

Ivan Ivanovich Ivanov^{1, 2}

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia*

If the article has several authors, information about the place of work (study), e-mail addresses, ORCID of the authors are indicated after the authors names on different lines and associated with the names using superscript numeric designations — ¹.

For example:

Ivan Ivanovich Ivanov¹ ✉, Pyotr Petrovich Petrov², Nikolay Nikolaevich Sidorov³

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

³ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia,
sidorov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3456-7891>*

If the authors have the same place of work (study), this information is given once and is associated with the names using superscript numeric designations — ¹.

For example:

Ivan Ivanovich Ivanov¹ ✉, Pyotr Petrovich Petrov²

^{1,2} *Institute of Socio-Political Studies, Federal Research Sociological Center, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia*

¹ *ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

If there are more than four authors, the authors last names are indicated, and the first and the middle names are given in the form of initials. In this case, the full first, middle and last names, as well as the e-mail addresses, ORCIDS of the authors are placed at the end of the article along with additional information about the authors. At the same time one of the authors is indicated on the first page of the article as the author responsible for the correspondence.

For example:

I. I. Ivanov¹✉, P. P. Petrov¹, N. N. Sidorov², A. A. Nikolaev², R. R. Romanov³

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia*

² *Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia*

³ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

Ivan Ivanovich Ivanov, ivanov@mail.ru ✉

The name of the organization (institution), its division, where the author(s) works or studies, is indicated without indicating the organizational and legal form of the legal entity: FGBUN, FGBOU VO, PAO, JSC, etc.);

The author who is responsible for the correspondence is indicated by a conventional image of the envelope after the author's full name and email address.

Information about the author (s) is repeated in English after the title of the article in English. The first and last name of the author (s) are given in full transliterated form in Latin, the middle name is reduced to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, up to two letters).

For example:

Ivan I. Ivanov

Moscow City University, Moscow, Russia,

ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

2. REQUIREMENTS TO THE ABSTRACT

Abstracts in both Russian and English must be informative (do not include general words); substantial (refer to the key points of the article and the results of research); structured (follow the logic that describes the results in the article); concise (200–250 words). It is permitted to use references to non-text bibliographic sources in the abstract.

Include in the abstract the following key points:

- The relevance of the research issue and the background research.
- The objective of the research.
- The methods used in the research (in case of empirical article); the methodology, the main approach to the research issue (in case of theoretical article).
- The research findings described in the article.
- The conclusions reflecting the scientific and practical value of the research results presented in the article

For example:

- *The relevance of the issue studied in this article is substantiated by ...*
- *Due to this ... the article is dedicated to ... defining, disclosing, developing, etc.*
- *The main method used to research this issue was interviewing that allowed to... The research sampling comprised ...*
 - *The article identifies, discovers, substantiates, proves, etc ...*
 - *The data presented in the article enables to...; the technology developed by the authors facilitates ...*

3. KEYWORDS

The keywords represent the semantic kernel of the article content. They must reflect the key categories and concepts presented in the article, refer to its title and the research field it belongs to. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases). They are given, preceded by the words “Keywords:” (“Keywords:”), and separated from each other by commas.

4. INTRODUCTION

- Concise description of the research background (at least 5 references to the acclaimed findings on the issue published in Russian and international peer-reviewed journals);
 - concise and explicit statement of the relevance of the research;
 - concise description of the research background;
 - description of existing contradictions and the author’s position.

For example:

- *The relevance of the issue* (substantiate the relevance of the issue) ...
- *The review of the literature showed* (analyze the background literature existing in Russian and international science) ...
- *According to the modern trends* (describe the modern trends) ...

5. METHODS and / or METHODOLOGICAL GROUNDS

Please provide a comprehensive description of the research design (research objective, research tasks).

Describe the methodology in details (for theoretical article); the methods of the research and the research procedure (for empirical article).

Define the research sampling. Present the plan and the stages of your experiment. Present the plan and the stages of your experiment.

For example:

- *The research objective is ...*
- *The methods and procedures used in the research ...*
- *The experimental foundations of the research ...*
- *The stages of the experiment were ...*

6. FINDINGS

The findings must correspond to the objectives and tasks defined in the introduction. The results must be articulated in an explicit and an evidence-based way, for example as tables, graphs, diagrams and so on (do not include interpretation of results).

Provide only the results you have gained in your research, do not include the literature review.

7. DISCUSSION ISSUES

In this section please provide the following:

- Review, explanation and interpretation of the research results.
- Summary and your opinion on the research results.
- Compare the results of your research with the data provided by other authors (*Russian and international research* published within the last 5 years).
 - Define the place of the achieved results within the framework of the current scientific knowledge.

8. CONCLUSION

Please provide the conclusions on the conducted research in a concise and systematized way. Define the trajectories for future research on the issue and provide applied recommendations. Do not include tables, figures or references in this section.

9. REFERENCE LIST

The reference list must include no less than 25 scientific works (articles, monographs, books) and at least 50% of them must be published in the international peer-reviewed journals (within the last 3 years for Scopus / 5 years for Web of Science). Please provide DOI or URL of the national archive for all references. All authors mentioned in the text should be represented by their works in the reference list. Authors are allowed to include references to their own works (no more than 2).

The article must be supplied by two reference lists.

The first reference (Литература) list must be formatted according to the Government Standard P 7.05-2008 “Bibliographic reference”.

The second reference list must be transliterated into the Roman alphabet according to the APA style (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>).

The references to other types of sources (archives, legal documents, journalistic articles, reference information, textbooks, dictionaries, author’s abstracts, etc.) must be included in the article text as footnotes.

In case the reference list and References section are of low quality (featuring incomplete, inaccurate or incorrect data) your paper might be rejected for publication.

THE SAMPLE OF THE REFERENCE LIST FORMATTED ACCORDING TO THE GOVERNMENT STANDARD P 7.05-2008 “BIBLIOGRAPHIC REFERENCE”:

1. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26764907>

2. Багинская, И. П., и Матрусова, А. Н. (2022). Проблема определения термина подкаст и классификации подкастов. *Русский язык за рубежом*, 2(291), 58–64. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>

3. Egger, J., & Masood, T. (2020). Augmented reality in support of intelligent manufacturing — A systematic literature review. *Computers & Industrial Engineering*, 140, art. 106195. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.106195>

4. Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., & Diamantaras, K. (2020). Enhancing the functionality of augmented reality using deep learning, semantic web and knowledge graphs: A review. *Visual Informatics*, 4(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2020.01.001>

5. Smajs, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

THE SAMPLE OF THE REFERENCES ACCORDING TO THE APA STYLE (7TH EDITION):

For Russian references use the official translations of the articles’ and journals’ titles into English. It is formatted according to the official translations of the article titles and the journal titles.

1. Mitina, L. M. (2014). *Psikhologiya lichnostno-professional’nogo razvitiia sub”ektov obrazovaniia* [Psychology of personal and professional development of educational subjects]. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russian)

2. Baginskaya, I. P., & Matrusova, A. N. (2022). Problema opredeleniya termina podkast i klassifikacii podkastov [The problem of defining the term podcast and classifying podcasts]. *Russian Language Abroad*, 2(291), 58–64. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>

3. Egger, J., & Masood, T. (2020). Augmented reality in support of intelligent manufacturing — A systematic literature review. *Computers & Industrial Engineering*, 140, art. 106195. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.106195>

4. Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., & Diamantaras, K. (2020). Enhancing the functionality of augmented reality using deep learning, semantic web and knowledge graphs. *Visual Informatics*, 4(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2020.01.001>

5. Šmajš, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

Please pay attention to whether the hyperlinks are included in the reference list. All hyperlinks must be excluded!

THE SAMPLE OF FORMATTING REFERENCES

№	Type of the article	Example	Comments
1	Article from the peer-review journal (<i>English</i>)	Gilmanshina, S. I., Sagitova, R. N., Kosmodemyanskaya, S. S., Khalikova, F. D., Shchaveleva, N. G., & Valitova, G. F. (2015). Professional Thinking Formation Features of Prospective Natural Science Teachers Relying on the Competence-Based Approach. <i>Review of European Studies</i> , 7(3), 341–349.	IMPORTANT: indicate all the authors, the number of the issue, the first and the last pages of the article. The name of the journal and the issue number are indicated in italics!

№	Type of the article	Example	Comments
2	Article from the peer-review journal (<i>Russian</i>)	<p>ARTICLE WITHOUT AN ENGLISH TITLE</p> <p>Anokhin, P. K. (1955). Osobennosti afferentnogo apparata uslovnogo refleksa i ikh znachenie dlya psikhologii [The specificity of the conditioned reflex afferent apparatus and their significance for psychology]. <i>Voprosy psikhologii</i>, 6, 16–38. (In Russ.).</p> <p>RUSSIAN-LANGUAGE ARTICLE WITH AN ENGLISH TITLE</p> <p>Kaminsky, I. V., & Veraksa, A. N. (2016). Imagery perspective and its role in mental training of motor skills. <i>Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology</i>, 2, 27–37. (In Russ.). https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.204</p>	<p>IMPORTANT: indicate all the authors, the number of the issue, the first and the last pages of the article.</p> <p>We confirm the title of the article in English (as it is indicated in the article in the journal) and, if there is one, we specify only it in References!</p> <p>Additionally, we do not transliterate the Russian-language titles in References!</p> <p>Moreover, we confirm the title of the journal in English as it is indicated on the journal's website. If the journal has an English-language title, specify it. If the journal does not have an English-language title, it is required to transliterate.</p> <p>WE DO NOT TRANSLATE THE NAME OF THE JOURNAL INTO ENGLISH ON OUR OWN!</p> <p>If the article does not have a title in English, it is required to transliterate and translate (i.e., the title is transliterated first, and then it is translated and indicated in square brackets)</p>
2	Article from an electronic journal	<p>Mellers, B. A. (2000). Choice and the relative pleasure of consequences. <i>Psychological Bulletin</i>, 126, 910–924. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.910</p>	<p>IMPORTANT: all the authors, the number of pages of the articles (if any), as well as an Internet link</p>
3	Book (<i>English</i>)	<p>Beck, C. A. J., & Sales, B. D. (2001). <i>Family mediation: Facts, myths, and future prospects</i>. Washington: American Psychological Association.</p>	<p>IMPORTANT: indicate all the authors, the city and the name of the publishing house</p>
4	Book (<i>Russian</i>)	<p>Gostev, A. A. (2007). <i>Psikhologiya vtorichnogo obraza</i> [Psychology of the Secondary Image]. Moscow: RAS. (In Russ.).</p>	<p>IMPORTANT: indicate all the authors, the city and the name of the publishing house</p>
5	Monograph	<p>Zasipkin, V. P, Zborowski, G. E, & Shuklina, E. A. (2021). <i>Problems of education and social integration of migrant children in the figures and dialogues</i>: Monograph. Khaty-Mansiysk: Publishing House «News of Ugra». (In Russ.).</p>	<p>IMPORTANT: indicate all the authors, the city and the name of the publishing house</p>

№	Type of the article	Example	Comments
6	Conference manuscripts (English)	Callaos, N., Margenstern, M., Zhang, J., Castillo, O., & Doberkat, E. E. (Eds.). (2003, July). SCI 2003. In: <i>Proceedings of the 7th World multiconference on systemics, cybernetics and informatics, Orlando, FL</i> . Orlando, FL: International Institute of Informatics and Systematics.	IMPORTANT: indicate all the authors, the name of the conference, the title of the manuscript (the first and the last pages of the manuscript), city, conference venue, country There is no dot after the keywords., the publishing house
7	Conference manuscripts (Russian)	Dinkel, O. L., & Sorokina, L. A. (2015, September 23–26). Opyt primeneniya metaforicheskikh asociativnykh kart v kompleksnoj terapii rasstrojstv adaptacii [The experience of using metaphorical associative cards in the complex therapy of adjustment disorders]. In: Neznanov, N. G. (Ed.). <i>Proceedings of the XVI Congress of Russian Psychiatrists "Psychiatry at the stages of reforms: problems and prospects"</i> . Thesis of the All-Russian scientific-practical conference with international participation (pp. 696–697). Kazan, Russia: Publisher: LLC «Alta Astra». (In Russian)	IMPORTANT: indicate all the authors, the name of the conference, the title of the manuscript (the first and the last pages of the manuscript), city, conference venue, country, the publishing house

10. INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Information is given in both Russian and English (all data is indicated in full, without acronyms and abbreviations):

- full name of the author(s);
- academic degree;
- academic title;
- position indicating the department, faculty / institute (year of study for doctoral research scholars; course and field of training for students);
- the name of the organization (place of work / study), city, country;
- email address;
- ORCID.

For example:

Иванов Иван Иванович — кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ Урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Ivanov Ivan Ivanovich — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

11. INFORMATION ABOUT THE CONTRIBUTION OF EACH AUTHOR

If the article is written by several authors, the contribution of each author is briefly indicated (idea, collection of material, processing of material, writing of the article, scientific editing of the text, etc.) after the “Information about the authors” section at the end of the article.

For example:

Contribution of the authors:

Artemyeva S. S. — scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. — participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

Вклад авторов:

Артемьева С. С. — научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. — участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

OR

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

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

12. INFORMATION ABOUT THE CONFLICT OF INTERESTS

At the end of the article, it is indicated whether a conflict of interest is present or absent and its details if there is one.

For example:

The authors declare no conflicts of interests.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**THE SAMPLE OF THE ARTICLE
IN “MCU JOURNAL OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY”**

Научно-исследовательская статья
УДК 101+378

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

*Иван Иванович Иванов*¹ ✉, *Пётр Петрович Петров*²

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Аннотация. Проблема и цель. В статье представлено исследование по проблеме ... Цель статьи — Методология. Исследование проводится на основе методологических подходов... методов Результаты заключаются в... В статье исследуются ... определяются... выявляются ... Обосновывается, что ... Заключение. Делаются выводы о том, что... Обобщается...

Ключевые слова: стратегии образования, система образования, эффективное развитие, когнитивные факторы развития, общество знания.

Благодарности: работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 17-77-3019

Review article
UDC 101+378

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE

*Ivan I. Ivanov*¹ ✉, *Petr P. Petrov*²

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Volga State Technological University, Yoshkar-Ola, Russia,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Abstract. Introduction ...Materials and Methods... Results...Conclusions...

Keywords: Science system; Education system; Effective development; Integration process; Human potential; Cognitive development factors; Knowledge society.

Acknowledgments: the work was supported by the Russian Science Foundation, Project № 17-77-300.

THE TEXT OF THE ARTICLE

Информация об авторах:

Иванов Иван Иванович — кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Information about the authors:

Ivanov Ivan Ivanovich — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2024, 18 (1-1)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО *А. И. Савенков*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденева*

Редактор:

А. А. Сергеева

Корректор:

К. М. Музамилова

Переводчик:

Н. С. Агеева

Техническое редактирование и верстка:

О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36.

https://www.mgpu.ru/centers/izdat_centre/

Подписано в печать: 16.04.2024 г.

Формат: 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага: офсетная.

Объем: 12 печ. л. Тираж: 1000 экз.