

ISSN 1815-7041



Человек и

№4(77)

2023

образование

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

№ 4 (77)
2023

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утвержденный ВАК при Минобрнауки России. Полная электронная версия издания размещена в системе РИНЦ в открытом доступе на платформе eLIBRARY.ru, а также на официальном сайте ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» apkrpro.ru

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77 – 85549 от 27.06.2023

Учредитель

ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

В издании публикуются материалы по следующим специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Редакция:

Марон Аркадий Евсеевич, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»;

Королева Елена Геннадьевна, ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»;

Сергиенко Александра Юрьевна, литературный редактор, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»;

Мухлаева Татьяна Всеволодовна, редактор иностранного текста, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России».

Потрахов Иван Александрович, верстка.

Научный журнал

Издается с 2005 года

Периодичность – 4 выпуска в год

Редакционная коллегия:

Марон Аркадий Евсеевич, главный редактор, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);

Халадов Хож-Ахмед Султанович, канд. философ. наук, доцент, проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);

Абрамов Владимир Иванович, канд. эконом. наук, ООО «МЭО» (Москва);

Бабаев Доолотбай Бабаевич, д-р пед. наук, проф., Международный Кувейтский ун-т (Бишкек, Киргизия);

Бордовский Геннадий Алексеевич, д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);

Бровка Наталья Владимировна, д-р пед. наук, проф., Белорусский гос. ун-т (Минск, Беларусь);

Ван Баоши, д-р пед. наук, проф., Шанхайский институт индустрии, коммерции и иностранных языков (Шанхай, КНР);

Гелясина Елена Владимировна, канд. пед. наук, доцент, УО «Витебский гос. ун-т им. П.М. Машерова» (Витебск, Беларусь);

Гордашникова Ольга Юрьевна, д-р эконом. наук, проф., ФГАНУ «ФИЦТО» (Москва);

Долматов Александр Васильевич, д-р пед. наук, проф., РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);

Ени Валентина Вячеславовна, д-р пед. наук, проф., Приднестровский гос. ун-т (Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика);

Илюшин Леонид Сергеевич, д-р пед. наук, проф., СПбГУ (Санкт-Петербург);

Королева Елена Геннадьевна, отв. секретарь, канд. пед. наук, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);

Кузнецов Андрей Николаевич, канд. пед. наук, доцент, Центр воспитания и развития личности РАО (Москва);

Монахова Лири Юльевна, д-р пед. наук, доцент, ФГК ВОУВО ВАС им. С.М. Буденного (Санкт-Петербург);

Мухлаева Татьяна Всеволодовна, канд. пед. наук, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);

Поздеева Светлана Ивановна, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Томский гос. пед. ун-т» (Томск);

Попов Виталий Викторович, д-р пед. наук, доцент, Мичиганский ун-т (Энн-Арбор, США);

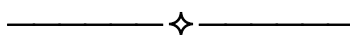
Рустамов Фаррух Аббас оглу, д-р пед. наук, проф., Азербайджанский гос. пед. ун-т (Баку, Азербайджан);

Сейтенова Салима Сагиновна, канд. пед. наук, доцент, акад. Казахстанской академии пед. наук, Западно-Казахстанский ун-т им. М. Утемисова (Уральск, Казахстан);
Сергиенко Александра Юрьевна, канд. пед. наук, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);
Сериков Владислав Владиславович, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, ФГБНУ «ИСРО РАО» (Москва);

Федорчук Юлия Михайловна, д-р эконом. наук, доцент, ФГАНУ «ФИЦТО» (Москва);
Фомина Наталья Александровна, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина» (Рязань);
Шамионов Раиль Мунирович, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского» (Саратов).

Редакционный совет:

Бешенков С. А., д-р пед. наук, проф., Академия социального управления, Москва;
Гуриева С. Д., д-р психол. наук, проф., СПбГУ, Санкт-Петербург;
Калашникова М. Б., д-р психол. наук, проф., НовГУ, Великий Новгород;
Ковальчук О. В., д-р пед. наук, проф., ректор ГАОУ ДПО ЛОИРО, Санкт-Петербург;
Кузнецова А. Г., д-р пед. наук, ТОГУ, Хабаровск;
Попова Н. В., д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «СПбПУ», Санкт-Петербург;
Прикот О. Г., д-р пед. наук, проф., НИУ ВШЭ СПб, Санкт-Петербург;
Резинкина Л. В., д-р пед. наук, АОУ ВО ЛО «ГИЭФПТ», Ленинградская область, Гатчина;
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., акад. РАО, НИПКиПРО, Новосибирск;
Собкин В. С., д-р психол. наук, проф., акад. РАО, Психологический институт РАО, Москва;
Соколова И. И., д-р пед. наук, проф., ФГК ВОУВО ВАС им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург;
Спасенников В. В., д-р психол. наук, проф. ФГБОУ ВО «БГТУ», Брянск;
Тарасов С. В., д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, ректор РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург;
Тряпицына А. П., д-р пед. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург;
Шерайзина Р. М., д-р пед. наук, проф., НовГУ, Великий Новгород;
Шилова О. Н., д-р пед. наук, проф., СПб АППО, Санкт-Петербург;
Шкляр А. Х., д-р пед. наук, проф., иностранный член РАО, Минск (Республика Беларусь).



MAN AND EDUCATION

ISSN 1815-7041

№ 4 (77)
2023

The journal is listed among Russian peer-reviewed scientific journals approved by the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Science and Higher Education for publications of major scientific results of theses for academic degrees of Candidate and Doctor of Sciences.

Full electronic version of the edition is placed in the RSCI system publicly available on the platform eLIBRARY.ru, and on the website www.apkpro.ru

Registration certificate

PI No. FS77 – 85549 dated 27.06.2023

Founder

The Academy of Ministry of education of the Russian Federation

The journal publishes materials on the following specialties:

5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education

5.8.7. Methodology and technology of vocational education

5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments

Editorial Staff:

Maron Arkady Evseevich, Editor-in-Chief, Dr.Sc., Prof., FSAEE APE «The Academy of Ministry of education of the Russian Federation»;

Koroleva Elena Gennadiyevna, Executive Secretary, PhD, FSAEE APE «The Academy of Ministry of education of the Russian Federation»;

Sergienko Aleksandra Yuryevna, Literary Editor, PhD, FSAEE APE «The Academy of Ministry of education of the Russian Federation»;

Mukhlaeva Tatyana Vsevolodovna, Editor of foreign text, PhD, FSAEE APE «The Academy of Ministry of education of the Russian Federation»;

Potrakhov Ivan Aleksandrovich, layout.

Academic journal
Established in 2005
Published quarterly

Editorial Board:

Maron Arkady Evseevich, Editor-in-Chief, Dr.Sc., Prof., FSAEE APE «The Academy of Ministry of education of the Russian Federation» (Moscow);

Khaladov Khozh-Akhmed Sultanovich, PhD, Assoc. Prof., FSAEE APE «The Academy of Ministry of education of the Russian Federation» (Moscow);

Abramov Vladimir Ivanovich, PhD, LLC «MEE» (Moscow);

Babaev Doolotbai Babaevich, Dr.Sc., Prof., Kuwait International University (Bishkek, Kyrgyzstan);

Bordovskiy Gennady Alekseevich, Dr.Sc., Prof., Acad. of RAE, A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg);

Brovka Natalya Vladimirovna, Dr.Sc., Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus);

Wang Baoshi, Dr.Sc., Prof., Shanghai Institute of Industry, Commerce and Foreign Languages (Shanghai, China);

Gelyasina Elena Vladimirovna, PhD, Assoc. Prof., P. M. Masherov Vitebsk State University (Vitebsk, Belarus);

Gordashnikova Olga Yurievna, Dr.Sc., Prof., FIDTE (Moscow);

Dolmatov Alexander Vasilyevich, Dr.Sc., Prof., A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg);

Yeni Valentina Vyacheslavovna, Dr.Sc., Prof., Pridnestrovian State University (Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic);

Ilyushin Leonid Sergeevich, Dr.Sc., Prof., SPbSU (St. Petersburg);

Koroleva Elena Gennadiyevna, Executive Secretary, PhD, FSAEE APE «The Academy of Ministry of education of the Russian Federation» (Moscow);

Kuznetsov Andrey Nikolaevich, PhD, Assoc. Prof., Center for Education and Personality Development of RAE (Moscow);

Monakhova Lira Yulyevna, Dr.Sc., Assoc. Prof., Military Academy of Communications (St. Petersburg);

Mukhlaeva Tatiana Vsevolodovna, PhD, FSAEE APE «The Academy of Ministry of education of the Russian Federation» (Moscow);

Pozdeeva Svetlana Ivanovna, Dr.Sc., Prof., Tomsk State Pedagogical University (Tomsk);

Popov Vitaliy Viktorovich, Dr.Sc., Assoc. Prof., University of Michigan (Ann Arbor, USA);

Rustamov Farrukh Abbas oglu, Dr.Sc., Prof., Azerbaijan State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan);

Seitenova Salima Saginovna, PhD, Assoc. Prof., Acad. of Kazakhstan Academy of Ped. Sciences, M. Utemisov West Kazakhstan University (Uralsk, Kazakhstan);

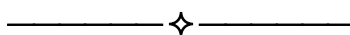
Sergienko Aleksandra Yuryevna, PhD, FSAEE APE «The Academy of Ministry of education of the Russian Federation» (Moscow);

Serikov Vladislav Vladislavovich, Dr.Sc., Prof., Acad. of RAE, FSBSI "ISED" (Moscow);
Fedorchuk Yulia Mikhailovna, Dr.Sc., Assoc. Prof., FIDTE (Moscow);

Fomina Natalya Alexandrovna, Dr.Sc., Prof., S. A. Yesenin Ryazan State University (Ryazan);
Shamionov Rail Munirovich, Dr.Sc., Prof., N. G. Chernyshevsky Saratov National Research State University (Saratov).

Editorial Council:

Beshenkov Sergey Alexandrovich, Dr.Sc., Prof., Academy of Social Management (Moscow).
Gurieva Svetlana Dzakhotovna, Dr.Sc., Prof., SPbSU (St. Petersburg).
Kalashnikova Marina Borisovna, Dr.Sc., Prof., Novgorod State University (Veliky Novgorod).
Kovalchuk Olga Vladimirovna, Dr.Sc., Prof., LRIED (St. Petersburg).
Kuznetsova Alla Gennadievna, Dr.Sc., Assoc., Pacific State University (Khabarovsk).
Popova Nina Vasilievna, Dr.Sc., Prof., SPb Polytechnic University (St. Petersburg).
Prikot Oleg Georgievich, Dr.Sc., Prof., NRU HSE in St. Petersburg (St. Petersburg).
Rezinkina Liliya Vladimirovna, Dr.Sc., Prof., GIEFPT, Leningrad Region, Gatchina.
Sinenko Vasily Yakovlevich, Dr.Sc., Prof., Academ. of RAE, Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators (Novosibirsk).
Sobkin Vladimir Samuilovich, Dr.Sc., Prof., Acad. of RAE, Psychological Inst. RAE (Moscow).
Sokolova Irina Ivanovna, Dr.Sc., Prof., Military Academy of Communications (St. Petersburg).
Spasennikov Valery Valentinovich, Dr.Sc., Prof., Bryansk State Technical University (Bryansk).
Tarasov Sergey Valentinovich, Dr.Sc., Corr. member of RAE, A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg).
Tryapitsyna Alla Prokofievna, Dr.Sc., Prof., Acad. of RAE, A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg).
Sheraizina Roza Moiseevna, Dr.Sc., Prof., Novgorod State University (Veliky Novgorod).
Shilova Olga Nikolaevna, Dr.Sc., Prof., St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg).
Shklyar Arkady Khononovich, Dr.Sc., Prof., Foreign member of RAE (Minsk, Belarus).



СОДЕРЖАНИЕ

ЧЕЛОВЕК
И ОБРАЗОВАНИЕ
№ 4 (77) 2023

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Суханова Т. В.

Уровневая дифференциация содержания образования в учебных планах универсального профиля..... 9

Шевелев А. Н.

Развитие петербургской системы профильных классов психолого-педагогической направленности: перспективы и риски процесса 16

Соколова И. И., Островский Ю. Н.

Модель интеллектуальной информационно-образовательной системы военного вуза в условиях цифровой трансформации образования 27

Расташанская Т. В.

К вопросу организации массового дистанционного повышения квалификации педагогических работников 36

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Мясоутов О. В., Казанова Т. И., Приходько И. Н.

Социокультурный профиль российских выпускников: этика межпоколенческих отношений 44

Иванов Е. В., Титова Е. В.

О культурной идентичности и ее значении для будущих педагогов..... 54

Слюсарева Е. С., Мизина Н. Н.

Профилактика буллинга в инклюзивной образовательной среде 63

Жаворонкова В. Н., Прикот О. Г., Рассказов Е. В.

Методология прикладного педагогического исследования: обоснование формата обучения детей с ДЦП иностранному языку 71

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Камка С. В., Иванченко Д. А., Кубрак Н. В.

Развитие цифровой грамотности библиотекаря образовательной организации как ключевой профессиональной компетенции 83

Хачатурова К. Р., Александрова Н. В.

Критерии и показатели профессиональной творческой активности педагогов 95

Зорина Е. М.

Развитие правовой культуры как метапредметной компетенции студентов 103

Чугунова Т. Б.

Формирование разновозрастного наставничества в студенческом научном сообществе современного вуза 110

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю.

Актуальные направления и практические механизмы цифровой трансформации образования..... 118

Соколовская С. В., Афиногенова С. В.

Экологизация образовательного процесса как фактор нравственно-экологической образованности личности 125

Сергиенко А. Ю., Соколова И. И.

Модель трендовых узлов как инструмент прогнозирования кадрового обеспечения региональной системы общего образования..... 131

Сидоров А. В.

Детско-юношеский туризм как среда проектной деятельности в дополнительном образовании естественно-научной направленности 146

Стародубцев М. П., Петрова С. Г.

Корпоративная культура детского оздоровительного лагеря как социально-андрагогический феномен..... 154

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Ганина Е. В., Матвеев В. Э., Малюгина Н. М.

Экономические и организационные основы высшего образования в зарубежных странах..... 163

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Дидковская В. Г., Моторин А. В.

Карион Истомин – педагог и поэт (к 330-летию Лицевого печатного букваря 1694 года) 171

НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ

Тюнников Ю. С., Афанасьева Т. П., Головина И. В., Разумовский В. А.

Прогнозирование кадрового обеспечения региональной системы общего образования (к вопросу определения логики инструментальной модели) 181

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION***Sukhanova T. V.***

Level differentiation of education content in universal profile curriculum 9

Shevelev A. N.Development of St. Petersburg system of specialized classes
of psychological and pedagogical orientation: prospects and risks of the process..... 16***Sokolova I. I., Ostrovskiy Yu. N.***Model of intellectual information and educational system
of military university in the context of digital transformation of education..... 27***Rastashanskaya T. V.***

On the issue of organizing mass distance in-service training of teaching staff 36

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT***Myasoutov O. V., Kazanova T. I., Prikhodko I. N.***

Sociocultural profile of Russian graduates: ethics of intergenerational relations..... 44

Ivanov E. V., Titova E. V.

On cultural identity and its importance for future teachers 54

Slusareva E. S., Mizina N. N.

Bullying prevention in inclusive educational environment 63

Zhavoronkova V. N., Prikot O. G., Rasskazov E. V.Methodology of applied pedagogical research: substantiation
of the format of teaching a foreign language to children with CP..... 71**LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING*****Kamka S. V., Ivanchenko D. A., Kubrak N. V.***Developing digital literacy as a key professional competency
for the librarian of an educational organization..... 83***Khachaturova K. R., Alexandrova N. V.***

Criteria and indicators of teachers' professional creative activity..... 95

Zorina E. M.

Development of legal culture as students' meta-subject competence..... 103

Chugunova T. B.Formation of multi-age mentorship in the student research community
of a modern university 110**EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES*****Gavrikov A. L., Monakhova L. Yu.***

Current directions and practical mechanisms of digital transformation of education..... 118

Sokolovskaya S. V., Afinogenova S. V.Ecologization of the educational process as a factor of moral
and ecological education of the individual 125

Sergienko A. Yu., Sokolova I. I.

The model of trend nodes as a tool for forecasting personnel support
of the regional system of general education 131

Sidorov A. V.

Youth tourism as environment for project activities in additional education
of natural science orientation..... 146

Starodubtsev M. P., Petrova S. G.

Corporate culture of a children's health camp as social-andragogical phenomenon..... 154

FOREIGN EXPERIENCE

Ganina E. V., Matveenko V. E., Malyugina N. M.

Economic and organizational foundations of higher education in foreign countries 163

HISTORICAL EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL HERITAGE

Didkovskaya V. G., Motorin A. V.

Karion Istomin – teacher and poet
(to the 330th anniversary of the facial printed primer of 1694) 171

SCIENTIFIC CONCEPTS AND INNOVATION PROJECTS

Tyunnikov Yu. S., Afanasieva T. P., Golovina I. V., Razumovsky V. A.

Forecasting staff supplies in the regional system of general education
(On the issue of determining the logic of the instrumental model) 181

Научная статья

УДК 371.214

doi:

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Татьяна Владимировна Суханова

Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

tv.sukhanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>

Аннотация. В статье представлена практика реализации уровневого подхода к изучению учебных предметов в рамках универсального профиля обучения на уровне среднего общего образования. Показана динамика и названы причины востребованности универсального профиля в российских школах. Сделан акцент на анализе частотности парных комбинаций учебных предметов, изучаемых на углубленном уровне. Исследование проведено на представительной источниковой базе учебных планов профильных классов, созданных в 2023 году с помощью онлайн-сервиса «Конструктор учебных планов» с привлечением результатов мониторинга профильного обучения 2005–2007 годов.

Ключевые слова: учебный план, школа, профильная школа, универсальный профиль, углубленный уровень, содержание образования.

Для цитирования: Суханова Т. В. Уровневая дифференциация содержания образования в учебных планах универсального профиля // Человек и образование. 2023. № 4. С. 9–15. <http://dx.doi.org/>

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Original article

LEVEL DIFFERENTIATION OF EDUCATION CONTENT IN UNIVERSAL PROFILE CURRICULUM

Tatyana V. Sukhanova

Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

tv.sukhanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>

Abstract. The article presents the practice of implementing a level approach to the study of academic subjects within the framework of a universal profile of education at the level of secondary general education. The dynamics are shown and the reasons for the demand for a universal profile in Russian schools are

named. Emphasis is placed on analyzing the frequency of paired combinations of academic subjects studied at an advanced level. The study was conducted on a representative source base of curriculum for specialized classes created in 2023 using the online service "Curriculum Designer" using the results of monitoring specialized training in 2005–2007.

Keywords: curriculum, school, specialized school, universal profile of education, advanced level, content of education.

For citation: Sukhanova T. V. Level differentiation of education content in universal profile curriculum // Man and Education. 2023; (4): 9–15. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Два десятилетия назад, в 2003/04 учебном году, в школах десяти регионов страны начался эксперимент по введению профильного обучения. Одним из ключевых направлений эксперимента стала апробация концептуальных подходов к выделению типовых профилей содержания среднего общего образования [1].

Профильное обучение изначально рассматривалось как путь повышения адаптивности системы образования к социальным запросам и потребностям рынка труда, повышения гибкости учебных планов в ответ на интересы, индивидуальные способности старшеклассников, их намерения в отношении продолжения образования и выбора жизненного пути. При этом в силу различных причин доля школ, выстраивающих образовательный процесс в 10–11 классах на основе индивидуальных учебных планов, невелика (по отдельным оценкам, она никогда не превышала 10 %). В основном массовое профильное обучение по-прежнему реализуется в форме одно- или многопрофильных классов. В связи с этим учебные планы типовых профилей стали необходимым ориентиром для образовательных организаций [2, с. 6].

Эксперимент по введению профильного обучения проводился с 2004 года на основе Базисного учебного плана, который нормативно закреплял уровневый подход к дифференциации содержания обучения в старших классах. «В соответствии с этим подходом профилизация обучения достигается за счет различного сочетания изучения учебных предметов на базовом или профильном уровнях» [2, с. 9]. Уже в 2004 году были разработаны примерные учебные планы типовых профилей. Универсальное обучение считалось непрофильным, для него был установлен особый порядок формирования учебного плана, предусматривалось изучение на базовом уровне 15 учебных предметов. При этом допускалась возможность использования части, формируемой участниками образовательных отношений (т.н. «школьного компонента»), «для организации профильного обучения по отдельным предметам федерального компонента базисного

учебного плана» [3]. В связи с этим универсальное обучение достаточно быстро получило в педагогической практике неформальный статус «универсального профиля», который занял особое место в системе типовых профилей: образовательные организации стали создавать на его основе многочисленные варианты профилей.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, утвержденный в 2012 году (далее – ФГОС СОО–2012), нормативно закрепил закрытый перечень профилей обучения и термин «универсальный профиль». Порядок формирования учебного плана для старших классов был существенно изменен, при этом сохранился особый статус универсального профиля, обеспечивающий его гибкость: на учебный план универсального профиля по-прежнему не распространялось требование о включении «не менее 3(4) учебных предметов на углубленном уровне изучения из соответствующей профилю обучения предметной области и (или) смежной с ней предметной области» [4].

В 2022 году в текст ФГОС СОО–2012 внесены изменения [5], которые коснулись, в частности, порядка формирования учебных планов профилей обучения. Обновленный вариант федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) распространил на учебный план универсального профиля общее требование предусматривать изучение не менее двух учебных предметов на углубленном уровне (пп. 18.3.1 п. 18). С 2023/24 учебного года учебные планы 10-х классов всех российских школ созданы в соответствии с обновленными требованиями ФГОС СОО.

В связи с этим исследовательский интерес представляют динамика востребованности универсального профиля и практика реализации уровневого подхода к изучению учебных предметов в рамках универсального профиля обучения.

Материалы и методы. В 2023 году у исследователей в сфере педагогики впервые появилась возможность анализа учебных планов всех школ России: Институт стратегии развития об-

разования разработал и внедрил онлайн-сервис «Конструктор учебных планов», неотъемлемой частью которого является программное обеспечение «Конструктор учебных планов профильной школы» [6]. К 1 сентября 2023 года с помощью онлайн-сервиса создано 27 428 учебных планов 10-х профильных классов, они составили основную базу исследования.

Методы исследования: статистический анализ учебных планов 10-х профильных классов, созданных в 2023 году с помощью онлайн-сервиса «Конструктор учебных планов» ($N = 27\,428$, сплошная выборка), вторичный анализ результатов исследований 2005 года [2, с. 37] и в 2007 году [7, с. 62–65].

Анализ динамики распределения типовых профилей был проведен в сопоставлении с результатами мониторинга введения профильного обучения 2005–2007 годов. На базе универсального профиля в 2007 году было создано до 70 вариантов учебных планов. Однако почти все предложенные школами варианты не существенно отличались от учебных планов типовых профилей, и для целей нашего исследования они приведены к одному из базовых вариантов, закрепленных ФГОС СОО-2012.

Результаты. По данным мониторинговых исследований [2, с. 37; 7, с. 62–65], востребованность универсального профиля обучения на уровне среднего общего образования в период 2005–2023 годов возрастала (табл. 1).

Авторы Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования и экспериментального варианта Базисного учебного плана 2004 года отмечали, что вопреки их ожиданиям в 2005 году классы универсального профи-

ля составили менее 10 % всех профильных классов регионов-участников эксперимента [2, с. 38]. По всей видимости, основная причина заключалась в высокой готовности образовательных организаций, принявших участие в эксперименте, к освоению и внедрению новшеств, в том числе уровневого подхода к содержанию образования. В дальнейшем в процессе массового введения профильного обучения востребованность универсального профиля возросла, так как он:

1) обеспечивал преемственность и сохранение традиций советской школы с ее единым учебным планом, общим перечнем учебных предметов и едиными образовательными программами; в ряде случаев он предотвращал или уменьшал социальную дифференциацию;

2) востребован в образовательных организациях, для которых реализация программ углубленного изучения учебных предметов была затруднительной в силу ограниченных кадровых и/или материально-технических ресурсов;

3) способствовал более полному удовлетворению образовательных потребностей тех обучающихся, чьи индивидуальные интересы и способности еще не проявились в явном виде или были разнонаправленными;

4) обеспечивал среднее общее образование для обучающихся со сформировавшимися профильными интересами и проявленными способностями в тех случаях, когда по каким-либо причинам в массовой школе была невозможной реализация индивидуальных учебных планов и создание класс-комплектов определенного профиля.

В 2023/24 учебном году универсальный профиль реализуется почти в половине 10-х классов российских школ (48 %). Распределение учебных

Таблица 1

Распределение профилей обучения в школах России

Типовые профили обучения (в терминах ФГОС СОО)	2005, %	2007		2023, %
		городская местность, %	сельская местность, %	
Гуманитарный	26	13,7	14,40	13,1
Социально-экономический	15	10,4	7,20	13,5
Естественно-научный	8	13,8	14,7	10,6
Технологический:				
инженерный	12	2,2	4,4	7,3
физико-математический*	23	16,4	13,7	–
информационно-технологический	8	11,9	8,2	7,7
Универсальный	8	23,0	37,4	47,8
Итого	100	100	100	100

* Выделялся в качестве отдельного профиля до введения ФГОС СОО-2012.

предметов, изучаемых на углубленном уровне, показало, что в универсальном профиле к числу наиболее часто выбираемых для углубленного изучения предметов относятся математика (20 %) и обществознание (19,8 %). Согласно статистике, оба этих предмета в течение многих лет входят в число наиболее популярных предметов единого государственного экзамена. Относительно редко выбирают иностранный язык (2,8 %) и географию (3,5 %) (табл. 2). Отметим, что федеральная образовательная программа среднего общего образования не предусматривает изучение на углублен-

ном уровне учебного предмета «русский язык», однако, как свидетельствуют данные мониторинга, образовательные организации в ряде случаев считают недостаточным объем аудиторной нагрузки, предусмотренной для изучения учебного предмета «русский язык», и увеличивают его за счет части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений.

Для понимания оснований выбора универсального профиля более полную картину дает анализ частотности парных комбинаций предметов, изучаемых на углубленном уровне. В табл. 3

Таблица 2

Распределение учебных предметов, изучаемых на углубленном уровне в классах универсального профиля (учебные планы 10 классов, 2023/24 уч. г.)

Учебный предмет	Доля учебных планов универсального профиля обучения, предусматривающих изучение учебного предмета на углубленном уровне, %
Литература	6,0
Иностранный язык	2,8
Математика	20,0
История	6,1
Обществознание	19,8
География	3,5
Физика	5,8
Химия	10,2
Биология	15,1
Информатика	6,7
<i>Итого</i>	<i>100</i>

Таблица 3

Наиболее распространенные парные комбинации предметов, изучаемых на углубленном уровне в классах универсального профиля (учебные планы 10-х классов, 2023/24 уч. г.)

Парные комбинации предметов, изучаемых на углубленном уровне	Доля учебных планов универсального профиля, %
Математика – обществознание	11
Биология – обществознание	9
Биология – математика	6
Биология – химия	6
Химия – математика	4
Обществознание – история	4
Математика – литература	4
Информатика – обществознание	3
Физика – математика	3
Обществознание – литература	3
Информатика – математика	3
Химия – обществознание	3

представлены наиболее распространенные парные комбинации.

Данные табл. 3 позволяют выделить три группы парных комбинаций предметов, изучаемых на углубленном уровне.

Первая группа включает пары, не встречающиеся в учебных планах типовых профилей, при этом задающие вектор достаточно узкой профилизации. К их числу относятся учебные планы универсального профиля, в которых предусмотрено изучение на углубленном уровне биологии и обществознания (9 %), биологии и математики (6 %). Такое сочетание программ углубленного уровня создает основу для введения обучающихся, к примеру, в мир психологии и педагогики.

Вторая группа включает нестандартные комбинации предметов, изучаемых на углубленном уровне, при этом не задающие в явном виде направленность профиля, в буквальном смысле обеспечивая его универсальность. Универсальный профиль отличается от других профилей тем, что на углубленном уровне могут изучаться предметы из разных, в том числе не смежных, предметных областей. При выборе предметов для углубленного изучения образовательная организация может руководствоваться разнообразными причинами. В частности, следует признать, что не всегда при выборе предметов для углубленного изучения администрация образовательных организаций ориентируется на интересы и образовательные запросы обучающихся: по нашим данным, в 25 % случаев на принятие решения влияет уровень квалификации учителей-предметников, их профессиональный интерес и готовность к реализации программ углубленного уровня. Отчасти этим могут объясняться нестандартные комбинации в учебных планах. Так, в 4 % учебных планов универсального профиля для углубленного изучения выбраны математика и литература, в 3 % – химия и обществознание, в 3 % – информатика и обществознание.

Третью группу составляют комбинации, дублирующие пары учебных предметов, углубленное изучение которых составляет содержательную основу иных профилей обучения. Так, углубленное изучение математики и обществознания предусмотрено федеральным учебным планом для социально-экономического профиля, при этом данное сочетание выбрано в 11 % классов универсального профиля. Изучение на углубленном уровне биологии и химии предусмотрено для есте-

ственно-научного профиля, при этом встречается в 6 % учебных планов универсального профиля. Сочетание углубленного изучения обществознания и истории, обществознания и литературы характерно для гуманитарного профиля и при этом встречается в общей сложности в 7 % учебных планов универсального профиля. Углубленное изучение математики в сочетании с физикой или информатикой характеризует учебный план технологического профиля, но также присутствует в общей сложности в 6 % классах универсального профиля. Для объяснения этого явления требуется дополнительное исследование. В рамках данной статьи выскажем частную гипотезу о том, что в ряде случаев руководство образовательной организации допускает в учебном плане сближение универсального профиля с другими, основываясь на оценке имеющихся ресурсов. В логике ФГОС СОО углубленное изучение учебных предметов обеспечивает направленность профилизации только в сочетании с дополнительными предметами, с курсами по выбору, с внеурочной деятельностью, с общей спецификой образовательной среды.

Заключение. Универсальный профиль среднего общего образования традиционно ориентирован на удовлетворение образовательных потребностей широкого круга старшеклассников, которые находятся в процессе самопознания, профессионального самоопределения, уточнения своих интересов и склонностей. Уровневый подход к содержанию образования, усиленный в обновленном ФГОС СОО, не снизил востребованность универсального профиля, но несколько изменил практики формирования учебных планов данного профиля. На распределение учебных предметов, изучаемых по программам углубленного уровня в рамках универсального профиля, оказывает влияние ресурсная обеспеченность образовательной организации. В сравнении с другими профилями обучения универсальный профиль предоставляет образовательной организации большую свободу в распределении часов части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, и в формировании плана внеурочной деятельности. Выбор универсального профиля среднего общего образования предоставляет образовательным организациям широкий выбор возможностей для профессиональной ориентации обучающихся и их всестороннего личностного развития.

Список источников

1. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: Приказ Минобразования России от 18 июля 2002 г. № 2783 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901837067> (дата обращения: 01.11.2023).
2. Профильное обучение в старшей школе в субъектах Российской Федерации: опыт регионов–2007. М.: Просвещение-регион, 2007. 256 с.
3. Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 09.03.2004 № 1312 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901895864> (дата обращения: 01.09.2023).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 // Российская газета. 20.06.2012. URL: <https://rg.ru/documents/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения: 01.11.2023).
5. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения: 01.11.2023).
6. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023683956 Российская Федерация. Программа для ЭВМ «Конструктор учебных планов профильной школы»; № 2023683504: заявл. 08.11.2023, опубл. 13.11.2023 / Т. В. Суханова, О. С. Соколова: заявитель ФГБНУ «ИСПО». 349 Mb.
7. Профильное обучение: типовые профили / под ред. А. А. Кузнецова. М.: СпортАкадемПресс, 2005. 212 с.

References

1. *On approval of the Concept of specialized training at the senior level of general education* [Order of the Ministry of Education of Russia dated July 18, 2002 № 2783]. Electronic fund of legal and regulatory technical documents. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/901837067> (Accessed: 01 December 2023). (In Russ.)
2. *Profile training in high school in the constituent entities of the Russian Federation: regional experience – 2007* (2007). Moscow. (In Russ.)
3. *On approval of the federal basic curriculum and model curricula for educational institutions of the Russian Federation implementing general education programs* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 03/09/2004 № 1312]. Electronic fund of legal and regulatory technical document. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/901895864> (Accessed: 01 September 2023). (In Russ.)
4. *On approval of the federal state educational standard of secondary general education* [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated May 17, 2012 № 413]. Russian newspaper. 06/20/2012. Available at: <https://rg.ru/documents/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (Accessed: 01 December 2023). (In Russ.)
5. *On amendments to the federal state educational standard of secondary general education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 № 413* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 12, 2022 No. 732]. Official Internet portal of legal information. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (Accessed: 01 November, 2023). (In Russ.)

6. Sukhanova, T. V., Sokolova, O. S. (2023). *Curriculum designer for specialized schools [Computer program]*. Applicant FGBNU "ISRO". Certificate of state registration of a computer program No. 2023683956. Russian Federation. application № 2023683504 dated 11/08/2023. Published 11/13/2023. 349 Mb . (In Russ.)
7. Kuznetsov, A. A. (ed.) (2005) *Profile training: typical profiles*. Moscow. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.11.2023; одобрена после рецензирования 10.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 14.11.2023; approved after reviewing on 10.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторе:

Суханова Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, и.о. ректора ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

Information about the author:

Sukhanova Tatyana Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, Acting rector of Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow



Научная статья

УДК 37

doi:

РАЗВИТИЕ ПЕТЕРБУРГСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ ПРОЦЕССА

Александр Николаевич Шевелев

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского,
Санкт-Петербург

san0966@mail.ru

Аннотация. В настоящее время в России появляется большое число профильных классов психолого-педагогической направленности, что говорит об активном развитии этого направления предпрофессиональной подготовки школьников. Педагогическая идеология их создания предусматривает возможность достижения разнообразных социальных и образовательных эффектов, реализацию различных моделей их организации. В статье анализируется современная ситуация развития региональной сети профильных классов психолого-педагогической направленности Петербурга. На основе статистических данных городского мониторинга и данных исследования восприятия петербургскими педагогами потенциала деятельности педагогических классов проводится проблемный анализ рисков и необходимых перспектив их дальнейшего развития в регионе. Статья может быть полезной как представителям движения психолого-педагогических классов из российских регионов, так и педагогам, работающим в них, с точки зрения сравнительного анализа ситуационных рисков при организации работы по данному направлению.

Ключевые слова: петербургская система школьного образования, предпрофессиональная подготовка, психолого-педагогические классы, менталитет учительства.

Для цитирования: Шевелев А. Н. Развитие петербургской системы профильных классов психолого-педагогической направленности: перспективы и риски процесса // Человек и образование. 2023. № 4. С. 16–26. <http://dx.doi.org/>

Original article

DEVELOPMENT OF St. PETERSBURG SYSTEM OF SPECIALIZED CLASSES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION: PROSPECTS AND RISKS OF THE PROCESS

Alexander N. Shevelev

K. D. Ushinsky St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg

san0966@mail.ru

Abstract. Currently, a large number of specialized classes with a psychological and pedagogical orientation are appearing in Russia, which indicates the active development of this area of pre-professional

training for schoolchildren. The pedagogical ideology of their creation provides the possibility of achieving a variety of social and educational effects, the implementation of various models of their organization. The article analyzes the current situation of the development of the regional network of specialized classes of psychological and pedagogical orientation in St. Petersburg. Based on statistical data from urban monitoring and research data on the perception of the potential of pedagogical classes by St. Petersburg teachers the problem analysis of risks and necessary prospects for their further development in the region is carried out. The article can be useful both for representatives of the movement of psychological and pedagogical classes from Russian regions, and for teachers working in them, from the point of view of a comparative analysis of the situation

Keywords: Petersburg school system, pre-professional training, psychological and pedagogical classes, teachers' mentality.

For citation: Shevelev A. N. Development of St. Petersburg system of specialized classes of psychological and pedagogical orientation: prospects and risks of the process // *Man and Education*. 2023; (4): 16–26. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. В настоящее время деятельность профильных классов психолого-педагогической направленности является одним из направлений Концепции профильного обучения на старшей школьной ступени общего образования, принятой еще в 2002 году, новый этап реализации которой начался в 2021 году [1; 2]. Расширяющееся количество направлений (инженерные, химико-биологические, кадетские, академические и иные классы) в регионах предназначено для повышения мотивации старшеклассников к обучению в связи с целенаправленной предпрофессиональной подготовкой на старшей школьной ступени к осознанному профессиональному самоопределению. Сегодня деятельность психолого-педагогических классов нормативно обеспечена «Концепцией профильных психолого-педагогических классов» (2021) и «Методическими рекомендациями по открытию классов психолого-педагогической направленности», подготовленных Академией Министерства просвещения Российской Федерации [3; 4]. Различными авторскими коллективами Академии Министерства просвещения (2021), Ярославского педагогического университета (2022) и Российской академии образования (2023) созданы учебно-методические пособия для обеспечения образовательного процесса в психолого-педагогических классах страны. Эти пособия отражают достаточно противоречивое понимание приоритетных задач и оптимальных форматов организации такой деятельности [5; 6 и др.]. И если разнообразие форматов выглядит вполне естественным и желательным при организации такого непростого начинания, то разночтения в понимании смыслов организации и деятельности психоло-

го-педагогических классов создают серьезный риск для школьных педагогов, которые создают в регионах такие классы и работают в них. Понимание психолого-педагогических классов как лишь одного из направлений предпрофессиональной подготовки школьников при реализации профильного обучения вступает в противоречие с явно обозначенными в министерских нормативах и рекомендациях задачами предпрофессиональной подготовки в таких классах именно будущих педагогов, что вполне допускает привычное их наименование «педагогические» и не учитывает широкого понимания категории «человекоориентированных профессий» и нестабильного характера предпрофессиональных предпочтений у современных старшеклассников. Исторические аналоги современных психолого-педагогических классов нашли отражение в статьях Н. В. Корепановой и О. Г. Якимова [7; 8]. Поиск оснований деятельности психолого-педагогических классов в опыте прошлого, несомненно, оправдан и может дать много полезного, но только при условии учета контекста исторических условий деятельности педагогических классов прошлого, а не просто его обозначения по схожести названий. Нынешние психолого-педагогические классы представляют сложный и многоаспектный феномен, нежели педагогические классы на предыдущих этапах, и выражают сегодня риски осуществления школой непривычной для нее школьной профориентации. Подробно об этих рисках говорится в первой части подготовленных автором методических рекомендаций, где, на основе изучения соответствующих исследований, суммируются современные ограничения профориентационной деятельности современной российской школы

[9]. Наконец, имеются некоторые научно-педагогические исследования, в которых изучается подготовка будущих педагогов в современных педагогических вузах страны и условия и риски профессиональной деятельности молодых учителей, выводы которых можно использовать для оптимизации работы в психолого-педагогических классах, но которые напрямую этой теме не посвящены [10 и др.].

Таким образом, нормативные документы, рекомендации и пособия предписывают создание психолого-педагогических классов и дают определенное представление о специфике их будущей деятельности. Но специальных научных исследований, посвященных тому, как развивается ситуация с организацией и аккумулированием опыта деятельности таких классов на местах, пока не осуществляется в достаточном количестве для выявления ведущих тенденций этого процесса (за исключением далее приводимой статьи ярославского исследователя А. Н. Логиновой). Очевидно, что зависеть судьба психолого-педагогических классов будет от отношения к ним работающих в школе педагогов, что должно изучаться прежде всего. Такая логика и была положена в основу подготовки данной статьи.

В статье представлена региональная ситуация по развитию сети профильных классов и групп психолого-педагогической направленности в Петербурге (далее – ПППК/Г), дается анализ ее потенциала и проблемных зон (рисков) на основе имеющихся в распоряжении автора аналитических материалов. Среди них собранные кафедрой педагогики и андрагогики СПбАПО статистические данные по региональной сети ПППК/Г и материалы аналитического доклада кафедры, в котором отражены некоторые тенденции отношения педагогов города к работе действующих и проектируемых в городских школах ПППК.

Одной из актуальных проблем современного школьного образования является проявляющийся все больше дефицит учительских кадров, что касается прежде всего крупных городских агломераций и связано с их стремительным ростом. Сказывается также и замедленная ротация учительских поколений, когда на смену опытным педагогам, проработавшим в школе несколько десятилетий, приходит недостаточное число молодых учителей.

Одним из путей решения этой проблемы является создание в школах страны профильных классов и групп психолого-педагогиче-

ской направленности. В основу их создания положена идея отбора уже в школе молодежи, ориентированной на педагогическую профессию. Ее осознанный профессиональный выбор должен привести к увеличению престижа получения педагогического образования и его осознанному освоению, к закреплению учительской молодежи в школе в первые годы работы.

Рассчитанный Министерством просвещения РФ для Петербурга показатель в 140 открытых ПППК/групп на 2023/24 уч. год уже сегодня существенно превышен. Если в 2022 году в Петербурге работало 47 ПППК/Г в 34 школах, то с осени 2023 года их общее количество составило уже 239 классов и групп психолого-педагогической направленности в 107 школах.

Прежде всего, необходимо отметить «взрывной рост» в Петербурге численности школ с ПППК/Г, что соответственно влечет рост числа работающих в ПППК/Г школьных педагогов и создает некоторые «зоны риска», которые могут проявиться в дальнейшем. В целом, петербургские школы с ПППК/Г разделяются на две неравные группы: немногочисленные школы, в которых педагогические классы были созданы раньше (или даже не прекращали своего существования с 2000-х годов), и большая группа школ, в которых педагогические классы появились совсем недавно и которые не имеют существенного опыта работы по этому направлению.

Например, только в 26 из 107 школ организация ПППК/Г предусматривает раннюю предпрофессиональную педагогическую подготовку обучающихся основной школьной ступени (с 8–9 классов). В большинстве образовательных организаций деятельность ПППК/Г организована только со старшеклассниками, что снижает потенциал ранней профессиональной ориентации школьников.

В основе каждого направления предпрофессиональной подготовки в школе лежат пять общеобразовательных профилей. В Петербурге наблюдается явное преобладание ПППК/Г универсального и гуманитарного общеобразовательных профилей при менее представленных социально-экономическом, технологическом и естественно-научном профилях (профили представлены по мере их убывания). Таким образом, психолого-педагогическая направленность школьной профориентации представляется как значимая в большей степени для учеников-гуманитариев.

Методы исследования. Основными методами исследования стали: мониторинг данных информационно-методических центров городских районов о деятельности в них ПППК/Г; дважды проведенное в 2023 году на выборке более 300 респондентов по единой специально разработанной программе анкетирование петербургских педагогов, работающих в школах с ПППК/Г (классных руководителей и школьных кураторов-организаторов ПППК/Г).

Результаты. Сегодня петербургская система ПППК/Г включает несколько активно действующих субъектов, что существенно отличает регион от других, где центром работы с ПППК/Г становится местный педагогический вуз [7]. В Петербурге, наряду с ведущей ролью в движении по созданию ПППК/Г РГПУ им. А. И. Герцена и созданном при нем еще в 2021 году межрегиональном сетевом сообществе школ с педагогическими классами «Учитель начинается в школе» на базе ГБОУ № 47 им. Д. С. Лихачева, которое насчитывает уже более 80 образовательных организаций, активно представлена деятельность по развитию и сопровождению ПППК/Г Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, информационно-методических центров петербургских районов, Педагогического колледжа № 1 им. Н. А. Некрасова. Взаимодействие указанных акторов по развитию педагогических классов в городе требует отдельного представления, пока же ограничимся констатацией сложившейся организационно-управленческой ситуации, которая может развиваться как по линии реализации создаваемого городом потенциала для педагогических классов, так и в рискологическом направлении, например, при дублировании функций и конкуренции среди участников регионального процесса.

Таким образом, региональная система ПППК/Г Петербурга, во-первых, находится в стадии своего форсированного количественного роста. Во-вторых, в условиях сверхкрупного города привычная для большинства российских регионов модель «ОО с ПППК – региональный педагогический вуз» в Петербурге имеет более сложный и требующий особой «тонкой настройки» характер, только в настоящее время постепенно становясь целостной системой [11]. В-третьих, наличие большого количества школ с ПППК/Г в Петербурге не означает автоматического получения за-

данных федеральными требованиями и кадровыми потребностями города результатов. Простой расчет сегодняшней численности обучающихся в городских ПППК/Г (3500 человек при общей численности требующихся в Петербурге в ближайшей перспективе примерно 10 тыс. учителей во вновь открываемых к 2025 году в городе 60 новых школах) может быть резко ограничен желанием абитуриентов и количеством бюджетных мест в педагогических вузах и колледжах города, недостаточным количеством выпускников, идущих работать в петербургские школы и закрепляющихся в педагогической профессии. Иначе говоря, только созданием ПППК/Г проблема кадрового дефицита учителей Петербурга не решается, хотя успех их деятельности во многом будет определяться качеством сопровождения петербургских педагогических классов со стороны различных субъектов.

Данные проведенного кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО СПбАПО в апреле 2023 года первичного мониторинга (312 респондентов от 107 школ) показывают следующую предпочитаемую школами для развития этого направления стратегию и выявляемую проблематику.

Среди школ города с ПППК/Г достаточно велика доля школ повышенного уровня обучения (гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением предметов), составляющая примерно 40 % от общего числа (107) таких школ. С одной стороны, это показывает, что и статусные школы привлекает тема предпрофессиональной подготовки будущих педагогов, что их педагогические коллективы наблюдают достаточный «спрос» на эту предпрофессиональную направленность от своих учеников. С другой стороны, примерно 60 % школ с ПППК/Г относимы к группе обычных микрорайонных школ, в которых реже осуществляется профильное обучение. Для них выбор педагогической направленности может быть обусловлен как меньшими требованиями к школьной инфраструктуре (лабораторному и учебному оборудованию, сетевому партнерству с вузами), так и более понятным педагогам таких школ содержанием работы с ПППК/Г по сравнению с более сложными предпрофессиональными направленностями (инженерно-технологической, мультимедийной, химико-биологической и т.п.).

Специальные кураторы ПППК/Г заявлены только в 25 % петербургских школ, в осталь-

ных организация ПППК становится одним из направлений работы школьной администрации. Здесь можно говорить:

- о необходимости разделения функционала куратора (по сути, организатора деятельности ПППК в школе) и классного руководителя ПППК. Если на классного руководителя ПППК (как правило, обычного школьного предметника с большим количеством поурочной нагрузки) «свалится» и груз организационных забот по взаимодействию с партнерами, то о неформальной и качественной работе таких педагогических классов придется забыть;

- о необходимости специальной подготовки как кураторов, так и классных руководителей ПППК/Г к этой работе. Если возобладает миф, что опытный учитель по факту готов к такой работе, то превращение ПППК/Г в формальность с отрицательным воспитательным и профориентационным эффектом станет реальным.

75 % школ с действующими и планируемыми ПППК/Г не имеют опыта такой работы и заявляют о том, что не знакомы с опытом работы ПППК в других школах. При этом, 60 % школ уже разработали локальные нормативы (положения о ПППК/Г, их образовательную программу), вероятно, руководствуясь материалами более опытных коллег, либо типовыми нормативами, предлагаемыми в Федеральных методических рекомендациях. Здесь велик риск того, что петербургские ПППК/Г будут унифицированы и безлики, в то время как в начале любого педагогического движения важна именно специфика, уникальность, особый наработанный опыт каждой школы.

Число школ, планирующих открыть психолого-педагогические классы и психолого-педагогические группы, составляет соответственно 50 % и 40 %, при этом только 10 % школ планируют реализовывать индивидуальные маршруты подготовки будущих педагогов. Вероятно, сказывается традиция работы с количественно большими группами детей. Риск перенесения модели работы с обычным учебным классом на работу в ПППК очевиден, когда сама деятельность в ПППК представляется респондентам аналогичной привычным урокам по предметам. Но является ли такая модель работы в ПППК оптимальной?

Петербургские учителя разделились на две неравные группы по вопросу отбора обучающихся в ПППК: 60 % считают, что достаточно проведения с будущими учениками собеседования, то есть оставляют право отбора в них сво-

ему достаточно субъективному учительскому мнению или опираются только на индивидуальную склонность ученика и его родителя к обучению в ПППК. Примерно 30 % респондентов высказываются за необходимость отбора в ПППК на основе данных специально проводимой диагностики, что совпадает с позицией авторов федеральных нормативов, посвященных деятельности ПППК. В них эта позиция выражена однозначно: не любой желающий, а только выявленный на основании определенных процедур (выявлены склонности, способности и качества), должен идти в ПППК, чтобы стать будущим педагогом. Здесь явно намечается противоречие между большими количественными показателями открываемых ПППК и значением индивидуального подхода в профессиональном педагогическом самоопределении школьника.

Наконец, заметна большая привлекательность «внеурочного» характера организации обучения в ПППК, поскольку 75 % респондентов считают, что деятельность ПППК должна осуществляться в течение 5-дневной учебной недели и только 10 % – что для особой работы с ПППК должен быть выделен специальный учебный день. Учитывая учебную загруженность старшеклассников обычными уроками и занятиями с репетиторами, можно уверенно предположить, что центр тяжести работы с ПППК будет в большинстве школ связываться именно с внеурочной деятельностью, что влечет риск ее восприятия как вторичной, хотя, возможно, и достаточно интересной. В целом, респонденты достаточно равномерно видят осуществление работы с ПППК через форматы ОДОД (30 %), внеурочную деятельность (20 %), элективные курсы (25 %) и очень редко через обязательные учебные курсы, включенные в основной учебный план школы (10 %).

Из большого числа предложенных респондентам примеров курсов по выбору для ПППК заметно предпочтение отдается курсам психологической (60 %), а не собственно педагогической направленности. Последнее актуализирует риск «иду в ПППК, чтобы разобраться в себе» как наиболее значимый для юношества мотив или «иду в ПППК, чтобы стать в дальнейшем педагогом», то есть как осознанное начало подготовки к будущей педагогической профессии. Во всяком случае, петербургские педагоги планируют уделять психологической тематике большое место при работе с ПППК/Г.

Иерархия приоритетов в выборе ведущих форм обучения в ПППК для петербургских педагогов выглядит следующим образом: первенствует проектная деятельность (40 % ответов, причем за проекты собственно педагогической направленности высказываются не более 10 % респондентов). Вероятно, любые ученические проекты (учебно-исследовательские, связанные, как правило, с предпочитаемыми предметами будущего преподавания, профориентационные, выпускные, волонтерские и т.п.) рассматриваются педагогами города как равнозначные относительно проектов исключительно педагогической и потому профориентационной направленности.

Затем как особо значимые для образовательного процесса в ПППК/Г следуют воспитывающие события (30 %), индивидуальное наставничество учителями учеников ПППК (25 %) и вожатство (20 % выборов). В более конкретизированном варианте вопроса наиболее предпочтительные в понимании педагогов форматы работы с ПППК связаны с событиями (мероприятиями), игрой и квест-технологией.

Одной из наиболее дискутируемых тем в деятельности ПППК является организация профессиональных проб обучающихся. Суть дискуссии связана с преимуществами и рисками профессиональных проб, имитирующих (в хорошем смысле) будущую профессиональную деятельность, и проб, включающих учеников в реальную профессиональную деятельность. Последняя их разновидность применительно к ПППК связана с рядом юридических опасений. Например, традиционное проведение старшеклассниками уроков или элементов урока в «День дублера», распространенное еще в советской школе, сегодня может вызвать жалобы родителей. Необходимо четкое нормативное очерчивание того, что имеет право делать в рамках предпрофессиональной подготовки ученик ПППК как будущий педагог. Имитирующие же пробы (игры, квесты, виртуальные тренажеры, участие в подготовке воспитательных мероприятий) в этом смысле более безопасны, однако, если ограничиваться только ими, подлинного знакомства с реалиями будущей профессии у обучающегося ПППК может не произойти. Да и знакомить надо не только с плюсами, но и со сложностями, чтобы профессиональный выбор был настоящим взрослым самоопределением, а не «игрой в педагогику», чтобы в дальнейшем выпускник, избирающий нелегкий труд педагога, не мог

сказать, что столкнулся с непреодолимыми трудностями этой профессии.

Еще одним риском может стать использование потенциала будущих педагогов из ПППК в оживлении школьной жизни, своеобразная «эксплуатация» их лидерских качеств, готовности к участию в школьных делах. Они будут постоянными организаторами и участниками мероприятий и инициатив, превратятся в тот школьный ученический актив, который был представлен в советской школе хорошо работавшими школьными комитетами комсомола, участники которых совсем не обязательно шли после школы в педагогику. Польза для личностного развития обучающихся ПППК от этого и выгоды для школы несомненны, но насколько именно эти эффекты значимы для профессионального самоопределения самого будущего педагога? Ведь интересная школьная жизнь должна быть в любой школе, с ПППК или без них, а вот профориентация на педагогическую профессию должна быть главным содержанием образовательной деятельности в ПППК.

Что наиболее важно для подготовки будущего педагога? Сегодня респонденты из петербургских школ с ПППК на вопрос «Какие виды деятельности должны быть обязательно включены в практическую подготовку обучающихся ПППК?» дают спектр ответов, в котором первенствует участие обучающихся в ученическом самоуправлении (25 % ответов). За ними следуют собственно профессиональные пробы (20 % ответов), волонтерские инициативы (17 %) и проектная деятельность (16 %). Замыкают рейтинг ученические исследования и разработка учащимися различных электронных образовательных ресурсов, совершенствующих образовательный процесс школы (по 10 % ответов).

Таким образом, сегодня педагоги петербургских ПППК делятся на две примерно равные группы, одна из которых не считает главным именно педагогический компонент содержания обучения в ПППК (56 % респондентов), но связывает эффективность обучения в ПППК с общественной активностью их учеников и успешным освоением любимых учебных предметов. Такое предпочтение можно интерпретировать как то, что если обучающийся в ПППК/Г будет хорошо учиться и проявлять общественную активность, то он уже может рассматриваться как готовый для получения дальнейшего педагогического образования без знакомства в школе с реалиями профессионального труда современно-

менного педагога. Оставим без комментариев некоторую сомнительность такого понимания.

Мониторинг позволил сформировать первичное представление о том, что петербургские педагоги ПППК понимают под профессиональными пробами для их обучающихся. На вопрос «В каких видах профессиональных проб приняли (примут) участие обучающиеся ПППК Вашей школы?» были получены следующие ответы:

- разработка и проведение воспитательных мероприятий (25 %);
- шефство над младшими школьниками (25 %);
- разработка и проведение уроков или их фрагментов (20 %);
- участие в мероприятиях школьных предметных недель (20 %).

Эти данные позволяют сделать следующее предположение. Обучающиеся ПППК воспринимаются педагогами как их помощники в активизации воспитательной работы школы, прежде всего, как будущие воспитатели, получающие в ПППК опыт, например, вожатства. Как будущие учителя, основная деятельность которых так или иначе будет связана с проведением уроков, они воспринимаются в меньшей степени, а если и воспринимаются, то как хорошие предметники, способные помочь интересно провести школьные предметные недели.

Рефрен об обучающемся ПППК как помощнике действующих педагогов явно или скрыто звучит в результатах учительских опросов, выступлениях на конференциях и семинарах по проблематике ПППК. И такое восприятие со стороны взрослых педагогов заставляет задуматься, должно ли быть именно так? С одной стороны, в процессе такой помощи будущий педагог постигает азы профессии, наставник способен вовремя контролировать и корректировать деятельность наставляемого. С другой стороны, такая объектная позиция может стать лишь средством некоторой «разгрузки» чрезвычайно перегруженного различными обязанностями современного учителя и основой для бодрых рапортов по поводу модного наставнического направления. Стоит постоянно помнить, что задачей ПППК является привлечение в педагогическую профессию, полноценное знакомство с ней, преодоление бытующих в обществе стереотипов, в конечном счете, осознанный, а не случайный или только эмоциональный (всегда играла в школу, учительницу) профессиональный выбор. И поэтому нужно

рассматривать любую форму, предлагаемую обучающимся в ПППК, с точки зрения ответа на вопрос о возможных следствиях знакомства обучающегося с той или иной гранью педагогической профессии.

Полученные данные показывают, что максимально предпочтительны для педагогов петербургских ПППК/Г две разновидности профессиональных проб:

- элементы реальной педагогической деятельности (тьюторство/шефство старших учеников над младшими, участие в проведении уроков, помощь в группах продленного дня, подготовка и проведение воспитывающих мероприятий);
- рефлексивно-имитирующие пробы (составление своего педагогического портфолио, моделирование решений возможных педагогических ситуаций).

Средней предпочтительностью обладают мини-перемены, мастерские для младших школьников; педагогические аспекты волонтерства (дни самоуправления, помощь педагогам-ветеранам, социально значимые дела микрорайона); рефлексивные практики будущего педагога (проекты, мини-исследования, педагогические факультативы). Наименее эффективны оказались привлечение обучающихся ПППК в проектирование совершенствования жизни своей школы и, совершенно неожиданно, посещение уроков учителей-мастеров.

Почему этот формат получил столь неоднозначную оценку? Основная причина связана, вероятно, с общей неготовностью опытных педагогов рефлексировать с будущими коллегами свою профессиональную деятельность, с тем, что обучающиеся ПППК воспринимаются уже не только как ученики. Сегодняшний учитель готов, укрепляя сердце, принять оценку своего профессионализма со стороны других учителей, методистов, студентов/практикантов, но, похоже, совершенно не готов представить себя как объект обретения педагогического опыта своим ученикам.

Проблемой может стать соотношение учебно-предметного и собственно педагогического компонента содержания обучения в ПППК/Г. Если ставить перед старшеклассником из ПППК дилемму «Ты хочешь быть учителем или ты хочешь быть учителем истории, математики и т.д.?», то варианты ее разрешения могут получить совершенно разное социальное звучание. Например, успешный в освоении информатики ученик ПППК будет

прагматично рассматривать выбор между возможностью поступить в котирующийся технический вуз и в вуз педагогический, относясь к последнему как к «запасному аэродрому». Мотив любви к предмету, к соответствующей ему науке является очень частым для учительских объяснений причин попадания в педагогическую профессию [12]. Но достаточен ли он для того, чтобы педагогика стала призванием? Требуется честное самоопределение школы с ПППК в том, каковы главные воспитательно-мотивационные моменты работы с будущими педагогами. В противном случае, успешная с точки зрения реализуемых общеобразовательных профилей школа, будет по-прежнему готовить абитуриентов для соответствующих вузов, а выпускники ее ПППК смотреть на педагогику как на «последний шанс при неудаче». Во многом из такого социального стереотипа произрастает и низкий социальный статус педагогической профессии. Одной из задач ПППК должно стать преодоление этого стереотипа в восприятии сегодняшних школьников.

Только 16 % респондентов планируют привлекать обучающихся в ПППК/Г к оценке качества обучения, видя эффективным только самоанализ этой деятельности взрослыми педагогами. Это представляется сомнительным, учитывая, что школьная профориентация является сферой гораздо большей заинтересованности для учеников и их родителей, нежели пресловутая учебная успеваемость (замаскированный вариант оценки потенциальной социальной успешности).

Перспектива работы в ПППК как вариант профессионального роста осторожно воспринимается петербургскими педагогами, которые связывают больше надежд с четкими методическими рекомендациями, определяющими то и как им делать, нежели с проявлением собственной творческой инициативы, выраженной в разработке собственных программ для ПППК (примерно 10 % респондентов). 80 % опрошенных считают, что педагогам ПППК необходимо пройти повышение квалификации для работы по этому направлению. Не верят они и в то, что на помощь им в работе с ПППК придут партнеры (допускают этот факт только 12 % респондентов). Остаются не ясными для педагогов формы стимулирования их работы в ПППК, более 50 % респондентов заявляют об отсутствии такого стимулирования со стороны администрации школ.

Требуется прояснения вопрос о необходимом материально-техническом оснащении образовательного процесса в ПППК. Среди наиболее часто упоминаемых респондентами необходимых средств для работы ПППК фигурируют видео-конференц-связь и электронные образовательные ресурсы. В работе школы с родителями обучающихся в ПППК, требующей специального рассмотрения из-за ее важности, петербургские педагоги предпочитают индивидуальные и дистанционные формы (65 % опрошенных), что вызывает необходимость серьезного обоснования именно их эффективности (следует учитывать, что число созданных и открываемых в Петербурге психолого-педагогических классов серьезно превышает количество групп, то есть в большинстве случаев педагогам ПППК придется иметь дело с коллективной позицией родителей обучающихся, а не с индивидуальными ее вариациями).

Можно свести понимание действующими петербургскими педагогами обобщенного образа деятельности ПППК/Г к следующему. Создание ПППК воспринимается как ресурс развития конкретной школы, которая часто не имеет громких достижений. Когда у учителей появятся помощники из числа учеников, может произойти оживление внеурочной жизни школы. Организацию ПППК в школе представляют упрощенно как работу 1–3 человек, в которую не будет вовлечен весь педагогический коллектив, не видят стимулирующих механизмов работы в ПППК. Опыт деятельности ПППК педагогам города не знаком, поэтому они надеются на четкие указания по этому направлению и на курсы повышения квалификации.

Педагоги не воспринимают себя главным ресурсом/образцом, способным увлечь будущее поколение учителей, считают, что в ПППК не нужен специальный отбор, а можно брать всех желающих. В большей степени работу с ПППК связывают с внеурочной и воспитательной деятельностью, а не с систематическим процессом теоретического и практического обучения. Большое значение в образовательном процессе ПППК придают психологическим (человековедческим), а не профессионально-педагогическим темам, но обязательно представляемым интерактивно. Педагогические пробы понимают как включение обучающихся ПППК в общественную работу школы и имитационное моделирование си-

туаций педагогической деятельности. Педагоги считают, что оценивать эффективность работы ПППК должна сама школа, а не обучающиеся ПППК и их родители.

Заключение. Завершая первичный анализ сложившейся на данный момент в Петербурге региональной ситуации с ПППК, можно отметить несколько системных противоречий, разрешение которых создаст реальную перспективу для оптимального развития складывающейся сети ПППК/Г. Среди них:

- противоречивость в понимании основного предназначения ПППК как средства подготовки нового поколения современных российских педагогов, одного из многообразных вариантов эффективной школьной профориентации или возможности реализовать потребность старшеклассников в «человеко-

ведческом компоненте» общего школьного образования;

- форсированное достижение количественных показателей, касающихся открываемых ПППК/Г и количества поступающих на педагогические специальности в вузы, вступает в диссонанс с индивидуальным сопровождением столь важного выбора профессиональной деятельности как вступление на педагогический путь, требующий комплексного и, главное, индивидуального осознанного выбора со стороны обучающегося;

- наличие множественности вариантов реализации «движения педагогических классов» может вступить в противоречие с унифицированным и ускоренным характером его реализации и скомпрометировать в глазах общества саму идею такого движения.

Список источников

1. Приказ Минобрнауки РФ от 18 июля 2002 № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901837067> (дата обращения: 23.11.2023).
2. Письмо Минобрнауки РФ от 04 марта 2010 № 03-412 «О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения». URL: <https://base.garant.ru/55182146/> (дата обращения: 23.11.2023).
3. Концепция профильных психолого-педагогических классов. ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации». М., 2021. 64 с.
4. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования». М., 2021. 66 с.
5. Антонова А. В., Батаева М. Д., Беловол Е. В. и др. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. М.: Академия Министерства просвещения РФ, 2021.
6. Кораблева А. А. Я – будущий педагог: рабочая тетрадь. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022.
7. Корепанова Н. В., Стародубова Е. А. Педагогический класс в российской школе: история и современность // Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя: Сб. научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 29 – 30 октября 2021 года / под ред. М. А. Гончарова. М.: МПГУ, 2021. С. 107.
8. Якимов О. Г. Педагогические классы как социокультурный и социально-экономический феномен в историческом аспекте // Вестник Чувашского ГПУ им. И. Я. Яковлева. Серия: Педагогические науки. 2020. № 2 (107). С. 235–239.
9. Шевелев А. Н., Парфененков В. О. День науки: научно-профориентационная конференция старшеклассников как эффективное средство профориентационной деятельности школы: метод. рекомендации для школ, осуществляющих профориентацию. СПб.: Стратегии будущего, 2020. 64 с.

10. Шевелев А. Н. и др. Молодой петербургский учитель: пути интеграции в профессию: монография /науч. ред. А. Н. Шевелев. СПб.: СПбАППО, 2020. С. 78–85.
11. Логинова А. Н. Региональный сегмент деятельности психолого-педагогических классов (групп) // Непрерывное образование. 2023. № 2 (44). С. 99.
12. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография /под науч. ред. А. Н. Шевелева. СПб.: СПбАППО, 2018. 282 с.

References

1. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated July 18, 2002 No. 2783 "On approval of the Concept of specialized training at the senior level of general education."* Available at: <https://docs.cntd.ru/document/901837067> (Accessed: 23 November, 2023). (In Russ.)
2. *Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated March 4, 2010 No. 03-412 "On methodological recommendations on the organization of specialized training."* Available at: <https://base.garant.ru/55182146/> (Accessed: 23 November, 2023). (In Russ.)
3. *The concept of specialized psychological and pedagogical classes. Academy for implementation of state policy and professional development of education workers of the Ministry of education of the Russian Federation* (2021), Moscow. (In Russ.)
4. *Methodological recommendations for general education organizations on opening classes of "Psychological and pedagogical orientation" within the framework of various profiles in the implementation of educational programs of secondary general education.* (2021). Moscow. (In Russ.)
5. Antonova, A. V., Bataeva, M. D., Belovol, E. V. et al. (2021) *Organization of activities of psychological and pedagogical classes: educational and methodological manual*. M.: Academy of the Ministry of Education of the Russian Federation. (In Russ.)
6. Korableva, A. A. (2022) *I am a future teacher: workbook*. Yaroslavl: RIO YAGPU. (In Russ.)
7. Korepanova, N. V., Starodubova, E. A. (2021) Pedagogical class in Russian school: history and modernity. In: Goncharova, M. A. *Potential of historical and educational knowledge in the psychological and pedagogical preparation of a future teacher: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, October 29–30, 2021. M.: MPGU. (In Russ.)
8. Yakimov, O. G. (2020) Pedagogical classes as a sociocultural and socio-economic phenomenon in the historical aspect. *Bulletin of Chuvash State Pedagogical University (Pedagogical sciences)*, no. 2 (107), pp. 235–239. (In Russ.)
9. Shevelev, A. N., Parfenenkov, V. O. (2020) *Science Day: scientific and career guidance conference for high school students as an effective means of school career guidance: method. recommendations for schools providing career guidance*. St. Petersburg: Strategies for the future. (In Russ.)
10. Shevelev A. N. et al. (2020). *Young St. Petersburg teacher: ways of integration into the profession: monograph*. SPb.: SPbAPPO, pp. 78–85. (In Russ.)
11. Loginova, A. N. (2023) Regional segment of activities of psychological and pedagogical classes (groups). *Continuing Education*, no. 2 (44), pp. 99. (In Russ.)
12. Shevelev (ed.) (2018) *St. Petersburg teacher: yesterday, today, tomorrow: monograph*. SPb.: SPbAPPO. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.12.2023; одобрена после рецензирования 19.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 11.12.2023; approved after reviewing on 19.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторе:

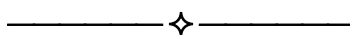
Шевелев Александр Николаевич

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Information about the author:

Shevelev Alexander Nikolaevich

Doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Head of the Department of Pedagogy and Andragogy of K. D. Ushinsky SPb Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg



Научная статья

УДК 378

doi:

МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина Ивановна Соколова^{1✉}, Юрий Николаевич Островский²

^{1,2} Военная академия связи, Санкт-Петербург, Россия

^{1✉} irivsokolova@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0000-037X>

² ostrovskii_urii@mail.ru, <http://orcid.org/0009-0001-4355-7437>

Аннотация. Статья раскрывает целевое назначение, функции и компоненты модели интеллектуальной информационно-образовательной системы военного вуза. Описаны особенности компонентов модели интеллектуальной информационно-образовательной системы, обеспечивающих ее функционирование: цифровой образовательной платформы; системы управления и мониторинга обучения; аналитической системы сопровождения обучения; интеллектуальной системы, обеспечивающей персонализированное обучение; системы кибербезопасности. Представлены возможности интеллектуализации обучения при реализации модели в электронной образовательной среде вуза.

Ключевые слова: интеллектуальная информационно-образовательная система военного вуза, цифровая образовательная платформа, персонализированное обучение, кибербезопасность, искусственный интеллект, управление и мониторинг обучения, интеллектуализация обучения.

Для цитирования: Соколова И. И., Островский Ю. Н. Модель интеллектуальной информационно-образовательной системы военного вуза в условиях цифровой трансформации образования // Человек и образование. 2023. № 4. С. 27–35. <http://dx.doi.org>

Original article

MODEL OF INTELLECTUAL INFORMATION AND EDUCATIONAL SYSTEM OF MILITARY UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Irina I. Sokolova^{1✉}, Yuriy N. Ostrovskiy²

^{1,2} Military Signal Academy, St. Petersburg, Russia

^{1✉} irivsokolova@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0000-037X>

² ostrovskii_urii@mail.ru, <http://orcid.org/0009-0001-4355-7437>

Abstract. The article reveals the purpose, functions and components of the model of the intellectual information and educational system of the military university. Peculiarities of the components of the intellectual information and educational system providing its functioning are described: digital educational platform; training management and monitoring system; analytical system of training support; intellectual system, providing personalized training; cyber security system. Opportunities of intellectualization of training in the implementation of the model in the electronic environment of the university are presented.

Keywords: intellectual information and education system of military university, digital educational platform, personalized training, cybersecurity, artificial intelligence, management and monitoring of training, intellectualization of training.

For citation: Sokolova I. I., Ostrovskiy Yu.N. Model of intellectual information and educational system of military university in the context of digital transformation of education // *Man and Education*. 2023; (4): 27–35. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Современная цифровая революция оказывает существенное влияние на систему образования [1]. Ускоренное развитие технических систем и комплексов увеличивает сложность выполняемых военными операциями, предъявляя все новые требования к качеству знаний и навыков военных специалистов, применению в их подготовке технологий виртуальной и дополненной реальности, интеллектуальных тренажерно-обучающих систем. Новым шагом в исследованиях и разработках военно-инженерных вузов являются внедрение систем искусственного интеллекта, машинного обучения, обработки естественного языка и других технологий, которые позволяют системе автоматически адаптироваться к изменениям, принимать решения на основе анализа данных и предоставлять персонализированные образовательные услуги обучающимся и научно-педагогическому составу вуза [2].

Этот процесс обеспечивает внедрение сквозных цифровых технологий и алгоритмов, направлен на улучшение функциональности, эффективности и качества работы образовательной системы в целом и может быть обозначен как интеллектуализация работы вуза за счет развития его электронной образовательной среды. В свою очередь, участники образовательного процесса, используя возможности искусственного интеллекта, вступая с ним в диалог, приобретают новые возможности развития своих перспективных (работающих на будущее) интеллектуальных умений, интеллектуальных способностей по мере обогащения умственного опыта, увеличения качества и количества интеллектуальных функций, которые обучающийся может выполнить, а затем применить приобретенный потенциал в практике многообразной профессиональной деятельности.

Таким образом, в качестве основной цели интеллектуализации информационно-образовательной системы военного вуза мы ставим обеспечение современного, высококачественного и инновационного обучения слушателей и курсантов для подготовки высококвалифицированных военных специалистов «на опережение», способных эффективно применять сквозные

цифровые технологии в области обороны и безопасности нашей страны.

Методы и материалы исследования. В исследовании использовался анализ публикаций, представляющих разработки электронных образовательных сред университетов России и вузов Министерства обороны Российской Федерации, анализ опыта и результатов научных разработок компонентов информационно-образовательной системы, выполненных в Военной академии связи, метод моделирования образовательных систем.

Результаты исследования. Интеллектуальная информационно-образовательная система (далее – ИИОС) вуза чаще всего рассматривается в научных исследованиях как комплекс программных и аппаратных средств, предназначенных для автоматизации процессов управления, обучения и научных исследований в высшем учебном заведении. Система должна обеспечивать сбор, хранение, обработку, анализ и предоставление информации, связанной с образовательным процессом, научной деятельностью и административным управлением вузом.

При разработке модели ИИОС мы выделили в качестве основных следующие ее функции:

1. *Управление учебным процессом:* планирование и учет учебной нагрузки, распределение аудиторий и оборудования, составление расписания занятий и экзаменов, ведение документации и отчетности.

2. *Поддержка образовательного процесса:* доступ к электронной информационно-образовательной среде (электронные учебники, методические пособия, научные публикации), проведение онлайн-консультаций, тестирование и контроль знаний обучающихся, формирование индивидуальных образовательных траекторий.

3. *Организация научно-исследовательской работы:* управление проектами, планирование и контроль выполнения научных исследований, сбор и анализ результатов, взаимодействие с другими вузами и научными организациями, с предприятиями промышленности.

4. *Административное управление вузом:* управление кадрами, финансами, материальными

ресурсами и инфраструктурой, осуществление коммуникации с внешними организациями и государственными органами.

5. *Интеграция с внешними информационными системами и сервисами*, в том числе с платформами для проведения онлайн-мероприятий, электронными библиотеками, базами данных научных публикаций и др.

Модель ИИОС военного вуза в условиях цифровой трансформации образования должна учитывать множество факторов, таких, как:

- изменение потребностей обучающихся и преподавателей в связи с цифровой трансформацией;
- необходимость интеграции новых цифровых технологий, таких, как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальности, квантовые технологии и большие данные, в образовательный процесс;
- создание информационной образовательной среды, которая поддерживает непрерывное обучение и развитие навыков;
- обеспечение доступа к качественным образовательным ресурсам для всех обучающихся, независимо от их местоположения или финансового положения;

- развитие сотрудничества между ведущими вузами страны, предприятиями военно-промышленного комплекса, научными организациями и бизнесом для создания инновационных образовательных программ.

Поэтому в качестве основных компонентов модели ИИОС военного вуза (рис. 1) мы определили следующие: цифровая образовательная платформа; система управления и мониторинга обучения; аналитическая система; интеллектуальная система; система кибербезопасности.

Рассмотрим эти компоненты подробнее.

1. Цифровая образовательная платформа.

Цифровая образовательная платформа военного вуза представляет собой интегрированный набор инструментов и сквозных цифровых технологий, реализованных в тренажерно-обучающей системе, которая обеспечивает подготовку и проведение автоматизированного учебного занятия.

Основной функционал цифровой образовательной платформы направлен на подготовку образовательного контента, в ней работает интеллектуальный помощник. Использование генеративного и аналитического искусственного интеллекта может помочь обеспечить персонализированное обучение, а также автоматический

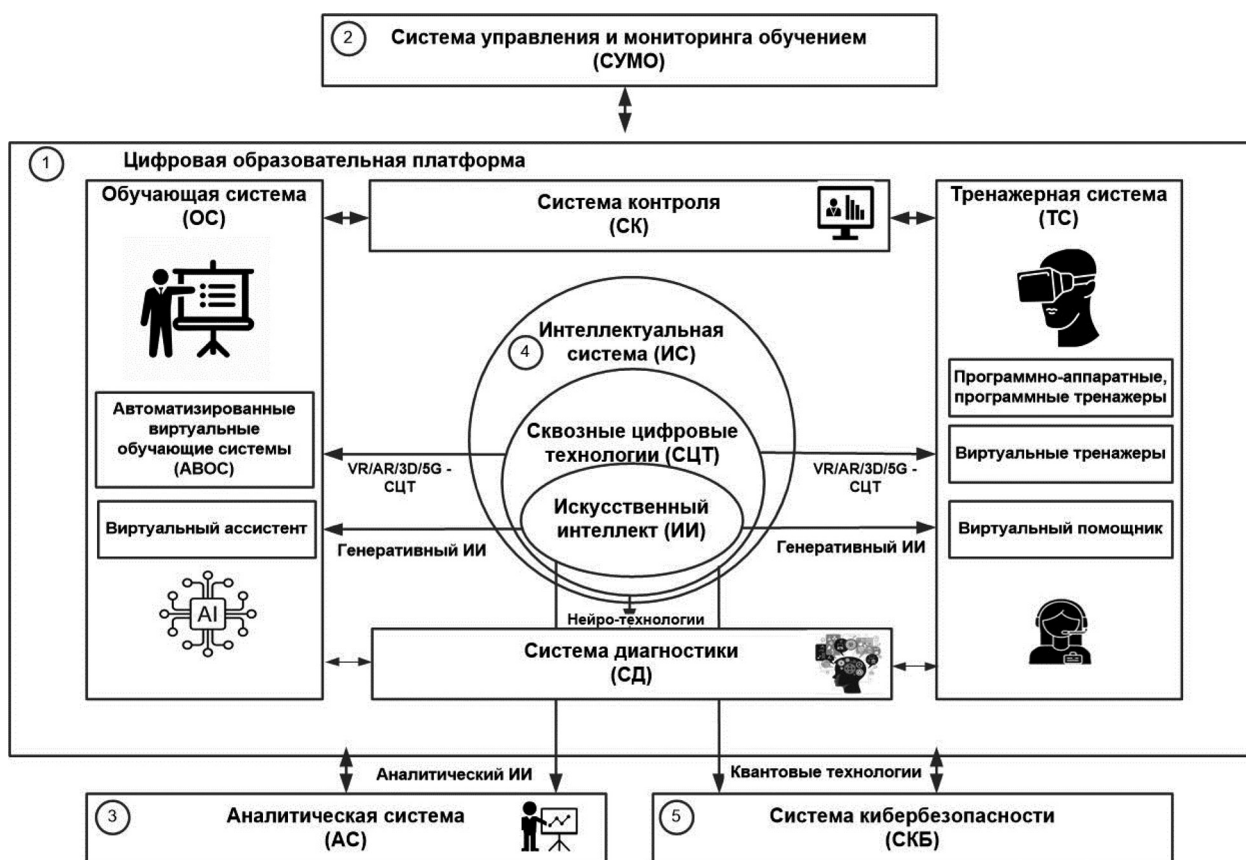


Рис. 1. Структурная модель интеллектуальной информационно-образовательной системы военного вуза

анализ проблемных зон обучающегося и адаптацию учебного процесса в соответствии с индивидуальными потребностями и даже учесть при обучении его психофизиологическое, когнитивное и эмоциональное состояние.

Отметим такие требования к электронной образовательной среде военного вуза, как гибкость и интерактивность. В этом случае представляется возможность использования разнообразных форматов образовательного контента, адаптации образовательного процесса к различным стилям обучения и более полного погружения обучающихся в область предметных знаний. Возможности цифровой образовательной платформы позволяют также подключить интеллектуальную систему к анализу образовательных результатов, их оценке и прогнозу.

Ключевой элемент разработанной в нашей академии цифровой образовательной платформы – интеллектуальная тренажерно-обучающая система, подробное описание которой представлено в наших работах [3, 4 и др.]. В ней предусмотрена конструкторская среда, удобная для наполнения обучающего контента преподавателями, работа виртуальных обучающихся систем, средств контроля обучения, встроенного электронного журнала. В модулях теоретической и практической подготовки предусмотрено использование генеративного искусственного интеллекта и технологий виртуальной, дополненной, смешанной реальности. Модуль контроля предполагает работу с тестами, ситуационными задачами, участие в деловых играх, а в диагностическом модуле можно пройти диагностику психофизического состояния с помощью нейрокомпьютерного интерфейса. Разработка и широкое внедрение в учебный процесс сквозных цифровых технологий и искусственного интеллекта вносят свои коррективы в методику подготовки и проведения всех видов занятий с использованием интеллектуальной тренажерно-обучающей системы, в том числе с помощью дистанционного взаимодействия.

2. Система управления и мониторинга обучения (СУМО).

СУМО разработана и функционирует на цифровой образовательной платформе нашей академии с учетом специфики военно-инженерного образования. Она является в настоящее время ключевым элементом в создании эффективного и гибкого управления образовательным процессом. Создание системы предполагало проведение анализа действующих моделей обучения и их перспективных возможностей, создание

адекватной задачам обучения структуры информационно-образовательных модулей и разработку информационного, программного, организационного и методического обеспечения работы системы с целью наполнения соответствующих блоков ресурсами.

Модульная структура СУМО обеспечивает простоту использования системы для обучающихся и преподавателей, методическую поддержку образовательного процесса, в том числе самостоятельной работы, и его мониторинг, включает возможности тестирования и анкетирования на всех уровнях образования, а также анализа и графического представления срезов результативности образовательного процесса, в том числе оценки уровня использования электронного образовательного и библиотечного ресурса, доступ к которому обеспечен системой.

Важной особенностью созданной в академии СУМО является то, что она создает и хранит портфолио каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме. Широкие возможности для коммуникации – одна из самых сильных сторон СУМО. Система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и обучающимся, так и между самими обучающимися, включает сервис рассылки, управляет процессом обучения через информацию о текущих событиях.

Организация образовательного процесса с использованием СУМО не подменяет классическую дидактическую схему образования, не противоречит существующим методическим рекомендациям системы военного образования, а расширяет возможности образовательного процесса, позволяет обеспечить его интеллектуализацию, электронное обучение, в том числе дистанционно, что соответствует основным дидактическим направлениям развития электронных образовательных сред [5].

3. Аналитическая система.

Аналитическая система, в которой заложены механизмы аналитического искусственного интеллекта, позволяет осуществлять подбор наиболее оптимальной стратегии обучения, создать условия для реализации персонифицированного обучения на основе педагогического прогнозирования по результатам текущего контроля.

В модуле «Аналитическая система» реализуются решения пяти аналитических задач (табл. 1).

Аналитическая система при ее полноценном использовании позволяет вести анализ каждого

Таблица 1

Возможности модуля «Аналитическая система» по решению аналитических задач

Название аналитических задач	Описание задачи	Результаты решения задач
Визуализация данных	Хранение, систематизация и сбор статистической информации об оценках – результатах обучения. Хранение и обработка данных об оценивании знаний, умений и компетенций. Сбор и хранение работ обучающегося, рецензий на эти работы и оценок. Формирование электронного портфолио участников образовательного процесса	Совокупность первичных данных (извлекаемых из «Модуля диагностики», модулей «Теоретическая подготовка», «Тренажерная подготовка») за весь период обучения с возможностью обработки средствами искусственного интеллекта на любом этапе обучения и после окончания обучения в т. ч. с последующим представлением многомерных комплексных данных в наглядной форме для возможности комплексной оценки обучающегося лицом, принимающим решение
Формирование предсказания событий на следующий период	Прогноз результатов экзамена/сессии/промежуточного контроля	Отчет, в котором делается прогноз оценок (результатов), которые получит обучающийся (группа, все обучающиеся) на экзамене, зачете и т. д. в зависимости от результатов обучения за семестр или другой период
Выработка рекомендаций	Сбор данных о формах образовательного контента и частоте его использования обучающимися (лекция, задание, видео, текст), а также скорость, длительность и частота его просмотра	Формирование модели интересов, возможностей и темпа обучения. Выработка рекомендаций по подбору контента, форме представления информации, скорости его подачи, сложности и т.д.
Формирование обратной связи в процессе обучения	Сбор и анализ видов ошибок, частоты ошибок, типа материала, в котором возникают ошибки, их характер в различные периоды занятия или времени суток и т.д.	На основе анализа статистической информации об ошибках – подбор программы повторения разделов с ошибками (частота, длительность, вариативность). Определение разделов и характера материала наиболее сложного (или простого) для обучающегося. Рекомендации по траектории обучения
Формирование моделей и моделирование свойств групп	Классификация/категоризация/рейтинг обучающихся и их профилирование по группам, например, по успеваемости, активности, полу, возрасту, опыту обучения и работы и пр.	Формирование групп обучающихся по набору признаков для применения индивидуальных траекторий обучения в малых группах, сформированных по признакам близости знаний, интересов, способностей и т.д.

занятия, фиксировать прогресс обучающегося, анализировать работу преподавателя. В зависимости от результатов обучающегося система предлагает или корректирует траекторию его обучения. Выполненные обучающимся задания анализируются искусственным интеллектом, знания и умения оцениваются по результатам выполненной обучающимся работы, устанавливается обратная связь и предоставляются рекомендации по индивидуальному плану обучения.

4. Интеллектуальная система.

Интеллектуальные системы в модели ИИОС военного вуза представляют собой совокупность технологий и методов работы искусственного интеллекта, которые применяются для обучения, анализа данных и принятия решений. Взаимодействие между интеллектуальными системами и участниками образовательного процесса создает инновационную среду, способствующую более эффективному и качественному

обучению. Интеллектуальные системы могут быть реализованы в виде программного обеспечения, аппаратных средств или комбинации обоих. В классификациях интеллектуальных систем используются понятия: *интеллектуальная информационная система*, предназначенная для поиска информации в режиме диалога, *экспертная система*, *расчетно-логическая система*, способная решать управленческие и проектные задачи по описаниям условий, *гибридная интеллектуальная система* [6], использующая несколько имитационных методов, *рефлекторная интеллектуальная система*, вырабатывающая и алгоритмизирующая ответные реакции на определенные воздействия и др. [7].

Интеллектуальные системы в модели образовательной системы могут быть использованы для различных целей, включая:

1. *Персонализированное образование*. Интеллектуальные системы позволяют адаптировать

образовательный процесс под индивидуальные потребности и особенности каждого курсанта. Они могут анализировать данные обучающихся по результатам работы аналитической системы, такие, как уровень знаний, предпочтения, стиль обучения, и предоставлять персональные рекомендации и материалы для оптимального усвоения учебной информации, способствовать развитию субъектности обучающихся.

2. *Анализ данных и прогнозирование.* Интеллектуальные системы могут обрабатывать большие объемы данных, собранные во время образовательного процесса, и проводить анализ данных (аналитическая система) для определения трендов, прогнозирования результатов и разработки эффективных стратегий обучения. Они могут также использоваться для предсказания академической успеваемости студентов и рекомендации мер по улучшению результата.

3. *Автоматизация и оптимизация процессов.* Интеллектуальные системы могут автоматизировать рутинные задачи, такие, как проверка заданий и тестирование курсантов, освобождая время преподавателей для более качественного взаимодействия с учащимися. Они также могут оптимизировать расписание занятий и ресурсы вуза, учитывая потребности обучающихся и преподавателей.

4. *Прорывные образовательные технологии.* Интеллектуальные системы могут быть интегрированы в различные образовательные технологии, такие, как виртуальная, дополненная и расширенная реальность [8], чтобы создать иммерсивные среды обучения (направленные на создание иллюзии погружения внутрь пространства событий) и улучшить усвоение материала. Например, в нашем военном вузе они используются для разработки виртуальных лабораторий, тренажеров и симуляторов, которые помогают курсантам практически приобретать и применять свои навыки и знания.

Использование интеллектуальных систем в модели ИИОС военного вуза позволяет повысить качество образования, индивидуализировать процесс обучения, обеспечить эффективный анализ данных и предоставить слушателям и курсантам уникальные образовательные возможности, в том числе в области интеллектуализации образования.

5. Система кибербезопасности.

Система кибербезопасности играет критически важную роль для военного вуза. Кибербезопасность обеспечивает защиту информации, данных, систем и инфраструктуры,

используемых для образовательного процесса, от различных типов угроз и атак в цифровом пространстве. Она предполагает правовое, организационное, инженерно-техническое направления защиты, физические, аппаратные, программные, криптографические средства защиты и такие методы защиты, как упреждение, предотвращение, пресечение, противодействие.

Область применения системы кибербезопасности в составе ИИОС включает защиту личных данных и информации обучающихся и преподавателей от несанкционированного доступа, кражи и утечки; защиту инфраструктуры образовательной системы (серверов, сетей и других ресурсов, используемых для хранения, обработки и передачи информации). Кибербезопасность предотвращает атаки, такие, как DDoS-атаки, атаки вредоносного программного обеспечения и другие, которые могут нарушить работу системы. Система кибербезопасности помогает защитить военную информацию от кражи и неправомерного использования, обеспечить безопасное использование новых цифровых ресурсов и сервисов Министерства обороны, таких, как облачные хранилища «Образование-МО», электронная библиотека «Библио-МО», виртуальные лаборатории и т.д.

С учетом растущей угрозы кибератак и важности цифровой безопасности система кибербезопасности может также включать обучение курсантов навыкам и знаниям в этой области. Это особенно важно для военных вузов, где военнослужащие наверняка столкнутся с киберугрозами в своей будущей военной службе.

Таким образом, система кибербезопасности является важной частью модели ИИОС в военных вузах. Она обеспечивает защиту важных данных и образовательной инфраструктуры, обеспечивая предотвращение и обнаружение киберугроз, а также предоставляет обучение и подготовку в области кибербезопасности. Без эффективной системы кибербезопасности невозможно полноценное и безопасное использование всех преимуществ цифровой трансформации в образовательной сфере.

Развитие образовательной деятельности военного вуза в цифровой среде является закономерно сформировавшимся и необходимым условием успеха современной армии. Наши исследования показали, что «в электронной информационно-образовательной среде образование приобретает черты автономности, требует самостоятельной организации, построения планов образовательного процесса и самокон-

троля. Однако происходит редукция общения и коммуникации, обеднение психологического поля. На учебную деятельность сложнее настроиться без внешней поддержки, стимулирования, возрастает влияние отвлекающих факторов внешней среды. При реализации этой модели более четко проявляются самостоятельность, субъектность и даже требовательность обучающихся, что приводит к личностному росту, актуализации социально значимых качеств, необходимых и в будущей профессиональной деятельности. Безусловно, лучше осуществляется индивидуализация образовательного процесса, успешно реализуется компетентностный подход к обучению» [4, с. 451].

Военные вузы Министерства обороны РФ в ускоренном темпе адаптируют программы обучения к новым цифровым технологиям и оборудованию, используемому в современных вооруженных конфликтах и специальных военных операциях: новейшие средства радиосвязи, беспилотные летательные аппараты, кибератаки, война в космосе и другие виды новых угроз требуют новых знаний и навыков от будущих офицеров.

Организация образовательной деятельности военного вуза в условиях цифровой трансформации предполагает разработку и использование новых подходов, технологий и методов обучения, которые могут значительно повысить интеллектуализацию и эффективность образовательного процесса в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов, в которых уже сегодня поставлена задача формирования у каждого обучающегося способности управлять собственным учением.

Стратегические направления в области цифровой трансформации высшего образования на период до 2030 года утверждены Распоряжением Правительства Российской Федерации от 21.12.2021 № 3759-р. В ходе их реализации будут внедрены технологии, которые будут применены в проекте «Единая сервисная платформа науки» в части формирования единой экосистемы [9]:

- искусственный интеллект в части рекомендательных систем и интеллектуальных систем поддержки принятия решений, перспективных методов и технологий;
- большие данные в части использования методов интеллектуального анализа значительных объемов информации для поддержки принятия управленческих решений и повышения качества данных;

- сквозные цифровые технологии в части разработки инструментов по повышению уровня цифровых компетенций работников образовательных организаций высшего образования.

Персонализация обучения, возможность реализации адаптивной и индивидуальной траектории обучения являются основным преимуществом искусственного интеллекта, работающего в качестве ключевого элемента в модели ИИОС. Преимущества методов с использованием искусственного интеллекта заключаются еще и в том, что появляется возможность реализации масштабной аналитической системы для автоматизации контроля освоения учебных дисциплин (учебных модулей) и приобретения практических навыков. Преподаватель в такой системе – организатор процесса обучения, который способен обеспечить формирование у обучающихся навыков самостоятельной работы, анализа, обобщения и систематизации учебной информации.

Интеллектуальная система выступает в роли виртуального тренера-наставника, который не только выстраивает персональную образовательную траекторию, но и поощряет решение сложных задач, вовремя напоминает и рекомендует повторить новый материал, предлагает отдохнуть, замечая поверхностное отношение к процессу обучения. Сама система строится на методах обучения, ориентированных на результат, и управляет качеством подготовки специалистов за счет постоянной оценки и мониторинга образовательных процессов.

Модель интеллектуальной образовательной системы военного вуза в условиях цифровой трансформации отвечает требованиям гибкости и адаптивности, чтобы учитывать изменения и новые технологии, связанные с обучением и боевым применением. Она также способна поддерживать взаимодействие обучающихся и преподавателей, обеспечивая их интеллектуально напряженную совместную работу и обратную связь.

Заключение. Высокие темпы развития ИТ-технологий особенно заметно сказываются на образовательной деятельности военных учебных заведений. Министерство обороны РФ создало систему, объединившую информационную среду военных учебных, научно-исследовательских организаций и государственных библиотек, защищенную от возможных кибератак, которая позволяет связать различные ресурсы и осуществить поиск новых возможностей ее использования.

Комбинация и системная организация работы всех описанных в статье компонентов образуют модель интеллектуальной информационно-образовательной системы для военного вуза. Эта модель в существенной части апробирована, реализована, позволяет эффектив-

но организовывать образовательный процесс, обеспечивать доступ к актуальной учебной и научной информации и цифровым образовательным ресурсам, а также формировать профессионально значимые компетенции будущих военных специалистов.

Список источников

1. Роберт И. В. Цифровая трансформация отечественного образования: стратегические направления развития // Образовательное пространство в современную эпоху. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. Москва, 2022. С. 546–557.
2. Пасичник С. И., Рычков А. В., Щедловская М. В., Шигин А. В. Перспективы внедрения искусственного интеллекта в ЭИОС военных образовательных организаций // Вестник военного образования. 2022. № 4 (37). С. 58–64.
3. Лейман А. Ф., Островский Ю. Н., Тихонов С. С. Голосовые помощники в тренажерно-обучающих системах / Современные тенденции инженерного образования. Сб. материалов научно-практ. конф. Санкт-Петербург, 2023. С. 193–195.
4. Соколова И. И., Островский Ю. Н. Дидактические особенности применения сквозных цифровых технологий в военно-инженерном образовании / Сб. материалов междунаучно-практ. конференция, 2021, Москва. М.: ФНБНУ «ИСРО РАО», 2021. С. 450–459.
5. Лукичев П. М., Чекмарев О. П. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13. № 1. С. 485–501.
6. Константинова Л. В., Ворожихин В. В., Петров А. М. и др. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т. 27. № 2. С. 36–48.
7. Петрова А. Н., Струкова К. Г. К вопросу о применении экспертных систем в оценке рисков ИТ-проектов // Мир науки. 2014. № 3. С. 37.
8. Ермолаева В. В., Батаев Р. В. Автоматизированные интеллектуальные системы и нечеткая логика // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 54–56.
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21.12.2021 № 3759-р «Об утверждении стратегических направлений в области цифровой трансформации науки и высшего образования на период до 2030 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/> (дата обращения: 10.12.2023).

References

1. Robert, I. V. (2022) Digital transformation of domestic education: strategic directions of development. In: Ivanova, S. V., Elkina, I. M. (eds.) *Educational space in the modern era. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Moscow, pp. 546–557. (In Russ.)
2. Pasichnik, S. I., Rychkov, A. V., Shchedlovskaya, M. V., Shigin, A. V. (2022) Prospects for the implementation of artificial intelligence in the EIOS of military educational organizations. *Bulletin of Military Education*, no. 4 (37), pp. 58–64. (In Russ.)
3. Leiman, A. F., Ostrovsky, Yu.N., Tikhonov, S. S. (2023) Voice assistants in training and training systems. In: *Modern trends in engineering education*. St. Petersburg, pp. 193–195. (In Russ.)
4. Sokolova, I. I., Ostrovsky, Yu.N. (2021) Didactic features of the use of end-to-end digital technologies in military engineering education. In: *Materials of international scientific-practical conference*, Moscow, 2021. M.: FNBNU “ISRO RAO”, pp. 450–459. (In Russ.)

5. Lukichev, P. M., Chekmarev, O. P. (2023) Application of artificial intelligence in the higher education system. *Issues of Innovative Economics*, vol. 13, no. 1, pp. 485–501. (In Russ.)
6. Konstantinova, L. V., Vorozhikhin, V. V., Petrov, A. M. et al. (2023) Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts. *Open Education*, vol. 27, no. 2, pp. 36–48. (In Russ.)
7. Petrova, A. N., Strukova, K. G. (2014) On the issue of using expert systems in assessing the risks of IT projects. *World of Science*, no. 3, p. 37. (In Russ.)
8. Ermolaeva, V. V., Bataev, R. V. (2016) Automated intelligent systems and fuzzy logic. *Young Scientist*, no. 10 (114), pp. 54–56. (In Russ.)
9. *Order of the Government of the Russian Federation dated December 21, 2021 No. 3759-r “On approval of strategic directions in the field of digital transformation of science and higher education for the period until 2030”*. Available at: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/> (Accessed: 12 October 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.12.2023; одобрена после рецензирования 23.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was received on 11.12.2023; approved after reviewing on 23.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Соколова Ирина Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи, Санкт-Петербург

Островский Юрий Николаевич

Старший научный сотрудник научно-исследовательского центра Военной академии связи, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Sokolova Irina Ivanovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines of the Military Signal Academy, St. Petersburg

Yuriy Nikolaevich Ostrovskiy

Senior researcher at the Research Centre of the Military Signal Academy, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 378.046.4

doi:

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ МАССОВОГО ДИСТАНЦИОННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Татьяна Владимировна Расташанская

Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

rastik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7846-0662>

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации массового дистанционного повышения квалификации педагогов в условиях формирования единого образовательного пространства. Описаны признаки дистанционной формы организации обучения, показана ее роль в процессе формирования единого образовательного пространства, выявлены причины востребованности дистанционного обучения в системе повышения квалификации. В статье представлено решение таких задач исследования, как разработка подходов к единому формату программ повышения квалификации для педагогических кадров, организация и управление массовым дистанционным повышением квалификации, реализация программ повышения квалификации в формате дистанционного обучения, которые разработаны на основе анализа результатов удовлетворенности слушателей процессом обучения и выявленных у них затруднений, влияющих на успешность обучения. Представленные в статье подходы прошли широкую апробацию и внедрены в систему дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, повышение квалификации, дистанционное обучение, массовое обучение.

Для цитирования: Расташанская Т. В. К вопросу организации массового дистанционного повышения квалификации педагогических работников // Человек и образование. 2023. № 4. С. 36–43. <http://dx.doi.org/>

Original article

ON THE ISSUE OF ORGANIZING MASS DISTANCE IN-SERVICE TRAINING OF TEACHING STAFF

Tatiana V. Rastashanskaya

Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

rastik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7846-0662>

Abstract. The article is devoted to the problem of mass distance professional development of teachers in the conditions of formation of a unified educational space. The signs of distance learning are described, the connection of this form of learning and the formation of a single educational space is shown, the reasons for the demand for distance learning in the system of advanced training. The article presents the solution of such research tasks as the development of approaches to a unified format of professional development programs for teaching staff, the management of mass distance training, the implementation of professional

development programs in the format of mass distance learning, which are developed, inter alia, based on the analysis of the results of students' training and identified difficulties affecting the success of training. The approaches presented in the article have been widely tested and introduced into the system of additional professional education of teaching staff.

Keywords: unified educational space, professional development, distance learning, mass education.

For citation: Rastashanskaya T. V. On the issue of organizing mass distance in-service training of teaching staff // *Man and Education*. 2023; (4): 36–43. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. В условиях цифрового общества объективируется проблема цифрового образования, которое понимается как обучение в цифровой образовательной среде средствами цифровых технологий и инструментов [1]. Одним из форматов цифрового образования является дистанционное обучение, т.е. обучение на расстоянии «при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», п. 1, ст. 16.). Дистанционное обучение определяется как самостоятельное обучение с помощью материалов электронного учебно-методического комплекса (далее – ЭУМК). Самостоятельность слушателей проявляется в том, что они обучаются в любое удобное время, из любого места, в своем индивидуальном темпе. Особенность дистанционного курса заключается в том, что он «живет самостоятельно»: он «не привязан» к преподавателю, его можно реализовывать несколько раз. Дистанционный формат обучения имеет очевидные преимущества, среди которых экономичность и возможности обучаться/преподавать вне зависимости от места жительства, реализовывать индивидуальную траекторию обучения, совмещать обучение и работу, учиться одновременно по нескольким направлениям и др. Вместе с тем, несмотря на кажущуюся привлекательность формата дистанционного обучения, он очень ресурсозатратный: для преподавателя это связано с трудоемкостью разработки дистанционного курса и сопровождения слушателей в процессе обучения, для слушателей – с психологическим стрессом, возникающим из-за необходимости полагаться в основном на себя, отсутствия систематического очного общения с педагогом, стирания границ между работой и отдыхом, низким уровнем ИКТ-компетенций педагогов [2; 3].

Сегодня дистанционное обучение стало абсолютным трендом для всех уровней и видов образования, оно позволяет одновременно обучать большие группы людей, донося единую идеологию и содержание, и потому как никакое другое призвано способствовать формированию едино-

го образовательного пространства в Российской Федерации [4]. Дистанционное обучение имеет свои очевидные проблемы, но в рамках общего, среднего и высшего профессионального образования, для которых разработаны федеральные государственные образовательные стандарты и утверждены на федеральном уровне программы, эти проблемы постепенно решаются. В системе дополнительного профессионального образования, для которого такие документы отсутствуют, эти проблемы стоят очень остро.

Единое образовательное пространство формируется с помощью целого комплекса направлений деятельности [5]. На наш взгляд, первостепенным является направление, связанное с подготовкой и профессиональным развитием школьных педагогов, требования к квалификации которых заданы в соответствующих профессиональных стандартах. Если подготовка педагогов осуществляется в системе среднего профессионального и высшего образования, то постдипломное профессиональное развитие педагога реализуется разными путями. Один из путей – обучение по программам дополнительного профессионального образования в системе повышения квалификации.

Результаты. Школьные педагоги – это массовая профессия. По данным Министерства просвещения РФ, на начало 2023 года в России числилось более миллиона школьных учителей, которые являются самой массовой категорией педагогических работников [6]. Для данной массовой профессии в условиях географических масштабов России задача соблюдения единых требований к программам, содержанию и результатам обучения для формирования единого образовательного пространства является крайне непростой. Путем ее решения может стать массовое дистанционное повышение квалификации педагогов. Проблема разработки подходов к такому обучению и его реализации в настоящее время решаются ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (далее – Академия), которая осуществляет функцию координации непрерывного развития профессионального ма-

стерства, в том числе в рамках повышения квалификации [7].

Гипотеза исследования: единое образовательное пространство в системе дополнительного профессионального педагогического образования формируется за счет единства подходов к разработке программ повышения квалификации и их реализации в формате массового дистанционного обучения. Соответственно, задачами исследования явились следующие: разработка подходов к единому формату программ повышения квалификации; разработка единых подходов к реализации программ повышения квалификации в формате массового дистанционного обучения; широкая апробация разработанных подходов и их внедрение в систему повышения квалификации педагогов.

На первоначальном этапе работы были проанализированы нормативные документы [8] и научная литература по проблеме исследования (Андреев А. А. [9], Ахметова Д. [10], Гайворонский В. Г. [11], Ибрагимова О. В., Кузнецова Н. В. [12], Мансурова С. Е. [13], Полат Е. С. [14] и др.). Анализ источников позволил выявить, что обучение по отдельным курсам не носит массового характера, в рамках дополнительного образования такое обучение имеет преимущественно платную основу, а профессиональное развитие педагогов средствами дистанционного обучения не описано. Таким образом, для решения задач, поставленных в рамках гипотезы, изученная практика дистанционного обучения может быть применима лишь частично.

Работа начиналась с решения задачи разработки подходов к единому формату программ повышения квалификации, поскольку программа задает алгоритм обучения. В 2020–2021 годах был осуществлен анализ программ региональных институтов развития образования / институтов повышения квалификации, представленных на сайтах этих организаций, который показал, что большинство программ разработано без соблюдения каких-либо научных принципов. Единые требования к проектированию программ ДПО, которые разработаны Академией (<https://dppo.apkpro.ru/info>), были основаны на описанных ниже принципах.

Принцип системности проявляется в том, что все компоненты программ, логично связанные между собой, представляют единую систему: планируемые результаты проектируются в соответствии с содержанием рабочих программ, а также формами аттестации и оценочными материалами, которые должны

позволить диагностировать запланированные результаты обучения. Принцип комплексности проявляется в том, что содержание программы включает инвариантную и вариативную части, а также взаимосвязанные модули, включающие различные темы. Принцип уровневости проявляется в том, что программы могут представлять содержание на базовом уровне или углубленном уровне сложности (например, для повышения квалификации учителей, работающих в профильных классах).

Разработанные в Академии единые требования к программам повышения квалификации прошли широкомасштабную апробацию. Сегодня более 2300 программ, разработанных образовательными организациями системы ДПО на основании этих требований и прошедшие профессионально-общественную экспертизу, размещены в федеральном реестре дополнительных профессиональных программ цифровой образовательной среды портала ДПО (<https://dppo.apkpro.ru/>). Таким образом, можно заключить, что разработанные требования присвоены образовательным сообществом системы дополнительного профессионального педагогического образования.

Прежде чем решать задачу разработки единых подходов к реализации программ повышения квалификации в формате массового дистанционного обучения, сотрудники Академии прошли обучение в разных организациях, реализующих образовательные программы в онлайн-формате, и сформировали понимание, что организация дистанционного обучения – это серьезная командная работа.

Реализация дистанционного обучения в Академии осуществляется в Цифровой экосистеме дополнительного профессионального образования (<https://education.apkpro.ru/>), которая включает систему управления обучением и специальные сервисы для размещения образовательного контента, сопровождения слушателей, аналитические инструменты для кураторов и тьюторов курсов. Курсы, реализуемые Академией, не расположены в свободном доступе, они находятся в закрытом сегменте системы и доступны только зарегистрированным пользователям.

Дистанционное обучение осуществляется с помощью электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), общие требования к которым представлены в ГОСТ 55751-2013 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные учебно-методические комплексы». В связи со специфично-

стью педагогической аудитории, ее массовостью, видом получаемого образования требования к ЭУМК были уточнены, поскольку во главу угла было поставлено качество дистанционного обучения [15].

Разработанные в Академии подходы к проектированию ЭУМК основаны на общедидактических принципах научности, наглядности, доступности, а также принципах необходимой достаточности, однозначности, комплексности и модульности. Обучающий контент курсов представляет структурированное предметное содержание и продвигает необходимые и достаточные для современного педагога, устоявшиеся в науке и практике понятия, методические приемы, педагогические технологии. Рациональные, в том числе вербальные компоненты контента, сочетаются со средствами наглядности (диаграммы, рисунки, графики, фотографии, модели, таблицы, схемы), которые активизируют внимание, повышают мотивацию к познавательной деятельности, служат опорой в понимании материала [16; 17].

Обучающий контент разрабатывается таким образом, чтобы он был однозначно понят всеми слушателями. Такой подход объясняется тем, что у преподавателя отсутствует возможность комментировать и интерпретировать его содержание так, как это происходит при очном обучении. Одному из путей, способствующих формированию единого понимания, способствует мультимедийное представление содержания по каждой теме. Это содержание включает короткие видеолекции, в которых спикер проблематизирует содержание и эмоционально, с логическими акцентами предъявляет его через основополагающие тезисы. Презентационные материалы с интерактивными элементами сопровождают видеолекции, а также подробно раскрывают основной учебный материал; лекционные текстовые материалы, основной тезис которых «Говорить о сложном – просто», поясняют слайды и расширяют их содержание. Материалы практических работ представляют инструкции по их выполнению и критерии оценивания. К каждой теме слушателям предлагаются дополнительные материалы – методические разработки/пособия, ссылки на нормативные документы, электронные образовательные ресурсы, материалы для регулярной самопроверки. Важную роль в поддержании обучения играет реализация принципа модульности: модульное построение курса позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, что важно для слушателей с разным

уровнем профессиональных компетенций и профессионального опыта. Приращение профессиональных компетенций, которые декомпозируются на знания и умения, измеряется в рамках текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестаций.

Апробация представленных подходов к разработке ЭУМК показала, что необходимо наращивать такие приемы формирования обучающего контента, которые позволят привлечь аудиторию педагогов и удержать их внимание. С этой целью мы приглашаем к участию в курсах амбасадоров – лидеров как образования, так и самых широких областей науки и социальной практики, создающих модели поведения, чьи заслуги признаются широкой общественностью (люди-бренды) [18]. Возможность услышать «из первых уст» актуальную информацию, профессиональную позицию и мнение – один из эффективных способов заинтересовать профессиональную аудиторию. Кроме того, к разработке обучающего контента мы привлекаем специалистов из разных сфер образования, науки, культуры, создавая многоаспектное образовательное пространство обучения. Мы усиливаем практическую направленность обучения, делая его результаты применимыми в профессиональной деятельности с помощью разбора реальных кейсов, предъявления материалов, которые учитель может использовать в готовом виде при обучении школьников, составляя задания для самостоятельной работы, или использовать в качестве методических материалов для урока. В целом ориентация на практико-ориентированный контент предполагает возможность изучения небольшого объема информации для непосредственного применения на практике.

Весь разработанный обучающий контент проходит обязательную процедуру корректуры и редактуры. Важной позицией является оформление обучающих материалов. Оформление – это «одежка», по которой встречаются. Мы разработали единый стиль оформления, уделяя внимание даже мелочам.

Практика реализации дистанционного повышения квалификации педагогов показала важность управления обучением. Прежде всего отработан механизм предъявления образовательного контента слушателям: он предъявляется концентрированно, поэтапно, последовательно, с учетом времени, отведенного на освоение слушателями компетенций. График (не расписание!) обучения определяет временные периоды, которые позволяют слушателю учиться в индивидуальном

темпе и иметь запас времени; обучение ведется без отрыва от работы, а учитывая специфику учительского труда, это очень важная опция, которая обеспечивает гибкость и комфортность обучения. В абсолютном большинстве дистанционных курсов доступ к материалам строго регламентирован в соответствии с графиком обучения: при открытии нового модуля предыдущий закрывается. Академия отказалась от этой опции: слушатели имеют возможность доступа ко всем материалам на всем протяжении обучения.

Очевидно, что в условиях массового дистанционного обучения реализовать различные виды и формы учебной деятельности, интерактивное обучение крайне непросто. Для живущих в разных часовых поясах слушателей невозможно проводить аудиторные занятия в онлайн-формате, в том числе с применением онлайн-доски, совместных экранов, чатов и др. Поэтому поддержка учебной деятельности осуществляется офлайн, в отложенном режиме, в основном в форме проведения вебинаров с теми слушателями, которые имеют возможность подключиться. Это вебинары по разбору сложных теоретических вопросов курса, разбору и анализу выполнения практических заданий, заданий промежуточной и итоговой аттестаций. Трансляции вебинаров выкладываются в курс в записи, и все слушатели имеют возможность самостоятельно ознакомиться с ними в удобное время.

Кроме того, Академия применяет ряд методов управления обучением, которые позволяют частично компенсировать дефициты взаимодействия с преподавателем. *Час преподавателя*: это время доступности преподавателя для всех слушателей; час преподавателя для слушателей разных часовых поясов отличается. *Тьюторинг*: это тьюторское сопровождение обучения слушателей, при котором происходит реализация индивидуального подхода. *Взаимопроверка*: взаимное оценивание работ слушателями. Метод взаимной проверки не нов, но в рамках обучения на массовых дистанционных курсах повышения квалификации он не применялся. Этот метод выполняет несколько функций: он позволяет развивать практические умения слушателей, способствует приобретению опыта оценочной деятельности, уменьшает нагрузку преподавателя.

Представленные выше подходы к реализации массового дистанционного повышения квалификации педагогических работников прошли широкую апробацию. За период с 2020 по 2023 год (на 1 ноября 2023 г.) обучено 592433 слушателя из всех субъектов Российской Федерации.

Практика реализации дистанционного повышения квалификации педагогов выявила объективные барьеры такого обучения, которые возникают из-за целого комплекса проблем. Объективные проблемы – это технические проблемы, которые связаны с отсутствием компьютера, стабильного интернет-подключения, с медленной скоростью интернет-соединения.

Другие проблемы – субъективные, индивидуальные. Так, проблема низкого уровня ИКТ-компетенций слушателей проявляется в их массовом обращении на горячую линию за технической поддержкой в самых разнообразных ситуациях, начиная с регистрации на курс и заканчивая прохождением итоговой аттестации.

Мы фиксируем, что до 45 % слушателей по разным причинам не завершают курс. Исследователи массовых открытых онлайн-курсов констатируют, что очень большой процент обучающихся, не завершивших эти курсы, выступают в разных ролях: невидимок, наблюдателей, случайных посетителей, пассивных участников [4, с. 157]. Слушатели дистанционных курсов повышения квалификации в этих ролях выступают редко, поскольку у них есть сильная мотивация – получение квалификационного свидетельства. Отчисление с курса происходит по другим причинам: слушатели не справляются с итоговой аттестацией, «бросают» обучение, не дойдя до финала, потому что не могут себя организовать в ситуации отсутствия контроля посещаемости, выполнения заданий курса со стороны преподавателя. Отсутствие выраженной самомотивации, нацеленности на саморазвитие, отсутствие дисциплины – это серьезные проблемы дистанционных курсов, а массовых дистанционных курсов повышения квалификации – особенно. Так, в рамках каждого курса слушатели должны выполнить практическую работу и разместить ее в системе. Пользуясь тем, что преподаватель физически не может отсмотреть и оценить тысячи и десятки тысяч работ, многие слушатели не ведут себя добросовестно, т.е. не выполняют задание. С сожалением констатируем, что доля слушателей, которые выполняют все задания и успешно проходят итоговую аттестацию, невелика, она составляет меньше половины. И это значительно более низкий показатель, чем аналогичный по традиционным – очным курсам повышения квалификации.

Педагогические проблемы дистанционного обучения занимают особое место. Физическая и временная разобщенность обучающихся и преподавателей препятствует как очной коммуни-

кации слушателей и преподавателей, которая является ведущим фактором обучения, так и реализации компетентностного подхода. Еще одним проявлением педагогической проблемы является то, что основной массив контрольно-оценочных мероприятий осуществляется на основе автоматической проверки, и, соответственно, ведущей формой контрольно-оценочных материалов является тест с закрытой формой ответа, однако такой формат не всегда выступает полноценным измерителем планируемых результатов обучения.

Мы констатируем, что единое образовательное пространство в системе дополнительного профессионального педагогического образования формируется за счет единства подходов их реализации в формате массового дистанционного обучения.

Заключение. Гипотеза проведенного исследования нашла частичное подтверждение. Единое образовательное пространство формируется за счет многих механизмов, действенность одно-

го из которых – единство подходов к разработке программ повышения квалификации, присвоенное образовательным сообществом, получило подтверждение в ходе исследования.

Гипотеза о том, что решению задачи формирования единого образовательного пространства способствуют единые подходы к реализации программ повышения квалификации в формате массового дистанционного обучения, находится на этапе проверки. Это сложная задача, подходы к решению которой, как было показано в статье, претерпевают перманентную корректировку. В настоящее время коллектив Академии работает над завершением многотрудного процесса выработки этих подходов и в перспективе нацелен на выявление организационных и содержательных механизмов, способствующих распространению опыта реализации массового дистанционного повышения квалификации педагогов в регионы с целью его присвоения образовательными организациями системы ДПО.

Список источников

1. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36.
2. Никуличева Н. В. Система подготовки и повышения квалификации педагогов к использованию информационных технологий в дистанционном обучении // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы Международной научно-практической интернет-конференции, Москва, 19–25 апреля 2021 г. / под ред. Л. Л. Босовой, Д. И. Павлова. Москва: МПГУ, 2021. С. 544–555.
3. Семенова Т. В., Вилкова К. А., Щеглова И. А. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 173–197.
4. Краснова Г. А., Можаяева Г. В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. 200 с.
5. Маланов И. А. Понятие «Образовательное пространство» как педагогическая категория // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1. С. 23–29.
6. Сведения по форме федерального статистического наблюдения «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2022/23 учебного года № 00-1. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/70ecc3b178e0b8397d234697c42e0ad8/> (дата обращения: 01.11.2023).
7. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16.12.2020 № р-174 «Об утверждении концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/4425/> (дата обращения: 20.10.2023).
8. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного

- обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». URL: <https://base.garant.ru/71770012/> (дата обращения: 20.10.2023).
9. Андреев А. А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Открытое образование. 2013. № 5. С. 40–46.
 10. Ахметова Д. Парадоксы дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 57–62.
 11. Гайворонский В. Г. Эффективность дистанционной формы образования в оценках педагогов // Вестник НВГУ. 2020. № 3. С. 11–17.
 12. Ибрагимов О. В., Кузнецова Н. В. Дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. № 3. С. 421–435.
 13. Мансурова С. Е. К проблеме дистанционного асинхронного обучения взрослых // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 8 (181). С. 4–10.
 14. Полат Е. С. К проблеме организации дистанционного обучения в Российской Федерации // Информационные и телекоммуникационные технологии. 2006. № 1. С. 51–60.
 15. Гриншкун В. В., Краснова Г. А. Определение качества электронного обучения: подходы, модели, критерии // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2018. № 1 (43). С. 16–23.
 16. Аветисян Д. Д. Образовательный контент для дистанционного обучения // Преподаватель XXI век. 2009. № 1-12. С. 46–53.
 17. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 102–109.
 18. Мурашко С. Ф., Богословская В. Р., Кротова А. Н. Понятие «человек-бренд»: структура и развитие // Казачество. 2016. № 7 (20). С. 32–38.

References

1. Weindorf-Sysoeva, M. E., Subocheva, M. L. (2018) «Digital education» as a system-forming category: approaches to definition. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, no. 3, pp. 25–36. (In Russ.)
2. Nikulicheva, N. V. (2021) The system of training and advanced training of teachers for the use of information technologies in distance learning. In: Bosova, L. L., Pavlov, D. I. (eds.) *Actual problems of methods of teaching computer science and mathematics in a modern school: materials of the International Scientific and Practical Internet Conference*, Moscow, April 19–25, 2021. Moscow: MPSU, pp. 544–555. (In Russ.)
3. Semenova, T. V., Vilkova, K. A., Shcheglova, I. A. (2018) The market of mass open online courses: prospects for Russia. *Education Issues*, no. 2, pp. 173–197. (In Russ.)
4. Krasnova, G. A., Mozhaeva, G. V. (2019) *Electronic education in the era of digital transformation*. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University. (In Russ.)
5. Malanov, I. A. (2012) The concept of «Educational space» as a pedagogical category. *Bulletin of Buryat State University*, no. 1, pp. 23–29. (In Russ.)
6. *Information on the form of the federal statistical observation «Information on the organization carrying out educational activities on the educational programs of primary general, basic general, secondary general education» at the beginning of the school year 2022/23 00-1*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/70ecc3b178e0b8397d234697c42e0ad8/> (Accessed: 01 November 2023). (In Russ.)
7. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № r-174 dated 12/16/2020 «On approval of the concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and managerial personnel»*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/4425/> (Accessed: 20 October 2023). (In Russ.)

8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 23.08.2017 No. 816 «On approval of the procedure for the use of e-learning, distance learning technologies by organizations engaged in educational activities in the implementation of educational programs». Available at: <https://base.garant.ru/71770012/>. (Accessed: 20 October 2023). (In Russ.)
9. Andreev, A. A. (2013) Distance learning and distance learning technologies. *Open Education*, no. 5, pp. 40–46. (In Russ.)
10. Akhmetova, D. (2007) Paradoxes of distance learning. *Higher Education in Russia*, no. 3, pp. 57–62. (In Russ.)
11. Gaivoronsky, V. G. (2020) The effectiveness of distance education in teachers' assessments. *Bulletin of NVSU*, no. 3, pp. 11–17. (In Russ.)
12. Ibragimova, O. V., Kuznetsova, N. V. (2009) Distance learning technologies in additional professional education. *Educational Technologies and Society*, vol. 18, no. 3, pp. 421–435. (In Russ.)
13. Mansurova, S. E. (2023) On the problem of remote asynchronous adult learning. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 8 (181), pp. 4–10 (In Russ.)
14. Polat, E. S. (2006) On the problem of the organization of distance learning in the Russian Federation. *Information and Telecommunication Technologies*, no. 1, pp. 51–60. (In Russ.)
15. Grinshkun, V. V., Krasnova, G. A. (2018) Definition of the quality of e-learning: approaches, models, criteria. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education*, no. 1 (43), pp. 16–23. (In Russ.)
16. Avetisyan, D. D. (2009) Educational content for distance learning. *Teacher of the XXI century*, no. 1-12, pp. 46–53. (In Russ.)
17. Usoltsev, A. P., Shamalo, T. N. (2016) Visibility and its functions in teaching. *Pedagogical Education in Russia*, no. 6, pp. 102–109. (In Russ.)
18. Murashko, S. F., Bogoslovskaya, V. R., Krotova, A. N. (2016) The concept of «Man-brand»: structure and development. *Cossacks*, no. 7 (20), pp. 32–38. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.12.2023; одобрена после рецензирования 19.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 04.12.2023; approved after reviewing on 19.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторе:

Расташанская Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, начальник управления развития ДПО ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

Information about the author:

Rastashanskaya Tatiana Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, Head of the Department for the Development of Additional Vocational Education of the Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow



Научная статья

УДК 37.01

doi:

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПРОФИЛЬ РОССИЙСКИХ ВЫПУСКНИКОВ: ЭТИКА МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

*Олег Валерьевич Мясоутов^{1✉}, Татьяна Ивановна Казанова²,
Илья Николаевич Приходько³*

¹ Сибирский институт бизнеса, управления и психологии; школа № 11, Красноярск; школа № 10 им. Ю. А. Овчинникова, Красноярск, Россия

^{2,3} Школа № 10 им. Ю. А. Овчинникова, Красноярск, Россия

[✉] polius@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3314-5316>

² school10_krs@mail.ru

³ iliapr@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена уточнению существенных характеристик культурного выбора выпускников школ в современной России, актуального в условиях социальной неопределенности, на материале эмпирического исследования культуры школьников города Красноярск. Авторы обосновывают выбор культуры выпускников школ как важного для исследования молодежного страта, рассматривают в контексте современных дискуссий такие факторы влияния, как новая технологическая реальность, молодежная «культура желаемого настоящего», сформированная в российской школе 2000–2020-х гг., тенденция «мира VUCA», современная многофакторная изоляция и «пауза» в самоопределении российской школьной молодежи. В статье на основе обзора комплексных социологических исследований (количественных и качественных) приведены данные предпочтений выпускников школ в области коммуникативных стратегий, стратегий целеполагания, выбора образцов и десакрализации культурных смыслов. Эти материалы послужили основой для социокультурного анализа ценностей и поведенческих залогов российской школьной молодежи, позволяющего в известной степени уточнить идентичность/неидентичность мировоззрения современной российской школьной молодежи традиционным российским ценностям.

Ключевые слова: молодежь, школьная молодежь, выпускники, молодежная культура, культура школьников, молодежная «культура желаемого настоящего», молодежные ценности.

Для цитирования: Мясоутов О. В., Казанова Т. И., Приходько И. Н. Социокультурный профиль российских выпускников: этика межпоколенческих отношений // Человек и образование. 2023. № 4. С. 44–53. <http://dx.doi.org/>

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

Original article

SOCIOCULTURAL PROFILE OF RUSSIAN GRADUATES: ETHICS OF INTERGENERATIONAL RELATIONS

Oleg V. Myasoutov^{1✉}, Tatiana I. Kazanova², Ilya N. Prikhodko³

¹ Siberian Institute of Business, Management and Psychology; School № 11, Krasnoyarsk; School № 10 named after Yu. A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk, Russia

^{2,3} School № 10 named after Yu. A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk, Russia

✉ polius@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3314-5316>

² school10_krs@mail.ru

³ iliapr@mail.ru

Abstract. The article is devoted to clarifying the essential characteristics of the cultural choice of school graduates in modern Russia, relevant in conditions of social uncertainty, based on the empirical study of the culture of schoolchildren in the city of Krasnoyarsk. The authors substantiate the choice of graduates culture as an important youth stratum for research, consider in the context of modern discussions such factors of influence as the new technological reality, the youth “culture of the desired present” formed in the Russian school of the 2000s–2020s, the trend of the “VUCA world”, modern multifactorial isolation and “pause” in self-determination of Russian school youth. Based on the review of comprehensive sociological studies (quantitative and qualitative), the article presents data on the preferences of school graduates in the field of communicative strategies, goal-setting strategies, sample selection and desacralization of cultural meanings. These materials served as the basis for the socio-cultural analysis of values and behavioral pledges of Russian school youth, which allows to clarify to a certain extent the identity/non-identity of the worldview of modern Russian school youth to traditional Russian values.

Keywords: youth, school youth, graduates, youth culture, school culture, youth “culture of the desired present”, youth values.

For citation: Myasoutov O. V., Kazanova T. I., Prikhodko I. N. Sociocultural profile of Russian graduates: ethics of intergenerational relations // *Man and Education*. 2023; 4: 44–53. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. В силу своих социально-демографических характеристик молодежь в любом обществе является наиболее протестной частью, формирующей новые культурные парадигмы будущего развития. Молодежь России в данном случае – не исключение. Поэтому, учитывая современную ситуацию социальной неопределенности, важно уточнить сформированные в предыдущие десятилетия у российской школьной молодежи ценности и поведенческие стратегии, с которыми они входят во взрослую жизнь.

Для получения корректных результатов важно выбрать для исследования тот молодежный страт, который покажет не усредненную картину,

а глубину тех или иных идеологических и поведенческих рисков молодого поколения. Время от времени складывается такое сочетание внешних обстоятельств, которое позволяет выделить определенную демографическую группу по некоторым уникальным параметрам, важным в целом для осмысления происходящих в общественном сознании страны процессов. На наш взгляд, такой уникальной группой сегодня являются выпускники школ. Во-первых, это одно из последних поколений, которое полностью формировалось в рамках российской «идеологически толерантной» школы 2000–2020-х годов, а потому испытало на себе в полной мере влияние

западных культурных образцов, выразившееся в формировании молодежной «культуры желаемого настоящего» [1]. Во-вторых, значительная часть этого поколения сразу вливается в ряды студенчества – довольно закрытого социального страта, для которой именно «культура желаемого настоящего» является декларируемой зоной комфорта. Устойчивость ценностей общности школьной молодежи связана с ее слабыми контактами с другими молодежными демографическими группами, а межпоколенческие контакты (например, с родителями и педагогами) по большей части строятся как раз на противостоянии (хотя и неантагонистическом) и в этом своем качестве опять же способствуют последовательной идентификации молодежной культуры.

Проведенное в 2021 г. казанскими учеными исследование особенностей социально-психологической адаптации выпускников школ к студенческой среде по методике К. Роджерса и Р. Даймонда [2] показало, что вчерашние школьники проявляют достаточный уровень адаптации к новой для них среде, изменяющимся условиям и в целом удовлетворены окружающей их действительностью. К примеру, высокий показатель «принятия других» говорит о готовности к совместной деятельности и взаимодействию со сверстниками и, как следствие, принятию общественных норм. При этом испытуемые данной выборки продемонстрировали заниженную самооценку своих качеств и пассивность в решении жизненных задач. Так что не удивительно, что характерной особенностью социализации современной молодежи А. И. Брейкина, например, называет «утрату интереса к получению знаний, что подменяется желанием просто иметь престижное образование», тем более учитывая, что «в последние годы появилось множество возможностей для самоутверждения личности, не требующих высокого уровня образования» [3].

На этом фоне российская школьная молодежь в течение последних двух лет – периода наиболее жесткого политического и идеологического противостояния с Западом – существует в условиях некоторой «паузы», взятой государством в вопросах их идеологического и политического самоопределения с учетом серьезности переживаемого школьниками мировоззренческого конфликта и неготовности большей части педагогов к участию в этих «мировоззренческих битвах». Это, как показывают исследования, несколько снизило тревожность в данной среде, но, с другой стороны, затормозило ее культурную динамику, позволяя западной виртуальной картине мира успешно

конкурировать в сознании школьной молодежи с реальными геополитическими сдвигами в мире.

Одной из последних попыток изучения отношения молодых россиян к западным нормам и образцам стал опрос Всероссийского центра изучения общественного мнения, проведенный в 2022 г. [4]. Как показали результаты опроса, молодежь входит в число тех, кто остается лояльным Западу, среди 18-летних доминируют установки на то, что Запад необходим России или может дать много хорошего (55 %). Молодые люди чаще других (73 %) поддерживают позицию, что отдаляются от родной культуры, при этом опять же чаще других говоря о положительном (23 %) или о неоднозначном (51 %) влиянии западной культуры на культурные предпочтения россиян.

В формирование молодежной позиции значительную лепту в последние годы внесла многофакторная изоляция. По оценкам ученых, уже пандемийная изоляция вызвала у молодежи «рост неопределенности, невозможность адекватно осмыслить стремительно изменившуюся реальность, непредсказуемость собственной жизни, и, как следствие, нереализованные ожидания» [5, с. 10]. В то же время реакция на политическую изоляцию России, связанную с прокси-войной Запада против нашей страны и всего российского, значительно углубила эти противоречия. Сегодня многие из тех, кто погружен в относительно изолированную школьную среду, продолжают двигаться в западном культурном векторе «мира VUCA», связанном со снижением «предсказуемости изменяющихся жизненных ситуаций» [6, с. 194], будучи зависимыми не столько от реальности происходящего в России и в мире (то есть не от важнейших «изменяющихся жизненных ситуаций»), сколько от инициируемых Западом нарративов и образов виртуальной реальности, определяющей некоторые отношения и ценности в современной молодежной среде. Не секрет, что очень много материалов в проходящей ныне информационной войне, использующей новую технологическую реальность, адресовано Западом именно российской молодежи в надежде на ее традиционный протестный потенциал, но главным образом – на проросшие в последние двадцать лет в России идеологию общества потребления, «культуру желаемого настоящего» и даже «новую редакцию» мировой истории. Все это актуализирует выбранную для осмысления проблематику исследования культуры выпускников школ.

Методы исследования. Для эмпирического исследования культуры выпускников школ

мы привлекли 100 учащихся выпускных классов школ Красноярска, отобранных методом случайной выборки. Для решения поставленной научной проблемы был выбран метод социокультурного анализа социологического материала, полученного в ходе комплексного исследования, проведенного в сентябре–октябре 2023 года: опроса с участием 100 учащихся 11-х классов нескольких красноярских школ, а также фокус-групп, проведенных для уточнения транслируемых смыслов с участием учащихся средней общеобразовательной школы № 10 им. Ю. А. Овчинникова.

Школьникам предлагалось ответить на вопросы, условно разделенные на блоки: 1) стратегии целеполагания, 2) коммуникативные стратегии, 3) межпоколенческие отношения, 4) гендерные отношения, 5) смеховая культура.

Выявленные нами в ходе проведения исследования особенности мыслительных и поведенческих стратегий, коррелирующих с мировоззрением сегодняшнего молодого поколения России, а также ряд срезов молодежных мнений в указанной парадигме позволяют говорить об идентичности смыслов современной культуры школьников традиционным российским ценностям. И даже относительно высокий показатель уровня протестности российской школьной молодежи в мировоззренческом плане вполне убедительно заявляет о своих «традиционных корнях».

Результаты. Стратегии целеполагания и выбора образцов. Бытует обоснованное мнение, что для молодых людей будущее – это то, что произойдет завтра, а не через пять лет. Тем более интересно, как современные выпускники школ представляют себе сегодня свое отдаленное грядущее, поскольку в выбранных ответах, скорее всего, будут угадываться контуры предпочтительных образцов и формирующиеся цели. При выборе респондентами предлагаемых проектов будущего («Через пять лет я...») обращают на себя особое внимание два показателя, каждый из которых набрал при анкетировании наибольшую долю (30 %). В контекст «культуры желаемого настоящего» укладывается утверждение «буду искренне наслаждаться жизнью»: исходя из него, можно трактовать и выбор некоторых других ответов, например, «буду жить в Москве» (20 %), «объеду полмира» (20 %). Второй показатель, набравший также 30 %, – «стану совсем другим человеком» – интерпретировать несколько сложнее. С одной стороны, есть некоторая вероятность, что и этот ответ связан исключительно с «желаемым настоящим»: например, с целевым

достижением нового статуса. Однако некоторые другие ответы отрицают или почти отрицают возможные варианты таких статусов: например, статуса гражданина другой страны («буду жить в другой стране» – 5 %) или существенной смены гражданского состояния («буду уже отцом/матерью» – 5 %; «скорее всего женюсь/выйду замуж» – 5 %). В обществе потребления речь чаще идет о желаемой трансформации окружения и условий жизни, поскольку в «культуре желаемого настоящего» при постоянном наличии неудовлетворенности своими обстоятельствами полностью отсутствует обостренное недовольство собой.

Поэтому такой явный тренд на собственное изменение – «другой человек» – может содержать иные по качеству смыслы, коррелирующие скорее с областью личных достижений и позитивной трудовой карьеры. Среди ответов есть и такой: «совершу какое-нибудь открытие» (5 %). Вполне возможно, что часть из выбора «сделаю головокружительную карьеру», «буду жить в Москве» также связана не с «виртуально-чудесной», а с реалистичной стратегией жизненных достижений. Кроме того, в представлениях о будущем у выпускников отсутствует депрессивная составляющая и преобладает социальный позитив (в частности, никто не выбрал позицию «во взглядах на жизнь перейду с юмора на сатиру» и «повторю судьбу своих родителей»). Кроме того, обращает на себя внимание и разброс мнений: более 30 % все-таки не набрал ни один из предложенных вариантов.

Чтобы обоснованно уточнить социокультурные характеристики выпускников и выяснить, что на самом деле они сегодня представляют – монолит «культуры желаемого настоящего» или существенное расслоение по ценностям и целям – необходимо подробнее рассмотреть ряд выбираемых поколением образцов и поведенческих стратегий. Один из важнейших показателей культурной идентификации – гендерные отношения. В изданной в 2020 г. коллективной монографии «Гендерная ментальность российской молодежи: психологический портрет» [7] есть справедливый вывод о том, что в представлениях современной молодежи понятия мужественности и женственности не являются прямо противоположными: в их самовосприятии сочетаются как феминные, так и маскулинные представления, определенным образом взаимосвязанные и дополняющие друг друга. Это, как утверждают авторы, позволяет задуматься о представленности в сознании молодежи концептов «мужественности» и «женственности», об их содержательном наполнении,

эмоциональной привлекательности, ценности и мотивационных возможностях: «с одной стороны – это вопросы к индивидуальному сознанию, с другой – к четкости и функциональности социальных стереотипов» [7, с. 53]. Наблюдение о социальных стереотипах представляется нам чрезвычайно точным. В частности, фокус-группа учащихся средней общеобразовательной школы № 10 им. Ю. А. Овчинникова (сентябрь 2023 г.) продемонстрировала массовое бытование именно в этой среде гендерных стереотипов (например, «борьба за права женщин важнее равноправия»).

Обсуждение этих стереотипов показало, что ресурс критического мышления старших школьников достаточно высок, чтобы привлечь в качестве контраргументов примеры советской истории становления женского равноправия, положение о гендерной справедливости в отношении мужчин, а также мотив, связанный с обеспечением прав общественного большинства, живущего в соответствии с традиционными ценностями. Многие в ответах, как мы выяснили, зависят от поставленных вопросов: формулировка последних в соответствии с бытующими в молодежном сознании стереотипами ожидаемо дает стереотипные же ответы.

Опора на личный опыт выпускников и разбор жизненных ситуаций показывают, что базовые традиционные российские ценности в их среде по-прежнему сильны, хотя и не декларируются. Поэтому вывод исследования о том, что гендерная идентичность современной молодежи становится все более плюралистичной и индивидуальной, а гендерные свойства – все более ослабленными, мы поддерживаем лишь отчасти, считая такую определенность формулировки, скорее, данью моде и все тем же стереотипам.

В проведенном нами опросе доминировали традиционные российские ценности. Поскольку в нем приняли участие примерно одинаковое число юношей и девушек, то разброс мнений по гендерному фактору также легко представить. Как показало исследование, респондентам важны в мужчине, прежде всего, умение защитить женщину и семью (60 %) и доброта (40 %). В женщине же главное – уход за собой, что отметили 50 % опрошенных, и умение сгладить любой скандал (40 %). Для 20 % респондентов в женщинах важна опять же доброта. В ряд традиционных ценностей для мужчин попали любовь и уважение к собственной матери (30 %), столько же процентов респондентов полагают, что для женщины также важно любить и уважать мать мужа и быть хозяйственной. По трети опрошенных высказа-

лись за предпочтительность для мужчины типично мужских физических данных и ухода за собой. Все указанные позиции можно считать вполне традиционными для российского общества.

Приметой современного отношения к равноправию полов являются ответы, связанные с карьерной успешностью: ее хотели бы видеть у мужчин 20 % опрошенных, а у женщин – 30 %. Более адекватен именно нашему времени, скорее, тезис о материальной независимости – качестве, которое 40 % респондентов хотят видеть и в мужчине, и в женщине. Эти показатели говорят о неактуальности в российской молодежной среде гендерного противостояния и борьбы за женские права: так, способность понять женщину считают важными для мужчины 20 % респондентов, а способность понять мужчину как важное качество в женщине указала половина всех высказавшихся.

Важно отметить, что волна моды на экстремальные хобби и стремление к риску, характерная для 2000–2010-х гг., сегодня схлынула: школьники отказались признавать важным все это, как и способность на безумные поступки – причем как у мужчин, так и у женщин. Это показывает, что мода на некоторые поведенческие стратегии и стереотипы в молодежной среде приходит и уходит, базовые же ценности являются значительно более устойчивыми.

Исследование показало, что ценности, основанные на традиционном для российского общества представлении о браке по любви, доминируют в проекте личной жизни современных выпускников. Среди главных причин создания молодыми людьми собственной семьи они называют, прежде всего, желание быть вместе с любимым человеком (50 %) несмотря на то, что удачными браки по любви считают только 20 %. Заметим, что ни один из опрошенных не выбрал в качестве причины для брака достижение более высокого социального статуса, что говорит в целом о романтическом настрое молодого поколения на создание семьи.

Рациональные аргументы, характерные для традиционных российских ценностей, если и не доминируют в выборе школьников, но достаточно весомы. Так, 30 % респондентов отметили, что на людей влияет традиционное представление о том, что решающую роль играют воспитание и пример, полученные в семье. Однако показательно, что никто не отметил перспективность жениться/выйти замуж по совету родителей. Дань времени неустойчивости и неопределенности проекта жизни – достаточно весомое число тех, кто

указал на стремление иметь «вторую половинку» и семью как поддержку в жизни (20 % опрошенных). Устойчивость этого мнения подтверждается готовностью положиться на партнера: так, на вопрос «В случае возникновения у Вас экономических и других жизненных проблем Вы бы стали искать поддержку у любимой девушки/молодого человека?» положительно ответили тоже 20 %, хотя 40 % предпочли бы попробовать справиться самостоятельно. Немаловажным в браке и семье выпускникам школ представляется общность характеров, в частности, одинаковое чувство юмора. 40 % опрошенных молодых людей считают, что бытовой комфорт в совместной жизни – важная причина для брака. Взрослые браки (после 30 лет) и браки по финансовому расчету считают удачными 20 % респондентов. Важность продолжения рода и реализации родительских потребностей отметили еще 20 % опрошенных.

Наиболее существенной приметой молодежной «культуры желаемого настоящего» является именно материальный фактор. В нашем исследовании мнения школьников о прочной семье в материальном плане разделились: большинство считают прочной семью, материально зависящую от мужчины («муж зарабатывает больше жены» – 10 % и «мужчина полностью содержит семью» – 10 %), где женщина традиционно ведет домохозяйство (10 %). Есть мнение, что семья будет прочной, если каждый содержит себя сам и не зависит от партнера финансово – 10 %. Но в любом случае молодым людям важно, чтобы супруги не ограничивали свободу друг друга (20 %) – пожалуй, это главная дань гендерной моде и стереотипам. «Свобода» – важнейший символ в понятийном ряду «культуры желаемого настоящего». Однако, как показывают другие ответы, в сознании современной российской школьной молодежи оно не противопоставлено понятию «ответственности», а потому его также можно отнести скорее к бытующим стереотипам, чем к стремлению бороться за гендерное равноправие в семье. Так, например, к равенству заработков как условию отсутствия конфликтов в семейной жизни учащиеся безразличны – эту позицию не выбрал никто. Многофакторная изоляция последних лет ожидаемо обострила у определенной части старшеклассников ощущение неопределенности жизни: треть респондентов указали такую довольно депрессивную причину для брака и создания семьи, как боязнь или усталость от одиночества.

Коммуникативные стратегии в школьной молодежной среде. Не менее важным, чем цели

и причины создания семьи, для молодежного проекта жизни являются коммуникативные стратегии молодых людей, которые могли бы реально привести к созданию семьи, формированию круга общения и важных жизненных контактов. Среди выпускников школ преобладают два равных по весу суждения: «Я стараюсь общаться с теми, кто думает, как я, и обладает схожими интересами» и «Мне интересны разные люди и разные мнения». Выбор, связанный с готовностью выслушать разные точки зрения, является важным для страта школьной молодежи, который в социокультурном плане достаточно изолирован. В одном из предыдущих исследований мы уже уловили тенденцию к снижению искренности и формированию «закрытости» в школьной молодежной среде, связав ее как с боязнью «неудачных ответов» на вопросы педагогов, так и нежеланием подвергнуться троллингу за свои сомнения в самой школьной среде [8]. Новое исследование подтвердило существование проблем в коммуникациях со сверстниками. Хотя 20 % высказались за общение в основном со своими ровесниками (одноклассниками, сверстниками в социальных сетях), столько же опрошенных утверждают: «Мне трудно встретить ровесника, который душевно был бы близок мне» и «Среди моих сверстников так же много разногласий, как среди людей других поколений». И, скорее всего, именно по этой причине те же 20 % отметили, что им интереснее общаться с людьми старше их.

Обращает на себя внимание, что на вопрос «Как часто Вы общаетесь (лично при встрече или с помощью средств коммуникации) с родителями?» абсолютное большинство (95 %) ответили – «каждый день», но при этом, даже несмотря на совместное проживание с родителями, 5 % опрошенных общаются с ними «несколько раз в неделю». Причины столь тесных контактов при этом называются довольно разные. В качестве основы поддержания связей молодых людей с родителями и родственниками респонденты называют такие традиционные российские ценности, как крепкие родственные чувства, несмотря на все разногласия (30 %), душевную близость с матерью (30 %), дружные отношения с братьями/сестрами (40 %). Эти позиции подтверждаются и готовностью при возникновении экономических и других жизненных проблем искать поддержку у родителей и близких родственников (30 %). 20 % называют основной причиной крепких семейных связей принятые в обществе традиции, а также уверенность, что тебя не пре-

дадут и любят вопреки всему. Дальше по весу стоят более разнообразные ответы: материальная поддержка семьи, одинаковое семейное чувство юмора, боязнь осуждения за безразличие к семье, уважение к отцу как к личности. Характерно и то, что среди ответов фигурирует «потребность в обращении к жизненному опыту старших».

Таким образом, базовый ценностный блок в отношении с семьей и ближайшими родственниками близок традиционным российским ценностям. Однако, чем дальше формулировка вопросов отходит от зоны личного опыта молодых людей и приближается к неким провозглашаемым принципам отношений, тем сильнее на них влияют сформированные в последние десятилетия стереотипы и тем больший разбег мнений обнаруживается. Так, пятая часть опрошенных считает, что в нашей стране нет особых проблем в отношениях между поколениями, и ровно столько же считает, что у молодежи и старшего поколения разное видение друзей и врагов страны. Впрочем, многие высказывания представляются характерными для молодежного видения во все времена: например, «люди средних лет (старшее поколение) действуют сегодня, исключительно исходя из собственных интересов и не учитывая интересы молодежи» (30 %) или «прогресс не достижим без отрицания сделанного предыдущими поколениями» (20 %). Утверждение «пожилые люди в нашей стране не получают того, что заслужили», которое высказали 20 % опрошенных, выглядит скорее как общая критика, чем как сочувствие и понимание проблем другого поколения. Известно, что сама по себе критика – характерное для российской ментальности явление. Идеал, заложенный в «знаменатель» отношения к общественным процессам, делает позицию российского человека более критичной. Именно поэтому мы утверждаем, что в наличии у российской молодежи выраженного показателя критичности нет ничего экзистенциально противостоящего российским традиционным ценностям.

Стратегии молодежной смеховой культуры. Интерес к комическому в молодежной среде достаточно высок: 80 % опрошенных заявили, что смотрят юмористические программы и шоу или по телевидению, или в интернете. При этом 20 % настроены в этом отношении чрезвычайно радикально: они полагают, что смеяться можно всегда и везде, и стараются не общаться с людьми без чувства юмора. Стратегии современной молодежной смеховой культуры мало изучены, однако есть несколько серьезных публикаций, среди которых и исследование А. С. Черникова.

По его мнению, «современный молодежный юмор, несмотря на свое качество, имеет четко выраженную окраску и структуру, он может быть абсолютно черным, сюрреалистичным и бессмысленным, а строится он в основном на разрушении ожиданий» [9, с. 251]. Это не удивительно, поскольку ожидания являются одним из центральных феноменов «культуры желаемого настоящего». Характерной приметой является и определенный набор ожиданий, далекий от представлений более взрослого поколения, чем и объясняются нередкие факты искреннего непонимания, что именно вызывает смех у молодых людей.

В исследовании подчеркивается, что новой, а подчас и единственной, площадкой молодежной смеховой культуры стало интернет-пространство. На этой площадке юмор «начинает все больше и больше приобретать карнаваль-ный характер, как это было в Средние века» [9, с. 252]. Во многом это объясняется тем, что виртуальная реальность сейчас, как и карнавал тогда, представляет собой некий «антимир», в котором не работает государственный и церковный кодекс поведения и где молодой человек может почувствовать себя свободным от общественных правил. То есть в пространстве новой технологической реальности сегодня работает довольно древний механизм десакрализации общественных норм и утверждения альтернативных официальным оценок и мнений – осмеяние в контексте молодежных смыслов. Современный молодежный юмор сегодня – это своего рода иллюзорный мир, смеховой калейдоскоп, в котором новые шутки появляются бесконечно и так же быстро исчезают, порой даже не откладываясь в памяти, поскольку уступают место все новым и новым. Не претендуя на глубокий культурологический анализ интеллектуального и нравственного качества содержания смеховой культуры молодежи, наше исследование поставило задачу уточнить тотальность осмеяния общественных явлений в контексте молодежных смыслов, а значит и распространенность представлений о «табу» в этой области.

Заметим, что большинство опрошенных школьников определяют юмор, прежде всего, как способ воспринимать жизнь более легко (60 %) и уклоняться от конфликтов (40 %). То есть стратегии смеховой культуры так или иначе выступают в качестве социально-психологического «амортизатора» в общении. Поэтому довольно большое число респондентов (50 %) полагают, что у мужчины должно быть хорошо развито

чувство юмора. На аналогичном требовании к женщинам опрошенные не настаивают, видимо, полагая, что женский пол располагает другими не менее эффективными механизмами социального регулирования. Впрочем, ряд опрошенных (10 %) уверены, что юмор – просто внутренняя потребность, не связанная ни с уровнем интеллекта, ни с полом, ни с национальным видением мира, ни с уравновешенностью характера. Хотя некоторый дискомфорт в контакте со смеховой культурой молодежь все же испытывает: 10 % указали, что смех часто бывает признаком агрессивности, а еще 10 % считают, что пошлый юмор – это то, от чего хотелось бы освободить поколение их ровесников.

Важно то, что школьное «табу» на осмеяние явлений современной общественной жизни довольно обширно: 70 % респондентов считают, что не стоит смеяться над своими давними недругами, 80 % не готовы смеяться над врагами своего народа и болезнями людей. Столько же уверены в том, что нельзя с издевкой относиться к действующей власти, мировым историческим личностям и истории своей страны. Еще больше опрошенных (90 %) утверждают, что недопустимо осмеяние священных книг разных народов, армии, которая защищает Родину, физических недостатков других людей и проблем близких.

Заключение. Анализ социологических данных показал, что наиболее оппозиционны по своему характеру молодежные коммуникативные стратегии, что вполне ожидаемо, поскольку они отражают довольно устойчивые поведенческие стереотипы молодежной культуры. Вместе с тем мы видим присутствие существен-

ного расслоения мнений, свидетельствующее об отсутствии ценностного консенсуса. Это особенно заметно, когда с молодежью обсуждается ее непосредственный жизненный опыт и наблюдения. Там же, где предлагается более отстраненный и теоретический контекст суждений, мнение школьников в большей мере использует сложившиеся стереотипы «культуры желаемого настоящего» и западные культурные оценки, тиражируемые многочисленными российскими научными источниками 2000–2020-х гг. Что касается стратегий целеполагания и выбора образцов, тут выбор школьников показывает явное преобладание традиционных для российского общества культурных ценностей. Но особенно важным для понимания культурной ориентации школьной молодежи, в частности выпускников, является исследование ценностных «табу», которые выявляются путем анализа молодежной смеховой культуры: современные выпускники школ демонстрируют здесь характерные для традиционных российских ценностей нравственные оценки и культурные запреты. Кроме того, исследование показало, что культуре школьников не чужды саморефлексия и самокритика, характерные для русской ментальности. Так, хотели бы изменить инфантильность и беспомощность своих сверстников 30 % опрошенных, невысокую эрудицию – 20 %. Нетрадиционная манера сверстников себя вести, их невоспитанность в общении, неумение дружить и пошлый юмор раздражают 10 % школьников. Столько же опрошенных считают, что их поколение остро реагирует на несправедливость и не является равнодушным.

Список источников

1. Карлова О. А., Мясоутов О. В. Современная молодежная культура в дискурсе философствования Федора Достоевского // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2022. Т. 15. № 2. С. 254–264.
2. Минахметова А. З., Погодина А. Ю. Особенности адаптации выпускников школ к учебной деятельности вуза // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 207–215.
3. Брейкина А. И. Проблемы социализации личности студента в современном российском обществе // Бизнес и дизайн ревю. 2021. № 3 (23). С. 13–28.
4. ВЦИОМ (2022) Влияние Запада и российская культура. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vlijanie-zapada-i-rossijskaja-kultura?ysclid=llqe7nbl5604493452> (дата обращения: 07.08.2023).
5. Зубок Ю. А. Молодежь: жизненные стратегии в новой реальности // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 4–12.
6. Чупров В. И. Молодежь: саморегуляция как антикризисная стратегия // Социальная политика и социология. 2009. № 2 (44). С. 194–206.

7. Гендерная ментальность российской молодежи: психологический портрет: монография / под науч. ред. О. И. Ключко. Текстовое электрон. изд. Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2020. 230 с.
8. Мясоутов О. В., Казанова Т. И., Приходько И. Н. Культура школьников в условиях неопределенности: динамика, реакции, оценки // Человек и образование. 2022. № 4. С. 71–79.
9. Черников А. С. Молодежный юмор как отражение системы ценностей современного общества // I Неклюдовские чтения «Малые города России: пространство формирования и укрепления социальной и культурной идентичности общества», 16 октября 2020. Пласт, 2020. С. 249–254.

Reference

1. Karlova, O. A., Myasoutov, O. V. (2022) Modern youth culture in the course of Fyodor Dostoevsky's philosophy. *Journal of Siberian Federal University. Humanitarian Sciences*, no. 2, pp. 254–264. (In Russ.)
2. Minahmetova, A. Z., Pogodina, A. Yu. (2021) Features of adaptation of school graduates to the educational activities of the university. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 207–215. (In Russ.)
3. Brejkina, A. I. (2021) Problems of socialization of student's personality in modern Russian society. *Business and Design Review*, no. 3, pp. 13–28. (In Russ.)
4. VCIOM (2022) *Western influence and Russian culture*. Available at: <http://www.wciom.ru> (Accessed: 7 August 2023). (In Russ.)
5. Zubok, Yu. A. (2020) Youth: life strategies in the new reality. *Public Opinion Monitoring: Economic and Social Changes*, no. 3, pp. 4–12. (In Russ.)
6. Chuprov, V. I. (2009) Youth: self-regulation as an anti-crisis strategy. *Social Policy and Sociology*, no. 2, pp. 194–206. (In Russ.)
7. Klochko, O. I. (ed.) (2020) *Gender mentality of Russian youth: a psychological portrait*. St. Petersburg: NIC ART. (In Russ.)
8. Myasoutov, O. V., Kazanova, T. I., Prikhodko, I. N. (2022) Culture of schoolchildren in conditions of uncertainty: dynamics, reactions, assessments. *Man and Education*, no. 4, pp. 71–79. (In Russ.)
9. Chernikov, A. S. (2020) Youth humor as a reflection of the value system of modern society. *I Neklyudov readings "Small towns of Russia: the space of formation and strengthening of the social and cultural identity of society"*, pp. 249–254. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.10.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was received on 23.10.2023; approved after reviewing on 13.11.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Мясоутов Олег Валерьевич

Кандидат культурологии, доцент кафедры общественных наук, АНО ВО «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»; учитель истории и обществознания, КГБОУ «Красноярская школа № 11»; педагог дополнительного образования, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 с углубленным изучением отдельных предметов им. академика Ю. А. Овчинникова», Красноярск

Казанова Татьяна Ивановна

Директор, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 с углубленным изучением отдельных предметов им. академика Ю. А. Овчинникова», Красноярск

Приходько Илья Николаевич

Учитель истории и обществознания, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 с углубленным изучением отдельных предметов им. Ю. А. Овчинникова», Красноярск

Information about the authors:

Myasoutov Oleg Valerievich

Candidate of culturology, Associate professor of the Department of Social Sciences, Siberian Institute of Business, Management and Psychology; Teacher of history and social science, School № 11, Krasnoyarsk; Teacher of additional education, School № 10 named after Y. A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk

Kazanova Tatiana Ivanovna

Director, School № 10 named after Y. A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk

Prihodko Ilya Nikolayevich

History and social science teacher, School № 10 named after Y. A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.013.43

doi:

О КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИИ ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Евгений Вячеславович Иванов^{1✉}, Елена Владимировна Титова²

¹ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

[✉] Evgeniy.Ivanov@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7032-0339>

² ev-titova@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены материалы исследования, направленного на изучение междисциплинарной сущности культурной идентичности и ее значимости для будущих педагогов. В ходе педагогической интерпретации данных, полученных с помощью методов теоретического и исторического анализа, установлено, что педагоги в своей научной и практической деятельности должны быть нацелены на формирование культурной идентичности растущего человека с учетом специфики его возрастных изменений и трансформации социальной и культурной среды его бытия. Осознанное отождествление педагогом себя с определенным типом культуры позволяет ему донести до воспитанников ценностное отношение к наследию своего народа и помогает выстроить продуктивные отношения с представителями других культур. Культурная идентичность должна рассматриваться в качестве необходимого профессионально-личностного качества педагога, а ее становление стать важным аспектом подготовки будущих педагогов в вузе.

Ключевые слова: идентичность, культура, культурная идентичность, культурная идентичность педагога.

Для цитирования: Иванов Е. В., Титова Е. В. О культурной идентичности и ее значении для будущих педагогов // Человек и образование. 2023. № 4. С. 54–62. <http://dx.doi.org/>

Original article

ON CULTURAL IDENTITY AND ITS IMPORTANCE FOR FUTURE TEACHERS

Evgeny V. Ivanov^{1✉}, Elena V. Titova²

¹ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

² Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

[✉] Evgeniy.Ivanov@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7032-0339>

² ev-titova@yandex.ru

Abstract. The article presents materials of the research aimed at studying the interdisciplinary essence of cultural identity and its significance for future teachers. In the process of pedagogical interpretation of the data obtained through the methods of theoretical and historical analysis it was established that teachers in their scientific and practical activities should be aimed at the formation of cultural identity of a growing person, taking into account the specifics of his age-related changes and the transformation of social and cultural

environment of his existence. The conscious identification of a teacher with a certain type of culture allows him to convey to students valuable attitude to the heritage of his nation and helps to build productive relations with representatives of other cultures. Nowadays cultural identity should be considered as a necessary professional and personal quality of a teacher, and its development should become an important aspect of training future teachers in higher education.

Keywords: identity, culture, cultural identity, teacher's cultural identity.

For citation: Ivanov E. V., Titova E. V. On cultural identity and its importance for future teachers // Man and Education. 2023; (4): 54–62. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Проблема идентичности в различных ее аспектах в наши дни все чаще становится предметом общественных, политических и научных дискуссий разного уровня. С объективных позиций подобная ситуация объясняется тем, что в настоящее время человечество в своей эволюции переживает очередной исторический излом, одной из причин которого стала борьба между сторонниками однополярного и многополярного мира. Стремление к стиранию культурных границ на основе принятия западных ценностей, преподносимых в качестве «общечеловеческих», противоречит исторически сложившемуся в мире культурному плюрализму и может привести к расколу культурного пространства даже в рамках единой цивилизации или страны. На этом фоне особо остро встает проблема осознания и понимания человеком и народом своей культурной идентичности и возможности осуществления на ее основе продуктивного межкультурного диалога.

Вопросы, связанные с культурной идентичностью в различных ракурсах и представляемые с разных позиций, широко рассматриваются в области гуманитарных наук. Они изучают исторические аспекты культурной идентичности, ее место и роль в условиях глобализации, а также гражданскую, национальную, региональную, религиозную, гендерную идентичности в культуре современного общества.

В контексте, напрямую и опосредованно связанном с педагогическими проблемами, рассматриваются социальная идентичность личности и ее психологические и педагогические аспекты, семейная идентичность современной и студенческой молодежи, общероссийская идентичность учащихся и студентов, профессиональная идентичность [1; 2; 3; 4], а также различные аспекты возрастной идентичности.

Как видно из вышеизложенного, проблема культурной идентичности носит междисциплинарный характер, а потому является весьма сложной для предметного педагогического

осмысления. Исходя из этого, в данной статье наряду с рассмотрением вопроса о значении культурной идентичности для будущих педагогов предварительно будет представлено ее определение и дан разносторонний научный анализ данного понятия.

Таким образом, целью настоящей статьи является теоретическое осмысление культурной идентичности на основе междисциплинарного анализа и обоснование ее значимости для будущих педагогов.

Материалы и методы. В основе представленных материалов лежит комплексное изучение взглядов отечественных и зарубежных ученых по рассматриваемой проблеме с опорой на общенаучные принципы сущностного анализа и единства исторического и логического. В процессе научной работы были использованы методы теоретического и исторического анализа, синтеза и предметной педагогической интерпретации, осуществляемой в логике проводимого исследования.

Анализ междисциплинарной сущности культурной идентичности. Обращаясь к понятию «культурная идентичность», следует отметить, что оно весьма сложное и не может иметь единой всеми признанной дефиниции, поскольку, с одной стороны, обычно рассматривается в контексте того или иного исследования, проводимого в логике соответствующей дисциплины, а с другой стороны, образующие его слова «культура» и «идентичность» с научной точки зрения также весьма сложны и неоднозначны.

Исходя из этого, прежде чем приступить к рассмотрению сущности понятия «культурная идентичность», дадим междисциплинарную характеристику его составным частям, а именно – идентичности и культуре.

Как известно, слово «идентичность» имеет латинское происхождение в значении «тождественность». По отношению к человеку оно всегда было связано с поиском ответа на вопрос: «Кто я?», в плане соотнесения себя с теми или ины-

ми социальными, этническими и культурными группами и осознания своей индивидуальности по сравнению с другими людьми.

В рамках исторического процесса данный вопрос особо актуально звучал в период радикальных политических и социально-экономических преобразований Нового времени, приведших к разрушению традиционного уклада жизни, сословного строя, привычных обычаев, законов и представлений, что потребовало от людей непростого личностного самоопределения в меняющихся условиях. Эти тенденции в значительной мере усилились в XX веке и продолжают по сегодняшний день, главным образом, в рамках переосмысления традиционной культуры и ценностей.

В научном лексиконе термин «идентичность» впервые стали активно использовать в начале прошлого века, однако еще ранее данное понятие получило осмысление в философском измерении, главным образом, в контексте соотношения бытия и сознания.

Так, еще в середине XVIII века предметное внимание данному вопросу в «Трактате о человеческой природе» уделит шотландский ученый Д. Юм. В частности, следуя Дж. Локку, он отрицал наличие врожденных идей, считая, что сознание формируется на основе опыта, перенося тем самым самоидентификацию индивида в сферу его бытия. По мнению Д. Юма, люди могут определить собственную «самость» и получить истинное представление о себе только на основе осознания причинно-следственных связей в своем восприятии окружающего мира [5].

Вслед за Д. Юмом проблеме идентичности уделяли внимание и известные представители немецкой классической философии, такие, как И. Кант и Г. Гегель.

И. Кант, полемизируя с Д. Юмом, который, по словам немецкого ученого, «разбудил» его от «догматического сна», в своем трактате «Критика чистого разума» отмечал, что разум человека является источником морали и дает ему способность к независимым этическим суждениям. При этом по поводу нравственности философ делает уточнение о необходимости связи самосознания с моральной ответственностью, что входит уже в сферу социальных отношений. Таким образом, для И. Канта совершенно очевидным являлся тот факт, что самосознание личности не может развиваться вне социального контекста [6].

Что же касается Г. Гегеля, то он в обосновании процесса самосознания человека указы-

вал на значимость не только тождественности или одинаковости, но и различий, существующих между отдельными индивидами в рамках реальной жизни или бытия [7].

Явное усиление интереса представителей различных наук к проблеме идентичности начинается с середины XX века, что объективно обусловлено возрастанием социальной мобильности, гетерогенности населения и периодически возникающими конфликтами на национальной, религиозной, культурной и иной почве.

На конфликтную составляющую идентичности, в частности, обратил внимание известный немецко-американский ученый Э. Фромм. Отмечая сложность реального обретения человеком идентичности, он выделял в ней два варианта, достигаемых либо путем индивидуального самоопределения, либо же путем приобщения к социальной группе.

Первый вариант, предполагающий глубокую саморефлексию, встречается реже и, часто не совпадая с личностными ожиданиями и идентичностью других людей, становится источником конфликтов.

Второй вариант также может порождать конфликты, поскольку определение себя через групповую принадлежность «проблематично в силу одновременной принадлежности индивида к различным группам, ценности и ожидания которых могут не совпадать» [8, с. 695].

В последние десятилетия ученые большее внимание стали уделять не только личностной, но и социальной идентичности. Так, американским психологом Э. Эриксоном в логике социогенеза были представлены рассуждения об идентичности как основе для формирования личности и ее психосоциального благополучия. В ходе данного процесса человеку, по его мнению, нужно ответить не только на вопрос: «Кто я?», но и на такие вопросы, как: «Кем я хочу стать? Кем я не хочу быть, и с кем я не хочу быть?» и т.п. То есть, познавая собственную уникальность, одновременно индивиду следует определить свое место в социуме и соотносить себя с той или иной группой людей. Если же самоопределения не происходит, то наступает кризис идентичности, вызывающий чувство неуверенности, недовольства собой, неуважения и недоверия к окружающим, нормам социального общежития и т.д. [9].

В дальнейшем проблема личностной и социальной идентичности получила развитие в трудах ряда других отечественных и зарубежных ученых. В контексте рассматриваемой проблемы осо-

бо отметим российского социолога В. А. Лукова, который, развивая идеи Ю. М. Лотмана, обосновал семиотическую концепцию идентичности, согласно которой человек должен найти и понять себя, ориентируясь среди смыслов и знаков различных культур, отождествляя себя с одним из культурных тезаурусов [10].

Особую актуальность исследования В. А. Лукова приобрели в конце XX – начале XXI века, когда в связи с усилением процессов глобализации проблема идентичности стала рассматриваться в контексте мультикультурализма, толерантности, гендерной принадлежности и т.д.

На Западе большое внимание данному вопросу уделяли, в частности, теоретики либерального мультикультурализма – канадские ученые Ч. Тейлор и У. Кимлик. При этом, отстаивая свои позиции, Ч. Тейлор обращал внимание на то, что «в некоторых случаях сохранение исторической культурной идентичности настолько важно для определенной группы людей, что подавление любого упоминания о ней... не может не привести к отчуждению этой группы» [11].

Итак, подводя итог рассмотрению понимания сущности идентичности в логике различных наук и отдельных теорий и обобщая вышесказанное, можно констатировать, что понятие «идентичность» представляет собой междисциплинарный феномен, суть которого сводится к самопознанию и определению человеком своей уникальности среди других людей и является ключевым элементом взаимодействия индивида с окружающим миром в целом. Основу идентичности составляют убеждения, ценности, интересы, способности, место и роль человека в социуме, его культурная принадлежность и т.п.

Что касается процесса формирования идентичности, то он происходит под влиянием различных внутренних и внешних факторов.

К внутренним факторам относится саморефлексия своих ощущений, чувств, желаний, поведения и их причин, личного жизненного опыта, а также сравнение и отождествление себя с идеалами и определенными людьми.

К внешним факторам можно отнести пол, национальность, семейное и школьное воспитание, образование, культурную и социальную среду, что во многом определяет принадлежность индивида к конкретной общественной, политической, профессиональной, культурной или иной группе, и отождествление с ней.

При этом надо отметить, что идентичность не статична, а носит динамический характер и эволюционирует в течение жизни под воздей-

ствием возрастных и иных психофизиологических изменений и периодически меняющегося социокультурного контекста жизни человека.

Таким образом, раскрыв сущность идентичности как одного из ключевых составных компонентов интересующего нас понятия «культурная идентичность», перейдем к рассмотрению второго компонента – культуры.

Как известно, слово «культура» имеет древнегреческие корни в значении «обрабатывать», «возделывать». А потому, говоря о культуре, следует, прежде всего, иметь в виду некую совокупность устойчивых форм человеческой деятельности, направленных на получение нового продукта. При этом, созидая культуру, люди оставляют потомкам не только материальное наследие и связанные с ним опыт и технологии, но и традиции, определяющие отношение к той или иной религии, основы ценностного мировосприятия, мышления, нравственности, общежития, поведения.

В научной литературе термин «культура» впервые использовал в I веке до нашей эры римский мыслитель Цицерон. В своем трактате «Тускуланские беседы» он называет философию «культурой души и ума». По его мнению, как плодородная почва без должной обработки и культивации не даст хорошего урожая, так и душа человека требует возделывания, выпалывания сорняков в виде пороков, приготовления к принятию семян, способных прорасти и дать богатый урожай добродетелей [12].

В дальнейшем понимание культуры как «возделывания души» получило специфическое развитие в христианстве как забота человека о своем внутреннем мире путем культивирования в себе добродетели на пути к вечной жизни.

В качестве самостоятельного понятия, в значении, несколько отличном от изначального толкования («обработка», «возделывание»), термин «культура» впервые был использован в XVII веке немецким ученым С. Пуфендорфом в ходе противопоставления между собой «человека искусственного» (воспитанного и образованного) с «человеком естественным» (невоспитанным и необразованным). Отметим, что в XVII–XVIII веках и другие деятели эпохи Просвещения стали все чаще отождествлять культуру именно с воспитанностью и образованностью человека.

В плане рассмотрения дальнейшего содержания наполнения понятия «культура» в период Нового времени нельзя пройти мимо взглядов немецкого ученого И. Гердера, связавшего культуру и с просвещением, и с генезисом человечест-

ва в целом, что затем нашло свое специфическое отражение в термине «цивилизация», введенном в научный оборот в конце XIX века английским философом и историком А. Фергюсоном.

В контексте цивилизации культура со временем стала пониматься как выражение ее высших достижений в духовной и материальной сфере. При этом в истории человечества ученые выделяют разные цивилизации, имеющие свои культурные истоки и особенности, в том числе и связанные с историей нашей страны.

Так, один из основателей цивилизационного подхода российский ученый Н. Я. Данилевский выделял «славянскую» цивилизацию, немецкий философ О. Шпенглер – «зарождающуюся русско-сибирскую» цивилизацию, а британский историк и социолог А. Тойнби – «православную христианскую цивилизацию в России» [13].

При этом сторонники цивилизационного подхода отмечали, что цивилизации в своем развитии переживают кризисы, которые в итоге приводят к их гибели. Причиной тому может становиться отрыв от своих культурных истоков, традиций и ценностей.

Как известно, в XX веке, в условиях ускоренного роста индустриализации и урбанизации, люди, переезжая из сельской местности в город, стали терять связь со своими корнями, растворяясь в социуме. В этой ситуации стала зарождаться и развиваться так называемая массовая культура, нашедшая, в частности, отражение в трудах таких видных ученых XX века, как Ж. Бодрийяр («Фантомы современности»), Х. Ортега-и-Гассет («Восстание масс»), П. Сорокин («Человек. Цивилизация. Общество»), О. Шпенглер («Закат Европы»), и некоторых других.

Глубоко не вдаваясь в сравнительный анализ трудов названных авторов, отметим лишь, в контексте рассматриваемого вопроса, что ими и напрямую, и опосредованно обращалось внимание на переоценку людьми современного общества ключевых элементов своей традиционной культуры. Следуя за сиюминутными, зачастую разнородными культурными предпочтениями, человек начинал жить одновременно в различных культурных мирах, не осознавая и не ощущая принадлежности ни к одному из них, что в итоге приводило к потере базовых жизненных ориентиров.

Рассмотренная выше эволюция понимания культуры, в особенности теория о множественности культур (цивилизаций), побуждала ученых к поиску определения данного понятия вне зависимости от времени и места ее существования.

Тем не менее, как и в случае с идентичностью, понятие «культура», являясь междисциплинарным, по сей день не имеет однозначного толкования. Современные ученые выделяют «антропологические», «диалогические», «исторические», «литературоведческие», «методологические», «семиотические» и некоторые другие версии культуры [14]. Постепенно акцент в подобных исследованиях переносится на внутреннее разнообразие культуры, ее многоуровневость, иерархичность. Интересы ученых перемещаются вглубь данного феномена, тем самым выстраивая его предметное поле и содержательное пространство.

Обосновывая культуру в соответствии со спецификой рассматриваемой проблемы, выделим следующие опорные принципиальные положения: 1) для того чтобы раскрыть сущность отдельных феноменов культуры, необходимо рассматривать все аспекты культуры, так как ни один из них нельзя понять и оценить без учета других; 2) человек по своей сущности неотделим от культуры: культура живет в людях, их взглядах, деятельности, творчестве; люди же живут в культуре и создают ее; 3) взаимосвязь культуры и человека обуславливает их взаимовлияние во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

Из вышесказанного следует, что, во-первых, все феномены культуры интегрируются в человека, который одновременно является их субъектом и объектом; во-вторых, определение культуры возможно лишь во взаимосвязи с жизнедеятельностью человека, ее отдельными видами и продуктами.

Исходя из этого, в общем виде можно определить культуру как фундаментальную характеристику человека, проявляющуюся в трех главных сферах его жизнедеятельности: материальной (средства производства, орудия труда, быт человека, предметы потребления и способы практической деятельности по их созданию и использованию), духовной (религия, искусство, наука, образование) и социальной (процессы, происходящие в обществе, включая организацию политической власти, правовые и моральные нормы, типы управления и стили лидерства) [15].

Таким образом, рассмотрев по отдельности понятия «идентичность» и «культура» и определившись с их содержанием, можно обратиться к интегрированному на их основе понятию «культурная идентичность».

Данное понятие в различных ракурсах в последние годы весьма активно исследуется российскими учеными. Так, Л. В. Мельникова

на основе междисциплинарного сравнительного анализа различных зарубежных и отечественных концепций выделила три основных подхода, в контексте которых, по ее мнению, ставится и решается проблема культурной идентичности. Во-первых, это цивилизационный подход, который «концентрирует свое внимание на культурной идентичности цивилизаций как социокультурных индивидуальных исторических субъектов». Во-вторых, это личностный или философско-психологический подход, в рамках которого исследуют, главным образом, «процессы индивидуальной или личностной культурной идентификации и личностную идентичность». И, наконец, социологический подход, ориентированный на изучение сложных отношений «между личностной идентичностью и коллективными, социально-групповыми и цивилизационными идентичностями, опосредованными идеологическими процессами» [16, с. 231].

Важным дополнением к сказанному является то, что все перечисленные подходы частично взаимосвязаны, а значит должны найти отражение и в определении культурной идентичности.

Формирование культурной идентичности будущих педагогов. Исходя из вышеизложенного, в культурной идентичности в контексте подготовки педагогов следует выделить два основных аспекта: во-первых, это идентичность типа культуры или цивилизации как уникального субъекта в рамках всемирной истории; во-вторых, это культурная идентичность человека как уникального субъекта, отождествляющего себя с тем или иным типом культуры (цивилизацией) в рамках исторического процесса и реального социума.

В первом случае культурная идентичность определяется установлением самобытности народа, сложившейся в ходе общего историко-культурного развития и нашедшей отражение в совокупности особенных культурных признаков, таких, как язык (единый или близкий), территориальное расположение, религия, наследие материальной и духовной культуры, созданное этим народом, а также признанные в обществе ценности, нормы морали и поведения, традиции, обычаи, праздники, герои и т.п.

Во втором же случае культурная идентичность определяется процессом самопознания, отождествления и принятия индивидом исторически сложившейся и социально одобренной системы ценностей, норм и образцов культуры соответствующего ему культурного типа.

Это происходит постепенно в ходе взросления и во многом зависит от направленности семейного воспитания, школьного, вузовского и др. образования, а также от социокультурной среды в целом.

Таким образом, исходя из представленного определения культурной идентичности, можно констатировать, что педагоги в своих исследованиях и деятельности должны в первую очередь ориентироваться на аспект данного понятия, связанный с культурной идентичностью человека, которая формируется в динамике возрастных и социокультурных изменений и требует опосредованного и целенаправленного участия в данном процессе семьи и образовательных организаций. При этом очень важно, чтобы родители и педагоги отождествляли себя с культурой определенного типа, принимая ее историческое наследие, ценности, нормы морали и поведения.

Если говорить о формировании культурной идентичности у будущих педагогов во время их обучения в вузе, то в наши дни это должно рассматриваться как необходимый профессионально-личностный компонент, без которого учитель не сможет до конца понять собственное место и роль в обществе и воспитать у учащихся ценностное отношение к культурному наследию своего народа, а также обуславливающий умение выстраивать уважительный межкультурный диалог с представителями других культур.

Для решения данной задачи в процессе подготовки педагога в вузе прежде всего следует обратить внимание на такие аспекты, как:

- *развитие профессиональной самоидентификации*, в рамках которого формирование культурной идентичности поможет будущим педагогам точнее определить свое место и роль в обществе и образовательной среде, а также лучше понять функции педагога в деле обучения и воспитания;

- *принятие традиционных ценностей и моральных принципов*. Обретение культурной идентичности поможет будущим педагогам осознать и принять традиционные ценности, установить приоритеты личностного развития, соблюдать этические нормы общения и поведения. Это важно для того, чтобы они могли передавать данные ценности и нормы своим ученикам, в том числе и личным примером;

- *подготовка к межкультурному общению*. Будущие педагоги должны быть готовыми работать с детьми из различных культурных и социальных сред. Понимание собственной

культурной идентичности поможет им лучше увидеть и понять особенности других культур и более эффективно взаимодействовать с воспитанниками, успешно преодолевая в своей работе проблемы, возникающие на межкультурной основе;

- *повышение профессиональной компетентности.* Знание и понимание культурных различий помогут будущим педагогам в разработке адаптированных методик обучения и воспитания, учитывающих особенности различных культурных групп, что, несомненно, будет способствовать повышению эффективности образовательного и воспитательного процесса.

Закключение. Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что культурная идентичность, являясь сложным междисциплинарным понятием, имеет важное прикладное значение в плане ее формирования у будущих педагогов в период их обучения в вузе. Рассматривая культурную идентичность как идентичность типа культуры в рамках исторического процесса и как идентичность человека, отождествляюще-

го себя с конкретным типом культуры, необходимо отметить, что в первом случае она является предметом изучения для историков, философов, культурологов и социологов, а во втором случае, в рамках научного осмысления представителями различных гуманитарных наук, имеет важное специфическое значение для педагогов как в теоретических изысканиях, так и практической деятельности, реализуемой в процессе учебно-воспитательной работы в школе, вузе и других образовательных организациях.

В настоящее время обозначенное направление деятельности приобретает у нас в стране особую социальную значимость, а потому требует и соответствующих компетенций от педагогов, формирование культурной идентичности которых должно стать важным аспектом их подготовки в вузе. Поэтому данный вопрос в рамках педагогического образования нужно рассматривать не только как частную воспитательную задачу, но и как неотъемлемую составляющую профессионально-личностных качеств, необходимых современному российскому учителю.

Список источников

1. Небрятенко С. В. Педагогические аспекты становления социальной идентичности // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2009. № 1(7). С. 91–94.
2. Ёлкина К. К. Модель развития семейной идентичности будущих педагогов // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 5(45). С. 93–99.
3. Тахохов Б. А. Развитие общероссийской идентичности как составляющая профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2019. № 4. С. 130–135.
4. Перинская Н. А. Профессиональная идентичность // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 209–211.
5. Юм Д. Трактат о человеческой природе. М.: АСТ, 2021. 800 с.
6. Кант И. Критика чистого разума. М.: Азбука, 2022. 768 с.
7. Малыгина И. В. Идентичность в философской, социальной и культурной антропологии: учебное пособие. 2-е изд. М.: Согласие, 2018. 240 с.
8. Леонтьев Д. А., Савельева О. О. Идентичность // Большая российская энциклопедия. Т. 10. М.: БРЭ, 2008. С. 695–696.
9. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
10. Ковалёва А. И., Кузнецова Т. Ф. О Вал. А. Лукове, тезаурусном подходе, других его концепциях и исследованиях // Горизонты гуманитарного знания. 2018. № 4. С. 15–26.
11. Тейлор Ч. Демократическое исключение (и «лекарство» от него?) // Русский архипелаг: сетевой проект «Русского мира». 2002. URL: <http://www.archipelag.ru/geoculture/langsnpeoples/Vavilon/exclusion> (дата обращения: 16.08.2023).
12. Цицерон. Тускуланские беседы. М.: ЛитРес, 2017. 270 с.
13. Асланов И. К. Теория культурно-исторических типов Н. Я. Данилевского // Философия и общество. 2002. № 1 (26). С. 164–180.

14. Розин В. М. Культурология: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 410 с.
15. Иванов Е. В. Методологические подходы к изучению феномена свободы в педагогике // Вестник Новгородского государственного университета. 2013. № 2 (74). С. 23–26.
16. Мельникова Л. В. Проблема культурной идентичности: концептуальные подходы // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 5. С. 226–234.

References

1. Nebratenko, S. V. (2009) Pedagogical aspects of social identity formation. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology"*, no. 1(7), pp. 91–94. (In Russ.)
2. Yolkina, K. K. (2021) Model of family identity development of future teachers. *Education Management: Theory and Practice*, no. 5(45), pp. 93–99. (In Russ.)
3. Takhokhov, B. A. (2019) Development of All-Russian Identity as a Component of Professional Training of Future Teachers and Educational Psychologists. *Bulletin of K. L. Khetagurov North Osetian State University*, no. 4, pp. 130–135. (In Russ.)
4. Perinskaya, N. A. (2018) Professional identity. *Knowledge. Understanding. Skill*, no. 2, pp. 209–211. (In Russ.)
5. Hume, D. (2021) *Treatise on human nature*. Moscow: AST. (In Russ.)
6. Kant, I. (2022) *The Critique of Pure Reason*. Moscow: Azbuka. (In Russ.)
7. Malygina, I. V. (2018) *Identity in philosophical, social and cultural anthropology*. M.: Soglasie. (In Russ.)
8. Leontiev, D. A., Savelyeva, O. O. (2008) Identity. *The Big Russian Encyclopedia*, vol. 10. M.: BRE, pp. 695–696. (In Russ.)
9. Erikson, E. (1996) *Identity. Adolescence and crisis*. Moscow: Progress. (In Russ.)
10. Kovalyova, A. I., Kuznetsova, T. F. (2018) About Val. A. Lukov, thesaurus approach, his other concepts and studies. *Horizons of Humanitarian Knowledge*, no. 4, pp. 15–26. (In Russ.)
11. Taylor, Ch. (2002) Democratic exclusion (and the «cure» for it?). *Russian archipelago: network project of the "Russian World"*. Available at: <http://www.archipelag.ru/geoculture/langsnpeoples/Vavilon/exclusion> (Accessed: 16 August 2023). (In Russ.)
12. Ciceron. (2017) *Tusculan conversations*. Moscow: LitRes. (In Russ.)
13. Aslanov, I. K. (2002) N. Y. Danilevsky's theory of cultural and historical types. *Philosophy and Society*, no. 1 (26), pp. 164–180. (In Russ.)
14. Rozin, V. M. (2023) *Culturology*. Moscow: Yurajt. (In Russ.)
15. Ivanov, E. V. (2013) Methodological approaches to the study of the phenomenon of freedom in pedagogy. *Bulletin of Novgorod State University*, no. 2 (74), pp. 23–26. (In Russ.)
16. Melnikova, L. V. (2010) The problem of cultural identity: conceptual approaches. *Humanities and Social Sciences*, no. 5, pp. 226–234. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.11.2023; одобрена после рецензирования 13.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was received on 28.11.2023; approved after reviewing on 13.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Иванов Евгений Вячеславович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Титова Елена Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики школы, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Ivanov Evgeniy Vyacheslavovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Titova Elena Vladimirovna

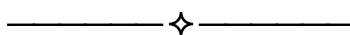
Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of School Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.015.3

doi:

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Елена Сергеевна Слюсарева^{1✉}, Наталья Николаевна Мизина²

^{1,2} Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия

^{1✉} slusareva2005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6262-3439>

² mizinat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0947-3547>

Аннотация. В статье представлены теоретический анализ и эмпирическое исследование феномена буллинга в инклюзивной образовательной среде. Рассмотрена инклюзивная образовательная среда как вид социальной и образовательной среды, направленной на создание условий для комфортного и безопасного взаимодействия всех субъектов образовательных отношений. Рассмотрено понятие «буллинг», его формы и проявления в инклюзивной образовательной среде. На основе теоретического анализа проведено психодиагностическое исследование. Подобран комплекс психодиагностических методик, позволяющих выявить наличие буллинга в инклюзивной образовательной среде. Проведен корреляционный анализ и выявлены взаимосвязи между социометрическим статусом обучающегося и психологическим климатом в коллективе. Доказано, что позиция лидера является ключевой в формировании структуры буллинга. Предложены рекомендации по вторичной профилактике буллинга в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, буллинг, профилактика, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Для цитирования: Слюсарева Е. С., Мизина Н. Н. Профилактика буллинга в инклюзивной образовательной среде // Человек и образование. 2023. № 4. С. 63–70. <http://dx.doi.org/>

Original article

BULLYING PREVENTION IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Elena S. Slusareva^{1✉}, Natalia N. Mizina²

^{1,2} Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia

^{1✉} slusareva2005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6262-3439>

² mizinat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0947-3547>

Abstract. This article presents theoretical analysis and empirical research on the phenomenon of bullying in inclusive educational environment. The inclusive educational environment is considered as a type of social and educational setting aimed at creating conditions for comfortable and safe interaction among all participants in educational relationships. The concept of “bullying”, its forms, and manifestations in inclusive educational environment are explored. Based on the theoretical analysis, the psychodiagnostic study is conducted. A set of psychodiagnostic methods is selected to identify the bullying phenomenon in the inclusive educational environment. Correlation analysis is performed, revealing the relationships between the student’s sociometric

status and psychological climate within the group. The position of a leader is proved to play the key role in the formation of bullying structure. Recommendations for secondary prevention of bullying in inclusive educational environment are provided.

Keywords: inclusive educational environment, bullying, prevention, children with disabilities.

For citation: Slusareva E. S., Mizina N. N. Bullying prevention in inclusive educational environment // *Man and Education*. 2023; (4): 63–70. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. В настоящее время широкое распространение в отечественной системе образования получила инклюзивная форма образования, обеспечивающая право каждого человека вне зависимости от его физического, психического, психофизического статуса, недопустимость дискриминации в сфере образования. Инклюзивный подход в образовании направлен на реализацию права каждого ребенка учиться по месту жительства, но при этом предполагает создание условий, учитывающих широкое разнообразие и своеобразие учеников с разными образовательными возможностями.

Инклюзивное образование предполагает, что образовательная среда, учебные планы и программы, уровень профессионализма педагогического коллектива соответствуют индивидуальным потребностям ребенка с нетипичным развитием, а все дети получают преимущества как в организации обучения, так и в социальных аспектах процесса совместного пребывания.

Однако исследования отечественных (Л. Г. Астахова, О. Н. Богомякова, Е. Н. Буслаева, Ю. А. Королева, И. Л. Федотенко и др.) [1; 2; 3; 4] и зарубежных (С. Cook, L. Cluver, S. Mepham, R. Kowalski, С. Fedina) [5; 6; 7] ученых показывают, что дети и подростки с особенностями в развитии относятся к группе риска по факторам, детерминирующим нарушение психологической безопасности. По данным ВОЗ, полученным в ходе обследования детей с инвалидностью, уровень насилия по отношению к детям-инвалидам в 3,7 раза превышает аналогичный показатель среди здоровых детей. Наиболее ярко это проявляется в том случае, когда дети с особенностями в развитии обучаются вместе с детьми, имеющими нормальное психофизическое развитие (т.е. в условиях инклюзивного образования).

Вышесказанное позволяет сформулировать проблему исследования: каковы условия профилактики буллинга в инклюзивной образовательной среде?

Обзор литературы. Само определение инклюзивной образовательной среды как вида социальной и образовательной среды, реализующей право каждого ребенка на комфортное и безопасное

образование, предполагает отсутствие насилия в ситуациях взаимодействия разных субъектов образовательных отношений (педагогов с обучающимися с ОВЗ, между обучающимися и т.д.).

Однако анализ литературы и статистические данные показывают, что дети с ограниченными возможностями здоровья и дети с инвалидностью более подвержены риску совершения над ними насилия, чем их физически и умственно здоровые сверстники (Л. Г. Астахова, Е. Н. Буслаева) [1]. Жертвой насилия рискует стать любой ребенок, но обычно для этого выбирают не способных оказать сопротивление детей, имеющих отклонения или заболевания.

Анализ зарубежных исследований (С. Cook, L. Cluver, S. Mepham, R. Kowalski, С. Fedina) [5; 6; 7], проведенный А. А. Бочавер, К. Д. Хломовым [8], показывает, что типичная жертва травли – замкнутый ребенок с поведенческими нарушениями и физическими особенностями, негативными убеждениями о самом себе и социальными сложностями (С. Cook) [5]. Эти особенности могут быть как следствиями травли, так и ее предпосылками – «сигналами» другим детям о том, что ребенка легко сделать жертвой (L. Cluver) [6]. В группу риска попадают дети с трудностями в обучении, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, расстройствами аутистического спектра, диабетом, эпилепсией и другими нарушениями и хроническими заболеваниями, особенно влияющими на внешность (R. Kowalski, С. Fedina) [7].

Это подтверждается и работами отечественных исследователей (Е. А. Макарова, А. А. Гудзовская, С. В. Матвиенко и др.), в которых отмечается, что чаще всего жертвами школьного насилия становятся дети, имеющие недостатки физического и психического развития, те, которые не могут полноценно постоять за себя (с нарушениями зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата и др.); имеющие особенности поведения (импульсивные, замкнутые), особенности внешности, несформированные социальные навыки, низкий интеллект и трудности в обучении [9; 10; 11].

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья, проявляющимися в разных формах нетипичности, объективно чаще являются потенциально возможными жертвами в условиях инклюзивной образовательной среды.

Общепринятое определение школьной травли предложил D. Olweus, рассматривая буллинг (травлю) как преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [12].

Более расширенное определение буллинга предлагает Э. Руланн, который рассматривает его как повторяющуюся, осознанную, совершаемую неоднократно и на протяжении длительного времени агрессию по отношению к человеку, заведомо не имеющему возможности эффективно защитить себя, со стороны другого человека или группы людей, обладающих большей властью (силой, авторитетом) [13]. Существенными признаками буллинга являются негативные действия со стороны одного или нескольких лиц по отношению к жертве, систематичность в проявлении такого поведения, значительный перевес в соотношении сил, активная или пассивная вовлеченность в такого рода конфликт достаточно широкого круга лиц.

Насилие в школе проявляется в следующих видах взаимодействий:

1) в общности «учащиеся–учащиеся», в том числе с ОВЗ,

2) в общности «педагог–учащиеся», в том числе с ОВЗ,

3) во взаимоотношениях взрослых субъектов образовательных отношений: педагогического коллектива и родителей детей как с типичным, так и с нетипичным развитием.

Насилие в общности «учащиеся–учащиеся» проявляется в жестоких отношениях в одной и разновозрастных группах.

В соответствии с результатами международного исследования буллинг наиболее часто проявляется в словесной (вербальной) травле: это оскорбления, злые (саркастичные) или непристойные (циничные) шутки, словесные провокации, обзывания и др.; фиксируется бойкот личности; потом следует распространение слухов и сплетен, воровство, отъем и порча личных вещей; затем физическая расправа и др.

Е. А. Макарова выделяет следующие формы буллинга в образовательной среде школы [9]:

- прямая – физическая или вербальная, когда ребенка бьют, обзывают, дразнят, портят его вещи или отбирают деньги и др.;

- косвенная вербальная (распространение слухов и сплетен, бойкотирование, избегание, манипуляция дружкой («Если ты дружишь с ней – мы с тобой не друзья»)). Мы часто регистрируем эту форму в инклюзивной образовательной среде, когда ребенок с ОВЗ является непредпочитаемым или же отвергаемым сверстниками. Манипуляцией в данной форме является и социальная изоляция, то есть нежелание общаться с человеком. Данная форма буллинга зачастую проявляется в инклюзивной образовательной среде, в которой не сформировано позитивное отношение к детям с разными вариантами нетипичности.

А. А. Гудзовская, А. М. Манухина, А. А. Прокураева, рассматривая буллинг как отражение развития группового субъекта деятельности («мы-группа»), отмечают, что группа оказывает влияние на поведение субъектов, ее составляющих: конструктивное – содействующее развитию личности, ее способностей, удовлетворяющее потребности в безопасности, признании, уважении, и деструктивное – препятствующее реализации названных потребностей, оказывающее травматическое действие на психику участников, что может проявляться в разных вариантах буллинга [10]. С точки зрения авторов, буллинг – это форма взаимодействия в группе, основанная на объектных отношениях: поскольку не сформирована позиция «группа-субъект» («наша группа как единый организм»), то по отношению к жертве буллинга доминирует позиция «ты-объект», а сама жертва буллинга чаще всего воспринимает группу как враждебную [10, с. 42].

А. Гуггенбуль рассматривает цикл буллинга в группе, складывающийся из: целенаправленных действий со стороны ребенка-агрессора; реакции ребенка-жертвы, которую воспринимают как подчинение (покорность, игнорирование негатива); реакции свидетелей буллинга, непроизвольно подкрепляющей данный паттерн взаимодействия жертвы и преследователя (признанием лидерской роли агрессора, повышением его социального статуса, расширением его влияния и т.д.) [14]. Таким образом, участниками буллинга являются и жертва, и агрессор, и преследователь (агрессоры-преследователи), и наблюдатели.

В инклюзивной образовательной среде в качестве жертвы буллинга в большинстве случаев выступает ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Агрессором может выступать как его сверстник с нормотипичным развитием (наиболее часто встречаемые случаи), так и педагоги, а иногда и родители.

Материалы и методы. На основе теоретического анализа научной литературы нами было проведено психодиагностическое исследование, направленное на выявление специфики межличностных отношений и межличностных взаимодействий между обучающимися в классном коллективе 7 класса (12–14 лет). Исследование проводилось по запросу администрации образовательного учреждения. От родителей обучающихся и педагогов поступил запрос в связи с участвовавшими ситуациями «травли» одного из подростков одноклассниками. Данные ситуации можно рассматривать как ситуации буллинга. В анамнезе у подростка («идентифицированный пациент») отмечалась задержка психического развития и неврологические расстройства. На момент обследования обучающийся находился на учете у невролога. Классным руководителем отмечены сложности взаимодействия ребенка с одноклассниками: недостаточный уровень развития навыков социального взаимодействия, конфликтность в отношениях со сверстниками и взрослыми.

Для исследования нами был подобран комплекс диагностических методик по выявлению буллинга в образовательной среде.

В диагностический комплекс вошли:

1. Методика «Еженедельный опрос обучающихся» (автор Кейси Питерс).
2. Метод социометрических измерений (Д. Морено).
3. Методика «Круги» (автор Н. Е. Щуркова).
4. Методика на выявление «Буллинг-структуры» (автор Е. Г. Норкина).

Указанные методы и методики позволили нам оценить характер межличностных отношений в подростковой социальной группе (классе); уровень субъективного переживания обучающимися комфортности в данной социальной группе; определить роли и позиции, занимаемые подростками в «буллинге».

Для выявления связи между изучаемыми нами в ходе психологической диагностики параметрами был проведен корреляционный анализ, использовался коэффициент линейной корреляции r -Пирсона.

Перейдем непосредственно к описанию выявленных корреляционным анализом связей.

Результаты исследования. Исследование выявило 34 значимые корреляционные связи, из них 18 – положительные, 16 – отрицательные. Из них 13 корреляционных связей на уровне значимости 10 % ($t_{\text{крит.}} = 0,369$ для числа степеней свободы 21), 9 корреляционных связей на уровне значи-

мости 5 % ($t_{\text{крит.}} = 0,433$ для числа степеней свободы 21) и 12 корреляционных связей на уровне значимости 1 % ($t_{\text{крит.}} = 0,549$ для числа степеней свободы 21) [15, с. 363].

При проведении математического расчета коэффициентов линейной корреляции Пирсона мы использовали данные шкалы «Круг комфорта». Эти данные позволяли нам оценить, насколько субъективно комфортно чувствуют себя учащиеся в системе межличностных отношений и взаимодействий в классе: чем выше балл, который ставил испытуемый, тем менее комфортно он себя чувствует. Поэтому при последующем анализе корреляционных связей мы поменяли знак коэффициентов корреляции показателя «Круг комфорта» с другими оцениваемыми показателями на противоположный («-» на «+»).

В ходе диагностики было выявлено, что в классном коллективе достаточно много обучающихся, имеющих невысокий социальный статус и невысокую социальную экспансивность. Поэтому в определенном социальном контексте в классе может сложиться ситуация буллинга, так как нами выявлено, что достаточно большое количество обучающихся имеет тенденцию занимать позицию «инициатора буллинга» либо «помощника инициатора буллинга». И в то же время в классе достаточно много обучающихся, имеющих тенденцию занимать позицию «жертвы буллинга».

Исследование показало, что «идентифицированный пациент» отличается достаточно низким статусом в классе по деловому критерию ($C = 0,03$; «пренебрегаемый») и низким статусом по эмоциональному критерию ($C = 0$; «отвергаемый»). Подросток считает, что пребывает в «зоне неблагополучия» в системе межличностных отношений обучающихся в классе. У него также выявлена тенденция занимать позицию «жертвы» и «защитника жертвы» в ситуации буллинга (в зависимости от социального контекста). Следует отметить наличие у подростка низкой социальной экспансивности, что проявляется на уровне делового и эмоционального критериев ($E_d = 0$; $E_e = 0$).

Итак, анализируя значения коэффициентов корреляции, можно сделать следующие выводы:

- уровень субъективного переживания подростками комфортности своего пребывания в данной социальной группе значимо связан с экспансивностью подростка в межличностных отношениях – чем большую активность подросток проявляет в межличностных взаимодействиях, выстраивая свои межличностные отношения

в группе, выбирает себе партнеров по взаимодействию, тем более комфортно он себя ощущает в системе отношений в группе;

- тенденция занимать позицию «инициатора буллинга» (обидчика) напрямую и значимо связана с экспансивностью подростка в межличностных взаимодействиях, его социальным статусом в группе (преимущественно в системе эмоциональных отношений) и уровнем субъективного переживания подростком комфортности своего пребывания в данной социальной группе. Это свидетельствует о том, что более вероятно позицию «инициатора буллинга» в рассматриваемой нами ученической группе занимают подростки, достаточно комфортно чувствующие себя в системе межличностных отношений в этой группе, с высоким уровнем экспансивности в межличностных взаимодействиях, занимающие лидерские позиции в системе эмоциональных отношений в социальной группе;

- тенденция занимать позицию «защитника жертвы» в ситуации буллинга значимо связана с экспансивностью подростка в системе деловых отношений в группе. Это свидетельствует о том, что позицию «защитника жертвы» в ситуации буллинга занимают подростки, достаточно активно ведущие себя в системе деловых отношений и деловых взаимодействий в группе;

- тенденция занимать позицию «жертвы» в ситуации буллинга в рассматриваемой нами ученической группе связана с низкой активностью подростка в системе межличностных взаимодействий в классе и низким социальным статусом подростка (преимущественно в системе эмоциональных отношений). Это свидетельствует о том, что «жертвами» в ситуации буллинга в рассматриваемой нами ученической группе вероятнее всего станут подростки с низким социальным статусом и низкой (по разным причинам) межличностной активностью в выборе партнеров по взаимодействию;

- тенденция занимать позицию «наблюдателя» (свидетеля) в ситуации буллинга в рассматриваемой нами ученической группе связана с низкой активностью подростка в системе межличностных взаимодействий в классе, низким социальным статусом подростка (преимущественно в системе эмоциональных отношений), в силу этого с недостаточной готовностью занимать в ситуациях буллинга позицию «защитника жертвы» и с высокой вероятностью самому занять позицию «жертвы».

Заключение. Буллинг в инклюзивной образовательной среде проявляется в систем-

ных и многократных актах психологического и (или) физического насилия в разных общностях (педагог-обучающий, обучающийся-обучающийся (в том числе с ОВЗ)) и т.д. В подростковом возрасте буллинг чаще всего появляется в общности «сверстник-сверстник» (в том числе с ОВЗ) в форме прямой или косвенной, физической или вербальной агрессии и влияет на состояние психологического благополучия всех субъектов образовательных отношений. Психологическая профилактика является необходимым условием предупреждения возникновения ситуаций буллинга в инклюзивной образовательной среде.

С опорой на проведенный анализ результатов исследования нами были разработаны следующие рекомендации по вторичной профилактике буллинга, направленной на организацию психологической помощи подросткам, являющимся членами данной ученической социальной группы:

1. Специалистам психологической службы образовательного учреждения необходимо вести работу, направленную на оптимизацию характера межличностных отношений в подростковой группе и изменение социальной структуры группы. Основные задачи, которые необходимо решить в этой связи:

- а) повысить уровень сплоченности подростков;

- б) повысить социальный статус «идентифицированного пациента», имеющего низкий статус в группе по деловому и эмоциональному критериям. Для этого необходимо проведение групповых занятий, в ходе которых подросткам предлагаются задания, в выполнении которых компетентен данный подросток с низким статусом. Поэтому предварительно необходимо провести углубленную индивидуальную диагностику личностных особенностей и способностей этого подростка;

- в) корректировать внутригрупповые правила взаимодействия. Так как эти правила в основном устанавливаются лидерами, то, прежде всего, нужно провести индивидуальную психологическую диагностику личностных особенностей, ценностных ориентаций и социальных установок подростков с высоким социальным статусом в данной группе. После этого следует вести работу по коррекции установок и поведенческих паттернов лидеров;

- г) развивать у подростков навыки позитивного социального взаимодействия в группе. Основным методом такой работы может слу-

жить социально-психологический тренинг (тренинг сплочения) [16].

2. Педагогу-психологу информировать (по запросу) в доступной форме обучающихся, их родителей, а также педагогов, работающих с классом, о результатах, полученных в ходе психодиагностического исследования. В случае необходимости провести дополнительное исследование личностных особенностей и уровня развития социальных навыков у отдельных обучающихся (в индивидуальном порядке). Разработать индивидуальные рекомендации для обращающихся за информацией психологического характера, полученной в ходе исследования.

3. Педагогу-психологу совместно с классным руководителем проводить воспитательные и коррекционные мероприятия, направленные на оптимизацию системы межличностных отношений в классном коллективе и повышение социального статуса в коллективе отдельных обучающихся:

- внешкольные мероприятия (посещение кинотеатров, выставок, походы выходного дня и т.п.) с привлечением родительского актива класса;

- индивидуальная психологическая коррекционная работа с отдельными обучающимися по запросу родителей, педагогов и самих подростков.

Список источников

1. Астахова Л. Г., Буслаева Е. Н. Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 116–122.
2. Богомякова О. Н. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 245–250.
3. Королева Ю. А. Социально-психологические характеристики психологической безопасности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях инклюзивной школы-интерната) // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 441–444.
4. Федотенко И. Л. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: отечественный и зарубежный опыт / И. Л. Федотенко, Т. Захарук // Университет XXI века: научное измерение: материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов и магистрантов ТГПУ им. Л. Н. Толстого, Тула, 17–31 мая 2017 года. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2017. С. 39–45.
5. Cook C. R., Williams K. R., Guerra N. G., Kim T. E., Sadek S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation // School Psychology Quarterly. 2010. № 25. Pp. 65–83.
6. Cluver L., Bowes L., Gardner F. Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa // Child Abuse and Neglect. 2010. № 34. Pp. 793–803.
7. Kowalski R. M., Fedina C. Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations // Research in Autism Spectrum Disorders. 2011. № 5. Pp. 1202–1208.
8. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.
9. Макарова Е. А. Буллинг как психологическое явление, изучаемое в рамках виктимологии // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2018. № 1. С. 72–75.
10. Гудзовская А. А., Манухина А. М., Проскурина А. А. Школьный буллинг как отражение развития группового субъекта деятельности // Социальные явления. 2017. № 1 (7). С. 41–49.
11. Матвиенко С. В. Буллинг как социально-педагогическая проблема // Вестник науки и образования. 2018. № 3(39). С. 61–64.
12. Olweus D. Bullying at school: What we know what we can do. N. Y.: Wiley-Blackwell, 1993.

13. Руланн Э. Как остановить травлю в школе: психология моббинга: пер. с норв. М.: Генезис, 2012. 264 с.
14. Гуггенбюль А. Зловещее очарование насилия: профилактика детской агрессивности и жестокости: пер. с нем. 2-е изд. М.: Когито-Центр, 2006. 176 с.
15. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
16. Большаков В. Ю. Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения. М.: Служба доверия, 1994. 316 с.

References

1. Astakhova, L. G., Buslaeva, E. N. (2016) Formation of the abilities of students and teachers to create a psychologically safe inclusive educational environment. *Pedagogical Education in Russia*, no. 1, pp. 116–122. (In Russ.)
2. Bogomyagkova, O. N. (2013) Psychological safety of the individual in the conditions of inclusive education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 4, pp. 245–250. (In Russ.)
3. Koroleva, Y. A. (2021) Socio-psychological characteristics of psychological safety of younger schoolchildren with mental retardation (in an inclusive boarding school). *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 71-2, pp. 441–444. (In Russ.)
4. Fedotenko, I. L. (2017) Psychological safety of an inclusive educational environment: domestic and foreign experience. In: Fedotenko I. L., Zaharuk T. (eds). *University of the XXI century (2017): scientific dimension: materials of the scientific conference of scientific and pedagogical workers, graduate students and undergraduates of TSPU named after L. N. Tolstoy*, May 17–31, 2017. Tula: Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, pp. 39–45. (In Russ.)
5. Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., Sadek, S. (2010) Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, no. 25, pp. 65–83.
6. Cluver, L., Bowes, L., Gardner, F. (2010) Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa. *Child Abuse and Neglect*, no. 34, pp. 793–803.
7. Kowalski, R. M., Fedina, C. (2011) Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, no. 5, pp. 1202–1208.
8. Bochaver, A. A. (2013) Bullying as an object of research and a cultural phenomenon. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, no. 3, pp. 149–159. (In Russ.)
9. Makarova, E. A. (2018) Bullying as a psychological phenomenon studied within the framework of victimology. *Bulletin of the Taganrog Institute of Management and Economics*, no. 1, pp. 72–75. (In Russ.)
10. Gudzovskaya, A. A., Manukhina, A. M., Proskurina, A. A. (2017) School bullying as a reflection of the development of a group subject of activity. *Social Phenomena*, no. 1(7), pp. 41–49. (In Russ.)
11. Matvienko, S. V. (2018) Bullying as a social and pedagogical problem. *Bulletin of Science and Education*, no. 3(39), pp. 61–64. (In Russ.)
12. Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know what we can do*. New-York: Wiley-Blackwell.
13. Ruland, E. (2012) *How to stop bullying at school: the psychology of mobbing*. Moscow: Genesis. (In Russ.)
14. Guggenbühl, A. (ed.) (2006) *The sinister charm of violence: prevention of childhood aggressiveness and cruelty*. 2nd ed. Moscow: Cogito-Center. (In Russ.)
15. Nasledov, A. D. (2004) *Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data*. Tutorial. St. Petersburg: Speech. (In Russ.)
16. Bolshakov, V. Y. (1994) *Psychotraining: sociodynamics, games, exercises*. Moscow: Trust Service. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.10.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was received on 23.10.2023; approved after reviewing on 30.10.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Слюсарева Елена Сергеевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности Ставропольского государственного педагогического института, Ставрополь

Мизина Наталья Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности Ставропольского государственного педагогического института, Ставрополь

Information about the authors:

Slusareva Elena Sergeevna

Candidate of psychological sciences, Associate professor, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

Mizina Natalia Nikolaevna

Candidate of psychological sciences, Associate professor, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 376.24

doi:

МЕТОДОЛОГИЯ ПРИКЛАДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ОБОСНОВАНИЕ ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Виктория Николаевна Жаворонкова¹, Олег Георгиевич Прикот^{2✉},
Евгений Вадимович Рассказов³*

^{1,2} Высшая школа экономики, Санкт-Петербург, Россия

³ 840-е военное представительство Министерства обороны Российской Федерации, Мурманск, Россия

¹ victoriia.nicolaevna@gmail.com

^{2✉} o.prikot@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7234-1475>

³ eugene.ippon@gmail.com

Аннотация. В статье обосновывается формат обучения иностранному языку детей с детским церебральным параличом в рамках дополнительного образования. Исследование проводится с применением прикладной методологии множественной верификации. Проведен трехэтапный библиометрический анализ зарубежных и отечественных источников на предмет организации обучения иностранному языку детей с ДЦП в формате образовательно-досуговой деятельности, по результатам которого была выявлена недостаточная изученность данной темы. Выявлена потребность в обучении детей с ДЦП в формате образовательно-досуговой деятельности по результатам обработки эмпирических данных, полученных методом опроса в формате анкетирования респондентов – родителей детей с ДЦП, проживающих на территории Санкт-Петербурга. Определены ведущие факторы, характеризующие выбор респондентов в пользу образовательно-досуговой деятельности как формата обучения. Проведен первичный анализ деятельности общеобразовательных и частных организаций, предоставляющих образовательные услуги по обучению иностранному языку детей с ДЦП в рамках дополнительного образования на территории Санкт-Петербурга. Данные, полученные авторами статьи с помощью качественных и количественных методов, взаимно верифицируют друг друга, что позволяет сделать вывод о достоверности и объективности представленных результатов исследования. В статье сделан вывод о важности формата образовательно-досуговой деятельности для детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: методология множественной верификации данных, формат обучения, образовательно-досуговая деятельность, обучение иностранному языку детей с ДЦП, инклюзия, факторный анализ, библиометрический анализ.

Благодарности: авторы выражают глубокую благодарность благотворительному фонду «Другие мечты» за участие в проведении опроса и поддержку исследовательской идеи.

Для цитирования: Жаворонкова В. Н., Прикот О. Г., Рассказов Е. В. Методология прикладного педагогического исследования: обоснование формата обучения детей с ДЦП иностранному языку // Человек и образование. 2023. № 4. С. 71–82. <http://dx.doi.org>

Original article

METHODOLOGY OF APPLIED PEDAGOGICAL RESEARCH: SUBSTANTIATION OF THE FORMAT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN WITH CP

Victoria N. Zhavoronkova¹, Oleg G. Prikot^{2✉}, Evgeniy V. Rasskazov³

^{1,2} HSE University, St. Petersburg, Russia

³ 840 Military representation of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Murmansk, Russia

¹ victoriia.nicolaevna@gmail.com

^{2✉} o.prikot@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7234-1475>

³ eugene.ippon@gmail.com

Abstract. The article substantiates the format of teaching a foreign language to children with cerebral palsy as a part of additional education. The research is carried out using the applied methodology of multiple verification. A three-stage bibliometric analysis of foreign and national sources was carried out for the implementation and organization of teaching a foreign language to children with cerebral palsy in the format of educational and leisure activities, the results of which revealed the unexplored nature of this topic of inclusive education. The need for teaching children with cerebral palsy in the format of educational and leisure activities has been identified based on the results of processing empirical data obtained by the survey method in the questionnaire format of respondents-parents of children with cerebral palsy living in St. Petersburg. The rating of factors characterizing the respondents' choice in favor of educational and leisure activities as a learning format has been determined. The primary analysis of the activities of general education and private organizations providing educational services for teaching a foreign language to children with cerebral palsy within the framework of additional education in St. Petersburg has been carried out. The article shows that the format of educational and leisure activities is the most preferable and priority for the implementation of high-quality educational services for teaching children with cerebral palsy a foreign language. The data obtained by the authors of the article using qualitative and quantitative methods mutually verify each other, which allows us to conclude about the reliability and objectivity of the presented research results. The article concludes that the format of educational and leisure activities for children with disabilities is important.

Keywords: methodology of multiple data verification, learning format, educational and leisure activities, teaching a foreign language to children with cerebral palsy, inclusion, factor analysis, bibliometric analysis.

Acknowledgement: We express deep gratitude to the Charity Foundation "Drugie Mehti" for participating in the survey and supporting the research idea.

For citation: Zhavoronkova V. N., Prikot O. G., Rasskazov E. V. Methodology of applied pedagogical research: substantiation of the format of teaching a foreign language to children with CP // *Man and Education*. 2023; (4): 71–82. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Определение достоверности результатов педагогических исследований является серьезной проблемой для научно-педагогического сообщества. Ученые-педагоги, наряду с традиционными качественными методами и процедурами простой одномерной описательной статистики, в последние годы стали широко использовать методы и процедуры математической

статистики, относительно повышающие уровень достоверности данных. Однако в исследованиях в педагогической сфере все же недостаточно применяются те базовые положения современной теории измерений, которые предполагают проверку достоверности данных с помощью множественных верификаций, означающих одновременное и/или последовательное использование несколь-

ких прикладных методологических процедур (качественных и количественных) и генерации на этой основе синтетических интерпретаций исследовательских смыслов.

В статье предпринимаем попытку продемонстрировать фрагменты подобной прикладной исследовательской методологии. Методология применяется в ходе комплексного исследования по обоснованию целесообразного формата обучения детей с ДЦП иностранному языку. В процессе исследования пытаемся получить ответы на следующие исследовательские вопросы:

- Существует ли общественный запрос на дополнительное образование иностранному языку детей с ДЦП?
- Какой формат обучения с точки зрения семей является предпочтительным?
- Какие факторы определяют выбор формата обучения?

Инклюзивное образование становится все более актуальным и общепринятым в обществе. Одной из его главных идей является создание комфортной и безбарьерной среды для развития детей с особыми образовательными потребностями, что на законодательном уровне закрепляет обязательство предоставлять возможность детям-инвалидам учиться вместе с другими детьми, развиваться наравне с ними и чувствовать себя полноправным членом общества [1; 2; 3]. Однако выявлена проблема, которая может быть обозначена следующим образом: *детям с ДЦП необходимо изучать иностранный язык дополнительно для лучшего развития и социализации, но существующая система образования организационно не предоставляет им эту возможность.*

Методы исследования. В ходе комплекса проведенных нами исследований по изучению актуальных форматов организации обучения иностранному языку детей с ДЦП пришли к необходимости тройной верификации данных при помощи следующих исследовательских методов и аналитических процедур:

1. Библиометрического анализа зарубежных и отечественных источников (научные публикации, статьи, исследования, монографии, нормативно-правовые акты) по теме организации обучения детей с ДЦП иностранному языку. Библиометрический анализ проводился с помощью двух мировых баз научных работ – Dimensions.ai, Web of Science, а также с помощью поисковой платформы Google Scholar. Обработка данных проводилась с помощью двух программ фильтрации результатов: Vos. Viewer, Publish or Perish.

2. Опроса в форме анкетирования родителей детей с ДЦП, в котором принимали участие родители, состоящие в чате благотворительного фонда «Другие мечты». Всего в чате состоят 140 родителей, выборка составила 103 опрошенных респондента. Таким образом, выборку можно считать репрезентативной.

Анализ полученных данных опроса проводился с помощью целого ряда аналитических процедур и программ: *MS Excel* использовался для обработки, систематизации и представления собранных эмпирических данных в форме графиков с помощью *дескриптивной статистики*; *Atlas.ti* – программа для проведения контент-анализа – использовалась для анализа ответов на открытые вопросы с помощью генерации *облаков тегов*; *SPSS* – компьютерная программа для статистической обработки данных. Взаимосвязь переменных анализировалась с помощью статистического метода «*Критерий согласия Пирсона хи-квадрат*».

3. Выявления ситуации на рынке дополнительных образовательных услуг по обучению детей с ДЦП английскому языку выполнены с помощью поиска информации в сети Интернет и дальнейшего личного общения в формате нарративных интервью с администрацией выявленных образовательных учреждений (государственные и частные организации, предоставляющие образовательную услугу обучения иностранному языку детей-инвалидов).

Данные, полученные на основе применения указанных методов, верифицируют друг друга, что может свидетельствовать об их репрезентативности и значимости полученных результатов.

В рамках статьи сосредоточимся на анализе результатов опроса родителей детей с ДЦП, которые позволили ответить на поставленные исследовательские вопросы.

Результаты. Программа *альтернативного коммуникативного обучения* относится к элементам обучения в формате образовательно-досуговой деятельности. Под этим форматом понимаем следующее. Обучение иностранному языку через формат образовательно-досуговой деятельности – это методика, которая предполагает интеграцию языкового обучения в различные виды досуговых активностей. Она основывается на предположении, что участие в интересных и познавательных досуговых мероприятиях помогает учащимся более эффективно совершенствовать навыки иностранного языка [4]. В рамках данного метода учащиеся могут взаимодействовать с преподавателем на равных, проводить время с увлечением, одновременно практикуя новый язык и погружаясь в языковую

культуру. Данный подход к обучению иностранному языку имеет несколько преимуществ: мотивация и заинтересованность (ученики, которые учат язык через досуговые мероприятия, обычно проявляют более высокую мотивацию и заинтересованность в процессе изучения); жизненный опыт (участие в различных досуговых мероприятиях предоставляет учащимся возможность понять культуру, традиции и особенности страны, говорящей на изучаемом языке); контекстуальное использование языка (в рамках образовательно-досуговой деятельности ученики естественным образом используют язык в реальных ситуациях общения); социализация и коммуникация (участие в образовательно-досуговых мероприятиях стимулирует учеников активно общаться друг с другом и с педагогом) [5].

В целом, обучение детей с ДЦП возможно выстроить, учитывая их индивидуальные особенности с помощью применения альтернативных методов коммуникации, опираясь на уровень влияния дефекта на когнитивные и физические способности обучающегося [6].

Нормативно-правовые возможности организации обучения иностранному языку детей с ДЦП. Основным источником, определяющим права и ограничения детей-инвалидов в области образования и обучения является Конвенция ООН «О правах инвалидов», принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года, которая признает право детей с инвалидностью на образование, включая доступ к нему без дискриминации. Конвенция подчеркивает важность инклюзивного образования, что означает право на равные возможности для всех детей, включая детей с инвалидностью, получать качественное образование [7].

Основной федеральный закон, регулирующий образовательную систему России, – одноименный закон № 273-ФЗ, принятый 29.12.2012 года. Право детей, обладающих ограниченными возможностями на образование, закреплено сразу в не-

скольких статьях данного акта – 42-й, 55-й, 59-й и 79-й. Инвалиды должны получать качественное общее образование с учетом имеющихся у них возможностей и потребностей. Закон дает такое определение лица, обладающего ограниченными возможностями: «это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [8].

Согласно положениям закона, в обязанности каждого образовательного учреждения РФ входит разработка индивидуального учебного плана для таких учащихся, чтобы учет их индивидуальных особенностей не вступал в конфликт с освоением программы. Адаптированные образовательные планы должны включать в себя методы коррекции физических и психических нарушений особых учеников, а также мероприятия для их социальной адаптации и социализации [9; 10; 11].

Результаты библиометрического анализа. Библиометрический анализ состояния инклюзивного образования детей с ДЦП в различных международных базах показал, что количество зарубежных исследований в десятки раз превышает количество отечественных. Инклюзивное образование для детей-инвалидов и детей с ДЦП в частности, в этих странах контролируется муниципальными и государственными органами власти, широко распространены альтернативные варианты обучения в частном порядке и надомно.

Библиометрический анализ отечественных практик организации обучения иностранному языку детей с детским церебральным параличом позволяет оценить состояние и развитие данной области научных исследований и практической деятельности. Библиометрический анализ позволил сделать вывод, что данная тема является относительно новой и мало исследованной. Сравнительные результаты поиска иностранных и отечественных источников представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ количества зарубежных и отечественных источников по ключевым словам: «церебральный паралич», «инвалидность», «детство», «обучение и забота», «инклюзия», «инклюзивные практики», «организация обучения», «родительская точка зрения»

Отечественные источники		Зарубежные источники	
Поисковая база	Количество/годы	Поисковая база	Количество/годы
Google Scholar	263 (2004–2023 гг.)	Dimension	9606 (1976–2023 гг.)
Google Scholar	146 (2018–2023 гг.)	Dimension	3648 (2018–2023 гг.)

Работы по данному запросу в России начали публиковаться значительно позже, чем за рубежом, – начиная с 2004 года. Больше половины работ опубликовано за последние 5 лет. В соотношении с иностранными источниками в России практически в 30 раз меньше публикаций. Стоит отметить, что общее количество публикаций за весь период крайне мало в сравнении с общим количеством публикаций, связанных с инклюзией (более 180 тысяч научных работ).

Анализ ключевых слов в 146 публикациях позволил выявить ключевые проблемы, которые освещают авторы: инвалидность (disability) в связке с диагнозом ДЦП (cerebral palsy), клиническими показаниями (clinical) и соответствием стандартам (accordance).

По результатам библиометрического анализа можем сделать вывод об актуальности исследования и в то же время о малоизученности темы. Несмотря на наличие отдельных работ в данной области, наблюдается необходимость в дальнейших исследованиях и разработке эффективных практик организации обучения иностранному языку детей с ДЦП. Прототипы организаций, осуществляющих обучение детей с ДЦП иностранному языку в формате образовательной деятельности, обнаружены не были.

Результаты сбора и анализа эмпирических данных. Потребность обучения детей с ДЦП иностранному языку в формате образовательно-досуговой деятельности. Методом сбора эмпирических данных являлся опрос в форме анкетирования родителей детей с ДЦП, про-

живающих на территории Санкт-Петербурга. Выборка составила 103 человека. Респонденты являются активными участниками чата (социальная сеть VKontakte) благотворительного фонда «Другие мечты». Всего в чате зарегистрированы 140 пользователей. Аудитория респондентов, прошедших опрос, является наиболее организованной, активной и заинтересованной, поэтому выборку можем считать репрезентативной. Подробно примененные процедуры обработки данных опроса описаны выше, в разделе «Методы».

Из общей выборки 83,7 % респондентов ответили, что на территории Санкт-Петербурга выбор дополнительных занятий для ребенка с ограниченными возможностями недостаточен (рис. 1).

Девяносто восемь опрошенных респондентов (что соответствует 95,1 %) ответили, что чувствуют потребность в посещении дополнительных занятий. Полученные данные по этим двум вопросам являются первым подтверждением предположения о том, что существует потребность в дополнительных образовательных услугах. Ввиду высокой доли респондентов, указавших на потребность в дополнительных занятиях, появилась потребность выяснить, почему дополнительные занятия по иностранному языку ребенок не посещает. На данный вопрос была дана возможность ответить свободно, без выбора ответов. Полученные результаты были обработаны в виде облака тегов в программе Atlas.ti, чтобы выявить наиболее повторяющиеся высказывания. Наиболее распространенными

Мнение респондентов о достаточности/недостаточности
выбора дополнительных образовательных услуг
на территории Санкт-Петербурга для детей с ДЦП



Рис. 1. Ответ респондентов на вопрос: «Считаете ли Вы, что на территории Санкт-Петербурга выбор дополнительных занятий для Вашего ребенка недостаточен?»

ответами можно считать следующие: «нет подходящих центров», «дорого», «посещает», «неудобно возить», «далеко». Из 103 респондентов 93 родителя ответили, что хотели бы, чтобы их ребенок занимался английским языком дополнительно. При этом, из 93 ответивших родителей, 54 % ответили, что у их детей есть сопутствующие ограничения и диагнозы помимо основного (ДЦП). Это свидетельствует о том, что больше половины ответивших, несмотря на ограниченные возможности своих детей, хотели бы погрузить их в языковую среду.

С целью выявления предпочтительного формата обучения и видения организации обучения детей с ДЦП их родителями респондентам была дана возможность множественного выбора ответов о цели изучения языка. Формат всегда выстраивается согласно целям. Как оказалось, родители думают о будущих возможностях: английский язык для них выступает в первую очередь как инструмент к повышению уровня образования (74,8 %), на втором месте – развитие коммуникативных навыков (61,2 %), и третьим немаловажным выбором является социализация детей-инвалидов в обществе детей без ограничений посредством занятий английским языком (50,5 %).

Респондентам был задан вопрос про уникальные потребности детей, которые стоит учитывать при проектировании организации обучения. Наиболее часто встречались комментарии о неусидчивости и необходимости индивидуального подхода к ребенку. Также

родители отмечали медленный темп усвояемости материала, замедленную речь, нарушения в моторике. Многим важна доступная среда, в особенности для детей-колясочников. Ввиду нарушений работы рук многие говорили об использовании электронных досок, планшетов или джойстиков. Также часто встречались ответы про аутизм и СДВГ, рассеянное внимание и кратковременную память. Многие отметили важность подбора грамотного педагога, который мог бы работать с тугоухостью и слепотой. Стоит отметить, что практически все дети, родители которых описали ограниченные возможности обучения, занимались иностранным языком ранее или занимаются сейчас. Именно поэтому они особенно подчеркивают «подход» к ребенку, так как нарушение или дефект не приравнивается к необучаемости.

Важной задачей исследования было понять, что не устраивает родителей в образовательном школьном процессе (рис. 2). Большинство родителей (45,6 %) ответили, что их не устраивает отсутствие индивидуального подхода к их ребенку. На втором месте отмечен дефицит кадров, специализирующихся на работе с детьми-инвалидами, что вызывает сомнения, поскольку каждый опрошенный респондент водит своего ребенка в коррекционную или инклюзивную школу. На третьем месте – отдельные комментарии родителей. Абсолютно все родители отметили, что очень хотели бы изучать иностранный в школе, но в рамках школьной программы он не предусмотрен.

Недостатки образовательного процесса детей-инвалидов в образовательных учреждениях по мнению родителей

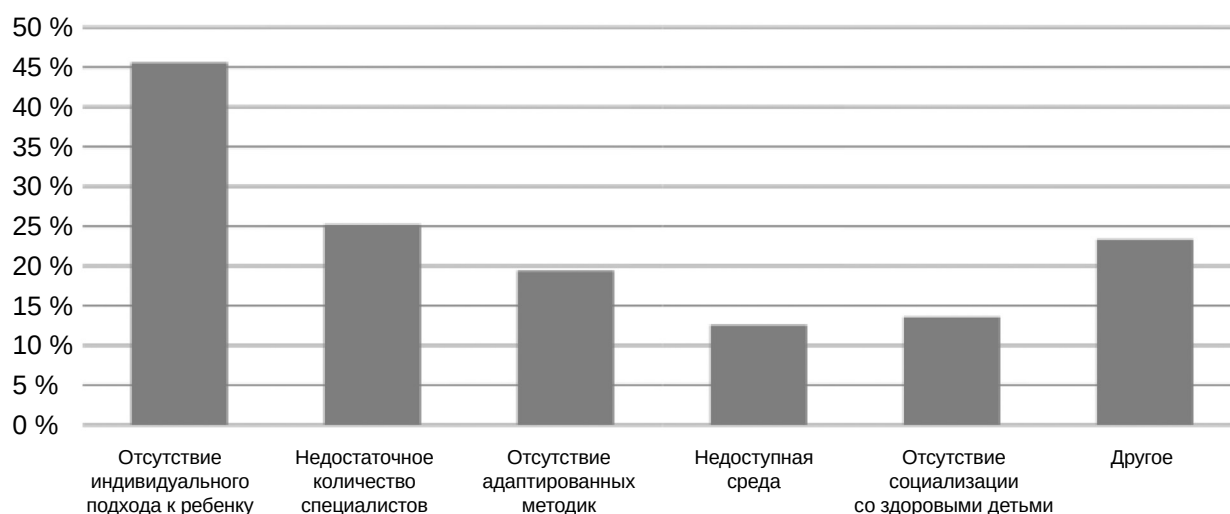


Рис. 2. Ответы на вопрос «Что не устраивает родителей детей с ДЦП в общеобразовательной школе?»

Результаты ответов на вопрос про выбор формата обучения представлены в табл. 2.

Большинство респондентов выбрало формат образовательно-досуговой деятельности. В своих комментариях они объясняли свой выбор возрастом ребенка, игровой мотивацией, упрощенной программой обучения, бытовым взаимодействием ребенка с окружающей средой. При этом 63 % респондентов отметили, что им важна психологическая поддержка и индивидуальное сопровождение тьютора. 71,3 % отметили, что хотели бы видеть на уроках обязательное сопровождение интерактивными заданиями с применением искусственного интеллекта и электронных технологий. 80 % респондентов отметили, что хотели бы видеть своего ребенка в группе, наполняемость которой не превышает пяти человек.

С вопросами, логически связанными с выбором формата образовательно-досуговой деятельности, была проведена процедура факторного анализа методом главных компонент с целью выявления факторов, влияющих на выбор образовательно-досуговой деятельности как предпочитаемого формата обучения для детей с ДЦП. Вращение факторов выполнено методом varimax (табл. 3). Оценка надежности факторного анализа была проведена с помощью теста Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) и коэффициента сферичности Бартлетта. Оценивалась величина значения каждого фактора, и с учетом графика «каменистой осыпи» Кеттела были выделены шесть факторов. Результаты факторного анализа охарактеризованы с точки зрения важных составляющих компонентов формата образовательно-досуговой деятельности по мнению родителей-респондентов.

Рассмотрим каждый из выделенных факторов подробнее.

В первый фактор с высокими факторными нагрузками вошел следующий вопрос: «Какие методы обучения Вы считаете предпочтительными для вашего ребенка?» Респонденты отметили интерактивные задания с применением

компьютерных технологий и игры. Такие методы обучения характерны для формата образовательно-досуговой деятельности. Это позволяет присвоить данному фактору наименование «Геймификация как метод обучения».

Анализируя второй фактор, видим, что в его состав с положительными значимыми факторными нагрузками вошли переменные «Иностранный язык и творчество (рисование, музыка, театр)», «Иностранный язык и игровые занятия (викторины, настольные игры, квизы, ролевые игры, конкурсы)». Вышесказанное позволяет именовать второй фактор как «Применение edutainment-технологий в обучении иностранному языку».

В третий фактор с высокими факторными нагрузками вошли ответы о неугасающем интересе ребенка и гибком графике занятий. Можно сделать вывод о том, что родителям детей с ДЦП важен индивидуальный график занятий и высокий уровень мотивации ребенка. Вероятно, регулярность занятий с жестко фиксированным расписанием способствует угасанию интереса к занятиям ввиду склонности детей с диагнозом ДЦП к быстрой утомляемости. Этому фактору можно присвоить наименование «Поддержание интереса к изучению языка с помощью индивидуального графика/плана занятий».

Четвертый фактор связан с выбором респондентов, отражающим склонность к предпочтению формата именно образовательно-досуговой деятельности, поскольку традиционное обучение в школе для детей с НОДА не предполагает физической активности любого рода в рамках урока. Анализируя все вышесказанное, можно присвоить четвертому фактору следующее наименование: «Социализация с другими детьми через физические активности на уроке иностранного языка».

Анализ пятого фактора показал, что респонденты ожидают от дополнительных занятий быстрых результатов и прогресса. Это означает, что формат изучения иностранного языка должен быть направлен не только на повышение

Таблица 2

Выбор родителями формата обучения

Формат	Кол-во выбравших, чел.	Процентная доля, %
Образовательно-досуговая деятельность	62	60,2
Традиционный	16	15,5
Альтернативный	25	24,3

Таблица 3

Повернутая матрица компонентов – результаты факторного анализа

Повернутая матрица компонентов						
	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
Методы обучения (интерактивные задания, применение компьютерных технологий)	0,756					
Методы обучения (игры)	0,628					
Формат: английский и творчество (рисование, музыка, театр)		0,791				
Формат: английский и игровые занятия (викторины, настольные игры, квизы, ролевые игры, конкурсы)		0,746				
Привлекает неугасающий интерес ребенка, мотивация			0,783			
Привлекает гибкий график занятий			0,729			
Цель: социализация с другими детьми				0,745		
Формат: английский и физические активности				0,616		
Формат: английский и социальное взаимодействие с другими детьми				0,510		
Формат: английский и развивающие занятия (моторика, логика, память, внимание)					0,770	
Привлекают быстрые результаты и прогресс					0,687	
Методы обучения (визуальные материалы)						0,768
Цель: повышение уровня образования для будущего						0,678

ние уровня коммуникации, но и на улучшение когнитивных способностей учащихся. То есть родители ожидают, что такой формат позволит улучшить логику детей, повысить концентрацию, занятия должны включать в себя задания на моторику и т.д. Данному фактору можно присвоить имя: «Быстрое развитие когнитивных способностей ребенка в процессе изучения иностранного языка».

Шестой фактор связан с одной из важных целей изучения иностранного языка – повышением уровня образования для будущего. Можно предположить, что иностранный язык для родителя является значимой инвестицией в будущее ребенка – для образования и дальнейшей карьеры. Визуальные материалы, с точки зрения родителей, способствуют лучшему восприятию и пониманию информации детьми с ДЦП. Таким

образом, этот фактор можно определить следующим образом: «Формат образовательно-досуговой деятельности позволяет наилучшим образом реализовать практики визуализации обучения иностранному языку, что принципиально важно для детей с ДЦП, учитывая особенности их восприятия». Таким образом, методика долгосрочного запоминания и понятной подачи сложных материалов (например, грамматических) в процессе обучения иностранному языку должна выстраиваться с опорой на визуальное восприятие детей.

Отметим, что ни один из факторов невозможно характеризовать как доминирующий. Значимость каждого варьируется от 0,510 до 0,791, что говорит о том, что каждый из шести компонентов является важным для респондентов.

Результаты анализа рынка образовательных услуг. Первичный анализ рынка инклюзивных образовательных услуг показал, что на территории Санкт-Петербурга три государственных образовательных учреждения реализуют инклюзивную программу образования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, причем только одна школа в рамках ОДОД реализует внеурочную деятельность по иностранному языку. Двенадцать частных школ принимают в классы детей с ДЦП, но в количестве не более одного человека на класс или на условиях индивидуального сопровождения. Стоимость обучения в частных школах варьируется от 10 до 75 тысяч рублей в зависимости от выбора «тарифа». Обучение иностранному языку в формате курса/дополнительного кружка для детей, не являющихся учениками данных организаций, могут предоставить только пять образовательных организаций: ГБОУ школа-интернат № 9 Калининского района в формате внеурочной деятельности (ОДОД), частная школа «Счастливое поколение», частная школа «КИТ», семейный развивающий клуб «Искра» и частная семейная школа «Опыт». Все занятия платные.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что предложений на рынке крайне мало, а учитывая содержание ответов респондентов, констатируем, что одна из причин непосещения курсов – финансовые трудности. Следовательно, указанные варианты подойдут далеко не всем семьям. Из этого можно сделать вывод о том, что потребность в обучении ино-

странному языку крайне высока, но не удовлетворяется предложениями рынка образовательных услуг Санкт-Петербурга.

Закключение. В ходе проведения исследования авторы пришли к следующим выводам:

1. Существует запрос на реализацию проекта обучения детей с ДЦП в формате образовательно-досуговой деятельности со стороны семей.

2. Дополнительное образование детей с ДЦП иностранному языку в формате образовательно-досуговой деятельности является предпочтительным и наиболее комфортным, однако не реализуется в достаточном объеме образовательными организациями на территории Санкт-Петербурга.

3. Зарубежные и отечественные источники, посвященные описанию организации обучения детей с ДЦП иностранному языку в формате образовательно-досуговой деятельности, представлены в общем виде и носят в основном медицинский характер. Источников, описывающих модель организации обучения детей с ДЦП, не зафиксировано ни в иностранной литературе, ни в отечественной.

4. Существуют шесть факторов, определяющих выбор формата образовательно-досуговой деятельности, ни один из которых не может быть признан доминирующим

5. Выявлена потребность семей в создании организации, которая позволит детям с ДЦП получать услуги по обучению иностранному языку в формате образовательно-досуговой деятельности.

Список источников

1. Декларация прав ребенка [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций [сайт]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml (дата обращения: 20.10.2023).
2. Sadowska M., Sarecka-Hujar B., and Kopyta I. Cerebral palsy: current opinions on definition, Epidemiology, risk factors, classification and treatment options // *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2020. Vol. 16. Pp. 1505–1518.
3. Модели лучших практик в сфере социализации, реабилитации, образования детей и взрослых с нарушениями развития / Сборник научных трудов, электрон. изд. М.: Теревинф, 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://znaniyum.com/catalog/product/1095697> (дата обращения: 13.12.2023).
4. Филькина М. Д. Виды альтернативной коммуникации для детей с церебральным параличом // *Молодой ученый*. 2021. № 51 (393). С. 419–421.
5. Левченко И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Издательский центр «Академия», 2020. 192 с.
6. Детский церебральный паралич [Электронный ресурс] // Национальный институт неврологических расстройств и инсульта США [сайт]. URL: <https://www.ninds.nih>.

- gov/health-information/disorders/cerebral-palsy?searchterm=Disorders%20Patient%20Caregiver%20Education%20Fact%20Sheets%20Cerebral%20Palsy%20Fact%20Sheet (дата обращения: 19.10.2023).
7. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций [сайт]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 20.10.2023).
8. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Законодательство Российской Федерации [сайт]. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения: 21.10.2023).
9. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации // [сайт]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (дата обращения: 21.10.2023).
10. Приказ 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении Федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (дата обращения: 21.10.2023).
11. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации [сайт]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567> (дата обращения: 21.10.2023).

References

1. The United Nations (1959) *Declaration of the rights of the child*. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml (Accessed: 20 October 2023). (In Russ.)
2. Sadowska, M., Kopyta, I. and Sarecka-Hujar, B. (2020) Cerebral palsy: current opinions on definition, Epidemiology, risk factors, classification and treatment options. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, vol. 16, pp. 1505–1518.
3. *Models of best practices in the field of socialization, rehabilitation, and education of children and adults with developmental disorders: Proceedings* (2020). Moscow: Terevinf. Available at: <https://znanium.com/catalog/product/1095697> (Accessed: 13 December 2023). (In Russ.)
4. Filkina, M. D. (2021) Types of alternative communication for children with cerebral palsy. *Young Scientist*, vol. 51(393), pp. 419–421. (In Russ.)
5. Levchenko, I. Y. (2020) *Technologies of education and upbringing of children with musculoskeletal disorders*. Moscow: Publishing Center “Academy”. (In Russ.)
6. National Institute of Neurological Disorders and Stroke (2023) *Cerebral palsy*. Available at: <https://www.ninds.nih.gov/health-information/disorders/cerebral-palsy?searchterm=Disorders%20Patient%20Caregiver%20Education%20Fact%20Sheets%20Cerebral%20Palsy%20Fact%20Sheet> (Accessed: 19 October 2023). (In Russ.)
7. The United Nations (2006) *Convention on the rights of persons with disabilities*. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed: 20 October 2023). (In Russ.)
8. Russian Federation legislation (2012) *Federal Law on Education No. 273-FZ*. Available at: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (Accessed: 23 October 2023). (In Russ.)
9. Ministry of Education of the Russian Federation (2010) *Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 No. 1897 “On Approval of the Federal State Educational standard of basic general education”*. Available at:

<https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (Accessed: 21 October 2023). (In Russ.)

10. Ministry of Education of the Russian Federation (2014) *Order No. 1598 of December 19, 2014 "On approval of the Federal State Standard of Primary General Education for students with disabilities"* Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (Accessed: 21 October 2023). (In Russ.)
11. Ministry of Education of the Russian Federation (2009) *Order No. 373 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 6, 2009 "On Approval and Implementation of the Federal State Educational Standard of Primary General Education"*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567> (Accessed: 21 October 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.12.2023; одобрена после рецензирования 15.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 04.12.2023; approved after reviewing on 15.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Прикот Олег Георгиевич

Доктор педагогических наук, профессор департамента государственного администрирования НИУ ВШЭ (СПб.), Санкт-Петербург

Жаворонкова Виктория Николаевна

Учитель английского и испанского языков частной школы «Крылья» Петроградского района г. Санкт-Петербурга; магистрантка 2 курса программы «Управление образованием» НИУ ВШЭ (СПб.), Санкт-Петербург

Рассказов Евгений Вадимович

Инженер-экономист 840-го военного представительства Министерства обороны Российской Федерации, Мурманск

Information about the authors:

Prikot Oleg Georgievich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Department of Public Administration at NRU Higher School of Economics, St. Petersburg

Zhavoronkova Viktoria Nikolaevna

Teacher of English and Spanish in Private School "Krilya" of Petrogradskiy district, St. Petersburg; second-year Graduate student of the program «Education Management» at NRU Higher School of Economics, St. Petersburg

Rasskazov Evgeniy Vadimovich

Engineer-economist of the 840th Military Representation of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Murmansk

Вклад авторов:

В. Н. Жаворонкова – проведение теоретического анализа проблемы, сбор эмпирических данных, проведение библиометрического анализа отечественных и зарубежных источников, представление и интерпретация полученных данных;

О. Г. Прикот – разработка методологических оснований исследования, а также базовых концептов исследования, теоретическое обоснование важности обучения детей с ограниченными возможностями в формате образовательно-досуговой деятельности;

Е. В. Рассказов – определение методов статистической обработки эмпирических данных, обработка, представление и интерпретация эмпирических данных (описательная статистика, факторный анализ, качественный анализ эмпирических данных).

Contribution of the authors:

V. N. Zhavoronkova – conducting theoretical analysis of the problem, collecting empirical data, conducting bibliometric analysis of Russian and foreign sources, presenting and interpreting the data obtained;

O. G. Prikot – developing methodological foundations of the study, basic research concepts, theoretical justification of the importance of teaching children with disabilities in the format of educational and leisure activities;

E. V. Rasskazov – defining methods of statistical processing of empirical data, processing, presentation and interpretation of empirical data (descriptive statistics, factor analysis, qualitative analysis of empirical data).

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.08

doi:

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БИБЛИОТЕКАРЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Светлана Васильевна Камка¹, Дмитрий Алексеевич Иванченко^{2✉},
Наталья Владимировна Кубрак³*

^{1,3} Городской методический центр, Москва, Россия

² Информационный центр «Библиотека имени К. Д. Ушинского» РАО, Москва, Россия

¹ kamkasv@edu.mos.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7575-0875>

^{2✉} idmi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4793-4893>

³ library.vildeti@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-6561-6279>

Аннотация. Современная ситуация в сфере подготовки кадров для информационно-библиотечной деятельности в образовательных организациях характеризуется, с одной стороны, высокими требованиями к владению цифровыми навыками, сформулированными на уровне профессиональных стандартов, с другой – реальной практикой развития цифровых компетенций и уровнем профессиональной подготовки библиотечных специалистов для сферы образования. Проведенный анализ мирового опыта показывает, что ведущие библиотеки преобразуются в современные информационно-библиотечные центры, обеспечивая доступ к цифровым ресурсам и технологиям работы с ними, а библиотекарь все чаще выступает как преподаватель информационной грамотности, организатор дистанционного обучения, эксперт в сфере интеграции образовательных и цифровых технологий. В работе описаны трудовые действия, знания и умения библиотекаря образовательной организации, в том числе навыки применения цифровых инструментов в педагогической и информационно-библиотечной деятельности. Данный перечень можно использовать при разработке квалификационных требований, подготовке должностных инструкций, аттестации специалистов библиотек образовательных организаций, разработке дополнительных образовательных программ. Статья посвящена поиску рациональных подходов и разработке практических предложений для формирования навыков цифровой грамотности у специалистов библиотек образовательных организаций.

Ключевые слова: библиотека, цифровая грамотность библиотекаря, цифровая трансформация образования.

Для цитирования: Камка С. В., Иванченко Д. А., Кубрак Н. В. Развитие цифровой грамотности библиотекаря образовательной организации как ключевой профессиональной компетенции // Человек и образование. 2023. № 4. С. 83–94. <http://dx.doi.org/>

Original article

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

DEVELOPING DIGITAL LITERACY AS A KEY PROFESSIONAL COMPETENCY FOR THE LIBRARIAN OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Svetlana V. Kamka¹, Dmitry A. Ivanchenko^{2✉}, Natalya V. Kubrak³

^{1,3} City Methodological Centre, Moscow, Russia

² Information Center «Ushinskiy Library» of RAE, Moscow, Russia

¹ kamkasv@edu.mos.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7575-0875>

^{2✉} idmi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4793-4893>

³ library.vildeti@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-6561-6279>

Abstract. The current situation in the sphere of personnel training for information and library activities in educational organizations is characterized, on the one hand, by high requirements for the possession of digital skills formulated at the level of professional standards; on the other hand, by the actual practice of developing digital competencies and the level of professional training of library specialists for education. The analysis of the world experience shows that leading libraries are transforming into modern information and library centers, providing access to digital resources and technologies for working with them, and the librarian is increasingly acting as a teacher of information literacy, co-organizer of distance learning, an expert in the integration of educational and digital technologies. The paper presents the description of work actions, knowledge and skills of a librarian of an educational organization, including skills in the use of digital tools in pedagogical and information-library activities, which can be used in the development of qualification requirements, preparation of job descriptions, certification of librarians of educational organizations, development of additional educational programs. The article is devoted to the search for rational approaches and development of practical proposals for developing digital literacy skills of library professionals in educational organizations.

Keywords: library, librarian's digital literacy, digital transformation of education.

For citation: Kamka S. V., Ivanchenko D. A., Kubrak N. V. Developing digital literacy as a key professional competency for the librarian of an educational organization // *Man and Education*. 2023; (4): 83–94. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Постановка проблемы. В Стратегии развития библиотечного дела Российской Федерации на период до 2030 года отмечается, что для ответа на вызовы времени библиотекам следует ориентироваться не только на выполнение традиционных функций, но и на перевод основных процессов, обеспечивающих жизнедеятельность библиотек, на цифровые технологии и формирование цифровой среды библиотеки. Для решения данных задач необходимо системно подойти к вопросам развития цифровой грамотности самих библиотекарей, обеспечив их самыми передовыми технологиями работы с информацией,

сформировав навыки использования цифровых ресурсов и сервисов.

В настоящее время в России действуют два профессиональных стандарта, определяющие требования к квалификации библиотечных кадров: «Специалист по библиотечно-информационной деятельности» (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 14.09.2022 № 527н) и «Специалист в области воспитания», содержащий описание обобщенной трудовой функции «Библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации» для профессии «Педагог-библиотекарь» (Приказ

Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30.01.2023 № 53н).

Первый профстандарт разработан для специалистов общедоступных библиотек, содержательно ориентирован на библиотекарей сферы культуры и не в полной мере отражает специфику деятельности библиотек образовательных организаций. Вместе с этим, в нем очень детально описаны требования к владению цифровыми навыками. Второй – подробно раскрывает трудовые функции библиотекаря образовательной организации с учетом специфики педагогической деятельности, но не конкретизирует структуру профессиональных компетенций (знания, умения и навыки), связанных с цифровой грамотностью.

Такое положение дел вызывает объективные трудности при определении современных требований к квалификации библиотекарей сферы образования, формировании их должностных обязанностей, аттестации на соответствие занимаемой должности, разработке профессиональных образовательных программ.

В рамках исследования деятельности региональных институтов развития образования регионов РФ в части профессиональной подготовки библиотечных кадров мы изучили содержание 60 учебных программ повышения квалификации специалистов библиотек образовательных организаций.

Проведенный анализ показал, что образовательные программы направлены, в первую очередь, на раскрытие общих вопросов библиотечно-информационной деятельности и психолого-педагогических основ работы библиотекаря; реже – на формирование информационной культуры личности в рамках библиотечной практики и на использование систем автоматизации библиотечных процессов. Вопросы формирования навыков, необходимых для работы с цифровыми ресурсами и внедрения новых цифровых библиотечных практик в деятельность образовательной организации, остаются за рамками обучения.

Таким образом, возникают противоречия, которые характеризуются, с одной стороны, ожиданиями, сформулированными государством на уровне профессиональных стандартов; с другой – реальной практикой формирования цифровых навыков и уровнем профессиональной подготовки библиотечных специалистов для сферы образования.

Основываясь на выделенных противоречиях, сформулируем проблемную ситуацию как объективную необходимость в выявлении рациональных подходов и разработке практических предложений для формирования навыков цифровой

грамотности у специалистов библиотек образовательных организаций.

Разработанность темы. Мировой опыт наглядно демонстрирует, что именно библиотека может стать тем местом, где в полной мере используются современные информационные технологии и цифровые ресурсы, фокус деятельности библиотек смещается от книговыдачи в сторону предоставления доступа к электронному, мультимедийному и интерактивному контенту. Современные библиотечные центры образовательных организаций поддерживают инфраструктуру интерактивных сетевых сообществ [1], систем электронного обучения [2], виртуальных образовательных пространств [3], центров дополненной реальности в сфере детского обучения и чтения [4], становясь ключевым элементом инфраструктуры системы непрерывного образования, в том числе с применением технологий адаптивного обучения, ориентированного на его индивидуализацию [5].

Эти изменения требуют развития соответствующих компетенций у библиотекарей, что декларируется, например, в руководстве для школьных библиотек, подготовленном IFLA (International Federation of Library Associations), в стандартах деятельности педагога-библиотекаря AASL (American Association of School Librarians) и других документах.

Библиотекарь в зарубежной практике все чаще рассматривается как преподаватель информационной грамотности, организатор проблемно-ориентированного обучения, эксперт в сфере интеграции образовательных и цифровых технологий, безопасного использования интернет-ресурсов [6]. Большое внимание уделяется вопросам сотрудничества, сореализации и интеграции библиотеки в образовательный процесс [7]. Педагогов-библиотекарей видят агентами изменений, коммуникаторами в школьном сообществе, разработчиками учебных программ и создателями виртуальных библиотечных служб [8]. Нередко библиотекари становятся кураторами мероприятий по развитию академической честности, цифровой грамотности и исследовательских навыков, интегрируют эти знания в образовательные программы путем разработки и реализации онлайн-курсов [9].

Для поддержки научной, технологической, инженерной и математической грамотности (STEM) в библиотечную программу включают вычислительное мышление, кодирование и научную проектную деятельность [10]. Широкое распространение получают мейкерские пространства на базе библиотек, где можно заниматься

техническим творчеством и развивать инженерные навыки [11].

В ряде исследований [12; 13] отмечается, что там, где библиотекари отвечали за всю совместную деятельность и компоненты, связанные с цифровой грамотностью, эффективнее поддерживались цели преподавателя и учебный процесс, наблюдалось значительное повышение общего качества результатов исследовательской работы учащихся. Совместная разработка онлайн-материалов привела к увеличению обращений к учебным материалам, значительному снижению плагиата и более эффективному использованию и цитированию источников.

Результаты исследования развития цифровой грамотности библиотекарей. Исследование вопросов формирования и оценки цифровой грамотности в отечественном научном дискурсе характеризуется разнообразием терминов и концепций, которые интерпретируются в рамках различных дисциплин и научных школ. В своей работе под цифровой грамотностью библиотечного специалиста образовательной организации будем подразумевать совокупность знаний, умений и навыков в области использования цифровых технологий, которые позволяют получать доступ к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами для решения задач информационно-библиотечной и педагогической деятельности.

Практика реализации дополнительных образовательных программ, ориентированных на формирование и развитие компетенций работников образования в сфере цифровой грамотности, сегодня требует решения задач, связанных с определением компетентностной модели педагога, способного развивать цифровую грамотность детей; проектированием содержания обучения в области развития цифровой грамотности; переосмыслением подхода к организации обучения с применением цифровых технологий [14; 15].

По мнению ряда авторов, российские педагоги демонстрируют невысокий уровень владения информационно-коммуникационными технологиями в педагогической деятельности [16; 17], что не позволяет им в свою очередь формировать сознательное и ответственное отношение к вопросам цифровой грамотности у учащихся.

В 2022 году специалистами Государственного бюджетного образовательного учреждения «Городской методический центр» Департамента образования и науки города Москвы (далее –

ГМЦ) был осуществлен аудит текущего состояния библиотек образовательных организаций Москвы, который выявил запросы, связанные с информационно-библиотечной деятельностью библиотекарей в цифровой образовательной среде.

Следствием этого стали разработка программы повышения квалификации и реализация онлайн-курса по развитию навыков цифровой грамотности специалистов библиотек образовательных организаций.

Для этого на первом этапе было подготовлено описание трудовых действий, знаний и навыков сотрудников библиотек образовательных организаций, предполагающих владение цифровыми технологиями в педагогической (развитие цифровой грамотности участников образовательных отношений, сопровождение проектной деятельности обучающихся, консультирование по вопросам информационной безопасности) и информационно-библиотечной (комплектование, справочно-библиографическое, информационное обслуживание, выставочная и культурно-просветительская работа) деятельности. Данные требования легли в основу профиля профессиональных компетенций специалиста, ориентированных на использование цифровых инструментов независимо от занимаемой должности (заведующий библиотекой, педагог-библиотекарь, библиотекарь).

На втором этапе была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Цифровые инструменты в работе школьного библиотекаря», направленная на формирование практических навыков применения информационных технологий и цифровых инструментов с учетом разработанного профиля профессиональных компетенций. Программа учебного курса рассчитана на 36 академических часов, реализуется в формате дистанционного обучения и включает в себя набор дидактических материалов (учебные презентации, оценочные материалы, инструкции к цифровым сервисам, справочные материалы, списки литературы для самостоятельного изучения).

В основу проектирования и реализации учебного курса легли основные положения методики развития медиаинформационной грамотности педагога-библиотекаря с использованием дистанционных образовательных технологий [18; 19].

Были определены следующие задачи освоения программы:

- сформировать навыки работы с цифровыми инструментами, умения анализировать и осуществлять выбор средств и методов для решения профессиональных задач;

- изучить влияние цифровой трансформации на информационную, образовательную и культурно-просветительскую деятельность библиотеки образовательной организации;

- развить коммуникативные навыки посредством организации коллективных форм взаимодействия в цифровой среде.

Структура и содержание программы представлены в таблице 1.

Для реализации курса в онлайн-формате учебные материалы были размещены в системе дистанционного обучения Moodle (<https://learn.mosmetod.ru>), и к ним был обеспечен доступ в режиме 24/7. Онлайн-сопровождение слушателей курса осуществлялось в специальной группе в сервисе Telegram.

В период с ноября 2022 года по май 2023 года на базе ГМЦ по программе дополнительного

Таблица 1

**Структура и содержание программы
«Цифровые инструменты в работе школьного библиотекаря»**

Модуль 1. «Современная цифровая образовательная среда»	
1.1. Библиотека в условиях цифровой трансформации образования	Государственная политика и нормативно-правовая база в области библиотечного дела в образовательных организациях. Состояние и специфика цифровой трансформации библиотек.
1.2. Цифровые технологии и сервисы	Облачные сервисы: виды и назначение. Управление персональным аккаунтом.
1.3. Основы информационной безопасности	Основные угрозы, риски и правила безопасной работы в цифровой среде. Информационная безопасность обучающихся при работе в цифровой среде.
Модуль 2. «Цифровая грамотность библиотекаря и школьника»	
2.1. Требования к профессиональным компетенциям библиотекаря	Soft skills и Hard skills для библиотекаря. Профессиональные стандарты. Цифровая среда как инструмент для профессионального развития.
2.2. Условия формирования цифровой грамотности	Цифровая грамотность: основные подходы к определению и содержанию понятия. Возможности цифровой среды для развития цифровой грамотности библиотекарей.
2.3. Развитие цифровой грамотности школьников	Развитие цифровой грамотности школьников: технологии, цифровые инструменты и алгоритм разработки сценария занятия в рамках деятельности школьной библиотеки.
Модуль 3. «Электронно-библиотечные системы»	
3.1. Электронно-библиотечная система (ЭБС) как сервис доставки контента	Возможности и алгоритмы работы с электронно-библиотечными системами
3.2. Внедрение ЭБС и продвижение чтения в электронной среде	Методика внедрения ЭБС. Форматы и методика продвижения чтения с помощью ЭБС.
3.3. Особенности учета основных показателей работы библиотеки	ГОСТ «Библиотечная статистика». Учет показателей работы библиотеки, работающей с ЭБС.
Модуль 4. «Электронная каталогизация в школьной библиотеке»	
4.1. Автоматизированная библиотечно-информационная система	Особенности и возможности автоматизированных библиотечно-информационных систем.
4.2. Электронный каталог: этапы создания	Основные принципы и алгоритмы работы с автоматизированной библиотечно-информационной системой.
Модуль 5. «Электронный документооборот школьной библиотеки»	
5.1. Мониторинг и отчетность	Мониторинг и отчетность: цели и задачи, форматы работы. Формы учета и отчетности в цифровой среде.
5.2. Цифровые инструменты для решения профессиональных задач	Алгоритм и примеры разработки рабочей документации с помощью цифровых инструментов коллективного взаимодействия.

образования «Цифровые инструменты в работе школьного библиотекаря» в онлайн-формате были обучены 452 специалиста библиотек образовательных организаций Москвы.

Обучение в рамках курса включало в себя следующую учебную деятельность:

- входное и итоговое анкетирования;
- участие в вебинарах/просмотр записей вебинаров;
- самостоятельное изучение дополнительных материалов;
- решение практических кейсов или прохождение промежуточного тестирования;
- выполнение практических заданий с использованием различных онлайн-инструментов и создание цифровых продуктов;
- коллаборацию в процессе решения практических заданий;
- индивидуальную рефлексию на заключительном вебинаре и в группе Telegram.

При подведении итогов обучения в структуре оценки учащихся учитывались следующие составляющие:

- личностно-смысловое отношение к собственной деятельности, связанной с цифровой грамотностью (входная самодиагностика, педагогическое наблюдение);
- владение знаниями и умениями (результаты тестирования, оценка качества информационных продуктов, созданных обучающимися по заданным критериям);
- сформированность уровня рефлексии (итоговая самодиагностика, анализ самооценки обучающихся, педагогическое наблюдение);
- результаты применения полученных знаний и внедрения цифровых инструментов на практике (наблюдение).

Особенностью программы обучения является посткурсовое сопровождение, включающее мониторинг результатов внедрения новых практик в библиотечную деятельность, создание и работу экспертных групп из числа выпускников, представление их опыта на практических конференциях.

Для оценки результатов обучения спустя четыре месяца после его завершения было проведено исследование в формате анонимного онлайн-анкетирования, вопросы которого не предполагали социально одобряемых ответов и были ориентированы на качественную оценку изменений, произошедших с выпускниками программы. Были поставлены два исследовательских вопроса: «Как меняется профессиональная деятельность школьного библиотекаря после повыше-

ния его цифровой грамотности?» и «Как может измениться роль и место школьной библиотеки в образовательном процессе после повышения цифровых навыков библиотекаря?»

В опросе приняли участие 135 респондентов с высшим (77 %) и средне-специальным (23 %) профессиональным образованием, в числе которых были заведующие библиотекой (6 %), педагоги-библиотекари (71 %) и библиотекари (23 %) образовательных организаций Москвы преимущественно в возрасте старше 45 лет (45–55 лет – 34 % и 55–65 лет – 43 %).

На основании результатов проведенного качественного исследования были сделаны предварительные выводы.

При оценке изменений, произошедших в их профессиональной деятельности, большинство респондентов высказались позитивно: библиотекари активнее используют цифровые инструменты и сервисы, в том числе в проектной деятельности с детьми; чувствуют себя увереннее в области информационной безопасности; реже обращаются к помощи специалистов при работе с компьютером. Многие отметили, что расширились каналы и способы взаимодействия с пользователями библиотеки; стало легче при работе с документацией и отчетностью; активнее использовались возможности электронных библиотек. Почти все опрошенные отметили, что у них появилось понимание задач дальнейшего профессионального развития в области цифровых технологий (подробнее – см. рис. 1).

Отвечая на вопрос «Какие новые виды профессиональной деятельности, которыми Вы не занимались до повышения своей цифровой грамотности, Вы выполняете сейчас?», респонденты выделяли направления, связанные с консультированием школьников по вопросам информационной безопасности и использованию электронных библиотечных систем; информационным наполнением сайта образовательной организации; подготовкой и цифровой поддержкой школьных культурных и воспитательных мероприятий. Несмотря на то, что большинство опрошенных являются педагогами-библиотекарями, лишь немногие из них начали реализовывать непосредственно педагогическую деятельность по обучению школьников основам информационной безопасности, повышению информационной грамотности и культуры. Таким образом, основные новшества в работе библиотекарей сводятся к участию в мероприятиях по поддержке образовательного процесса в цифровой среде и консультированию по отдельным вопросам (рис. 2).

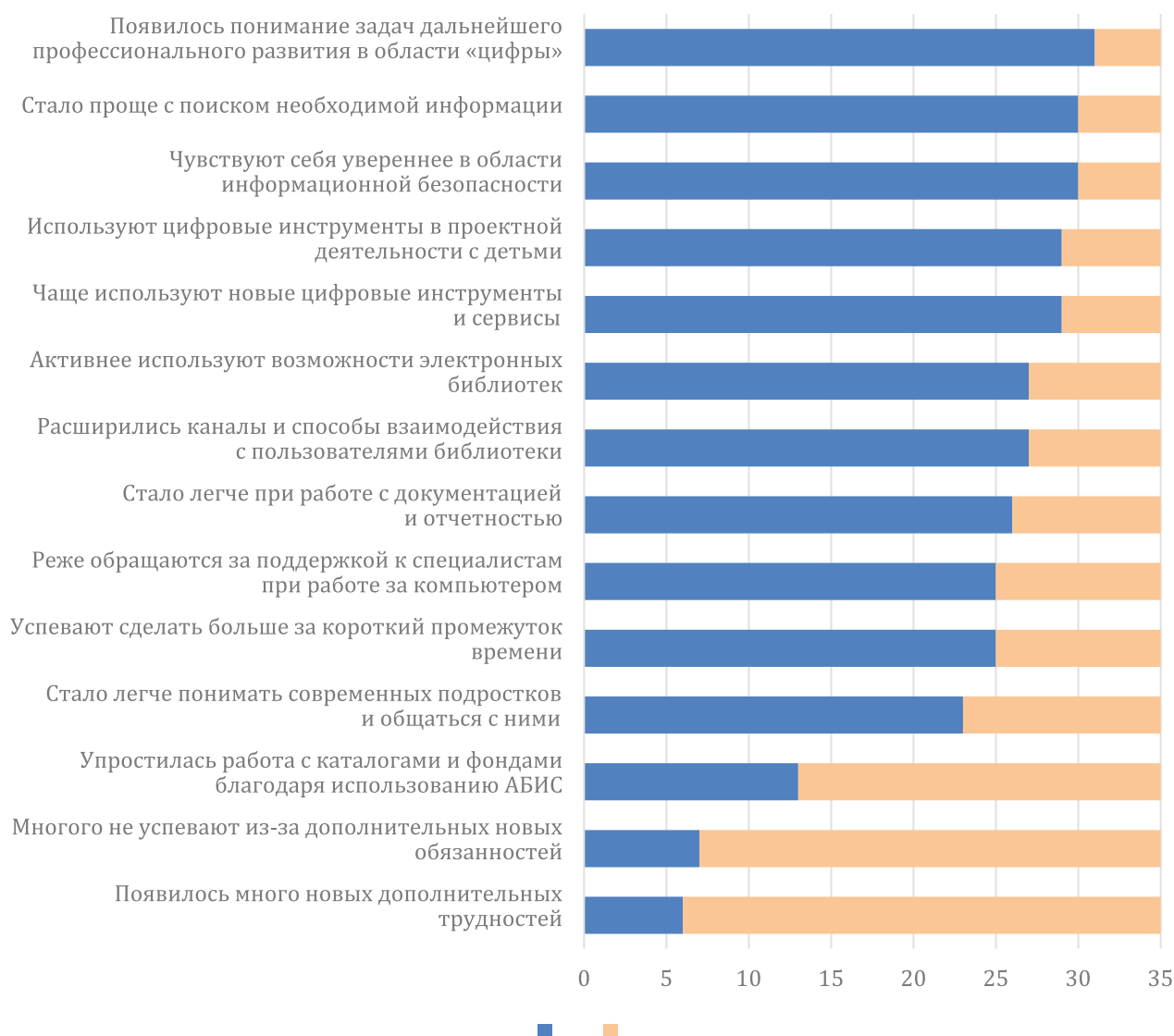


Рис. 1. Изменения эффективности текущей профессиональной деятельности

Этот тезис подтверждают данные самооценки респондентов о том, как изменилась / не изменилась их востребованность как специалистов со стороны окружающих. На первое место опрошенные ставят рост своей значимости именно как консультантов по вопросам работы с информацией в цифровой образовательной среде (рис. 3).

Среди изменений в школьной библиотеке, произошедших благодаря обучению по программе развития цифровой грамотности, почти все выпускники отмечают возросшую вовлеченность библиотеки в образовательный процесс. Среди основных цифровых преобразований библиотеки респонденты отмечают увеличение числа библиотечных мероприятий с применением цифровых инструментов и сервисов; расширение

ассортимента электронных ресурсов благодаря использованию возможностей электронных библиотек; рост диапазона услуг, предоставляемых библиотекой. Почти треть опрошенных отметили, что благодаря им у библиотеки появился аккаунт в социальных медиа (рис. 4).

В целом, респонденты продемонстрировали позитивное личностное восприятие результатов обучения. Анализ высказываний выпускников, собранных в результате анкетирования, а также в чате курса и при личном общении, позволяет высказать мнение, что большинство из них получили дополнительную мотивацию для профессионального роста и с оптимизмом рассматривают свои профессиональные перспективы.

На основе данных самодиагностики, последующей рефлексии и оценки практических работ,



Рис. 2. Новые виды профессиональной деятельности



Рис. 3. Изменения в профессиональной востребованности со стороны окружающих

реализованных в процессе обучения, можно сделать вывод, что участники в большинстве своем освоили базовые цифровые инструменты и либо уже используют их в различных направлениях информационно-библиотечной практики, либо понимают методику их применения. Как показали

выборочные наблюдения за выпускниками курсов, после обучения эти знания и навыки позволяют в дальнейшем корректировать подходы к своей профессиональной деятельности и усиливать место и роль библиотеки путем встраивания ее в процессы цифровой трансформации образовательных



Рис. 4. Изменения, происходящие в библиотеке

процессов. Например, по результатам обучения был создан банк сценариев по развитию цифровой грамотности как метапредметного навыка через освоение предметного содержания в рамках междисциплинарных и социокультурных проектов. Также были собраны идеи по использованию ресурсов Национальной электронной библиотеки в рамках проектной и внеурочной деятельности школьников. Наиболее активные слушатели после обучения вошли в состав рабочей группы и предложили ряд инициатив по содержательной интеграции библиотеки в образовательную деятельность организации.

Выводы. Цифровая трансформация образования тесным образом связана с развитием информационной инфраструктуры, материально-технической базой, новыми форматами работы с обучающимися и, главным образом, с развитием необходимых компетенций у всех участников образовательных отношений.

Анализ мировой библиотечной практики в образовательных организациях демонстрирует, что цифровая грамотность становится сегодня важнейшей профессиональной компетенцией библиотечных специалистов, которая позволяет преобразовывать библиотеки образовательных организаций в современные информационно-библиотечные центры, обеспечивающие доступ к актуальным источникам информации и технологиям работы с ней.

Спроектированное авторами описание трудовых действий, знаний и умений библиотекаря образовательной организации, включающее навыки применения цифровых инструментов в педагогической и информационно-библиотечной деятельности, является предпосылкой к разработке квалификационных требований и может использоваться при подготовке должностных инструкций, при аттестации специалистов библиотек образовательных организаций, разработке дополнительных образовательных программ.

Проведенная апробация методики обучения по программе «Цифровые инструменты в работе школьного библиотекаря», разработанной с учетом этих требований, продемонстрировала, что освоение библиотекарем цифровых инструментов способствует расширению его профессиональных возможностей и позволяет более эффективно управлять информационными потоками; поддерживать цифровую образовательную среду в части разработки и хранения контента; проводить обучающие мероприятия для учащихся и педагогов по использованию цифровых инструментов, эффективному поиску информации, вопросам информационной безопасности.

Развитие компетенций специалистов библиотек образовательных организаций в области цифровой грамотности требует дальнейшего изучения и обсуждения, что может оказать влияние на качественные изменения в професси-

ональной среде образовательной организации и на достижение образовательных результатов обучающихся.

С практической точки зрения предложенный подход, направленный на снятие противоречий между требованиями к профессиональной дея-

тельности, обозначенными в нормативной документации, и текущей ситуацией по развитию цифровых компетенций библиотекарей, может лечь в основу системы профессиональной подготовки специалистов библиотек образовательных организаций.

Список источников

1. Makotsi R. L. Sharing resources: How library networks can help reach education goals. Sharing resources. Book Aid International, 2005.
2. Moran B. B., Morner C. J. Library and information center management. ABC-CLIO, 2017.
3. Morris B. J. Administering the School Library Media Center, 2013.
4. Chanlin L.-J. Bridging children's reading with an augmented reality story library // *Libri*. 2018. V. 68. № 3. Pp. 219–229.
5. De La Chica S., Ahmad F., Sumner T., Martin J. H., Butcher K. Computational foundations for personalizing instruction with digital libraries // *International Journal on Digital Libraries*. 2008. V. 9. № 1. Pp. 3–18.
6. Xue Y., Lam A. H. C., Chiu D. K. W. Redesigning library information literacy education with the BOPPPS model: A case study of the HKUST library / *Transformation of Higher Education Through Institutional Online Spaces*. IGI Global, 2023. Pp. 279–296.
7. Green L. S., Chassereau K. Modeling guided inquiry and school librarian instructional partnerships to pre-service teachers through digital video production // *Journal of Education for Library and Information Science*. 2023. V. 64. № 2. Pp. 185–205.
8. Moen M. H. What's working?: A case study of an exemplary school library district program in a 1:1 device setting // *School Libraries Worldwide*. 2022. Pp. 18–38.
9. Zvyagintseva L., Cawthorn K., Quamen H. Digital literacy as a theory of power: critical pedagogy in a library digital scholarship centre. IDEAH, 2023.
10. Taylor N. G., Moore J., Visser M., Drouillard C. Incorporating computational thinking into library graduate course goals and objectives // *School Library Research*. 2018. V. 21.
11. Melo M. (Maggie), Hirsh K., March L. Makerspaces in libraries at U. S. public colleges and universities: a census / *Portal: Libraries and the Academy*, 2023. V. 23 (1). Pp. 35–43.
12. Metcalf E., Louis L., Carlisle T. From consumers to creators: scaffolding digital information literacy throughout the undergraduate curriculum // *Instructional identities and information literacy*. Chicago, 2023. V. 2. Pp. 109–119.
13. Siu Chen Lim, Yanru L. C., Julian Azfar Bin Muhammad 'Adil. Faculty-librarian collaboration for teaching digital information literacy online: case study of a large general education course, 2023.
14. Хаббиева С. Р. Основные подходы к формированию цифровых навыков//*Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2022. Т. 11. № 3. С. 36–42.
15. Глухов А. П., Камнева О. С., Соломина И. Г. Цифровая грамотность педагогов: концептуализация и мониторинг // *Научно-педагогическое обозрение*. 2022. № 5 (45). С. 39–47.
16. Халяпина Л. В., Букреева И. В., Гречкина А. А. Цифровая грамотность педагогов как ресурс совершенствования системы образования // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2022. № 4 (91). С. 36–42.
17. Шугаль Н., Бондаренко Н., Варламова Т., Волкова Г., Шкалева Е., Шматко Н. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней. НИУ «ВШЭ», 2023.
18. Иванченко Д. А. К вопросу формирования и оценки цифровой грамотности личности // *Проблемы современного образования*. 2020. № 3. С. 66–74.
19. Кубрак Н. В. Методика развития медиаинформационной грамотности педагога-библиотекаря с использованием дистанционных образовательных технологий // *Проблемы современного образования*. 2022. № 4. С. 256–270.

References

1. Makotsi, R. L. (2005) *Sharing resources: How library networks can help reach education goals*. Book Aid International.
2. Moran, B. B., Morner, C. J. (2017) *Library and information center management*. ABC-CLIO.
3. Morris, B. J. (2013). *Administering the School Library Media Center*.
4. Chanlin L.-J. Bridging children's reading with an augmented reality story library. *Libri*, 2018, v. 68, no. 3, pp. 219–229.
5. De La Chica, S., Ahmad, F., Sumner, T., Martin, J. H., Butcher, K. (2008) Computational foundations for personalizing instruction with digital libraries. *International Journal on Digital Libraries*, v. 9 (1), pp. 3–18. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s00799-008-0037-x>.
6. Xue, Y., Lam, A. H. C., Chiu, D. K. W. (2023) Redesigning library information literacy education with the BOPPPS model: A case study of the HKUST library. In: *Transformation of Higher Education Through Institutional Online Spaces*. IGI Global, pp. 279–296. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8122-6.ch017>.
7. Green, L. S., Chassereau, K. (2023) Modeling guided inquiry and school librarian instructional partnerships to pre-service teachers through digital video production. *Journal of Education for Library and Information Science*, no. 64(2), pp. 185–205. <https://doi.org/10.3138/jelis-2022-0015>.
8. Moen, M. H. (2022) What's working?: A case study of an exemplary school library district program in a 1:1 device setting. *School Libraries Worldwide*, pp. 18–38. <https://doi.org/10.29173/slw8315>.
9. Zvyagintseva, L., Cawthorn, K., Quamen, H. (2023) *Digital literacy as a theory of power: critical pedagogy in a library digital scholarship centre*. IDEA. <https://doi.org/10.21428/f1f23564.ded41de0>.
10. Taylor, N. G., Moore, J., Visser, M., Drouillard, C. (2018) Incorporating computational thinking into library graduate course goals and objectives. *School Library Research*, v. 21.
11. Melo, M. (Maggie), Hirsh, K., March, L. (2023) Makerspaces in libraries at U. S. public colleges and universities: a census. *Portal: Libraries and the Academy*, no. 23(1), pp. 35–43. <https://doi.org/10.1353/pla.2023.0007>.
12. Metcalf, E., Louis, L., Carlisle, T. (2023) From consumers to creators: scaffolding digital information literacy throughout the undergraduate curriculum. In: *Instructional Identities and Information Literacy*. ACRL, v. 2, pp. 109–119.
13. Siu Chen Lim, Yanru, L. C., Julian Azfar Bin Muhammad 'Adil. (2023) *Faculty-librarian collaboration for teaching digital information literacy online: case study of a large general education course*. <https://doi.org/10.25540/68pr-pzdk>.
14. Khablieva, S. R. (2022) Basic approaches to the formation of digital skills. *Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, no. 11(3), pp. 36–42. (In Russ.)
15. Glukhov, A. P., Kamneva, O. S., Solomina, I. G. (2022) Digital literacy of teachers: Conceptualization and monitoring. *Scientific and Pedagogical Review*, no. 5(45), pp. 39–47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-39-47>. (In Russ.)
16. Khalyapina, L. V., Bukreeva, I. V., Grechkina, A. A. (2022) Digital literacy of teachers as a resource for improving the education system. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, no. 4 (91). <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.4.32>. (In Russ.)
17. Shugal, N., Bondarenko, N., Varlamova, T., Volkova, G., Shkaleva, E., Shmatko, N. (2023) *Digital environment in educational organizations of different levels*. NRU "HSE". <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2745-0>. (In Russ.)
18. Ivanchenko, D. A. (2020) To the issue of formation and assessment of digital literacy of an individual. *Problems of Modern Education*, no. 3, pp. 66–74. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-3-66-74>. (In Russ.)
19. Kubrak, N. V. (2022) Methodology of development of media-information literacy of teacher-librarian with the use of distance educational technologies. *Problems of Modern Education*, no. 4, pp. 256–270. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2022-4-256-270>. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.11.2023; одобрена после рецензирования 07.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 02.11.2023; approved after reviewing on 07.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Камка Светлана Васильевна

Кандидат педагогических наук, заместитель директора ГБОУ «Городской методический центр» г. Москвы

Иванченко Дмитрий Алексеевич

Кандидат социологических наук, начальник научно-аналитического отдела Информационного центра «Библиотека имени К. Д. Ушинского» Российской академии образования, Москва

Кубрак Наталья Владимировна

Старший методист отдела информационно-библиотечного сопровождения ГБОУ «Городской методический центр» г. Москвы

Information about the authors:

Kamka Svetlana Vasilievna

Candidate of pedagogical sciences, Deputy Director of City Methodological Centre of Education Department, Moscow

Ivanchenko Dmitry Alekseevich

Candidate of sociological sciences, Head of Scientific and Analytical Department of Information Center «Ushinskiy Library» of Russian Academy of Education, Moscow

Kubrak Natalya Vladimirovna

Senior methodologist of Department of Information and Library Support of City Methodological Centre of Education Department, Moscow

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 378:004

doi:

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Карине Робертовна Хачатурова^{1✉}, Наталья Викторовна Александрова²

¹ ГБОУ школа № 129, Санкт-Петербург; Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия

² Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

[✉] karinah@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9537-7086>

² natalya.alexandrova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9115-0378>

Аннотация. В статье раскрыты принципы развития профессиональной творческой активности педагогов с учетом современных образовательных стандартов. Обосновывается первостепенное значение педагогического творчества и творческой активности учителя в новых условиях современной образовательной среды. Анализируются составляющие профессиональной творческой активности с позиций формирования профессиональных компетенций. Описаны наиболее распространенные подходы к диагностике компонентов профессиональной творческой активности педагогов, выделены соответствующие признаки и критерии, отмеченные большинством авторов как наиболее значимые. Указаны основы организации комплексного исследования, диагностики и развития профессиональной творческой активности педагога в условиях современной школы с учетом требований концепции непрерывного образования.

Ключевые слова: профессиональная творческая активность, педагогическое творчество, непрерывное образование, личностные компетенции, профессионализм, критерии развития творческой активности.

Для цитирования: Хачатурова К. Р., Александрова Н. В. Критерии и показатели профессиональной творческой активности педагогов // Человек и образование. 2023. № 4. С. 95–102. <http://dx.doi.org/>

Original article

CRITERIA AND INDICATORS OF TEACHERS' PROFESSIONAL CREATIVE ACTIVITY

Karine R. Khachaturova^{1✉}, Natalya V. Alexandrova²

¹ School № 129, St. Petersburg; Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia

² Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

[✉] karinah@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9537-7086>

² natalya.alexandrova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9115-0378>

Abstract. The article discusses the principles for the development of professional creative activity of teachers, considering modern educational standards. The author substantiates the paramount importance of pedagogical creativity and creative activity of the teacher in the new conditions of the modern

educational environment. The components of professional creative activity are analyzed from the standpoint of the formation and role of professional competencies. The most common approaches to the diagnosis of components of professional creative activity are described, the signs, components and criteria noted by most authors as the most significant are highlighted. The basics of organizing a comprehensive study, diagnosis, and development of professional creative activity of a teacher in a modern school considering the requirements of the concept of continuing education are indicated.

Keywords: professional creative activity, pedagogical creativity, continuing education, personal competencies, professionalism, criteria for creative activity development.

For citation: Khachaturova K. R., Alexandrova N. V. Criteria and indicators of teachers' professional creative activity // *Man and Education*. 2023; (4): 95–102. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Социально-экономические преобразования в обществе, активное развитие цифровых и информационных технологий, изменение запросов социума на квалифицированных специалистов обусловили повышение актуальности проблемы непрерывного образования детей и молодежи. Поэтому вопрос о личностных и профессиональных качествах педагогов исследуется представителями разных направлений науки, которые отмечают актуальность проблемы выделения комплексных и объективных критериев профессионального роста и развития педагога.

Основной целью и итогом социально-экономических и культурных трансформаций российского общества можно считать создание акмеологической модели образования, ориентированной на удовлетворение потребности общества в творческой личности, обладающей новым типом мышления, способной нестандартно и эффективно решать жизненные проблемы.

От современного человека требуется умение активно действовать в ситуации выбора, ставить и достигать поставленные цели, принимать самостоятельные решения. Сформировать подобные навыки может только педагог, в совершенстве владеющий принципами творческой организации образовательного процесса; способный эффективно применять имеющиеся инновации, методы и формы преподавания; использующий в своей профессиональной практике индивидуальный подход к учащимся, понимающий их потребности, возможности и проблемы и способный помочь школьникам осознать собственные ресурсы, цели и ценности творческого саморазвития.

Анализ отечественных и зарубежных исследований в области описания структуры и сущности педагогического творчества показывает, что диапазон подходов и определений варьирует от выделения способности учителя творчески мыслить и познавать окружающую действитель-

ность в качестве ведущего критерия исследуемого феномена до описания творческой деятельности педагога как сложного личностного феномена, совокупности целого ряда физиологических, психических, социальных, коммуникативных, интеллектуальных и иных характеристик. Кроме того, конструкт «профессиональная творческая активность» рассматривается некоторыми авторами с позиций реализации творческого потенциала учителя в процессе организации обучения, выбора методов, технологий и средств достижения образовательного результата.

При этом, несмотря на значительные расхождения в теоретической трактовке сущности профессиональной творческой активности педагога, все авторы сходятся во мнении, что данное качество обеспечивает максимальные возможности для инновационных решений профессиональных и личностных задач организацией образовательного процесса, саморазвития и самореализации.

Выделение сущности и структурных компонентов творческой активности влечет за собой разработку диагностического материала, основанного на определении критериев и показателей развития данной характеристики. Поэтому в рамках данного исследования была поставлена *цель*: описать критерии и показатели профессиональной творческой активности педагогов, проанализировать целесообразность и соответствие выделяемых критериев в рамках комплексного изучения проблемы педагогического творчества.

Материалы и методы. Проанализирован диагностический инструментарий, представленный в различных методических пособиях и научных исследованиях, посвященных развитию творческого потенциала и творческой активности педагогов.

Результаты. Совокупность критериев и показателей профессионализма учителя непосредственно связана с оценкой результативности его

труда, с выделением личностно и профессионально значимых качеств, среди которых творческая активность и творческий потенциал занимают одно из ведущих мест [1].

Творческий потенциал педагога является динамической личностной структурой, в основе которой лежат следующие компоненты:

- ценностный: ценности, мотивы, ожидания, принципы, цели профессиональной деятельности и т.д.;
- когнитивный: совокупность знаний, представлений о способах творческой организации профессиональной деятельности;
- деятельностный: применение знаний, навыков, воплощение представлений и собственных творческих идей в практике образовательной деятельности [2].

Творческий педагог должен быть способен к эффективному управлению деятельностью детей, собственным развитием и самореализацией; уметь грамотно планировать и проектировать учебный процесс с учетом требований ФГОС использования инновационных технологий; иметь высокий уровень мотивационной готовности к изменению педагогического стиля и саморазвитию, к осуществлению профессиональной деятельности в новых условиях стремительно меняющихся требований к организации образовательной среды. Как отмечает С. Г. Вершловский, процесс профессионального и личностного развития педагога непосредственно связан с ориентацией на «поступательное обогащение творческого потенциала личности и ее духовного мира» [3, с. 27]. При этом А. К. Маркова связывает творческую активность учителя со способностью «мобилизовать имеющиеся знания и опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных жизненных обстоятельствах» [4, с. 223]. Творческая активность, по утверждению автора, является разновидностью личностных компетенций и включает в себя владение приемами: самовыражения и саморазвития в профессии и жизни; противостояния профессиональным и личностным деформациям; выбора наиболее эффективных способов коммуникации, управления деятельностью, планирования и оценки результатов своей работы.

Профессиональная творческая активность выступает важнейшим компонентом профессиональной зрелости педагога, включающей направленность на творческие достижения; владение педагогическим мастерством, способностью нестандартно решать нестандартные задачи профессиональной деятельности и т.д. [5].

Показателями профессиональной творческой активности педагога, по мнению В. Л. Бенина [6], Е. Г. Вотиновой [7], Ю. А. Киселева [8], выступают:

- эмоциональная и нравственная зрелость, гуманная направленность и готовность к изменениям;
- теоретико-познавательная компетентность;
- изобретательские, креативные, конструктивно-проектировочные навыки и способности;
- общая эрудиция, общекультурная компетенция;
- эмпатия, толерантность, способность к рефлексии, педагогическая гибкость;
- сформированность компонентов профессионально-педагогической культуры;
- стремление к успеху, высокая мотивация достижений, потребность в творческой активности и самореализации.

Г. Г. Колесникова описывает высокий, средний и низкий уровни профессиональной творческой активности педагогов, выделяя в качестве основных критериев:

- мотивационно-ценностный компонент (положительная, ценностное отношение к профессии и результатам деятельности, стремление к творческой самореализации);
- когнитивный компонент (знания и представления о способах реализации и активизации профессионального педагогического творчества);
- коммуникативный компонент (использование знаний и опыта профессиональной деятельности в общении с коллегами, родителями, обучающимися и т.д.);
- эмоционально-экспрессивный компонент (высокий уровень эмпатии, любви к ребенку, заботы о его нуждах, педагогического такта, толерантность, стрессоустойчивость, способность к преодолению конфликтов, педагогический такт);
- креативно-инструментальный (использование инновационных методов и приемов самоорганизации и самореализации в профессии, использование креативных, нестандартных подходов и форм работы с детьми, рефлексия и самооценка, стремление к личностному росту, высокий уровень профессионализма) [9].

Становлению и развитию творческой активности и творческого потенциала педагога, по мнению Н. Н. Тузовой, способствует соблюдение таких психолого-педагогических условий, как: стимулирование активности и самостоятельности в выборе направлений, методов

и средств проектирования и реализации образовательной деятельности; способствование состоянию внутренней свободы; использование рефлексии в процессе личностного и профессионального развития; организация образовательного процесса с учетом личностных и профессиональных ценностей, целей, потребностей педагога [10].

При этом Ю. В. Осолкова выделяет мотивационный, информационный, процессуальный этапы развития профессионального творчества педагогов [11]. На каждом этапе развиваются навыки, способности, личностные и профессиональные качества, способствующие эффективному развитию наиболее значимых характеристик педагогического творчества. В составе данного феномена автор описывает такие навыки, как: поиск и генерация идей, способность к рефлексии, навыки педагогического моделирования, готовность и способность к непрерывному саморазвитию и реализации в практической деятельности имеющегося у педагога творческого потенциала.

В научной литературе существуют различные методики оценки уровней творческой активности педагога (табл. 1).

Оценка степени развития и проявления творчества в жизни и деятельности человека невозможна без использования *математических, статистических* методов, что заставляет исследователей выделять определенные критерии, подлежащие численной оценке [6]. Кроме приведенных выше методик, нередко используются методы наблюдения за ходом профессиональной деятельности, экспертные оценки и т.д. В зависимости от цели исследования выбираются различные компоненты и критерии оценки творческой активности.

На основе проведенного компонентного анализа по проблеме выделения критериев и признаков развития профессиональной творческой активности педагогов можно сделать выводы о том, что понимание данного феномена разными учеными имеет определенные отличия. Так, ряд авторов понимают под творческой активностью педагога способность использовать креа-

Таблица 1

Методики диагностики показателей профессиональной творческой активности педагогов

№	Название методики	Автор	Показатели	Уровни
1	Готовность к творческой деятельности [12]	А. Н. Лук	- любопытность - вера в себя - постоянство - амбициозность - слуховая память- зрительная память - стремление к независимости - абстрагирование - сосредоточенность	- высокий - нормальный - низкий
2	Диагностика творческой активности [13]	М. И. Рожков, Ю. С. Тюнников, Б. С. Алишеев, Л. А. Волович	мотивация к творческой активности	- высокий - средний - низкий
3	Диагностика вербальной и невербальной креативности [14]	Дж. Гилфорд и П. Торренс в модификации Е. Туник	- беглость - гибкость - оригинальность - точность	формируются по индивидуальному показателю, составленному по сумме оригинальных ответов и точности, скорости, гибкости выполнения
4	Шкалы оценки готовности к творческой профессионально ориентированной проектной деятельности [15]	А. И. Лисовская	- когнитивный компонент - операционный компонент - деятельностный компонент	- высокий - повышенный - базовый - ниже базового
5	Самооценка сформированного умения организовать творческую деятельность учащихся на уроке [16]	Л. Н. Макарова, Ю. И. Григорьева	деятельностный компонент	- высокий - низкий - средний

тивный подход к организации образовательного процесса. Представители данного направления к ведущим критериям развития исследуемого явления относят *результативность* профессиональной деятельности, используемые методы и средства обучения, способность проявлять гибкость и творчество при выборе и сочетании форм, инструментов, методов, технологий, средств образовательной деятельности.

Сущность творческой активности связана с созданием инновационного продукта в процессе аналитической и преобразовательной деятельности. Данный продукт (методика, технология, стиль общения, средства организации обучения, инструменты наглядности и стимулирования познавательной активности и т.д.) выступает основным творческим результатом и представляет собой нечто новое и необычное. Творческая активность предполагает наличие интереса к творческой деятельности, мотивационной направленности, эмоционально-волевых усилий, готовности личности действовать самостоятельно в процессе овладения новыми знаниями, умениями, навыками, способами деятельности.

Творческая активность педагога представляет собой высший уровень познавательной активности, личностного и профессионального развития. Она характеризуется стремлением к преодолению традиционных подходов, методов организации обучения, правил и норм поведения и взаимодействия на уроке и во внеурочной деятельности. Новые требования к педагогам заставляют постоянно анализировать перспективный опыт, выбирать новые, нестандартные и оригинальные решения привычных и новых проблем и задач.

Заключение. Мы рассматриваем профессиональную творческую активность педагога как культурно-нравственную и профессиональную ценность, как процесс и результат осознанного продвижения к этим ценностям, как способность и готовность к саморазвитию и творческой самореализации в ситуации постоянно меняющегося социального и культурного окружения. Профессиональная творческая активность педагога – это неотъемлемый компонент профессиональной зрелости. Основными компонентами данной характеристики являются: осознание собственных творческих способностей (когнитивно-оценочный компонент), эмоциональное отношение к творческой деятельности (ценностно-эмоциональный), творческая активность в разнообразных

видах деятельности как способ самореализации (активно-деятельностный) и направленность на творчество в будущей профессиональной деятельности (прогностический).

Творческий педагог не только сам увлечен поиском эффективных способов взаимодействия с участниками образовательного процесса и достижения образовательных результатов, но и вдохновляет, вовлекает в этот процесс других. В связи с чем невозможно представить себе творческий процесс без высокого уровня эмпатии, *эмоционального* интеллекта и развития коммуникативных навыков. Указанные компоненты входят в состав эмоционально-психологического и *коммуникативного* компонентов профессиональной творческой активности педагога.

Личностные качества педагога играют важнейшую роль, формируя определенный склад характера и деятельности, восприятия окружающей действительности, своего места и роли в развитии общества. Творческий педагог нередко сталкивается со сложностями и противостоянием нововведениям со стороны консервативно настроенных коллег и общественности. Поэтому упорство в достижении целей, уверенность в себе, целеустремленность, способность аргументированно высказывать свои идеи и не останавливаться перед трудностями, воля, стремление к саморазвитию и самореализации становятся обязательными показателями профессиональной творческой активности педагога в современных условиях.

Анализ и обобщение научных подходов и эмпирических исследований в области изучения развития профессиональной творческой активности педагога позволили выделить в качестве основных блоков критериев такие компоненты, как: личностные качества, мотивационный компонент, эмоциональный интеллект, социально-коммуникативная компетентность, психологическое благополучие, продуктивная деятельность, профессионализм (результативность), когнитивное развитие. Таким образом, глубокий анализ профессиональной творческой активности возможен в том случае, если используется комплексный подход, сочетающий психологические, социальные, профессиональные и личностные характеристики деятельности педагога.

Новые условия образовательной деятельности формируют необходимость разработки комплексной методологии исследования, включающей в себя все выделенные компоненты, распределенные по уровням и критериям сформированности каждого показателя.

Список источников

1. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография / под ред. М. М. Кашапова и др. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. 392 с.
2. Мартишина Н. В. Творческий потенциал педагога: теория и опыт развития // Известия ВГПУ. 2015. № 8 (103). С. 29–36.
3. Вершловский С. Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. № 1. С. 23–30.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
5. Лизинский В. М., Щербаков А. В., Петрушин В. И. и др. Критерии и показатели профессионального роста педагога // Электронное приложение к научно-методическому журналу «Классный руководитель». 2017. № 8. С. 14–25.
6. Бенин В. Л., Василина Д. С., Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность субъекта профессионально-педагогической деятельности. М., 2014. 205 с.
7. Вотинова Е. Г. Формирование творческой инициативы у педагогов как основа развития активности и инициативности у воспитанников / Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития: сб. науч. тр. по материалам Международной науч.-практ. конф.: в 4 частях. ООО «АР-Консалт». 2015. С. 68–70.
8. Киселев Ю. А. Самопроектирование личности как творческий процесс // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 119–122.
9. Колесникова Г. Г. Активизация профессионального творчества педагогов дошкольных образовательных организаций: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2018. 198 с.
10. Тузова Н. Н. Развитие творческого потенциала педагогов общеобразовательной организации // Молодой ученый. 2017. № 25 (159). С. 316–319.
11. Осколкова Ю. В. Развитие творческого потенциала у будущих педагогов профессионального обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 210 с.
12. Фуфаев И. В. Диагностика творческой активности // Вестник ЮУрГГПУ. 2011. № 5. С. 252–260.
13. Рожков М. И., Тюнников Ю. С. и др. Методика диагностики уровня творческой активности [Электронный ресурс] / Лазарев П. И. Диагностика эффективности деятельности детских организаций в современных условиях. С. 20. URL: https://sh-bolshenichkinskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Diagnostika_effektivnosti_deyatelnosti_detskih_organizatsiy_v_sovremennyh_usloviyah.pdf (дата обращения: 01.11.2023).
14. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб., 2003. 96 с.
15. Лисовская А. И. Критериально-диагностический аппарат и результаты эксперимента оценивания эффективности технологии формирования у учащихся готовности к творческой профессионально-ориентированной проектной деятельности // Молодой ученый. 2019. № 17 (255). С. 221–226.
16. Макарова Л. Н., Григорьева Ю. И. Оценка готовности будущего учителя к развитию творческих способностей младшего подростка: диагностический инструментарий // Гаудеамус. 2019. № 2 (40). С. 56–71.

References

1. Kashapova, M. M. (ed.) et al. (2013) *Creativity as a key competence of a teacher*. Monograph. Yaroslavl: IPK "Indigo". (In Russ.)
2. Martishina N. V. (2015) Creative potential of a teacher: theory and experience of development. *News of the Voronezh State Pedagogical University*, no. 8 (103), pp. 29–36. (In Russ.)

3. Vershlovsky, S. G. (2012) Adult education: theoretical and methodological problems. *Lifelong education: continuous education in the interests of sustainable development*, no. 1, pp. 23–30. (In Russ.)
4. Markova, A. K. (1996) *Psychology of professionalism*. M.: International Humanitarian Foundation “Knowledge”. (In Russ.)
5. Lizinsky, V. M., Shcherbakov, A. V., Petrushin, V. I. et al. (2017) Criteria and indicators of professional growth of a teacher. *Electronic Supplement to the Scientific and Methodological Journal “Classroom Teacher”*, no. 8, pp. 14–25. (In Russ.)
6. Benin, V. L., Vasilina, D. S., Zhukova, E. D. (2014) *Culturological competence of the subject of professional and pedagogical activity*. Moscow. (In Russ.)
7. Votnova, E. G. (2015) Formation of creative initiative among teachers as the basis for the development of activity and initiative among students. In: Science, education, society: current issues and development prospects: Proceedings based on materials of International Scientific and Practical Conference. AR-Consult LLC, pp. 68–70. (In Russ.)
8. Kiselev, Yu. (2014) A. Personality self-design as a creative process. *Scientific works of the Institute of Continuing Professional Education*, no. 5, pp. 119–122. (In Russ.)
9. Kolesnikova, G. G. (2018) *Activation of professional creativity of teachers of preschool educational organizations*. Ph.D. thesis, Kemerovo. (In Russ.)
10. Tuzova, N. N. (2017) Development of the creative potential of teachers of educational organizations. *Young Scientist*, no. 25 (159), pp. 316–319. (In Russ.)
11. Oskolkova, Yu. V. (2009) *Development of creative potential among future teachers of vocational training at a university*. Ph.D. thesis, Ekaterinburg. (In Russ.)
12. Fufaev, I. V. (2012) Diagnostics of creative activity. *Bulletin of SUGGPU*, no. 5, pp. 252–260. (In Russ.)
13. Rozhkov, M. I., Tyunnikov, Yu. S. et al. Methodology for diagnosing the level of creative activity. In: Lazarev, P. I. *Diagnostics of the effectiveness of children’s organizations in modern conditions*, p. 20. Available at: https://sh-bolshenichkinskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Diagnostika_effektivnosti_deyatel_nosti_detskih_organizatsiy_v_sovremennyh_usloviyah.pdf (Accessed: 11 January 2023). (In Russ.)
14. Tunik, E. E. (2003) *Modified Williams creative tests*. St. Petersburg. (In Russ.)
15. Lisovskaya, A. I. (2019) Criteria-diagnostic apparatus and results of an experiment assessing the effectiveness of technology for forming students’ readiness for creative, professionally oriented project activities. *Young Scientist*, no. 17 (255), pp. 221–226. (In Russ.)
16. Makarova, L. N., Grigorieva, Yu. I. (2019) Assessing the readiness of a future teacher to develop the creative abilities of a younger teenager: diagnostic tools. *Gaudeamus*, no. 2 (40), pp. 56–71. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.11.2023; одобрена после рецензирования 10.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 04.11.2023; approved after reviewing on 10.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Хачатурова Карине Робертовна

Кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ школа № 129 Санкт-Петербурга; доцент кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва

Александрова Наталья Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Khachaturova Karine Robertovna

Candidate of pedagogical sciences, Physics teacher, Head of Additional Education Department of school № 129, St. Petersburg; Associate professor of Psychology and Pedagogy of Education Department, Moscow Psychological and Social University, Moscow

Alexandrova Natalya Viktorovna

Candidate of psychological sciences, Associate professor of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья
УДК 372.834, 340.114.5
doi:

РАЗВИТИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Елена Михайловна Зорина

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург, Россия
zorinaem@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9589-3678>

Аннотация. В статье проанализированы различные взгляды отечественных и зарубежных исследователей на понятия «культура» и «правовая культура». В связи с расширением воспитательной функции высшего образования вводится новая обязательная учебная дисциплина «Основы российской государственности», изучение которой направлено на развитие правовой культуры и гражданственности. Рассмотрены некоторые аспекты формирования правовой культуры как метапредметной компетенции студентов. Проведен анализ педагогических приемов и технологий для развития этой компетенции. В рамках дисциплины «Основы российской государственности» предложены такие варианты проведения семинарских занятий, как кейс-стади и проекты. В статье указано, что для развития метапредметности необходима работа с мультимодальными текстами. Указаны проблемы формирования личности студента как гражданина с учетом метапредметных результатов обучения и правового воспитания.

Ключевые слова: правовая культура, метапредметная компетенция, правовое обучение, метапредметность, основы российской государственности.

Для цитирования: Зорина Е. М. Развитие правовой культуры как метапредметной компетенции студентов // Человек и образование. 2023. № 4. С. 103–109. <http://dx.doi.org/>

Original article

DEVELOPMENT OF LEGAL CULTURE AS STUDENTS' META-SUBJECT COMPETENCE

Elena M. Zorina

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg, Russia
zorinaem@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9589-3678>

Abstract. The article analyzes different views of domestic and foreign researchers on the concept of “culture” and “legal culture”. In connection with the expansion of the educational function of higher education, a new compulsory discipline “Fundamentals of Russian Statehood” is being introduced, aimed at developing legal culture and citizenship. Some aspects of development of legal culture as a meta-subject competence of students are considered. An analysis of possible pedagogical techniques and technologies for the development of this competence was carried out. Within the framework of the discipline “Fundamentals of Russian Statehood” innovative options for conducting seminar classes are proposed – case studies, projects. The article indicates that for developing meta-subject knowledge it is necessary to work with

multimodal texts. The problems of forming a student's personality as a citizen are indicated, taking into account meta-subject results of training and legal education.

Keywords: legal culture, meta-subject competence, legal training, metasubjectivity, foundations of Russian statehood.

For citation: Zorina E. M. Development of legal culture as students' meta-subject competence // Man and Education. 2023; (4): 103–109. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. С 2023 года в качестве обязательной в вузах была введена дисциплина «Основы российской государственности» (ОРГ). По своей сути она является междисциплинарной и метапредметной, так как базируется на философии, истории, правоведении, политологии, географии, теории государства и права, а также частично на литературе. Эта дисциплина направлена на формирование у студентов стройной системы знаний и компетенций, «ценностей, правил и норм поведения, связанных с осознанием принадлежности к российскому обществу, развитием чувства патриотизма и гражданственности, формированием духовно-нравственного и культурного фундамента развитой и цельной личности, осознающей особенности исторического пути российского государства, самобытность его политической организации и сопряжение личного достоинства и успеха с общественным прогрессом и политической стабильностью своей Родины» [1, с. 6]. Важной составляющей новой дисциплины является правовая культура.

Существует несколько подходов к пониманию культуры, которая рассматривается как:

- совокупность норм, определяющих человеческое поведение и общение, усваиваемых в процессе социализации и воспроизводимых людьми в ходе социальных практик;
- сумма ценностей, систем символов общества, которые отражаются в мышлении, представлениях и особенностях поведения ее носителей [2].

По определению Г. Хофстеде, «культура – это коллективное программирование мыслей, которое отличает одну категорию людей от другой. Поскольку человеческое поведение программируемо, его можно считать до определенной степени предсказуемым, если, конечно, известна его “ментальная программа”» [3, с. 34].

Западные ученые утверждают, что правовая культура стоит между правом и культурой, и границы между ними не ясны. В юридической науке, как и в культурологии и педагогике, не существует общего понимания термина «правовая культура». В соответствии с широко распространенным пониманием «правовая культура»

означает культурные особенности права, которые создают право и которые ему необходимы [4]. При *аксиологическом подходе* «правовая культура» понимается как развивающаяся система правовых ценностей (правосознание, правовая наука, законодательство, правопорядок, правовая деятельность), созданных и создаваемых в ходе развития общества и впитавших в себя передовые достижения юридической культуры человечества. *Деятельностный подход* рассматривает «правовую культуру» как некую творческую деятельность, выражение общества в творчестве [5]. Семиотическая концепция культуры, которую разрабатывали Ю. М. Лотман и Б. А. Успенский, – это «непосредственная память коллектива, выражающаяся в определенной системе запретов и предписаний» [6, с. 87].

В исследовании мы будем понимать правовую культуру как совокупность ценностей и норм, необходимых для эффективной социализации в обществе, а также знания прав и обязанностей. Правовую культуру можно рассматривать как метапредметную компетентность, то есть компетентность, необходимую не только для успешного освоения дисциплины, но и для всестороннего развития личности как важнейший и обязательный компонент современного образования, который лежит в основе подготовки востребованных специалистов и патриотически настроенных граждан.

Метапредметная компетенция студента – это способность воспринимать, обрабатывать и применять полученную информацию для продуктивной деятельности по отношению к любому объекту [7].

По мнению В. Ландшеера, компетентность служит связующим звеном между компонентами триады «знания, умения и навыки» и «в самом широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение» [8, с. 32]. Правовая компетентность в образовательном контексте может быть синонимом правовой культуры, которая необходима для полноценного существования личности в социуме. С точки зрения А. В. Коротун, право-

вая компетенция – «это интегральное свойство личности, основанное на признании правовых ценностей, отражающее ее готовность и способность применить систему правовых знаний и умений в осуществлении социально-правовой деятельности, позволяющее личности мобилизоваться на эффективное выполнение данной деятельности» [9, с. 53].

Материалы и методы. Экспериментальной площадкой для исследования (анкетирования) был выбран Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики. В опросе участвовали 70 студентов, которые ответили на пять вопросов о правовой культуре. Анализ эмпирических данных анкетирования позволил сделать ряд выводов.

Результаты и обсуждение. Стратегии повышения правовой культуры как метапредметной компетентности позволяют студентам стать достойными активными членами общества в светской демократической стране с многокультурным и многоконфессиональным обществом. Компетентный в правовой сфере гражданин должен уметь:

- «критически анализировать информацию, не доверяя единственному источнику;
- понимать техническую и профессиональную лексику;
- использовать разнообразные и мультимедальные современные источники в качестве доказательств и аргументов;
- формулировать вопросы;
- объяснять различные точки зрения на социальные проблемы;
- аргументировать доказательную позицию» [10].

Правовое формирование личности – это сложный процесс развития правовой культуры

под влиянием различных социальных факторов, который необходимо начинать еще в молодом возрасте для преодоления проблемы правового нигилизма в обществе.

Сейчас в высшем образовании есть тенденция к получению метапредметных результатов обучения, в основе которых лежат метазнания, метаумения и метаспособы [11], показывающие универсальность основной части учебной информации. Их можно рассматривать как навыки, которые требуются для решения различных учебных задач, не связанных с конкретной дисциплиной. Считаем их частью метапредметной компетенции, которая служит профессионально-личностному росту студента и способствует его воспитанию как гражданина.

Современные студенты обладают достаточной критичностью, чтобы адекватно оценивать собственные знания, поэтому вопросы не вызвали сложностей для восприятия. Следует отметить, что понятия «гражданская грамотность» и «правовая культура» были знакомы опрашиваемым студентам (никто не выбрал ответы «нет» и «не знаю»). При этом большинство студентов показали адекватность самооценки, выбрав вариант, показывающий на необходимость развития правовой культуры и метапредметности (рис. 1). По нашему мнению, гражданская грамотность как составная часть функциональной грамотности, которую развивают в школе, является базой для формирования правовой культуры в вузе.

У метапредметной компетенции достаточно большой набор дескрипторов, и поэтому о ее сформированности у студента может судить в первую очередь преподаватель. Однако опрос показал, что стандартные 4К – критическое мышление, креативность, кооперация и коммуникация – остаются в приоритете у студентов, имен-



Рис. 1. Результаты ответа на вопрос:
«Развита ли у Вас гражданская грамотность или правовая культура?»

но их они считают важными для собственного развития. Также эти навыки помогают развитию правовой культуры в ее метапредметном аспекте.

На вопрос о наличии гражданской позиции большинство студентов ответили утвердительно, что является необходимым для сформированной правовой культуры. Мы соглашались с мнением Т. А. Мирошиной, что формирование гражданской позиции студента вуза необходимо понимать как «целенаправленный педагогический процесс взаимодействия педагогов и студентов по совершенствованию ими гражданских знаний и умений, проявлению гражданского поведения, отражающего гражданские убеждения личности об обществе и государстве, людях и социально-политических явлениях, для защиты своих прав и обязанностей в обществе с целью обеспечения устойчивости общества, качества жизни и верховенства закона» [12]. Именно такое постоянное взаимодействие приводит к положительным результатам формирования личности.

К сожалению, стоит отметить и гражданский нигилизм современных студентов, которые не считают своим гражданским долгом участие в демократических процедурах (например, выборах), что отражено на рис. 2.

Именно правовой нигилизм современных студентов вызывает особое беспокойство российского общества и правового государства. По мнению Е. В. Семеновой, «профилактика правового нигилизма должна быть ориентирована на то, чтобы правовая информация, полученная в процессе обучения, служила созданию системы устойчивых привычек действовать при любых условиях и в любых ситуациях только правомерно» [13].

В соответствии с тем, что дисциплина «Основы российской государственности» является по своей сути метапредметной и междисциплинарной, для эффективного ее освоения студенту необходимо развивать правовую культуру

как метапредметную компетентность, что является актуальной проблемой для образовательного процесса в вузе.

Результаты экспериментального исследования позволяют утверждать, что существует необходимость в формировании правовой культуры как метапредметной компетентности студентов для обеспечения их личностного развития и успешной социализации в социуме.

Заключение. Таким образом, в результате освоения дисциплины ОРГ студент должен развить в себе правовую культуру как метапредметную компетенцию, воспринимать и разделять зрелое чувство гражданственности и патриотизма, принимать и разделять ответственность за происходящее в стране, осознавать значимость своего гражданского участия, развить в себе навык критического мышления. Студент должен сформировать у себя способность к внимательному, объективному и цельному анализу поступающей информации, умение проверять различные мнения, позиции и высказывания на достоверность, усовершенствовать свои навыки личной и массовой коммуникации, развить в себе способность к компромиссу и диалогу; сформировать способность к развитию и выражению активной гражданской и политической позиции, выработать ценностно значимый навык вовлеченности в общественную жизнь и равнодушной сопричастности (эмпатии) ключевым проблемам социума.

Метапредметная компетенция формируется в течение всего учебного процесса во время взаимодействия преподавателя и студентов, а также путем самообразования или дистанционных технологий, но обязательно требует практического применения полученных теоретических знаний для успешного решения поставленной задачи, что напрямую связывает ее с функциональной грамотностью.

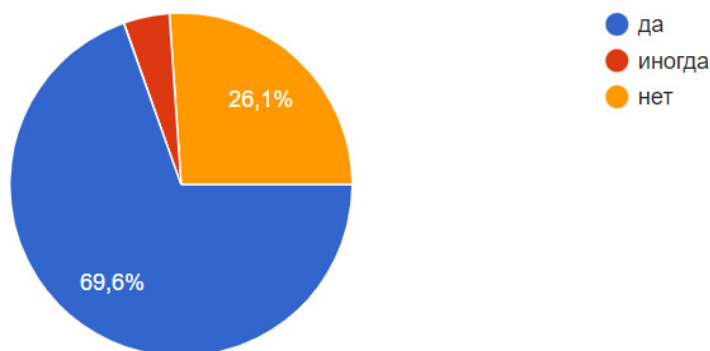


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос:
«Принимаете ли Вы участие в демократических процедурах?»

Метапредметные умения (критическое мышление, коммуникация, сотрудничество, креативность, эмпатия и другие) также способствуют профессионально-личностному развитию студента.

В рамках преподавания дисциплины «Основы российской государственности» наряду с классическими образовательными методиками используются различные интерактивные образовательные технологии и педагогические инструменты. Например, для развития коммуникативных навыков, которые необходимы для развития правовой культуры, можно вовлекать студентов в дебаты, прения, диспуты, ролевые и деловые игры, связанные с правовым образованием и различными переговорными процессами. Этому могут способствовать и специализированные мастер-классы по риторике и работе с аудиторией. С помощью правоориентированных ролевых игр также развивается эмпатия и сотрудничество.

Работа с практико-ориентированными кейсами (кейс-стади) требуют от студента не только правовых знаний, но и метапредметных умений – анализ информации, сотрудничество в режиме неопределенности, дебаггинг. Участие студентов в квестах, викторинах и других формах интерактивной работы по принципу интеллектуального конкурса может проходить как очно, так и с использованием различных устройств на специальных платформах и сайтах. Это не только повышает учебную мотивацию,

дает возможность расширить кругозор в области правовых знаний, например, в работе с сайтами государственных органов или предназначенных для выражения общественной инициативы. Просмотр актуальных обучающих и художественных видеоматериалов, в том числе специально спроектированных для преподавательских целей квалифицированными профессионалами в области социального знания, также может оказать влияние на формирование правовой культуры.

Так как тексты по правоведению и юриспруденции содержат сложную профессиональную терминологию, способность читать и критически анализировать мультимодальные источники (печатные и цифровые) имеет основополагающее значение в рамках развития правовой культуры как метапредметной компетенции. Именно такая учебная информация подлежит изучению не только будущими юристами, но и студентами всех направлений подготовки в рамках дисциплины «Основы российской государственности».

Интерактивные семинарские занятия предоставляют широкий спектр педагогических инструментов для формирования гражданина и эффективной личности, успешно интегрирующейся в социуме. Правовая культура как метапредметная компетенция является по своей сути универсальной, и ее необходимо развивать у студентов всех направлений подготовки.

Список источников

1. Основы российской государственности: учебно-методический комплекс по дисциплине для образовательных организаций высшего образования / В. М. Марасанова, В. Э. Багдасарян, Ю. Ю. Иерусалимский, Л. Г. Титова, С. А. Кудрина. Москва: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2023. 212 с.
2. Таратухина Ю. В. Межкультурная коммуникация в информационном обществе. М.: ВШЭ, 2019. 206 с.
3. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. 1st ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 596 p.
4. Семенова М. В. Проблемы соотношения понятий «культура», «правовая культура» и «европейская правовая культура» // Закон. Право. Государство. 2020. № 4-1(28). С. 217–224.
5. Белозерова А. А. Сущность и содержание понятия «правовая культура», компоненты правовой культуры при изучении / Дружба народов без границ: экономика, общество, культура: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, студентов, школьников. Ставрополь, 12 апреля 2018 года. Ставрополь: РИО ИДНК, 2018. С. 114–117.
6. Лотман Ю. М., Успенский Б. А. О семиотическом механизме культуры / Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство СПб, 2000. 704 с.

7. Зорина Е. М. Метапредметная компетенция участников образовательного процесса как часть методической компетентности // Вопросы педагогики. 2019. № 8-2. С. 43–54.
8. Ландшeer В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. 1988. № 1. С. 27–38.
9. Коротун А. В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 279 с.
10. Зорина Е. М., Кузьмин А. В. Некоторые аспекты развития правового образования студентов-юристов // Журнал правовых и экономических исследований. 2023. № 3. С. 54–60.
11. Хуторской А. В. Пять уровней метапредметности // Народное образование. 2017. № 8 (1464). С. 69–80.
12. Мирошина Т. А. Формирование гражданской позиции студентов вуза на современном этапе развития общества // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 3. С. 115–128.
13. Семенова Е. В. Правовой нигилизм и его профилактика в студенческой среде // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (31). С. 73–77.

References

1. Marasanova, V. M., Bagdasaryan, V. E. et al. (2023) *Fundamentals of Russian statehood: educational and methodological complex in the discipline for educational organizations of higher education*. M.: Publishing house “Delo” RANEPa. (In Russ.)
2. Taratukhina, Yu.V. (2019) *Intercultural communication in the information society*. M.: HSE. (In Russ.)
3. Hofstede, G. (2001) *Culture’s consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 1st ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Semenova, M. V. (2020) Problems of the relationship between the concepts of “culture”, “legal culture” and “European legal culture”. *Law. Right. State*, no. 4-1(28), pp. 217–224. (In Russ.)
5. Belozerova, A. A. (2018) The essence and content of the concept of “legal culture”, components of legal culture in the study. *Friendship of peoples without borders: economics, society, culture: collection of materials of the XII International scientific and practical conference of young scientists, graduate students, students, schoolchildren*. Stavropol, April 12, 2018. Stavropol: RIO IDNK, pp. 114–117. (In Russ.)
6. Lotman, Yu.M., Uspensky, B. A. (2000) On the semiotic mechanism of culture. In: Lotman, Yu.M. (ed.) *Semiosphere*. SPb.: Art of SPb. (In Russ.)
7. Zorina, E. M. (2019) Meta-subject competence of participants in the educational process as part of methodological competence. *Issues of Pedagogy*, no. 8-2, pp. 43–54. (In Russ.)
8. Landsheer, V. (1988) The concept of “minimal competence”. *Perspectives: Issues of Education*, no. 1, pp. 2738. (In Russ.)
9. Korotun, A. V. (2010) *Formation of legal competence among future social educators in the process of professional training*. Ph.D. thesis, Ekaterinburg. (In Russ.)
10. Zorina, E. M., Kuzmin, A. V. (2023) Some aspects of development of legal education of law students. *Journal of Legal and Economic Studies*, no. 3, pp. 54–60. (In Russ.)
11. Khutorskoy, A. V. (2017) Five levels of meta-subject. *Public Education*, no. 8 (1464), pp. 69–80. (In Russ.)
12. Miroshina, T. A. (2022) Formation of the civic position of university students at the present stage of development of society. *Bulletin of Samara State Technical University. Series “Psychological and Pedagogical Sciences”*, v. 19, no. 3, pp. 115–128. (In Russ.)
13. Semenova, E. V. (2016) Legal nihilism and its prevention among students. *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 3 (31), pp. 73–77. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.11.2023; одобрена после рецензирования 05.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 24.11.2023; approved after reviewing on 05.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторе:

Зорина Елена Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии СПб университета технологий управления и экономики, Санкт-Петербург

Information about the author:

Zorina Elena Mikhailovna

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Department of Pedagogics and Psychology, SPb University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg



Научная статья

УДК 378

doi:

ФОРМИРОВАНИЕ РАЗНОВОЗРАСТНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СТУДЕНЧЕСКОМ НАУЧНОМ СООБЩЕСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Татьяна Борисовна Чугунова

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

tatyana.chugunova@novsu.ru

Аннотация. В статье на основе Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года и Концепции развития наставничества в Российской Федерации предпринимается попытка обосновать и разработать методологию формирования разновозрастного наставничества в студенческом научном сообществе современного университета. Дано обоснование актуальности темы, определен категориальный аппарат, теоретическая и практическая значимость. В статье дается обоснование педагогических возможностей студенческих научных сообществ в организации условий для создания разновозрастной наставнической среды, обеспечивающей формирование умений и навыков организации деятельности студентов разных курсов и возрастов, развивающей их профессиональный интерес к исследовательской и педагогической деятельности. Основными задачами процесса формирования разновозрастного студенческого наставничества являются: разработка требований к методической подготовке куратора-преподавателя и студентов-наставников к наставнической деятельности в разновозрастных группах; обеспечение единых подходов к процессу реализации разновозрастного студенческого наставничества в студенческом научном сообществе современного вуза; внедрение системы мер по выявлению, отбору и сопровождению студентов-наставляемых, включая реализацию программ профессиональной ориентации обучающихся на педагогическую профессию. В качестве ведущих принципов реализации системно-синергетического подхода к формированию разновозрастного наставничества в студенческом научном сообществе рассматриваются: принцип непрерывности и преемственности профессионального развития обучающихся; принцип кооперации; принцип создания ситуации успеха.

Ключевые слова: разновозрастное наставничество, разновозрастное студенческое наставничество, студенческое сообщество, студенческое научное сообщество, современный вуз.

Финансирование: работа выполнена в рамках гранта для молодых ученых Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого по теме «Формирование разновозрастного студенческого наставничества в современном вузе».

Для цитирования: Чугунова Т. Б. Формирование разновозрастного наставничества в студенческом научном сообществе современного вуза // Человек и образование. 2023. № 4. с. 110–117. <http://dx.doi.org/>

Original article

FORMATION OF MULTI-AGE MENTORSHIP IN THE STUDENT RESEARCH COMMUNITY OF A MODERN UNIVERSITY

Tatyana B. Chugunova

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

tatyana.chugunova@novsu.ru

Abstract. In the article, based on the Concept of training teaching staff for the education system for the period up to 2030 and the Concept of development of mentoring in the Russian Federation, an attempt is made to substantiate and develop the methodology for formation of multi-age mentoring in the student scientific community of a modern university. The relevance of the topic is justified, the categorical apparatus, theoretical and practical significance are defined. The article provides a rationale for the pedagogical capabilities of student scientific communities in organizing conditions for creating a multi-age mentoring environment that ensures the formation of skills and abilities in organizing the activities of students of different courses and ages, developing their professional interest in research and teaching activities. The main objectives of the process of forming multi-age student mentoring are: developing requirements for the methodological preparation of the curator-teacher and student mentors for mentoring activities in different-age groups; ensuring uniform approaches to the process of implementing multi-age student mentoring in the student scientific community of a modern university; implementation of a system of measures to identify, select and support student mentees, including the implementation of professional guidance programs for students into the teaching profession. The following principles are considered as the leading principles for the implementation of a systemic-synergetic approach to the formation of multi-age mentoring in the student scientific community: the principle of continuity and continuity of professional development of students; the principle of cooperation; the principle of creating a situation of success.

Keywords: multi-age mentoring, multi-age student mentoring, student community, student scientific community, modern university.

Financing: This work is supported by grant for young scientists of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University on the topic "Formation of student mentorship of different ages in a modern university".

For citation: Chugunova T. B. Formation of multi-age mentorship in the student research community of a modern university // *Man and Education*. 2023; (4): 110–117. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Наставничество сегодня развивается в разных сферах – образовании, науке, производстве, бизнесе и т.д. На современном этапе существуют разнообразные практики наставничества учителей, воспитателей, руководителей и обучающихся, в которых сочетаются традиционный и инновационный опыт. Потребность в рассмотрении разновозрастного студенческого наставничества обуславливается современными условиями обучения – студенты очной формы обучения находятся в среде сверстников, что затрудняет получение навыков взаимодействия в разновозрастной среде. Однако требования к подготовке будущих педагогов актуализируют процесс формирования у выпускников современных вузов компетенций, необходимых

для организации деятельности разновозрастного коллектива. В распоряжении Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [1] и в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, предъявляемых к будущим педагогам, отмечается необходимость формирования и развития готовности студентов к планированию и организации деятельности разновозрастных групп, включения обучающихся и обучающихся в совместную деятельность.

Ученые Российской академии образования в Концепции развития наставничества в Российской Федерации отмечают, что отсутст-

ует единая система наставничества: нет координации между различными элементами наставничества, в том числе в системе непрерывного образования и др. [2], что обуславливает потребность в разработке методологии разновозрастного студенческого наставничества.

Потребности наук об образовании приводят к идее поиска методологического основания построения разновозрастного студенческого наставничества в современном вузе. Автор статьи исследует его потенциал в рамках предложенной методологии формирования разновозрастного студенческого наставничества.

Методы исследования. В статье использовались теоретические методы исследования: анализ (научное исследование теории и методологии организации студенческого наставничества); синтез (интеграция в рамках единой методологии разновозрастного наставничества идей Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года и Концепции развития наставничества в Российской Федерации). В процесс эмпирического исследования были включены методы наблюдения и сравнения.

Результаты. По результатам социологического исследования Центра воспитания и развития личности Российской академии образования, в котором приняли участие более 4300 учителей и директоров школ, педагоги выделяют три наиболее востребованные формы наставничества: «учитель–учитель» (около 50 %), «учитель–ученик» (37,5 %) и «ученик–ученик» (около 34,5 %) [3]. Отмечается, что треть опрошенных обращают внимание на недостаточность взаимодействия между учениками в практике наставничества. Данная тенденция прослеживается и на уровне высшего образования.

Актуальность формирования у студентов – будущих педагогов – умений сотрудничать, договариваться и др., т.е. метакомпетенций, как отмечается в докладе Global Education Futures «Образование для сложного общества» [4], приобретает все большее значение для построения успешной карьеры будущих педагогов и их профессиональной самореализации.

Разновозрастное студенческое наставничество – это система взаимодействия студентов-наставников и студентов-наставляемых по развитию: профессионального интереса к педагогической деятельности, значимых для педагога личностных качеств, социальных навыков взаимодействия с обучающимися бакалавриата и магистратуры в ходе межвозрастного взаимо-

действия, а также по формированию их готовности к планированию и организации деятельности разновозрастных групп.

Цель наставнической деятельности – сопровождение процесса профессионализации студентов, организация продуктивного взаимодействия в сообществах «студент–студент», «учебная группа студентов старших курсов–учебная группа студентов младших курсов», «студент–преподаватель», совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов посредством организации разновозрастного межкурсового взаимодействия [5].

Значимым результатом деятельности разновозрастного студенческого сообщества является формирование умений и навыков обучающихся организовывать деятельность гетерогенного коллектива (студентов разных курсов, возрастов, интересов, способностей), создавать разновозрастную наставническую среду. При этом студенческое научное общество рассматривается как самоуправляемое объединение студентов бакалавриата и магистратуры, занимающихся научно-исследовательской (написание научных статей, подготовка и выступление с докладами на научных конференциях), инновационной (реализация новых проектов), научно-просветительской (проведение семинаров, мастер-классов, конференций и др.) деятельностью.

Научные сообщества обучающихся, представленные в социальном пространстве современного вуза, открывают новые образовательные возможности наставнической деятельности для развития профессионального интереса к педагогической профессии. Использование инструментария студенческого наставничества в разновозрастном сообществе способствует личностному и профессиональному росту студентов-наставников и студентов-наставляемых. М. И. Мягков характеризует студента-наставляемого как обучающегося с особыми потребностями, имеющего проблемы с адаптацией, низкую учебную мотивацию, не включенного в активную студенческую жизнь [6]. В. Ю. Стромов, П. В. Сысоев, В. В. Завьялов, рассматривая студенческое наставничество в научно-исследовательской сфере, дают следующую характеристику студента-наставника: студент 3–4-го курса бакалавриата или магистрант, занимающийся научно-исследовательской деятельностью, который готов передавать свои знания менее компетентным обучающимся младших курсов [7].

Студентом-наставником может быть и студент младшего курса, если он обладает достаточным

опытом научно-исследовательской деятельности. Данный вид наставничества представляет собой реверсивное студенческое наставничество, при котором студент младшего курса становится наставником студента старшего курса по вопросам современных технологий обучения или тенденций развития образования (цифровизация, проектное обучение и др.). Е. В. Мигунова, М. А. Жигалик, В. Н. Аверкин отмечают, что реверсивное наставничество представляет собой современную форму обучения и способ «развития профессиональных отношений между субъектами образовательного процесса разного возраста» [8, с. 90].

Е. В. Зайцева и Ю. А. Снегирева отмечают, что наставническая деятельность студентов позволяет им приобрести необходимые для профессиональной деятельности качества (коммуникабельность, дисциплинированность, ответственность). Исследователи также выделяют одно из преимуществ получения опыта наставнической деятельности – повышение конкурентоспособности студентов на рынке труда, так как «они развивают навыки координации людей, которые, по сути, являются навыками руководителя, лидера, способного мотивировать людей и управлять их деятельностью» [9, с. 90].

Взяв за основу задачи научного наставничества С. С. Тимофеевой [10], можно выделить следующие направления наставничества в студенческом научном обществе: адаптация начинающих исследователей в научной среде (знакомство с основами публикационной деятельности, выступления с докладами на конференциях, участие в проектной и грантовой деятельности и др.); оказание консультационной, экспертной и других видов поддержки со стороны опытных студентов-наставников; создание условий для развития профессионального интереса к будущей педагогической деятельности посредством включения в профессионально ориентированные мероприятия.

Э. Ю. Валова отмечает, что реализация модели наставничества позволяет обеспечить высокий уровень включенности обучающихся в исследовательскую деятельность [11]. И. А. Мамаева в качестве методологической основы построения двумерной модели наставничества в вузе негуманитарного профиля в качестве методологической основы использует следующие подходы: деятельностный, личностно-развивающий и технологический. Отличительной особенностью двумерной модели наставничества выступает представление двухуровневой системы взаимодействия субъек-

тов деятельности. Задачами наставничества первого уровня (студент–наставник – преподаватель–наставник) выступает развитие коммуникативных, организационных и управленческих компетенций студентов-наставников. Второй уровень наставничества (наставляемые – студенты первых курсов, наставники – студенты старших курсов) ставит перед собой задачу адаптации студентов-первокурсников, включения их во все сферы жизни вуза [12].

В контексте нашего исследования определим системно-синергетический подход [13; 14] методологической основой процесса формирования разновозрастного наставничества в студенческом научном обществе современного вуза. Выбор данного подхода объясняется тем, что процесс формирования разновозрастного студенческого наставничества в рамках студенческого научного общества включает систему мероприятий по организации деятельности студентов-наставников и студентов-наставляемых в разные виды групповой учебной и внеучебной научной деятельности, направленных на формирование профессионального интереса к педагогической и исследовательской деятельности.

Применение системно-синергетического подхода как методологической основы формирования разновозрастного студенческого наставничества позволяет организовать взаимодействие студентов в системе «студент-наставник – студент-наставляемый – куратор-преподаватель». Реализация данного подхода предполагает: поэтапную работу куратора с наставниками и наставляемыми в индивидуальной и групповой деятельности; организацию разновозрастных групп; определение траектории саморазвития наставников и наставляемых; совместное планирование и проведение профессионально ориентированных мероприятий под руководством куратора-преподавателя. Реализация системно-синергетического подхода учитывает особенности межкурсового взаимодействия студентов бакалавриата, магистратуры и преподавателей, направленного на формирование профессионального интереса к педагогической деятельности.

Вышеприведенная характеристика системно-синергетического подхода позволяет сформулировать основные принципы, в соответствии с которыми предлагается реализация методологии формирования разновозрастного студенческого наставничества: принцип непрерывности и преемственности профессионального развития обучающихся; принцип кооперации; принцип создания ситуации успеха.

Принцип непрерывности и преемственности профессионального развития студентов – будущих педагогов – позволяет: выстроить сквозную систему организации наставнической деятельности обучающихся бакалавриата и магистратуры; обеспечивает создание целенаправленной системы профессиональной ориентации, профессионального выбора, отбора и подготовки, непрерывного сопровождения и поддержки становления студентов профессионалами в педагогической сфере деятельности.

Принцип кооперации мы рассматриваем как совместное взаимодействие студентов бакалавриата и магистратуры для приобретения значимых для педагога личностных качеств, социальных навыков взаимодействия, формирования профессионального интереса к педагогической деятельности. Принцип кооперации реализуется посредством включенности в наставническую деятельность студенческого научного сообщества, заинтересованности не только в своем саморазвитии, но и в развитии коллектива. Взаимная передача опыта реализуется посредством использования традиционного и реверсивного наставничества (обучение студентами первых курсов – старшекурсников).

А. Н. Томилин выделяет три компонента в структуре педагогического стимула студентов вуза: поощрительный (реализация воспитанником своих потребностей в сфере обучения и воспитания); деятельностный (активизация участия студентов во всех видах деятельности); наказательный (устранение существующих недостатков, недоработок, упущений) [15]. Принцип создания ситуации успеха позволит создать целенаправленно организованные условия для профессионально-личностного роста студента-наставляемого и студента-наставника.

Основными задачами формирования разновозрастного наставничества в студенческом научном сообществе современного вуза являются: разработка требований к методической подготовке куратора-преподавателя и студентов-наставников к наставнической деятельности в разновозрастных группах; обеспечение единых подходов к процессу реализации разновозрастного студенческого наставничества в студенческом научном сообществе современного вуза; внедрение системы мер по выявлению, отбору и сопровождению студентов-наставляемых, включая реализацию программ профессиональной ориентации обучающихся на педагогическую профессию.

Обсуждение. Решение задачи по разработке требований к методической подготовке куратора-

преподавателя и студентов-наставников к наставнической деятельности предусматривает разработку единого подхода к организации обучения куратора работе с наставниками и наставляемыми с учетом гетерогенности обучающихся (изучение особенностей организации разновозрастных групп и теоретических аспектов взаимодействия наставников и наставляемых посредством тренингов, мастер-классов, курсов повышения квалификации).

Решение задачи по обеспечению единых подходов к процессу реализации разновозрастного студенческого наставничества в студенческом научном сообществе современного вуза включает: разработку нормативного документа, регламентирующего разновозрастное студенческое наставничество; составление календарного плана деятельности студенческого научного объединения с использованием воспитательных методов (метод совместного проектирования профессионально-личностного развития студента, метод кейсов, метод создания «событий» и др.), профессионально-образовательных методов (метод демонстрации образца решения профессиональной задачи, метод совместного выполнения поставленных задач и др.), адаптационно-психологических методов (метод биографических примеров и др.), интерактивных технологий обучения (дискуссии, ролевые игры, деловые игры и др.) [3].

Решение задачи по внедрению системы мер по выявлению, отбору и сопровождению студентов-наставляемых, включая реализацию программ профессиональной ориентации обучающихся на профессию педагога, направлено на: определение инструментария развития профессионального интереса к педагогической деятельности; диагностику уровня сформированности интереса к научной деятельности и готовности к его развитию; формирование разновозрастного студенческого наставничества с помощью соответствующего инструментария; анализ динамики формирования интереса к научной и профессиональной деятельности студентов посредством сопоставления результатов диагностики.

Заключение. Теоретико-методологическое обоснование методологии формирования разновозрастного студенческого наставничества позволяет сделать ряд выводов:

- к выпускникам педагогических вузов предъявляются требования по организации разновозрастных групп обучающихся, что обуславливает потребность в создании студенческой среды для получения начального практического опыта организации деятельности в рассматри-

ваемых группах. Интересным с исследовательской точки зрения является возможность включения студентов в наставническую деятельность для формирования их профессионального интереса к педагогической деятельности;

- значительным потенциалом для создания разновозрастной наставнической среды обладают студенческие научные объединения. Использование инструментария студенческого наставничества в разновозрастном сообществе способствует личностному и профессиональному росту студентов-наставников и студентов-наставляемых;

- для организации деятельности разновозрастного студенческого наставничества требуется решение следующих задач: разработка

требований к методической подготовке куратора-преподавателя и студентов-наставников к наставнической деятельности в разновозрастных группах; обеспечение единых подходов к процессу реализации разновозрастного студенческого наставничества в студенческом научном сообществе современного вуза; внедрение системы мер по выявлению, отбору и сопровождению студентов-наставляемых, включая реализацию программ профессиональной ориентации обучающихся на педагогическую профессию;

- предлагаемая методология формирования разновозрастного наставничества в студенческом научном сообществе может стать основой для использования в различных образовательных организациях.

Список источников

1. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [Электронный ресурс] // Правительство России [сайт]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 16.11.2023).
2. Концепция развития наставничества в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Российская академия образования [сайт]. URL: <http://rao.rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/07/koncersia-1.pdf> (дата обращения: 16.11.2023).
3. Исследование РАО показало, сколько времени российские учителя тратят на наставничество в школах [Электронный ресурс] // Российская академия образования [сайт]. URL: <http://rao.rusacademedu.ru/news/> (дата обращения: 25.11.2023).
4. Доклад Global Education Futures «Образование для сложного общества» [Электронный ресурс]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 10.11.2023).
5. Шерайзина Р. М., Мигунова Е. В., Жигалик М. А. Наставничество в студенческой среде вуза // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2018. № 2. С. 19–22.
6. Мягков М. И. Студенческое объединение как современная форма системы наставничества «студент–студент» // Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции / главный редактор Г. А. Кругликова. Екатеринбург, 2023. С. 233–238.
7. Стромов В. Ю., Сысоев П. В., Завьялов В. В. Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С. 7–14.
8. Мигунова Е. В., Жигалик М. А., Аверкин В. Н. Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2020. № 1 (62). С. 88–93.
9. Зайцева Е. В., Снегирева Ю. А. Наставничество в системе студенческого самоуправления // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 7-2. С. 87–90.
10. Тимофеева С. С. Студенческие научные объединения и наставничество в науке // В сборнике: Безопасность – 2023. Материалы XXVIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Иркутск, 2023. С. 5–10.
11. Валова Э. Ю. Студенческое наставничество в форме модели «студент-студент» (с использованием формы наставничества «Бригадирство» // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2023. № 1. С. 98–102.

12. Мамаева И. А. Двумерная модель наставничества в негуманитарном вузе // *Агроинженерия*. 2020. № 5 (99). С. 71–77.
13. Расчетина С. А., Абашина А. Д., Титова Е. В. Синергетический подход к анализу и реализации социально-педагогической деятельности // *Человек и образование*. 2023. № 2. С. 59–67.
14. Циулина М. В., Гревцева Г. Я. Системно-синергетический подход к проблеме рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // *Гуманитарные науки (Ялта)*. 2020. № 2 (50). С. 155–160.
15. Томилин А. Н. Активизация практики применения метода педагогического стимулирования студентов вуза // *Человек и образование*. 2023. № 1. С. 131–137.

References

1. *On approval of the Concept of training teaching staff for the education system for the period until 2030* (2022). Russian Government. Available at: <http://government.ru/docs/all/141781/> (Accessed: 16 November 2023). (In Russ.)
2. *Concept of development of mentoring in the Russian Federation* (2023) Russian Academy of Education. Available at: https://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2023/07/Kontseptsia_nastavnichestva.pdf (Accessed: 16 November 2023). (In Russ.)
3. *A study by RAE showed how much time Russian teachers spend on mentoring in schools*. Russian Academy of Education. Available at: <http://rao.rusacademedu.ru/news/> (Accessed: 25 November 2023). (In Russ.)
4. *Global Education Futures report “Education for a complex society”*. Available at: https://futuref.org/educationfutures_ru (Accessed: 10 November 2023). (In Russ.)
5. Sherayzina, R. M., Migunova, E. V., Zhigalik, M. A. (2018) Mentoring among university students. *Education: Development Resources. Bulletin of LOIRO*, no. 2, pp. 19–22. (In Russ.)
6. Myagkov, M. I. (2023) Student association as a modern form of the “student-student” mentoring system. In: Kruglikova, G. A. (ed.) *Mentoring in education: culture, ideas, technologies. Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Ekaterinburg, pp. 233–238. (In Russ.)
7. Stromov, V.Yu., Sysoev, P. V., Zavyalov, V. V. (2018) Development of student mentoring in the scientific and educational sphere at a classical university. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, v. 23, no. 174, pp. 7–14. (In Russ.)
8. Migunova, E. V., Zhigalik, M. A., Averkin, V. N. (2020) Reverse mentoring in the professional training of future teachers. *Man and Education*, no. 1 (62), pp. 88–93. (In Russ.)
9. Zaitseva, E. V., Snegireva, Yu.A. (2016) Mentoring in the system of student self-government. *Current Problems of Humanities and Natural Sciences*, no. 7-2, pp. 87–90. (In Russ.)
10. Timofeeva, S. S. (2023) Student scientific associations and mentoring in science. In: *Security – 2023. Materials of the XXVIII All-Russian student scientific and practical conference with international participation*, pp. 5–10. (In Russ.)
11. Valova, E. Y. (2023) Student mentoring in the form of the “student-student” model (using the “team leadership” form of mentoring). *Education: Development Resources. Bulletin of LOIRO*, no. 1, pp. 98–102. (In Russ.)
12. Mamaeva, I. A. (2020) Two-dimensional model of mentoring in a non-humanitarian university. *Agroengineering*, no. 5 (99), pp. 71–77. (In Russ.)
13. Raschetina, S. A., Abashina, A. D., Titova, E. V. (2023) Synergetic approach to the analysis and implementation of social and pedagogical activities. *Man and Education*, no. 2, pp. 59–67. (In Russ.)
14. Tsiulina, M. V., Grevtseva, G.Ya. (2020) System-synergetic approach to the problem of reflexive and value-based support of professional and creative training of students of a pedagogical university. *Humanities (Yalta)*, no. 2 (50), pp. 155–160. (In Russ.)
15. Tomilin, A. N. (2023) Activating the practice of using the method of pedagogical stimulation of university students. *Man and Education*, no. 1, pp. 131–137. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.11.2023; одобрена после рецензирования 05.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 28.11.2023; approved after review on 05.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторе:

Чугунова Татьяна Борисовна

Аспирант кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the author:

Chugunova Tatyana Borisovna

Postgraduate student of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod



Научная статья

УДК 37.01

doi:

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Анатолий Леонидович Гавриков¹, Лира Юльевна Монахова²

¹ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия

² Военная академия связи им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург, Россия

¹ sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

² lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

Аннотация. В статье предлагаются практико-ориентированные пути решения задач, сформулированных в распоряжении Правительства Российской Федерации «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования <...>». Особо выделяется тезис о том, что нововведения не должны разрушать традиционные ценности образования. На основе анализа направлений цифровой трансформации, представленных в научных исследованиях последних лет, выдвигаются механизмы, ориентированные на достижение целей, поставленных Правительством и перечисляются актуальные формы обучения. Определены направления научно-педагогических исследований, обеспечивающих решение задач цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: механизмы цифровой трансформации образования, стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, трансформация образования, сфера образования, цифровизация образования.

Для цитирования: Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю. Актуальные направления и практические механизмы цифровой трансформации образования // Человек и образование. 2023. № 4. С. 118–124. <http://dx.doi.org/>

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Original article

CURRENT DIRECTIONS AND PRACTICAL MECHANISMS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Anatoly L. Gavrikov¹, Lyra Yu. Monakhova²

¹ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

² Military academy of communications named after Marshal of the Soviet Union S. M. Budyonny, St. Petersburg, Russia

¹ sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

² lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

Abstract. The article proposes practice-oriented ways to solve the problems formulated in the order of the Government of the Russian Federation “On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of education <...>”. The thesis that innovations should not destroy the traditional values of education is particularly highlighted. Based on an analysis of the directions of digital transformation presented in scientific research in recent years, mechanisms are put forward aimed at achieving the goals set by the Government and current forms of training are listed. The directions of scientific and pedagogical research that provide solutions to the problems of digital transformation of education have been identified.

Keywords: mechanisms of digital transformation of education, strategic direction in the field of digital transformation of education, transformation of education, education sector, digitalization of education.

For citation: Gavrikov A. L., Monakhova L. Yu. Current directions and practical mechanisms of digital transformation of education // *Man and Education*. 2023; (4): 118–124. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. 18 октября 2023 года Правительством РФ издано распоряжение «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» (далее Стратегия) [1]. Необходимость отказа от идентичного по названию распоряжения 2021 года продиктована изменениями геополитической ситуации, политикой импортозамещения и ориентацией на развитие внутреннего рынка цифровой продукции. Стратегия выстраивается до 2030 года и предполагает поэтапное внедрение в системы дошкольного, начального и основного общего образования, в среднее профессиональное и дополнительное образование.

В качестве цели Стратегии ее разработчики выдвигают тезис о необходимости построения единого образовательного пространства, обладающего свойствами безопасности и возможностями для каждого участника образовательных отношений иметь равный доступ к рекомендованным Министерством просвещения РФ цифровым сервисам образовательного характера и верифицированному цифровому образовательному контенту высокого качества. Достижение поставленной цели позволит сфере образования достигнуть высокого уровня цифровой зрелости.

Авторы статьи предлагают рассмотреть некоторые направления и механизмы, позволяющие решить поставленные в Стратегии задачи.

Методы исследования. В основу содержания статьи и сделанных выводов положены такие методы, как: анализ официальных документов Министерства просвещения РФ, а также Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ; обобщение

независимых результатов исследований проблем цифровой трансформации образования, представленных в научных статьях различных авторов за последние годы.

Эмпирическим обоснованием представленных в статье выводов послужило изучение опыта организации образовательной деятельности в цифровой образовательной среде.

Результаты исследования. Цифровую трансформацию образования можно интерпретировать как процесс внедрения новых цифровых технологий, методик и подходов, развивающих идеи цифровой дидактики, ориентированной на улучшение качества образования, повышение доступности и эффективности образовательных услуг, а также адаптации их к изменяющимся потребностям учащихся, общества и рынка труда [2]. Цифровая трансформация образования ориентирована на значительное повышение результативности процессов передачи и присвоения знаний или навыков с помощью инновационных форматов обучения с использованием цифровых образовательных ресурсов. Все это влечет изменения в процессах управления образовательной организацией, процессах преподавания и учения, а также в методах организации коммуникации в субъект-субъектных отношениях. Значимым представляется и тот факт, что профессиональная деятельность современного человека уже осуществляется в условиях цифровой экономики, и к этому должны быть подготовлены выпускники образовательных организаций [3].

В качестве новых цифровых технологий выступают, в частности, искусственный интеллект, большие данные, интернет вещей и облачные вычисления.

В Стратегии цифровой трансформации образования отмечается, что в качестве ее приоритетного направления выступают сохранение и усиление традиционных форм образования средствами современных информационных технологий с ориентацией на достижение цифровой зрелости как образовательной организации, так и каждого субъекта образовательной деятельности [4].

Особо подчеркнем важность тезиса о такой ориентации на новые формы и методы обучения, которые не разрушали, а развивали бы традиционные ценности и формы образования. Выделение в качестве основного стратегического направления ориентации на традиционные ценности и формы организации образования в России согласуется с Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», в котором констатируется, что в основе общероссийской гражданской идентичности лежат традиционные ценности, которые призваны формировать мировоззрение россиян [5].

Указанное приоритетное стратегическое направление в перспективе нацелено на достижение высокого уровня цифровой зрелости всей сферы российского образования путем создания рамочного единого и безопасного образовательного пространства, обеспечивающего всех его участников равными правами доступа к качественному верифицированному цифровому образовательному контенту и цифровым образовательным сервисам на всей территории Российской Федерации для всех категорий участников образовательных отношений [5].

Анализ основных направлений цифровой трансформации, представленных в научных статьях последнего времени [6; 7], а также опыт внедрения цифровых технологий в практику педагогической деятельности [8] позволили авторам данной статьи определить механизмы, позволяющие решить задачи обозначенного в Стратегии приоритетного направления цифровой трансформации образования. Выделим среди них следующие.

1. Обеспечение сохранения традиционных форм образования и придание им современного звучания средствами широкого использования технологий смешанного и дистанционного обучения. Такая интеграция нацелена

на расширение доступа к качественному образованию, делает его более доступным и предоставляет возможность учиться в удобное время и в месте, которое не привязано к конкретной образовательной организации.

2. Формирование цифровой образовательной среды, обеспечивающей эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса (учащиеся, педагоги, родители, работодатели) и доступ к актуальным образовательным ресурсам.

3. Интеграция цифровых инструментов и ресурсов в учебный процесс (онлайн-платформы, интерактивные учебники, виртуальные лаборатории, игровые механики и т.д.) для улучшения мотивации и вовлеченности учащихся.

4. Развитие цифрового портфолио учащегося для отслеживания его достижений, определения уровня знаний и компетенций, а также содействия трудоустройству после окончания учебы.

5. Адаптация образовательных программ к требованиям цифровой экономики, включая обучение навыкам работы с цифровыми технологиями, программированию, кибербезопасности и защите персональных данных.

6. Применение искусственного интеллекта и машинного обучения в образовании для персонализации обучения, анализа учебных данных, прогнозирования результатов и поддержки принятия решений.

Указанные механизмы, ориентированные на решение задач Стратегии, реализуются на практике через такие формы обучения, как:

- Онлайн-обучение – одно из ключевых стратегических направлений цифровой трансформации образования. Онлайн-курсы и платформы позволяют учиться в любое время и из любого места. Благодаря этому, образование становится доступным для тех, кто не может посещать традиционные классы.

- Адаптивное обучение, ориентированное на использование искусственного интеллекта и машинного обучения, позволяет создавать адаптивные системы, которые могут автоматически подстраивать содержание учебного материала под уровень знаний студента. Это позволяет реализовать идеологии индивидуального и персонифицированного обучения.

- Интерактивные методы обучения, представленные виртуальной и дополненной ре-

альностью, а также 3D-печатью, могут быть использованы для создания интерактивных обучающих макетов, что делает процесс обучения более интересным и захватывающим.

- Геймификация, позволяющая вводить элементы игры в учебный процесс, что существенно повышает мотивацию к обучению и делает учебный процесс более привлекательным.

- Создание и использование открытых образовательных ресурсов, доступных для всех желающих, актуализирует методологию самообразования, способствует быстрому распространению новых знаний и ориентировано на повышение качества образования.

Тактические направления в цифровизации образования связываются авторами статьи с разработкой новых форм и ресурсов для реализации образовательных потребностей граждан. Среди них выделим онлайн-курсы, мобильные приложения для обучения, виртуальные лаборатории, различные тренажеры, обучение на основе дополненной реальности и т.д. Так, использование онлайн-курсов позволяет обучающимся из отдаленных регионов получить доступ к лучшим образовательным ресурсам. Мобильные приложения для обучения помогают учащимся изучать материал в любое время и в любом месте. Виртуальные лаборатории, тренажеры с элементами дополненной реальности ориентированы на возможность проводить эксперименты без риска для здоровья и окружающей среды.

Важным также представляется то, что Стратегия и тактика феномена цифровизации образования позволяет учитывать потребности различных групп обучающихся, независимо от имеющихся физических, социальных, эмоциональных, ментальных, языковых, интеллектуальных и других особенностей, лиц разных возрастов, с особыми образовательными потребностями, желающих получить дополнительное образование.

Обсуждение. В августе 2022 года Коллегией Счетной палаты Российской Федерации утвержден отчет о результатах экспертно-аналитического мероприятия «Оценка мер внедрения цифровых технологий в образовательных учреждениях общего образования» [9]. В представленных материалах отмечается, что используемый при мониторинге хода цифровой трансформации

образования статистический инструментариум ориентирован преимущественно на материально-техническое оснащение школ, подключение к сети скоростного Интернета, применение в школах отдельных видов цифровых решений. При этом проблемы формирования цифровых навыков использования и создания цифрового образовательного контента как у преподавателей, так и у учащихся оказываются вне поля зрения официальной статистики [9, с. 8].

Как уже отмечалось, цифровизация образования является одним из ключевых трендов развития образовательной системы в современном мире. Это процесс внедрения цифровых технологий и инноваций в учебный процесс с целью повышения его эффективности и качества.

Цифровые технологии в образовании позволяют улучшить качество обучения и сделать его более доступным для всех учащихся. Кроме того, цифровизация помогает улучшить коммуникацию между обучающимися, формировать у них командный стиль работы. Социальные сети и мессенджеры позволяют обмениваться информацией и обсуждать темы, которые интересны для всех участников образовательного процесса.

Однако цифровизация имеет и свои недостатки. Некоторые учащиеся и организаторы обучения могут испытывать трудности с адаптацией к новому формату обучения, а также с управлением своим временем и концентрацией внимания. Кроме того, существует риск нарушения конфиденциальности личных данных учащихся. Широкое рассмотрение практик цифровизации в образовании может быть полезно для всех участников образовательного процесса, включая учителей, родителей и учащихся.

В рамках обсуждения анонсированной темы выделим практико-ориентированные направления научно-педагогических исследований, которые представляют наибольший интерес для достижения целей Стратегии:

1. Разработка методологии использования информационных технологий в учебном процессе (Интернет, электронные учебники, онлайн-курсы, мультимедийные материалы, интерактивные доски).

2. Определение преимуществ и выявление недостатков использования цифровых технологий в образовании (возможность индивидуального подхода, доступность материалов

в любое время, снижение затрат на обучение, влияние на социализацию учащихся).

3. Формирование этических норм и обеспечение безопасности в цифровом образовании (защита персональных данных, кибербуллинг, цифровое неравенство).

4. Разработка инструментов оценки и сертификация цифровых навыков (разработка и применение критериев оценки, вопросы аккредитации и признания образовательных программ).

5. Выявление роли учителя в цифровизированном образовательном пространстве (переход от традиционного преподавания к роли тьютора, наставника, координатора учебного процесса).

6. Изучение влияния цифровизации на образование в разных странах (опыт и успешные практики, проблемы и вызовы, перспективы развития).

Заключение. Резюмируя, отметим, что предлагаемые механизмы по достижению цифровой зрелости в сфере образования и выделенные направления научно-педагогических исследований, ориентированных на повышение эффективности процессов цифровой трансформации системы образования в Российской Федерации, послужат достижению целей, поставленных Правительством.

Результаты, представленные в статье, носят теоретико-аналитический характер, предстоит дальнейшая работа по изучению механизмов реализации положений Стратегии в современной образовательной практике, выработке конкретных методических рекомендаций, выполнение которых позволит достигнуть высоких значений предлагаемых индикаторов «стратегического направления в области цифровой трансформации образования» [1].

Список источников

1. Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ» и признании утратившим силу распоряжения Правительства РФ от 02.12.2021 № 3427-р. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310270020?ysclid=lp85jszf9a414884632&index=2> (дата обращения: 10.11.2023).
2. Процесс обучения в условиях цифровизации образования: коллективная монография / под ред. Е. В. Пискуновой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 248 с.
3. Цифровая трансформация: ожидания и реальность: докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества. М.: Изд. дом ВШЭ, 2022.
4. Панасюк В. П., Монахова Л. Ю., Шерайзина Р. М. Цифровая зрелость индивида как оценка его цифровой компетентности: виды и уровни // Человек и образование. 2023. № 3. С. 110–118.
5. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 10.01.2023).
6. Садулаева Т. Р. Цифровая трансформация в образовании // Столыпинский вестник. 2023. № 5. С. 2592–2598.
7. Аутлев А. А. Цифровая трансформация образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2022. № 4 (309). С. 67–73.
8. Гамбеева Ю. Н., Сорокина Е. И. Цифровая трансформация современного образовательного процесса // Известия ВГПУ. 2020. № 5 (148). С. 35–42.
9. Бюллетень Счетной палаты РФ. Цифровизация образования. 2022. № 10 (299).

References

1. Order of the Government of the Russian Federation dated 10/18/2023 № 2894-r "On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of education related to the scope of activity of the Ministry of Education of RF" and declaring the order of the Government of RF dated 12/02/2021 № 3427-r as invalid (2023). Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310270020?ysclid=lp85jszf9a414884632&index=2> (Accessed: 10 November 2023). (In Russ.)
2. Piskunova, E. V. (ed.) (2021) *Learning process in the context of digitalization of education*. Collective monograph. SPb.: A. I. Herzen RSPU. (In Russ.)
3. *Digital transformation: expectations and reality: report to the XXIII Yasin (April) international. scientific conf. on problems of economic and social development* (2022). M.: Publishing House of HSE. (In Russ.)
4. Panasyuk, V. P., Monakhova, L.Yu., Sherayzina, R. M. (2023) Digital maturity of an individual as an assessment of his digital competence: types and levels. *Man and Education*, no. 3, pp. 110–118. (In Russ.)
5. Decree of the President of the RF dated November 9, 2022 № 809 "On approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values". Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (Accessed: 10 January 2023). (In Russ.)
6. Sadulaeva, T. R. (2023) Digital transformation in education. *Stolypin Bulletin*, no. 5, pp. 2592–2598. (In Russ.)
7. Autlev, A. A. (2022) Digital transformation of education. *Bulletin of Adygea State University. Series 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, jurisprudence, political science, cultural studies*, no. 4 (309), pp. 67–73. (In Russ.)
8. Gambeeva, Yu.N., Sorokina, E. I. (2020) Digital transformation of the modern educational process. *News of VSPU*, no. 5 (148), pp. 35–42. (In Russ.)
9. Bulletin of the Accounts Chamber of the Russian Federation (2022) *Digitalization of Education*, no. 10 (299). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.11.2023; одобрена после рецензирования 28.11.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was received on 23.11.2023; approved after reviewing on 28.11.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Гавриков Анатолий Леонидович

Доктор социологических наук, профессор, советник ректора Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Монахова Лира Юльевна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и инженерной графики Военной академии связи им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Gavrikov Anatoly Leonidovich

Doctor of sociological sciences, Professor, Advisor to the Rector of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Monakhova Lyra Yulyevna

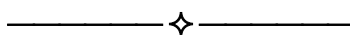
Doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Professor of the Department of Mathematics and Engineering Graphics of the Military academy of communications named after Marshal of the Soviet Union S. M. Budyonny, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 159.9.072

doi:

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Светлана Владимировна Соколовская^{1✉}, Светлана Владимировна Афиногенова²

^{1,2} Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

^{1✉} kuzminasv2013@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9087-2333>

² safinogenova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается экологизация образовательного процесса как фактор нравственно-экологической образованности/воспитанности личности. Целью исследования явилось установление взаимосвязи ценностно-нравственно-духовных характеристик личности и таких параметров ее нравственно-экологического сознания и образованности/воспитанности, как уровень субъективизации природных объектов; личностная направленность мотивации отношения к природе в совокупности когнитивных, эстетических, прагматико-потребительских (дефициентных) и духовно-нравственных установок этого отношения. Исследование проводилось с использованием диагностических методик ценностно-нравственно-духовных ориентаций личности, субъективизации природного объекта, доминирующей направленности личности в отношении к природе, эгоцентрических ассоциаций и корреляционного анализа (по Пирсону). Результаты корреляционного анализа ценностных ориентаций испытуемых свидетельствуют о перспективах экологизации образовательного процесса и достижения в нем высокого качества нравственно-экологической образованности.

Ключевые слова: экологизация образовательного процесса, нравственно-экологическая образованность, отношение к природе, духовно-нравственные ориентации.

Для цитирования: Соколовская С. В., Афиногенова С. В. Экологизация образовательного процесса как фактор нравственно-экологической образованности личности // Человек и образование. 2023. № 4. С. 125–130. <http://dx.doi.org/>

Original article

ECOLOGIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR OF MORAL AND ECOLOGICAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL

Svetlana V. Sokolovskaya^{1✉}, Svetlana V. Afinogenova²

^{1,2} Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

^{1✉} kuzminasv2013@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9087-2333>

² safinogenova@yandex.ru

Abstract. The article considers ecologization of the educational process as a factor of moral and ecological education/upbringing of the individual. The purpose of the study was to establish the relationship between the value-moral-spiritual characteristics of an individual and such parameters of moral-ecological consciousness and education/upbringing as: the level of subjectivization of natural objects; the personal orientation of the motivation of the attitude to nature in the aggregate of cognitive, aesthetic, pragmatic-consumer (deficient) and spiritual-moral attitudes of this attitude. The study was carried out using diagnostic methods of value-moral-spiritual orientations of the individual, the subjectivization of the natural object, the dominant orientation of the individual in relation to nature, egocentric associations and correlation analysis (according to Pearson) of the individual research results obtained in the diagnosis. The results of the correlation analysis of the spiritual and moral value orientations of the subjects and the indicators of their moral and ecological consciousness indicate good prospects for the greening of the educational process and the achievement of a high quality of moral and ecological education in it.

Keywords: ecologization of the educational process, moral and ecological education, attitude to nature, spiritual and moral orientations.

For citation: Sokolovskaya S. V., Afinogenova S. V. Ecologization of the educational process as a factor of moral and ecological education of the individual // *Man and Education*. 2023; (4): 125–130. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Основным направлением нашей исследовательской работы является разработка понятия образованности личности Ученика, в которой выражается качество образования в целом. Термин «образованность» интегрирует в себе обученность, воспитанность и развитость, поскольку образование есть неразрывное триединство обучения-воспитания-развития личности Ученика. Указанный вид образованности мы рассматриваем в контексте качества образовательного процесса (куда входят профессионализм педагога, адекватность образовательных концепций, эффективность подходов и т.п.) и качества его результата – образованности Ученика, а экологизацию образовательного процесса – как фактор нравственно-экологической образованности/воспитанности личности.

В теоретическом плане важно рассмотреть, что представляет собой процесс экологизации образования, с решением каких проблем и задач (социальных, профессиональных, психологических, этических, духовно-нравственных и т.п.) и достижением каких целей этот процесс связан, какова системно-личностная содержательная структура нравственно-экологической образованности/воспитанности как результата названного процесса и показателя качества образования.

Полагаем, что экологизация сознания и поведения человека в целом, и особенно в образовательном процессе, представляет собой качественную смену самой парадигмы жизнедеятельности человека, переход от прагматической, материально-вещественной к духовно-нравственной парадигме сознания и деятельности. Здесь потребуется большая образовательно-воспитательная работа по выработке адекватного понимания

человеком Экоса и ноосферы, а также их взаимосвязи с самой жизнью и природой человека как такового.

Успешное решение этих и многих других подобных задач, по мнению ведущих специалистов в области ноосферизма и экологии, зависит главным образом от эффективности и качества работы системы образования, от деятельности ноосферного Учителя 21 века [1; 2; 3; 4]. Для достижения подобного успеха, по мнению А. И. Субетто, «необходимо на первое место в обществе поставить Учителя и Науку, перейти к системе ноосферного образования и науки (к системе Ноосферизма), которые бы обеспечили ноосферно-человеческую и ноосферно-социальную революцию в XXI веке» [3, с. 11].

Таким образом, можно полагать, что основная цель экологизации и ноосферизма образования состоит в реализации чрезвычайно сложной духовно-нравственной задачи: формирования нравственно-экологической воспитанности/образованности Ученика. Решение этой задачи предполагает:

- развитие и формирование экологической направленности познавательной (когнитивной) сферы сознания и личности Ученика;
- существенное усиление и углубление экоориентированной направленности мотивационной сферы личности и деятельности Воспитанника;
- развитие и формирование экологической направленности мыслительной (интеллектуальной) активности личности;
- выработку и закрепление в чертах характера Ученика экологической направленности целостного поведения и культуры общения с другими людьми и объектами Экоса;

- существенное укрепление и углубление экоориентированной духовно-нравственной доминанты сознания, поведения и личности в целом (воспитание экологической совестливости по отношению к объектам Экоса, нравственно-экологической ответственности, глубокой личностной озабоченности состоянием окружающего мира).

В целом ставится и решается задача формирования глобального экологического мировоззрения (миропонимания, мирозерцания, ноосферизма) человека, которое, по мнению большого числа современных исследователей экологической проблематики [5; 6; 7; 8], включает:

- систему знаний и представлений о сущности и природе Экоса, Ноосферы и Человечества в их неразрывном единстве и всеобъемлющем взаимодействии;
- понимание непреходящего значения природных (экологических) факторов в деятельности и социально-экономическом развитии общества;
- осознание и принятие человеком весьма существенного, закономерного и неизбежного влияния ноосферы и Экоса на индивидуальное, личностное и духовное развитие человека, на его текущие социально-психологические, психофизические и телесные состояния;
- понимание сущности и происхождения разного рода экологических событий, происшествий и катастроф, их связи с жизнью в целом, сознанием, деятельностью и поведением людей;
- умение различать и рефлексировать собственные когнитивные, эстетические, духовно-нравственные и прагматико-потребительские доминанты отношения к Экосу, стремление к адекватному проявлению этих установок в отношениях с природой;
- преимущественную реализацию личностью бытийного подхода в отношениях к Экосу (отзывчивость, бережливость, любование, забота и т.п.), в отличие от дефицитного отношения (по А. Маслоу).

Методы и результаты исследования. Проведенное экспериментально-диагностическое исследование имело целью проверку взаимосвязи ценностно-нравственно-духовных характеристик личности и таких параметров ее нравственно-экологического сознания и образованности/воспитанности, как:

- *уровень субъектификации природных объектов;*
- *личностная направленность мотивации отношения к природе* в совокупности когнитивных, эстетических, прагматико-потребительских

(дефицитных) и духовно-нравственных установок этого отношения.

Исследование проводилось с использованием четырех диагностических методик и корреляционного анализа (по Пирсону) полученных в диагностике индивидуальных результатов исследования.

1. **Методика диагностики ценностно-нравственно-духовных ориентаций личности (ЦНДО)** разрабатывалась, проверялась на надежность и апробировалась в диссертационных исследованиях [1; 9]. Методика представляет собой тест-анкету, разработанную на основе выделенных авторами в теоретическом анализе критериев духовности личности, проявляющейся в ее деятельности, общении и поведении. В ходе исследований на материале выборки из 250 испытуемых были проведены процедуры психометрической адаптации, стандартизации и нормирования показателей тестирования, а также осуществлена проверка валидности и надежности методики. Тест-опросник содержит 54 биполярных шкалы с градациями предпочтения и позволяет получить индивидуальный показатель уровня ценностно-нравственно-духовных ориентаций личности в соответствии с принятыми критериями. Полный текст методики и описание результатов психометрических процедур представлены в диссертации А. Л. Горбачева [9].

2. **Методика диагностики субъектификации природного объекта (СПО)** позволяет измерить индивидуальный показатель способности личности к субъектификации природного объекта [5, с. 280–283]. В данном случае в качестве такого природного объекта выступает животное – собака («друг человека») [9, с. 79].

3. **Методика диагностики доминирующей направленности личности в отношении к природе** (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо, 1989). Вербальная ассоциативная методика, получившая в процессе авторской разработки название «ЭЗОП». Это название представляет собой аббревиатуру ключевых слов, обозначающих тип направленности – эмоции, знания, охрана, польза. Методика позволяет выявить преобладающую направленность мотивации испытуемого по отношению к природе: 1) эмоционально-эстетическую, 2) когнитивно-познавательную, 3) духовно-нравственную, связанную с проявлениями ответственности, заботы, попечения, охраны окружающей природы, 4) прагматико-потребительскую, направленную на получение блага, пользы.

Каждый из 12 пунктов теста содержит стимульное слово и варианты слов для вы-

бора доминирующей ассоциации к стимулу. Индивидуальные результаты тестирования выражаются количеством выборов ассоциаций, соответствующих обозначенным выше четырем типам направленности отношений к природе. Полное описание методики приведено в работе Дерябо С. В. [5].

4. Тест эгоцентрических ассоциаций (Т. А. Шустрова). Ассоциативная вербальная методика содержит 40 неоконченных предложений, представленных абсолютно нейтральным по содержанию началом, например: «Легче всего...», «Сначала...», «Несмотря на...», «Чем дольше...» и т.п. Испытуемому предлагается закончить фразу максимально коротким, грамматически правильным дополнением, первым пришедшим в голову.

Контент-анализ представленных испытуемым фраз направлен на подсчет количества предложений, содержащих, в том или ином контексте, упоминания: «себя», «я», «своего», «моего», «мне», «меня» и т.п., выражающих эгоцентрическую установку ассоциаций. Это количество рассматривается в качестве индивидуального результата тестирования.

Полученные с помощью описанных методик индивидуальные данные тестирования были использованы в процедуре корреляционного анализа для достижения поставленной в исследовании цели.

В диагностическом эксперименте приняли участие 75 старшеклассников и студентов-первокурсников, составивших в целом однородную выборку испытуемых ($N = 75$). Анализ доминирующей направленности мотивационных установок испытуемых по отношению к природе (духовно-нравственных, эмоционально-эстети-

ческих, когнитивно-познавательных, прагматико-потребительских) показал следующие средние значения выраженности этих установок (из расчета 12 суммарных баллов по тесту: нравственно-экологические мотивационные установки – 2,7 балла; прагматико-потребительские – 2,3 балла, когнитивно-познавательные – 3,3 балла, эстетические – 3,7 балла. Таким образом, в среднем по выборке доминируют эстетическое и когнитивное отношения, на последнем месте – прагматико-потребительское отношение к природе. При этом статистически значимых различий между названными средними показателями не выявлено, что свидетельствует о недостаточной сформированности экологического сознания изучаемого контингента.

С другой стороны, результаты корреляционного анализа духовно-нравственных ценностных ориентаций испытуемых и показателей их нравственно-экологического сознания свидетельствуют о хороших перспективах экологизации образовательного процесса и достижения в нем высокого качества нравственно-экологической образованности. Эти результаты представлены в таблице 1.

Анализ выявил значимую отрицательную корреляцию показателя эгоцентрической направленности личности по тесту Т. А. Шустровой с показателем нравственно-экологической направленности отношения к природе ($R = -0,368$, $p < 0,01$) и значимую положительную связь этого показателя с прагматической мотивационной установкой ($R_3 = 0,365$, $p < 0,01$). Высоко значимая положительная корреляция показателей ценностно-нравственно-духовных ориентаций личности и показателей уровня субъектификации объекта природы означает, что способность вос-

Таблица 1

Взаимосвязь показателей духовно-нравственных ценностных ориентаций личности и некоторых особенностей ее экологического сознания ($N = 75$, R , p)

Духовно-нравственные ценностные ориентации	Особенности экологического сознания				
	субъектификация ПО	Направленность мотивации отношения к природе			
		нравственная	когнитивная	эстетическая	прагматическая
Показатели ЦНДО	0,348**	0,389**	0,152	0,248*	-0,138
Эгоцентрическая установка	-0,027	-0,368**	0,146	0,142	0,365**

Значимость корреляций: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

принимать природный объект как изоморфный субъект существенно определяется духовностью личности, уровнем ее ценностно-смысловых духовных ориентаций. Существенно то, что нравственно-экологическая направленность личности на заботу о природе, ее охрану и попечение, а также эмоционально-эстетическая направленность личности на красоту и любовь к природе тоже во многом определяются уровнем духовно-нравственной культуры личности. В то же время высокий уровень духовно-нравственной воспитанности препятствует доминированию

прагматического, утилитарного, потребительского отношения к природе.

Заключение. Таким образом, полученные в диагностическом исследовании данные позволяют говорить об актуальности экологизации образовательного процесса и достижении высокого качества нравственно-экологической воспитанности/образованности. Эти перспективы, как свидетельствуют полученные данные, в значительной степени обусловлены духовно-нравственной ориентацией образовательного процесса.

Список источников

1. Абыденова Н. А. Психологические механизмы формирования личностной значимости: дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. 216 с.
2. Панов В. И. Экологическая психология: проблемы и направления // Мир психологии. 2020. № 2(102). С. 144–154.
3. Субетто А. И. Социальное качество жизни: категория и основы становления теории // Экономика качества. 2015. № 1 (19). С. 2–16.
4. Олейников Ю. В. Экологическая обусловленность мировоззренческих трансформаций // Философия экологического образования. М.: Изд-во Прогресс-Традиция, 2001. С. 133–149.
5. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: Изд-во МПСИ, 1999. 308 с.
6. Иргит Е. Л., Эренчин Д. О. К вопросу об экологическом сознании студентов // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2019. Т. 3. № 51. С. 28–34.
7. Корунова В. О., Прыгунова М. И., Ермолаева П. О. Изучение процесса экологизации сознания молодежи в контексте комплексной социальной политики (по материалам опроса студентов в Республике Татарстан) // Электронный экономический вестник Татарстана. 2017. № 4. С. 25–34.
8. Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Психология глобальных рисков. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2018. 402 с.
9. Горбачев А. Л. Психологические условия и механизмы духовно-нравственного развития личности: дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2009. 210 с.

References

1. Abydenova, N. A. (2008) *Psychological mechanisms of personal significance formation*. Ph.D. thesis, Nizhny Novgorod. (In Russ.)
2. Panov, V. I. (2020) Ecological psychology: problems and directions. *The world of Psychology*, no. 2 (102). pp. 144–154. (In Russ.)
3. Subetto, A. I. (2015) Social quality of life: category and foundations of theory formation. *Economics of Quality*, no. 1 (19), pp. 2–16. (In Russ.)
4. Oleynikov, Yu. V. (2001) *Ecological conditionality of ideological transformations*. M.: Progress-Tradition. (In Russ.)

5. Deryabo, S. D. (1999) *Ecological psychology: diagnostics of ecological consciousness*. M.: MPSI. (In Russ.)
6. Irgit, E. L., Erenchin, D. O. (2019) On the issue of ecological consciousness of students. *Bulletin of Tuva State University. Pedagogical Sciences*, v. 3, no. 51, pp. 28–34. (In Russ.)
7. Korunova, V. O., Prygunova, M. I., Ermolaeva, P. O. (2017) Studying the process of ecologization of youth consciousness in the context of complex social policy (based on the materials of a survey of students in the Republic of Tatarstan). *Electronic Economic Bulletin of Tatarstan*, no. 4, pp. 25–34. (In Russ.)
8. Nestik, T. A., Zhuravlev, A. L. (2018) *Psychology of global risks*. M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
9. Gorbachev, A. L. (2009) *Psychological conditions and mechanisms of spiritual and moral development of personality*. Ph.D. thesis, Nizhny Novgorod. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.11.2023; одобрена после рецензирования 23.11.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 02.11.2023; approved after reviewing on 23.11.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Соколовская Светлана Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

Афиногенова Светлана Владимировна

Кандидат психологических наук, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

Information about the authors:

Sokolovskaya Svetlana Vladimirovna

Candidate of psychological science, Associate professor, Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

Afinogenova Svetlana Vladimirovna

Candidate of psychological science, Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to the article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.08

doi:

МОДЕЛЬ ТРЕНДОВЫХ УЗЛОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александра Юрьевна Сергиенко^{1✉}, Ирина Ивановна Соколова²

¹ Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

² Военная академия связи, Санкт-Петербург, Россия

✉ ayusergienko@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-1865-8217>

² irivsokolova@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0000-037X>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на поиск модели прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами региональных систем общего образования на основе учета трендовых узлов, связывающих ключевые события, факторы и риски, влияющие на устойчивость педагогических кадров. Выявлены и описаны 10 трендовых узлов, имеющих наиболее сильное влияние на устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций, принципы их формирования. Описаны рекомендации для анализа региональными властями процессов, связанных с наиболее значимыми трендовыми узлами, влияющими на устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: трендовые узлы, прогнозирование, кадровое обеспечение, педагогические кадры, система общего образования, региональная система.

Финансирование: работа выполнена в рамках темы государственного задания «Концепция и модель прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами региональной системы общего образования субъектов Российской Федерации» на 2023 год.

Для цитирования: Сергиенко А. Ю., Соколова И. И. Модель трендовых узлов как инструмент прогнозирования кадрового обеспечения региональной системы общего образования // Человек и образование. 2023. № 4. С. 131–145. <http://dx.doi.org>

Original article

THE MODEL OF TREND NODES AS A TOOL FOR FORECASTING PERSONNEL SUPPORT OF THE REGIONAL SYSTEM OF GENERAL EDUCATION

Aleksandra Yu. Sergienko^{1✉}, Irina I. Sokolova²

¹ Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

² Military Signal Academy, St. Petersburg, Russia

✉ ayusergienko@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-1865-8217>

² irivsokolova@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0000-037X>

Abstract. The article presents the results of the study aimed at finding a model of forecasting the provision by pedagogical personnel of regional systems of general education on the basis of the consideration of trend nodes linking key events, factors and risks affecting the sustainability of teaching staff. The article reveals and describes 10 trend nodes that have the strongest impact on the stability of the personnel of general educational organizations and principles of their formation. The recommendations for analysis by regional authorities of processes related to the most significant trend nodes that affect the sustainability of the staff of general educational organizations are described.

Keywords: trend nodes, forecasting, staffing, pedagogical personnel, general education system, regional system.

Financing: the work was performed within the theme of the state task «Concept and model of forecasting the provision of pedagogical personnel of the regional system of general education of the subjects of the Russian Federation» for 2023.

For citation: Sergienko A. Yu., Sokolova I. I. The model of trend nodes as a tool for forecasting personnel support of the regional system of general education // *Man and Education*. 2023; (4): 131–145. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Педагогические кадры являются одним из ключевых факторов, влияющих на качество общего образования. Профессионализм педагогического состава сегодня широко обсуждается, для его повышения в рамках Года педагога и наставника сегодня проводятся масштабные мероприятия, однако вопрос о кадровой обеспеченности общего образования не теряет своей актуальности. Наблюдается дефицит педагогических кадров и в виде общей тенденции, и в отношении конкретных предметных областей. А это, в свою очередь, негативно сказывается на качестве образовательного процесса.

Анализу кадровой обеспеченности системы российского образования посвящены работы многих отечественных исследователей, которые сходятся в том, что система общего образования нашей страны испытывает кадровый голод. Эффективное прогнозирование потребности в педагогических кадрах – непростая задача, которую исследователи пытаются решать, разрабатывая различные модели. Проблемам, связанным с прогнозированием потребности в педагогических кадрах и различным методикам прогнозирования, посвящены работы Бурковой И. Н., Фокина К. Б., Екимовой Е. А., Фролова Ю. В., Чуркина К. А., Геращенко И. П. и др. Предлагаемые методики имеют свои преимущества и недостатки, однако ни одну из них нельзя считать универсальной.

В основу данного исследования легла модель прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами региональной системы общего образования на основе учета трен-

довых узлов, связывающих воедино события, факторы и риски, влияющие на систему кадрового обеспечения региона [1]. В этой модели важнейшей является проблема выявления и исследования ключевых событий, влияющих на устойчивость педагогических кадров, значимых факторов, рисков, критериев их экспертизы, прогнозирования тенденций обеспеченности педагогическими кадрами и системы региональных процедур, определяющих дальнейшее развитие системы кадрового обеспечения региона.

Для оценки ситуации с педагогическими кадрами, сложившейся в сфере регионально-го общего образования, и определения главных векторов ее изменения во внимание следует принимать события, которые вызывают существенные сдвиги в профессиональной деятельности педагогических работников и активируют факторы, влияющие на региональную систему кадрового обеспечения общего образования. Риски этого влияния на устойчивость педагогического состава определяют направленность трендовых узлов (положительную в случае увеличения кадрового состава или отрицательную в случае его снижения).

Многомерность изучаемого детерминирующего пространства определяет возможность различных сочетаний факторов, предшествующих им событий и сопутствующих рисков в зависимости от анализируемой ситуации. Подход, основанный на анализе трендовых узлов, в которых событие, фактор и риски объединяются, позволяет в определенной мере учесть нелинейный характер зависимости «события – факторы – риски».

Основными принципами формирования трендовых узлов являются:

- принцип многомерности детерминирующего пространства;
- принцип системной многоуровневой взаимосвязи между составляющими трендовых узлов (события, факторы и риски);
- принцип видовой детерминации событий и факторов влияния на кадровый состав (политические, социокультурные, демографические, территориальные, институциональные, квалификационные);
- принцип разнонаправленности трендов (событий, факторов);
- принцип нелинейности влияния трендов (разные трендовые узлы имеют разную значимость (вес) влияния на устойчивость педагогических кадров).

Целью данного исследования было выявление наиболее значимых трендовых узлов, влияющих на региональную кадровую потребность в педагогических кадрах общеобразовательных организаций.

Методы исследования. В работе были использованы следующие методы: анализ и теоретическое обобщение результатов исследований успешности и дефицитов в деятельности педагогов общеобразовательных школ; выявление и анализ событий и связанных с ними факторов и рисков, влияющих на кадровое обеспечение педагогическими кадрами различных регионов Российской Федерации; интерполяция проявления действия выявленных трендовых узлов на изменение состава педагогических кадров с целью прогнозирования управленческих решений, направленных на обеспечение их устойчивости.

Результаты исследования. На основе выявления и анализа событий, факторов и рисков с применением подхода, разработанного Ю. С. Тюнниковым и др. [1], были выделены и описаны трендовые узлы, имеющие наиболее сильное влияние на устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций. Рассмотрим эти трендовые узлы подробнее.

1. Динамика заработной платы – меры материальной и нематериальной поддержки учителей – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.

Заработная плата – один из ключевых факторов, влияющих на решение педагога прийти в школу работать, остаться в шко-

ле или уйти, на решение старшеклассников получать образование в области педагогики. При этом существует значительная региональная дифференциация как средней заработной платы педагогов, так и мер их дополнительной поддержки.

Заработная плата учителя зависит от политических решений, федеральных законов и актов, средней заработной платы по региону, мер дополнительной региональной поддержки педагогов. Это фактор, удерживающий ряд учителей в профессии (в частности, пенсионного возраста), – ключевой фактор социально-статусной позиции учителя и его удовлетворенности профессией. Средний уровень зарплаты школьных учителей РФ постепенно растет – с 45,6 тыс. рублей в 2019 году до 66,6 тыс. рублей в 2023 году (январь–июнь) (Росстат). При этом рост этого показателя нельзя считать в полной мере линейным, тем более что в последние годы в расчеты средней зарплаты работников бюджетной сферы включают доходы руководителей, и изменилась система расчетов среднегодовых показателей заработной платы школьных учителей. «Кроме того, в условиях кризисных явлений в экономике и инфляции рост зарплаты не обеспечивает фактическое увеличение покупательской способности» [2, с. 43–44].

При этом в оплате труда педагогов существует высокая межрегиональная дифференциация. Так, самая высокая заработная плата в Чукотском автономном округе (161,3 тыс.), самая низкая – в Карачаево-Черкесской Республике (21,5 тыс.). На территории одного федерального округа зарплата учителей может различаться в несколько раз, например, в Центральном (Москва – 134,8 тыс., Тамбовская область – 40,5 тыс.), Северо-Западном (Санкт-Петербург – 85,5 тыс., Псковская область – 40,7 тыс.), Уральском (Ямало-Ненецкий АО – 156,3 тыс., Курганская область – 42,7 тыс.) и Дальневосточном (Чукотский АО – 161,3 тыс., Забайкальский край – 49,0 тыс.) федеральных округах [3]. Средняя заработная плата учителей превышает среднерегиональную в Москве, Сахалинской и Белгородской областях, Севастополе, Республиках Дагестан и Калмыкия. Самые низкие значения фиксируются в Новгородской области, Забайкальском и Красноярском краях, Республике Татарстан [4].

В регионах действуют региональные программы материальной поддержки педагогов. Так, значительное повышение оплаты труда московских учителей является результатом реализации государственной программы «Развитие образования г. Москвы» («Столичное образование») на 2012–2018 гг.: бюджетные вливания в сочетании с предоставлением школам финансовой самостоятельности, модернизацией материально-технической базы, внедрением новой системы оплаты труда педагогов, усовершенствованием системы школьного менеджмента обеспечили рост зарплаты учителей и повышение эффективности работы столичных школ [2]. В Чукотском АО разработан обширный список мер финансовой и социальной поддержки педагогов. Так, за педагогическое мастерство работникам образования полагается ежемесячная выплата в размере 15 тыс. рублей. Дополнительное финансовое стимулирование предусмотрено здесь для учителей, работающих в сельской местности. С 2020 года в регионе реализуется программа «Земский учитель». Педагогам, решившим строить свою карьеру на территории Чукотского АО, полагается единовременная выплата из федерального бюджета в размере 2 млн рублей [5].

Предполагалось, что повышение уровня оплаты труда учителей, установленного майскими (2012 г.) указами Президента России на уровне средней оплаты труда по региону, приведет к повышению качества школьного образования, приходу в школу молодых педагогов, поступлению в вузы на педагогические специальности более сильных абитуриентов, освобождению учителей от необходимости подрабатывать [6], однако значительных изменений не произошло.

Анализ социологического онлайн-опроса, проведенный специалистами Высшей школы экономики (ВШЭ), показал, что, «работая только в школе, учитель даже при чрезмерной нагрузке не достигнет заработка, сравнимого с доходами в других видах педагогической деятельности» [7, с. 8]. По мнению двух третей (66,3 %) опрошенных в рамках мониторинга экономики образования (ВШЭ) учителей, заработная плата в школе, в которой они работают, неконкурентоспособна на региональном рынке труда (27,1 % считают ее абсолютно неконкурентоспособной) [4]. Это исследование также показало, что «лишь 5,9 % учителей считают, что текущий уровень их зара-

ботной платы соответствует трудовым затратам на основном месте работы. При этом 41,1 % уверены, что соответствие трудовым затратам будет достигнуто при увеличении заработной платы не менее чем вдвое. Две трети (67,5 %) не удовлетворены системой начисления дополнительных стимулирующих выплат в школе, а почти треть (31,7 %) не получают никаких стимулирующих выплат, связанных с их дополнительными обязанностями» [4, с. 44].

Исследования по-прежнему фиксируют нехватку учителей в школах. «Как результат, средняя нагрузка более чем у 50 % педагогов, работающих в школе, превышает 1,5 ставки. Бюрократическое давление выталкивает учителей из школы. Те же, кто остается работать только в школе, постепенно выпадают по доходам из среднего класса и подвержены высокому риску профессионального выгорания из-за чрезмерной нагрузки» [7, с. 27–28].

Таким образом, при оценивании фактора, связанного с заработной платой, необходимо принимать во внимание не только ее среднее значение, но и показатели удовлетворенности учителей заработной платой. Именно от удовлетворенности заработной платой зависит устойчивость педагогического кадрового состава школ. Когда учитель принимает решение об уходе из школы, именно это его внутреннее ощущение имеет наибольшее значение. При оценке данного фактора также нужно учитывать ситуацию с наличием альтернативных рабочих мест с сопоставимой зарплатой в регионе. В целом этот фактор является достаточно сложным для анализа и регулирования.

2. *Динамика наполнения рынка труда педагогическими кадрами – наличие на рынке труда достаточного количества педагогов для занятия вакансий – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.*

Фактор «наличие на рынке труда достаточного количества педагогов для занятия вакансий» влияет на обеспечение рынка педагогического труда необходимым числом профессиональных учителей, потенциально готовых занимать вакансии в школах. Он имеет ряд рисков, связанных с небольшим числом выпускников педагогических специальностей, идущих работать в школы, имеющих часто региональную специфику (миграция учителей). Проблемой также является недостаточно полный учет трудоустройства выпускников. В качестве негативного фактора,

повлиявшего на снижение числа выпускников педагогических специальностей, отметим реформирование системы образования, связанное с реструктуризацией системы высшего образования, в частности, педагогического. В результате реформы были закрыты многие педагогические вузы и филиалы, что негативно повлияло на обеспеченность ряда регионов педагогическими кадрами. В настоящее время снижается также госзаказ на подготовку специалистов по отдельным педагогическим специальностям.

Наличие на рынке труда достаточного количества выпускников педагогических специальностей связано с количеством выпускников, освоивших соответствующие учебные программы в вузах и колледжах в текущем году; количеством кандидатов в педагоги, прошедших переподготовку и повышение квалификации; миграционными процессами в регионе. Количество выпускников вузов и колледжей педагогических специальностей регулируется числом бюджетных мест на соответствующие специальности.

Миграционные процессы, связанные с движением педагогических кадров между регионами, также имеют значение. Л. В. Антосик и Н. В. Ивашина выявили факторы, «выталкивающие» выпускников из того или иного региона и «притягивающие» их. В первую группу вошли – низкие заработные платы, высокий уровень бедности и безработицы, во вторую – высокие заработные платы, развитая культурная среда и инновационная активность бизнеса [8].

«По данным Портала мониторинга трудоустройства выпускников вузов РФ, более четверти выпускников вузов РФ мигрируют в течение первого года после окончания вуза. Так, более 35 % всех выпускников вузов Московской, Ленинградской, Тюменской, Курской, Ивановской, Курганской и Томской областей покидают регион, в котором окончили вуз» [8, с. 109–110].

Говоря о региональных особенностях миграции выпускников, исследователи отмечают регионы, «теряющие своих выпускников вузов и при этом не являющиеся привлекательными для специалистов из других регионов, – Томская, Тюменская, Курская, Ивановская, Орловская области. В числе привлекательных названы Москва и Санкт-Петербург, а также северные промышленные регионы (Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,

Красноярский край). Чаще всего выпускники переезжают в регионы Центрального и Северо-Западного федеральных округов, а также в наиболее благополучные соседние регионы» [8, с. 120].

Таким образом, количество в конкретном регионе педагогов, предлагающих свои услуги образовательным учреждениям, зависит именно от комплексного влияния, сочетания двух событийных векторов: объема подготовленных выпускников педагогических специальностей и миграционных явлений, связанных с трудоустройством педагогов.

3. *Благоприятный психологический климат в школе – поддержка администрацией и взаимодействие педагогов, методическое сопровождение их деятельности – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.*

Благоприятный психологический климат в школе часто влияет на решение опытных педагогов остаться в школе. При этом исключительно важным остается его влияние на приходящих в школу молодых педагогов, которые в благоприятной среде поддержки коллег и руководства принимают решение остаться в педагогической профессии. Таким образом, этот трендовый узел оказывает значительное влияние на устойчивость кадрового состава.

Т. А. Чиркина и Т. Е. Хавенсон выделяют три ключевые особенности организационного климата: во-первых, климат рассматривается как психофизическое явление, т.е. он представляет собой субъективное восприятие агентами процессов, происходящих в организации; во-вторых, климат – это латентный конструкт, индикаторами которого могут быть ответы членов организации на вопросы о нормах, практиках и других явлениях, имеющих место в конкретной организации; в-третьих, климат представляется устойчивым во времени феноменом [9]. «Климат не может меняться от года к году только в результате поступления новых сотрудников в организацию или учеников в школу. Требуются значительные реформы и смена режима, чтобы климат в организации претерпел заметные изменения» [9, с. 212].

Существует проблема ухода из профессии молодых педагогов в течение первых двух лет работы в школе. Согласно последним исследованиям, среди молодых учителей больше всего тех, кто только выпустился из вуза:

пик приходится на 22–23 года, при этом количество молодых преподавателей более старших возрастов значительно меньше [10]. Например, в Москве стаж подавляющего большинства молодых специалистов (84 %) – менее одного года. Всего 9,6 % учителей имеют стаж 1–3 года, и лишь 6,4 % – стаж более трех лет [10]. Существенной причиной ухода, кроме большого объема бумажной работы и конфликтных ситуаций с учениками/родителями, они называют неблагоприятный психологический климат в школе и недостаточную методическую поддержку.

В 2019–2020 годах в рамках национального проекта «Образование» реализовывался федеральный проект «Учитель будущего», в котором были впервые сформулированы задачи наставничества и сопровождения молодых педагогов в первые три года работы. В 2020 году федеральные мероприятия по кадровому обеспечению включены в федеральный проект «Современная школа». Он сконцентрирован на обеспечении профессионального развития и обучении педагогических работников на протяжении всей профессиональной деятельности [4].

На практике полноценное сопровождение входа в профессию молодых педагогов в школах организуется не всегда. Так, о том, что у них есть наставники, в исследовании TALIS-2013 сообщили около трети (30,3 %) российских учителей моложе 30 лет, что было существенно меньше, чем принято в современной зарубежной практике подготовки учителей и адаптации их к практической работе [11].

В апреле 2023 года министр просвещения РФ Сергей Кравцов объявил о том, что Минпросвещения России планирует утвердить две новые квалификационные категории для педагогических работников: «педагог-методист» и «педагог-наставник» [12]. Эта федеральная мера утверждена в ноябре 2023 года и нацелена на повышение качества организации периода вхождения в педагогическую профессию для молодых педагогов.

Таким образом, результаты исследований показали, что фактор «поддержка администрацией и взаимодействие педагогов, методическое сопровождение их деятельности» влияет на устойчивость педагогических кадров общеобразовательных школ.

4. Требования к знаниям и компетенциям учителей – уровень сформированности

востребованных знаний и компетенций у выпускников педагогических специальностей – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.

Недостаточная подготовка в вузах приводит к трудностям молодых педагогов в период входа в профессию и часто к уходу из нее. Здесь важно иметь в виду не только предметную, педагогическую и психологическую подготовку будущих педагогов, но и другие аспекты. По результатам исследования 2015 года было выявлено, что больше всего работодателей (руководителей школ) беспокоит низкая профессиональная мотивация молодых педагогов, неумение строить взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса, низкая предметная подготовка, недостаток общей культуры, а также отсутствие у молодых учителей навыка интеллектуальных усилий и социальный инфантилизм [13; 14].

Молодые педагоги – участники пилотного исследования в семи регионах РФ – в ответе на вопрос, чего не хватает для успешной практической деятельности в школе, давали следующие ранжированные суждения: умения работать с детьми, практического опыта поведения в нестандартных ситуациях; психологических знаний о личности школьника; помощи учительского сообщества, большего творческого сотрудничества; знаний в области методики преподавания; свободы для педагогического творчества из-за формализации, бюрократизации учительской работы; педагогических знаний; знаний и умений в области ИКТ; знаний в области преподаваемого предмета [14]. Исследования последних лет показывают примерно такой же спектр профессиональных дефицитов молодых педагогов.

5. Изменение отношения общества к учителю – престиж педагогической профессии – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.

Этот фактор является социокультурным, однако зависит и от государственной политики в этой области. Нашумевшая дискуссия по поводу основных социальных функций педагога – отношения к школьному обучению как к образовательной услуге – стала триггером для оттока учителей из профессии (в условиях, когда появились случаи нападения на учителей, неуважительного

отношения к ним и, одновременно, низких зарплат). Престиж профессии также влияет на решение старшеклассников получать педагогическое образование. Здесь отметим понятие «двойной негативный отбор», которое стало популярным, благодаря исследованиям специалистов ВШЭ.

«Уже довольно продолжительное время профессия учителя не является престижной в российском обществе: в 2016 году только 21 % россиян считали ее престижной, в 2014 и 2008 годах данный показатель был примерно таким же – 23 %. Как “однозначно непрестижную” работу учителя охарактеризовали 37 % опрошенных (в 2014 г. – 27 %, в 2008 г. – 35 %) [ВЦИОМ, 2016]. В 2018 году свою работу считали непрестижной около четверти московских и казанских учителей и 40 % ростовских респондентов. Около трети московских педагогов отмечали, что за последние пять лет престиж профессии учителя в российском обществе повысился, среди ростовских и казанских учителей это мнение разделяли немногие: соответственно 8 и 18 %. Ростовские и казанские учителя чаще московских отмечают снижение престижности труда педагогов» [2, с. 44].

2023 год был объявлен Годом педагога и наставника. В связи с этим проведена серия общественно значимых мероприятий, объявлены творческие конкурсы и особые статусные премии. Цель этих мероприятий – повышение статуса педагогической профессии, а также распространение опыта лучших педагогов и наставников, привлечение молодежи в педагогическую профессию. Такая государственная мера оказалась значимым событием для повышения престижа педагогической профессии и ее социальной значимости.

6. *Изменение функционала и общей нагрузки педагогов – изменение условий педагогического труда – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.*

Этот фактор включает в себя целый ряд составляющих, связанных с организацией трудового процесса педагога (повышенная «бумажная» отчетность, дефицит времени, требования к сертификации труда – подтверждение категорий, повышение квалификации и др.), с его функциональными обязанностями (заполнение электронного дневника, выполнение несвойственных профессии функций, совмещение предметов, изменения требова-

ний ФГОС, инклюзивное образование, работа в смешанных классах, работа в детьми-мигрантами, обеспечение организации ЕГЭ и др.), а также с отношениями с коллегами и учениками (отношения с руководством и в педколлективе; особенности современных детей – неуправляемость, грубость, пренебрежительное отношение к учителю и др.). Вследствие такого большого набора составляющих и их частично субъективного характера анализ условий педагогического труда в целом затруднен и требует выявления наиболее значимых событий и факторов.

Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова отмечают, что «в Москве на рост рабочей нагрузки указывают от трети до половины педагогов, тогда как в Ростове-на-Дону – более двух третей, а в Казани – до 80 %. Московские и казанские педагоги чаще отмечают увеличение нагрузки по подготовке и проведению уроков и по внеурочной работе. Ростовские учителя указывают на значительный рост административных обязанностей и затрат времени на заполнение разного рода отчетности. Учителя ростовских и казанских школ во время глубинных интервью сетуют на увеличение всех видов нагрузки, что негативно сказывается на профессиональном самочувствии и качестве работы» [2, с. 48–49].

Помимо педагогической нагрузки учителя отмечают как дополнительную [2, с. 48–51]: внеурочную работу, «продленку»; «бумажную» загруженность; участие в проведении ЕГЭ; работу в летнем лагере; участие в проведении выборов; участие в переписи населения; организацию спортивных мероприятий; организацию питания и др.

«Объем учебной нагрузки учителей остается очень высоким – 63,5 % из них работают более чем на одну ставку, и этот показатель по сравнению с предыдущим периодом вырос. А доля учителей, работающих на одну ставку, сократилась и составила 33,9 %. Высокая нагрузка на учителей объясняется также и тем, что больше половины из них вынуждены вести не один предмет, а несколько, что подтверждается данными статистики. Также почти ¾ педагогов ведут после уроков занятия кружков и факультативов, а 73,9 % учителей являются классными руководителями. При этом большинство учителей (79,4 %) связывают усложнение работы в школе с ростом объема отчетности и бюрократической работы» [15, с. 14–17].

На фоне продолжающегося роста численности населения школьного возраста и вследствие определенной кадровой политики в общем образовании постепенно увеличиваются показатели, отражающие наполняемость классов и число обучающихся в расчете на одного учителя. «На начало 2021/2022 учебного года в городских школах в одном классе обучались в среднем 26,8 человека, в сельских – 14,0; на одного учителя приходилось 19,1 и 10,4 ученика соответственно» [4, с. 26].

Более трех четвертей (76,2 %) опрошенных педагогов отметили ухудшение отношения к учителю в обществе (выбрали варианты «значительно ухудшилось» и «несколько ухудшилось»). У половины (50,6 %) участников опроса наблюдается потеря трудовой мотивации и интереса к работе, что может быть связано, в частности, с падением престижа профессии и возрастанием нагрузки, приводящей к нехватке личного времени. Неудовлетворенность местом работы – одна из основных причин текучки кадров. Недовольство вызвано прежде всего высокой бюрократической и отчетной нагрузкой, низким уровнем оплаты труда. Более четверти (27,2 %) учителей упоминают плохое социальное обеспечение (путевки, дополнительное медобслуживание, питание и т.д.) [4].

За некоторые дополнительные обязанности учителя получают доплату, но часто временные и физические затраты на выполнение дополнительных функций несоизмеримы с размером доплат. Среди наиболее распространенных дополнительных обязанностей, за которые учителя получают стимулирующие выплаты сверх ставки заработной платы, выделяются: методическая работа, дополнительная внеурочная и индивидуальная работа с одаренными и мотивированными учащимися, реализация дополнительных проектов (экскурсионные, экспедиционные программы, групповые и индивидуальные проекты обучающихся, социальные проекты) и административная работа [3].

Исследователи отмечают, что фактор «изменение условий педагогического труда» является одним из самых значимых для устойчивости кадров. Из-за этого фактора существенно увеличился отток педагогов пенсионного возраста из школ даже в мегаполисах. Наибольшая нехватка кадров – в учителях физики и математики [16].

7. Динамика возрастного состава педагогических кадров – доля в педаго-

гическом коллективе школы молодых педагогов и педагогов пенсионного возраста – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.

Последние 20 лет существует проблема сохранения большой доли педагогов пенсионного возраста, остающихся работать в школе. Так, на начало 2018/19 учебного года как в сельских, так и в городских школах доля учителей 55 лет и старше, то есть пенсионного или предпенсионного возраста, составляла 25 %. Доля молодых учителей (в возрасте до 35 лет) в целом составила 22,7 %, в городских школах – 23,71 %, в сельских школах – 21,03 %. Таким образом, потребность в педагогических работниках, скорее всего, увеличится после ухода из системы школьного образования учителей, находящихся в пенсионном или предпенсионном возрасте [15, с. 9].

По данным Пенсионного фонда Российской Федерации, по состоянию на 1 января 2020 года продолжали работу с учетом выплаты пенсии 652157 педагогических работников [17].

Во многих регионах страны задача по привлечению молодых специалистов в школы решается с помощью различных материальных поощрений: процентной надбавки к заработной плате при приеме на работу, разовых выплат и фиксированных доплат.

По результатам 2022 года Минпросвещения России провело анализ практик субъектов России, направленных на закрепление статуса учителя в обществе, а также устанавливающих социальные гарантии педагогов. В Вологодской области для педагогов до 35 лет, проживающих и работающих в сельской местности, установлена единовременная выплата в 500 тыс. рублей. В Чукотском автономном округе для молодых педагогов предусмотрена социальная выплата на приобретение жилья. В Белгородской области для выпускников педвузов проводится конкурс «Я – будущий педагог». Его победители получают выплату из областного бюджета в размере 300 тыс. рублей и обязуются отработать в сельских школах не менее трех лет. В Новгородской области выпускникам педагогических вузов и колледжей, которые начали работать в сельских школах и образовательных организациях малых городов, ежемесячно выплачивается по 10 тыс. рублей в первые три года работы и частично компенсируется проезд [18].

Исследователи пришли к выводу, что пенсионный возраст может стать «джокером» при стремительном развитии технологий здравоохранения. «Развитие биотехнологических методов улучшения состояния здоровья может привести к тому, что биологический возраст перестанет быть ключевым критерием для завершения работником трудовой деятельности по собственной инициативе. Сотрудники старшего возраста зачастую обладают сравнительно более развитыми компетенциями и навыками, что позволяет им при соответствующем состоянии здоровья успешно конкурировать с молодыми специалистами» [19, с. 106].

Возраст педагогических кадров опосредованно влияет на качество образования. Опытные педагоги – не менее ценный ресурс, чем энергичная молодежь, готовая к инновациям и априори умеющая пользоваться современными цифровыми технологиями. В связи с этим эксперты сходятся во мнении о необходимости определенного паритета в возрастной структуре педагогических коллективов. Тем не менее на сегодняшний день наблюдается заметный перевес в сторону более старшего поколения. В выборке Мониторинга экономики образования 2020 года средний возраст учителей составлял 47 лет. По данным ФСН, доля учителей старше 55 лет продолжает расти и на 2021 год составила 26,4 %, а молодых педагогов (в возрасте до 35 лет) – остается практически неизменной – 23,3 % [4].

Больше всего учителей моложе 30 лет – в школах Чеченской Республики (30,7 %), Республик Ингушетия (20,8 %) и Тыва (19,6 %). В этих регионах фиксируются самые высокие в России значения естественного прироста, что определяет значительное «омолаживание» населения. «Насыщенность» системы общего образования молодыми кадрами может быть следствием этого процесса. Наибольшая доля педагогов старше 50 лет зафиксирована в Смоленской (56,3 %), Псковской (53,8 %), Рязанской (51,9 %), Ивановской (51,3 %), Новгородской (50,5 %) областях. Для названных субъектов характерны одни из самых низких показателей естественного прироста, в результате чего происходит старение населения в целом. Таким образом, прослеживается определенная взаимосвязь возрастной структуры школьных кадров с демографическими характеристиками регионов. Данный фактор необходимо учитывать при дальнейшей реализации мер в сфере кадрового обеспечения школьного образования.

В Смоленской и Псковской областях при высокой доле учителей старшего возраста доля молодых педагогов (до 30 лет) – одна из самых низких – менее 10 %. Это усугубляет кадровую проблему, нарушая баланс возрастных групп. Эффективность привлечения в школы молодых высококвалифицированных специалистов и предотвращение их оттока из школ напрямую связаны с условиями работы в школах, в том числе имиджевыми и мотивационными. Происходящие в этом направлении процессы сложно назвать позитивными [4].

Таким образом, оптимальным можно считать положение с нормальным распределением педагогов по возрасту. Действия, направленные на поддержание такого распределения, будут, по-видимому, приводить к устойчивости педагогических кадров в школах.

8. *Изменение численности населения региона – изменение числа и состава учащихся – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.*

Фактор «изменение числа и состава учащихся» связан с уровнем рождаемости и с миграцией. От уровня рождаемости зависит число учащихся. Миграция влияет на изменение численности населения региона, что, в свою очередь, влияет на изменение числа учащихся, числа педагогов, числа выпускников педагогических специальностей.

«Увеличение численности трудовых мигрантов, имеющих временную регистрацию, происходит преимущественно в крупных промышленных центрах, где есть большой выбор вакансий, а предприятия заинтересованы в привлечении дешевой рабочей силы» [20, с. 174–182]. Этнический состав школ разных регионов России существенно различается, имеет свою особую историю формирования, которая берет свое начало еще во времена многонациональной Российской империи [20].

На этнический состав школ оказывают влияние несколько факторов:

- степень привлекательности того или иного региона для переезда на постоянное место жительства;
- история городов и регионов и наличие в них давно сложившихся диаспор;
- географическое положение региона – близость к отправляющим странам.

«Педагоги, непосредственно взаимодействующие с детьми мигрантов в образовательных учреждениях, перечисляют ряд проблем

и сложностей, связанных с появлением указанной категории обучающихся: слабая подготовленность детей к освоению учебной программы, в том числе плохое знание русского языка; случаи обострения отношений между детьми с разным миграционным опытом; конфликты между родителями детей мигрантов и родителями детей местного сообщества; трудности налаживания отношений педагогов с родителями детей мигрантов; недостаточно отрегулированный правовой статус мигрантов; непонимание, вызванное различиями в традициях, воспитании и культурных нормах, регулирующих поведение. По мнению большинства респондентов, активность государства как субъекта образовательной политики должна заключаться в том, чтобы развивать профессиональные компетенции педагогов (76 %)» [21, с. 179]

Проблемы, возникающие у учителей с появлением в классе детей мигрантов, можно объединить в следующие группы:

1) неподготовленность детей к освоению учебной программы (неумение пользоваться коммуникативными инструментами, в том числе плохое знание русского языка; отсутствие знаний или недостаточные знания по отдельным дисциплинам, например по истории России, географии, литературе и обществознанию);

2) затруднения в налаживании отношений между детьми с разным миграционным опытом;

3) противоречия в отношениях между родителями детей мигрантов и родителями детей местного сообщества;

4) трудности в установлении продуктивной коммуникации педагогического сообщества с родителями детей мигрантов;

5) проблемы институционального порядка, связанные с неопределенным правовым статусом или отсутствием необходимых документов;

6) различия в традициях, воспитании и культурных нормах, регулирующих поведение [21, с. 189–190].

Оптимизация действия этого фактора связана с подготовкой педагогов к работе с детьми мигрантов, с обеспечением их инкультурации.

Для получения достаточно полного представления о влиянии этого фактора на условия педагогического труда его необходимо дополнить представлениями о миграционных процессах в данном регионе, пониманием необходимости овладения новыми педагогическими

компетенциями, учитывающими особенности и методику смешанного обучения школьников, а также значительное превышение нормативной наполняемости классов, коммуникативные коллизии в ученической среде, дополнительную подготовку педагогов к занятиям [1].

9. *Динамика объемов целевой подготовки педагогических кадров – нормативно-правовая база такой подготовки – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.*

1 января 2019 года вступил в силу Федеральный закон от 03.08.2018 № 337-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” в части совершенствования целевого обучения». Гражданин, заключивший договор о целевом обучении, обязан освоить соответствующую образовательную программу и отработать у работодателя не менее трех лет в соответствии с полученной квалификацией. Все нюансы целевого обучения (в том числе обязательства и ответственность сторон) отражаются в договоре между «заказчиком» целевого обучения и абитуриентом (студентом) при участии других заинтересованных сторон – высшего учебного заведения, где планируется обучение, и предприятия-работодателя, гарантирующего будущее место работы [22].

Нельзя сказать, что целевое обучение вносит значительный вклад в кадровые ресурсы. Доля студентов, принятых на обучение по программам подготовки педагогических кадров в образовательные организации высшего образования на условиях договора о целевом обучении, в 2020 году составила 4,6 % в общем объеме бюджетных мест [17]. Доля трудоустроенных выпускников, обучавшихся по программам подготовки педагогических кадров, завершивших обучение на основании договора о целевом обучении, по данным мониторинга Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, по результатам 2020 года составила 77 % [17]. Таким образом, заканчивают обучение примерно 3,5 % обучающихся в общем объеме бюджетных мест. Данных статистики по тем, кто выполняет все условия договора в части трудоустройства, у нас нет, но предположим, что этот процент дальше снижается.

Существующая система целевого приема, по мнению ученых Мининского университета, имеет ряд недостатков [23]:

1. В сфере высшего образования:

- снижение требований при приеме на целевое обучение;

- снижение требований в процессе обучения к студентам, обучающимся по программам целевого обучения;

- снижение требований к студентам, обучающимся по программам целевого обучения, на итоговой аттестации.

2. Вне сферы высшего образования:

- низкое качество отбора кандидатов на целевую подготовку;

- абитуриенты, претендующие на целевые места, не всегда имеют высокий уровень школьного образования и мотивации к будущей профессии;

- отсутствие стимулов для закрепления молодых специалистов в профессии (низкая заработная плата, тяжелые условия труда).

Тем не менее, трендовый узел, связанный с целевым обучением, вносит свой вклад в обеспеченность кадрового педагогического состава региона и может регулироваться количеством бюджетных мест на такую подготовку в регионе, а также дополнительными мерами, прописанными в договоре.

10. Моральная и материальная поддержка учителя по результату его труда – моральное и материальное удовлетворение педагогического работника от успешно выполняемой работы – устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций.

Удовлетворение учителя от успешно выполняемой работы тесно связано с признанием ее результатов коллегами, обучающимися и их родителями. Родители считают, что успешного педагога отличает любовь к детям, доброта, он неконфликтен, в состоянии отличать следствие и причину событий, умеет показать личный пример, осознает ответственность своей профессии и необходимость повышения профессионального уровня, он имеет высокий статус в обществе и уважение в социуме [24].

Фактор «моральная и материальная поддержка учителя по результату его труда» с поддержкой педагогов на разных уровнях от школьного до федерального может действовать по ряду направлений. Первым направлением здесь является проведение конкурсов, связанных с успешностью педагогов на школьном, региональном и всероссийском уровнях, с вручением премий. Эти конкурсы оказывают значительное влияние на мотивацию педагогов к развитию собственного профессионализма и создают условия, где они могут показать свои возможности. Чем лучше региональные власти работают в этом

направлении, тем больше оказывается влияние на моральное и материальное удовлетворение педагогов региона. Вторым вектором, поддерживающим этот фактор, является работа по гуманизации школьной образовательной среды – организация взаимодействия родителей, детей, администрации и педагогов. Всё подобное взаимодействие должно проводиться с уважением к педагогам, недопущением случаев травли педагогов, пресечением морального давления на педагогов со стороны родителей и учеников.

Заключение. Прогнозирование кадрового обеспечения региональной системы общего образования на основе модели трендовых узлов позволяет учесть сложные нелинейные разнонаправленные процессы, существенно влияющие на закрепление педагогических кадров в школе, качество и структуру кадрового обеспечения. Представленное описание трендовых узлов носит инструментальный характер, позволяя вывести критерии и показатели, которые способны зафиксировать наличие того или иного события, действие соответствующего фактора и его влияние на изменение статистических показателей кадрового обеспечения или удовлетворенность педагогов условиями работы (за счет применения методов соцопросов, анкетирования и пр.).

Использование региональными властями анализа процессов, представленных в модели наиболее значимых трендовых узлов, влияющих на устойчивость кадрового состава общеобразовательных организаций, в прогнозировании устойчивости педагогических кадров региона требует:

- 1) фиксировать события, которые могут оказывать влияние на факторы в составе трендовых узлов, анализировать риски влияния таких факторов;

- 2) в случае появления предпосылок для развития негативных факторов принимать меры для компенсации рисков их воздействия на кадровый педагогический состав общеобразовательных организаций;

- 3) развивать и усиливать влияние позитивных факторов на кадровый состав региона для создания устойчивой ситуации с кадровым составом общеобразовательных организаций.

Таким образом, описание возможных последствий положительного и отрицательного действия факторов поможет оценить вероятность тех или иных рисков и, в конечном счете, спрогнозировать последствия событий, а также разработать систему опережающих управленческих воздействий.

Список источников

1. Тюнников Ю. С., Головина И. В., Афанасьева Т. П., Разумовский В. А. Концептуальные основы прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами региональной системы общего образования // *Человек и образование*. 2023. № 3. С. 175–191.
2. Клименко Л. В., Посухова О. Ю. Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 36–67.
3. Федеральная служба государственной статистики (2003). Рынок труда, занятость и заработная плата. URL: https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries (дата обращения: 17.11.2023).
4. Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов: аналитический доклад / Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий, К. М. Анчиков и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 96 с.
5. Портал государственных органов Чукотского автономного округа (2023). Новости Чукотского автономного округа. URL: <https://xn--80atapud1a.xn--p1ai/press-tsentr/novosti-chao/chukotka-voshla-v-top-5-regionov-s-luchshimi-programmami-sotsialnoy-podderzhki-dlya-uchiteley/> (дата обращения: 14.10.2023).
6. Клячко Т. Л., Токарева Г. С. Заработная плата учителей: ожидания и достигнутые результаты // *Вопросы образования*. 2017. № 4. С. 199–216.
7. Абанкина И. В., Белова Ю. Ю., Зиньковский К. В., Латыпова Е. В., Милованов А. Е. Есть ли у педагогов альтернатива репетиторству для увеличения доходов? // *Вопросы образования*. 2022. № 4. С. 8–32.
8. Антосик Л. В., Ивашина Н. В. Факторы и направления межрегиональной миграции выпускников вузов в России // *Вопросы образования*. 2021. № 2. С. 107–125.
9. Чиркина Т. А., Хавенсон Т. Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // *Вопросы образования*. 2017. № 1. С. 207–229.
10. Ворошилова С. Не только деньги: почему молодые педагоги массово уходят из школ и как их удержать / *EdDesign Mag*. URL: <https://eddesignmag.com/molodye-pedagogi-uhodyat-iz-shkol-kak-ih-uderzhat/> (дата обращения: 19.11.2023).
11. Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // *Вопросы образования*. 2016. № 2. С. 100–124.
12. Новости Минпросвещения России (2023). Новые квалификационные категории будут введены для педагогов. URL: <https://edu.gov.ru/press/6875/novye-kvalifikatsionnye-kategorii-budut-vvedeny-dlya-pedagogov/> (дата обращения: 10.11.2023).
13. Соколова И. И., Пискунова Е. В., Сергиенко А. Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // *Человек и образование*. 2015. № 1 (42). С. 11–15.
14. Мониторинг структуры и содержания педагогического образования, реализуемого в России, в контексте требований работодателей: методические рекомендации / Е. В. Пискунова, Л. С. Илюшин, А. Ю. Сергиенко, И. И. Соколова. Санкт-Петербург: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, 2014. 48 с.
15. Мониторинг эффективности школы. Учителя российских школ: проблемы и перспективы / РАНХиГС. Москва, 2019. № 3 (8). 20 с.
16. Хасаншин В. В российских школах пожаловались на нехватку учителей точных наук / *URA.RU*. URL: <https://ura.news/news/1052691548> (дата обращения: 16.11.2023).
17. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf> (дата обращения: 14.10.2023).
18. Новости Минпросвещения России (2022). 12 регионов России показали наиболее успешные практики поддержки учителей в 2022 году. URL: <https://edu.gov.ru/press/6368/12->

- regionov-rossii-pokazali-naibolee-ushpeshnye-praktiki-podderzhki-uchiteley-v-2022-godu/ (дата обращения: 13.10.2023).
19. Тренды трансформации образования и рынка труда: семантический атлас / Л. М. Гохберг, М. В. Сварчевская, Е. Е. Хабирова и др. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2023. 136 с.
 20. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Казарцева Е. В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 173–195.
 21. Вандышев М. Н. Как обучать детей мигрантов – вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 179–198.
 22. Аникин В. М., Пойзнер Б. Н., Соснин Э. А. Целевое обучение как целенаправленная система деятельности // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 35–49.
 23. Федоров А. А., Папуткова Г. А., Фильченкова И. Ф. и др. Целевая подготовка педагогов: модель кадрового конструктора регионального социально-педагогического кластера: монография. Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 204 с.
 24. Соколова И. И. Готовность молодых педагогов к профессиональной деятельности в контексте современных исследований // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 359–364.

References

1. Tyunnikov, Yu.S., Golovina, I. V., Afanasieva, T. P., Razumovsky, V. A. (2023) Conceptual basis for forecasting staffing in the regional system of general education. *Man and Education*, (3), pp. 175–191. (In Russ.)
2. Klimenko, L. V., Posukhova, O.Yu. (2018) School teachers' professional identity in the context of precariatization of social and labor relations in large Russian cities, *Educational Studies Moscow*, no. 3, pp. 36–67. (In Russ.)
3. Federal State Statistics Service (2003) *Labour market, employment and wages*. Available at: https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries (Accessed: 17 November 2023). (In Russ.)
4. Mertsalova, T. A., Kosaretskiy, K. M., Anchikov, K. M. et al. (2022) *School education in the context of national goals and priority projects: analytical report*. HSE. Moscow: NIU HSE. (In Russ.)
5. Portal of state bodies of Chukotskiy Autonomous Okrug (2023) *News of Chikotskiy Autonomous Okrug*. Available at: <https://xn--80atapud1a.xn--p1ai/press-tsentr/novosti-chao/chukotka-voshla-v-top-5-regionov-s-luchshimi-programmami-sotsialnoy-podderzhki-dlya-uchiteley/> (Accessed: 14 October 2023). (In Russ.)
6. Klyachko, T. L., Tokareva, G. S. (2017) Teachers' salary: expectations and results achieved". *Educational Studies Moscow*, no. 4, pp. 199–216. (In Russ.)
7. Abankina, I., Belova, Y., Zinkovsky, K. et al. (2022) Do educators have an alternative to tutoring to increase their income? *Educational Studies Moscow*, no. 4, pp. 8–32. (In Russ.)
8. Antosik, L., Ivashina, N. (2021) Factors and routes of interregional migration of university graduates in Russia. *Educational Studies Moscow*, no. 2, pp. 107–125. (In Russ.)
9. Chirkina, T. A., Khavenson, T. E. (2017) School climate: the history of the concept, approaches to defining, and measurement in PISA questionnaire. *Educational Studies Moscow*, no. 1, pp. 207–229. (In Russ.)

10. Voroshilova, S. *Not only money: why young teachers leave school en masse and how to keep them*. EdDesign Mag. Available at: <https://eddesignmag.com/molodye-pedagogi-uhodyat-iz-shkol-kak-ih-uderzhat/> (Accessed: 19 November 2023). (In Russ.)
11. Pinskaya, M. A., Ponomareva, M. A., Kosaretskiy, S. G. (2016) Professional development and training of young teachers in Russia. *Educational Studies Moscow*, no. 2, pp. 100–124. (In Russ.)
12. News of the Ministry of Education of Russia (2023) *New qualification categories will be introduced for teachers*. Available at: <https://edu.gov.ru/press/6875/novye-kvalifikacionnye-kategorii-budut-vvedeny-dlya-pedagogov/> (Accessed: 10 November 2023). (In Russ.)
13. Sokolova, I. I., Piskunova, E. V., Sergienko, A. Yu. (2015) Study of the readiness of young teachers to professional activities in the light of the standards and requirements of the employer. *Man and Education*, no. 1 (42), pp. 11–15. (In Russ.)
14. Piskunova, E. V., Ilyushin, L. S., Sergienko, A. Yu., Sokolova, I. I. (2014) *Monitoring the structure and content of pedagogical education implemented in Russia in the context of employers' requirements: methodological recommendations*. St. Petersburg, Institute of Pedagogical Education of RAE. (In Russ.)
15. *Monitoring the effectiveness of the school. Teachers of Russian schools: problems and prospects* (2019) RANEP. Moscow, no. 3 (8). (In Russ.)
16. Hasanshin, V. V. (2023) *Russian schools complained about the lack of teachers of exact sciences*. URA.RU. Available at: <https://ura.news/news/1052691548> (Accessed: 16 November 2023). (In Russ.)
17. *The concept of teacher training for the education system until 2030. Approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of 24 June 2022 no. 1688-p*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf> (Accessed: 14 October 2023). (In Russ.)
18. News of the Ministry of Education of Russia (2022) *12 regions of Russia showed the most successful practice of supporting teachers in 2022*. Available at: <https://edu.gov.ru/press/6368/12-regionov-rossii-pokazali-naibolee-uspeshnye-praktiki-podderzhki-uchiteley-v-2022-godu/> (Accessed: 13 October 2023). (In Russ.)
19. Gokhberg, L. M., Svarchevskaya, M. V., Khabirova E. E. et al. (2023) *Trends in educational and labour market transformation: semantic atlas*. Moscow: NIU HSE. (In Russ.)
20. Alexandrov, D. A., Ivaniushina, V. A., Kazartseva, E. V. (2015) Ethnic composition of schools and migration status of schoolchildren in Russia. *Educational Studies Moscow*, no. 2, pp. 173–195. (In Russ.)
21. Vandyshev, M. N. (2019) To include or not to include? Immigrant children education as perceived by the teaching community in Sverdlovsk region, *Educational Studies Moscow*, no. 2), pp. 179–198. (In Russ.)
22. Anikin, V. M., Poizner, B. N., Sosnin, E. D. (2019) The contract education as a goal-oriented system of activity. *Higher Education in Russia*, vol. 28, no. 3, p. 35–49. (In Russ.)
23. Fedorov, A. A., Paputkova, G. A., Filchenkova, I. F. et al. (2017) *Targeted training of teachers: model of a personnel designer of the regional socio-pedagogical cluster*. Nizhniy Novgorod, Minin University. (in Russ.)
24. Sokolova, I. I. (2018) Readiness of young teachers for professional activities in the context of modern research. *Scientific Notes of Orel State University*, no. 3 (80), pp. 359–364. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.12.2023; одобрена после рецензирования 10.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 04.12.2023; approved after reviewing on 10.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Сергиенко Александра Юрьевна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Академии Минпросвещения России, Москва

Соколова Ирина Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия связи, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Sergienko Aleksandra Yurievna

Candidate of pedagogical sciences, senior researcher at the Academy of the Ministry of Education, Moscow

Sokolova Irina Ivanovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, Head of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Military Signal Academy, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.01

doi:

ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Артем Владимирович Сидоров

Академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия

art.sidorov@gmail.com

Аннотация. Интеграция проектной деятельности в общее и дополнительное образование детей является одним из приоритетных направлений развития системы образования в России. Расширяется спектр инновационных образовательных практик, непосредственно включающих в себя исследовательскую деятельность. Одним из векторов развития проектной деятельности обучающихся естественно-научной направленности может быть применение ресурсов и методов детско-юношеского туризма в системе дополнительного образования. В статье проводится комплексный анализ научных работ последних лет в сфере реализации проектной деятельности школьников в формате полевых исследований в природной среде. Обобщен полученный исследователями опыт и их рекомендации в данной области. Выделены основные направления и методы исследовательской деятельности естественно-научной направленности, реализуемые в природных условиях с использованием средств детско-юношеского туризма. Определена целесообразность применения методов детско-юношеского туризма для проектной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: инновационные образовательные практики, проектная деятельность, детско-юношеский туризм, образовательные технологии, дополнительное образование, естественно-научное образование.

Для цитирования: Сидоров А. В. Детско-юношеский туризм как среда проектной деятельности в дополнительном образовании естественно-научной направленности // Человек и образование. 2023. № 4. С. 146–153. <http://dx.doi.org>

Original article

YOUTH TOURISM AS ENVIRONMENT FOR PROJECT ACTIVITIES IN ADDITIONAL EDUCATION OF NATURAL SCIENCE ORIENTATION

Artem V. Sidorov

SPb Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

art.sidorov@gmail.com

Abstract. The integration of project activities into the general and additional education of children is one of the priority directions of the development of the education system in Russia. The range of innovative educational practices that directly include research activities is expanding. One of the vectors of the development of project activities of students of natural science orientation can be the use of resources and methods

of youth tourism related to the system of additional education. The article provides the comprehensive analysis of scientific works of recent years in the field of implementation of schoolchildren's project activities in the format of field research in the natural environment. The experience gained by the researchers and their recommendations in this area are summarized. The main directions and methods of research activities of a natural-scientific orientation, implemented and promising for implementation in natural conditions using the means of children's and youth tourism, are highlighted. The expediency of using methods of children's and youth tourism for project activities of students is determined.

Keywords: innovative educational practices, project activities, youth tourism, educational technologies, additional education, science education.

For citation: Sidorov A. V. Youth tourism as environment for project activities in additional education of natural science orientation // *Man and Education*. 2023; (4): 146–153. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. В современных условиях происходит активная интеграция дополнительного образования в систему общего образования путем организации на базе школ отделений дополнительного образования. В соответствии с национальным проектом «Образование» до 2024 года охват детей от 5 до 18 лет дополнительными образовательными программами должен составить 80 %. При этом согласно ФГОС в результате освоения программы среднего общего образования одним из результатов обучения должно стать появление у обучающихся навыков учебно-исследовательской и проектной деятельности [1].

Перспективным методом достижения этой цели является внедрение в систему образования инновационных образовательных практик. Они представляют собой широкий спектр новых форм обучения, объединенных общей чертой – получение обучающимися новой информации в ходе исследовательской деятельности [2]. Происходит уход от знаниевой парадигмы в сторону освоения новой информации обучающимися методами проектной деятельности. Этот процесс затрагивает как общее, так и дополнительное образование. Включение обучающихся в исследовательскую деятельность не только способствует развитию познавательной компетенции личности, но и повышает заинтересованность в образовательном процессе [3].

Низкая заинтересованность обучающихся предметами естественно-научной направленности является одной из острых проблем современного российского образования. Первопричинами этой ситуации являются не только низкая популяризация науки в обществе, но и обилие в информационном поле школьников легкодоступного контента, с которым педагогу тяжело конкурировать. Многие

исследователи считают, что именно дополнительное образование естественно-научной направленности в силу своей добровольности и широкого спектра доступных педагогических средств является вектором роста заинтересованности ребенка в этих дисциплинах [4].

Одним из перспективных векторов развития проектной деятельности школьников естественно-научной направленности является использование средств детско-юношеского туризма, относящегося к системе дополнительного образования.

Целями данного исследования являются:

- определение целесообразности использования методов детско-юношеского туризма для проектной деятельности естественно-научной направленности;
- выделение основных направлений и методов исследовательской деятельности естественно-научной направленности, реализуемых и являющихся перспективными для реализации в формате детско-юношеских туристских маршрутов в природной среде.

Методы исследования. Проведен анализ научных публикаций по направлениям учебной проектной деятельности естественно-научной направленности и детско-юношеского туризма для определения целесообразности использования возможностей туризма в проектной деятельности обучающихся.

Проведен комплексный анализ научных публикаций в области полевых исследовательских работ школьников в системах общего и дополнительного образования детей. Использованы работы последних лет (не позднее 2016 г.), отражающие проведение полевых исследований в условиях, схожих с условиями детско-юношеского туристского маршрута (в большинстве случаев – исследовательские экспедиции школьников).

Выделены направления и методы исследовательской деятельности естественно-научной направленности, перспективные для реализации в формате детско-юношеских туристских маршрутов в природной среде.

Результаты исследования формирования исследовательских компетенций школьников. Использование ресурсов дополнительного образования в тандеме с соответствующим общеобразовательным компонентом не только способствует ранней профориентации школьников, но содействует формированию естественно-научной грамотности как способности ученика осваивать и использовать естественно-научные знания для распознавания и постановки проблем, освоения новых знаний, объяснения природных явлений и формулирования выводов в связи с естественно-научной проблематикой, основанных на научных доказательствах [5].

В. Н. Давыдов определяет естественно-научную грамотность как важный компонент формирования исследовательской компетенции у обучающихся. При этом автор подчеркивает, что учебные проекты направлены не на получение общественно значимого продукта, а на развитие личностных черт обучающихся и формирование ключевых исследовательских компетенций. Большое значение в работе В. Н. Давыдова отводится самостоятельной генерации замысла проекта обучающимся и ориентировочной деятельности личности, которая происходит в случае отсутствия «готовых» знаний. Именно эти факторы являются основой формирования исследовательских компетенций [5]. Важным компонентом проектной деятельности является также заинтересованность юного исследователя в сфере исследования и конкретном его объекте.

Таким образом, практикующему педагогу нужно понимать, что конечной целью реализации учебных проектов является формирование исследовательских компетенций, а не формальное выполнение учебных заданий. Соответственно, педагог естественно-научного профиля оказывается в ситуации, когда для достижения этой цели необходима искренняя заинтересованность обучающегося в теме исследования.

Одним из инструментов формирования интереса к естественным наукам является детско-юношеский туризм в формате прохождения туристских маршрутов в природной среде.

Это направление реализуется на базе учреждений общего и дополнительного образо-

вания и объединяет в себе образовательный и физкультурно-спортивный компоненты. Пройденные маршруты оформляются в соответствии с требованиями вида спорта «спортивный туризм», широко распространена практика выставления технических отчетов по ним на официальные спортивные соревнования. Это позволяет оценить развитие данного направления, используя протоколы соревнований.

Несмотря на существующие проблемы в детско-юношеском туризме (высокая ответственность педагогов; ограничения, связанные с COVID-19 и проч.), данное направление активно развивается. Так за период с 2020 по 2022 г. в Санкт-Петербурге количество участников Первенства города по спортивному туризму в группе дисциплин «Маршрут» выросло почти в 7 раз [6].

Ряд исследователей отмечает перспективность детско-юношеского туризма как компонента системы дополнительного образования. В частности, Л. С. Ходасевич и др. отмечают важную роль этого направления в медико-биологической профилактике заболеваний молодежи [7].

Ю. С. Константинов отмечает высокую перспективность этого направления с точки зрения профессиональной ориентации и социальной адаптации школьников [8].

Интересный проект представлен О. В. Глазновой с соавторами, предлагающими модель новых учреждений для региональных систем дополнительного образования детей по туристско-краеведческой направленности «Топос». В своей работе авторы описывают проект учебных центров туристско-краеведческой направленности, которые в то же время являются площадкой для осуществления исследовательской деятельности, в том числе в области естественных наук [9].

Туристские маршруты, организуемые учреждениями дополнительного образования соответствующей направленности, представляют собой многодневные походы в природной среде. При этом проводиться они могут как в своем регионе, так и в отдаленных от образовательного учреждения районах (например, горных) [6]. Такого рода туристские путешествия не только способствуют формированию у обучающихся интереса к естественным наукам, но и прививают любовь к природе России, которая является важным компонентом патриотического воспитания.

Специфика туристских маршрутов подразумевает постоянное нахождение обучающихся в природной среде, и при этом сами эти условия подталкивают ребенка к исследовательской деятельности. Например, в горных походах обучающиеся сталкиваются с различными формами горного рельефа и работой в условиях большой высоты. Изучение данных явлений на практике способствует минимизации личного дискомфорта и эффективному прохождению обучающимся туристского маршрута [10]. В лыжных маршрутах школьникам предстоит освоить способы борьбы с холодом, а в водных – изучить механизмы формирования течений на реках. И это лишь малая часть всего спектра природных явлений, с которыми сталкивается ребенок при прохождении того или иного туристского маршрута.

Минимальный срок официального туристского маршрута, который может пройти обучающийся – 3 дня (маршрут первой степени сложности) [11]. При этом возможна организация учебно-тренировочных сборов меньшей продолжительности. Такие мероприятия имеют уникальную черту – непрерывное нахождение туристской группы в природной среде. Соответственно, перед учащимися и педагогами открывается широкий простор для проектной деятельности естественно-научной направленности.

Таким образом, представляется целесообразным использование методов детско-юношеского туризма для организации проектной деятельности обучающихся. Прохождение маршрута в природных условиях является благоприятной средой для реализации инновационных образовательных практик естественно-научной направленности, при этом характер мероприятия как туристского путешествия повышает заинтересованность детей в естественно-научных дисциплинах.

При этом нахождение в природной среде будет способствовать самостоятельной генерации замысла проекта у обучающихся. Это связано с непрерывным взаимодействием с окружающим миром в контексте поиска эффективных средств выполнения туристских задач и снижения личного дискомфорта. Кроме того, наблюдение за происходящими вокруг природными процессами порождает спонтанный интерес к их познанию.

Целесообразность использования средств детско-юношеского туризма в учебной проектной деятельности определяется следующими факторами:

- постоянное нахождение обучающегося в природной среде как в потенциальной среде исследования;

- большой потенциал природной среды для побуждения обучающихся к самостоятельной генерации замысла проекта;

- влияние туристского маршрута на повышение интереса учащихся к естественно-научным дисциплинам;

- физкультурно-оздоровительный компонент, способствующий развитию культуры здорового образа жизни среди молодежи.

Анализ работ наших предшественников, а также собственный опыт организации детско-юношеских походов в ГБУ ДО «ДЮЦ Красногвардеец» (Санкт-Петербург) позволили выделить наиболее удобные форматы проектной деятельности, реализация которой при помощи средств детско-юношеского туризма должна способствовать эффективному формированию исследовательских компетенций.

В таблице 1 приведены работы некоторых исследователей с указанием перспективных с их точки зрения методов проведения полевых исследований в условиях мероприятий, схожих со спортивным туристским маршрутом (экспедиции, экскурсии в природной среде).

Выделим основные направления исследовательской деятельности естественно-научной направленности, используемые в полевых условиях:

- физико-географические исследования (метеорологические, гидрологические, ландшафтные и т.д.),

- геология,

- биология (зоология и ботаника),

- фенологические наблюдения,

- биоиндикационные исследования,

- картографирование местности,

- этнографические исследования.

При этом исследовательская деятельность осуществляется следующими принципиальными методами:

- сбор природных образцов с последующим лабораторным анализом в городских условиях;

- наблюдение за различными явлениями природной среды, сбор информации и ее дальнейший анализ;

- разведка местности с целью дальнейшего анализа полученных данных.

Для осуществления такого рода деятельности в формате туристского маршрута не требуется тяжелого или дорогостоящего оборудования, транспортировка которого силами группы не представляется возможной. Фактически работа в природной среде представляет собой сбор данных, анализ которых

Таблица 1

Рекомендуемые исследователями методы осуществления проектной деятельности естественно-научной направленности в полевых условиях

Источник	Рекомендуемый метод проектной деятельности
«Использование проектной деятельности на занятиях естественно-научной направленности в дополнительном образовании», Т. С. Безгласная, 2023 г.	Исследование маршрутов старинных экспедиций по Кавказу.
«Использование материалов краеведческих исследований в экологическом образовании», М. А. Занина, 2018 г.	Метеорологические, гидрологические, фенологические наблюдения и обработка их результатов.
Проект детской научной экспедиции «Природа города Стерлитамака (Республика Башкортостан)», Б. Ю. Чаус, 2016 г.	Изучение видового состава флоры и фауны с использованием методического пособия, сбор природного материала с дальнейшей обработкой результатов.
«Использование проектной деятельности в рамках работы школьного географического кружка», Е. В. Жигулина, А. Е. Товкес, 2020 г.	Наблюдения за флорой и фауной, а также общим состоянием лесной зоны.
«Методические рекомендации по организации полевых исследований с учащимися и подготовке к областному конкурсу экспедиций»: Сборник методических рекомендаций / составители Бутыян А. П., Селиванова Л. П., Разволяев Д. О., Шинкаренко Е. А., 2022 г.	Геологические исследования опорных разрезов, сплошной геологической съемки, увязки и проверки геологических карт разных участков самостоятельного картографирования, контрольные. Ботанические исследования: сбор образцов растений, дальнейшая обработка результатов. Фотосъемка растений, в т.ч. с последующим анализом при помощи приложения смартфона. Определение жизненного состояния растений. Зоологические исследования – фотосъемка животных, изучение следов, количественный анализ популяции.
«Методика проведения комплексных исследовательских экспедиций со школьниками», Даурова Н. В., Соколова А. А., 2017 г.	Физико-географические исследования (в т.ч. с использованием спутниковых снимков). Ботанические исследования. Картографирование местности. Этнографические исследования.
«Организационные формы исследовательской деятельности в школьных комплексных экспедициях (из опыта полевых исследований в Хакасии)», О. О. Шаляпина, Н. С. Мулюкова, Ю. В. Левашова, 2020 г.	Геологические, спелеологические, этнографические исследования.

осуществляется уже после завершения выездного мероприятия.

Используя наш опыт организации исследовательской деятельности в рамках детско-юношеских походов в ГБУ ДО ДЮОЦ «Красногвардеец», дополним этот список таким направлением исследований, как наблюдение за состоянием человеческого организма. Так, в условиях прохождения спортивных горных маршрутов представляется интересным изучение показателей артериального давления, пульса и оксигенации крови для оценки адаптации организма к работе на высоте. В равнинных маршрутах можно оценивать работоспособность организма, исполь-

зуя пробу Мартинэ-Кушелевского, исследовать состояние дыхательной системы при помощи пробы Штанге и других аналогичных тестов. Сбор этих данных не требует дополнительного оборудования, за исключением легких измерительных приборов (тонометр, пульсоксиметр).

Многие исследователи, работающие в полевых условиях, активно используют современные цифровые технологии. Так, для определения растений используется приложение для смартфонов с встроенной нейросетью [12], а в картографических исследованиях активно применяются спутниковые снимки в сочетании с приложениями для геопозиционирования.

Сегодня смартфон в руках юного натуралиста становится серьезным инструментом для научных работ, поэтому особенно важным оказывается наличие у педагога соответствующих цифровых компетенций. Поскольку цифровые технологии непрерывно совершенствуются, целесообразно говорить уже не об обучении использованию какого-либо конкретного приложения или устройства, а о развитии мобильности в цифровой среде как личностной черты педагога дополнительного образования [13].

Заключение. Интеграция детско-юношеских туристских маршрутов в проектную деятельность естественно-научной направленности представляется целесообразной по следующим причинам:

- наличие широкого спектра полевых исследований, доступных для реализации в формате туристского маршрута;
- повышение интереса к проектной деятельности естественно-научного профиля со стороны обучающихся средствами туризма (прохождение интересного туристского путешествия);

- отсутствие необходимости в дополнительных закупках дорогостоящего оборудования для образовательного учреждения, так как анализ полученных образцов может проводиться в городских условиях на базе существующих в учреждении лабораторий;

- развитие навыков командной работы на всех этапах проектной деятельности;

- культивация спорта и здорового образа жизни, выполнение обучающимися спортивных разрядов.

Отметим, что реализация этих факторов может иметь сложности. В частности, это возрастающие требования к педагогам не только в контексте их туристских навыков (методистом на маршруте может выступать педагог туристско-краеведческой направленности), но и в плане личностных качеств. Так, педагогу необходимо уметь эффективно организовать проектную деятельность в полевых условиях, что качественно отличается от исследования, реализуемого на базе образовательного учреждения.

Список источников

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 11.12.2020). URL: <https://normativ.kontur.ru> (дата обращения: 20.07.2023).
2. Кларин М. В. Инновационные образовательные практики как инициативы в сфере дополнительного образования детей и молодежи // Этап: экономическая теория, анализ, практика. 2019. № 6. С. 31–48.
3. Безгласная Т. С. Использование проектной деятельности на занятиях естественно-научной направленности в дополнительном образовании // Кубанская школа. 2023. № 1. С. 80–84.
4. Половинка К. И., Барышникова А. В. Проблемы детского естественно-научного образования и пути их решения / Синтез науки и образования в решении глобальных проблем современности: Сборник статей по итогам Международно-практической конференции. Саратов, 24 августа 2021 г. Стерлитамак: АМИ, 2021. С. 29–30.
5. Давыдов В. Н. Проектная деятельность в системе дополнительного образования детей и ее роль в формировании естественно-научной грамотности учащихся // Непрерывное образование. 2020. № 3. С. 117–119.
6. Сидоров А. В. Спортивный туризм в группе дисциплин «Маршрут» в дополнительном образовании: тенденции инновационных образовательных практик / Роль психологии, педагогики и медицины в физическом воспитании современной молодежи: материалы XIII международной научно-практической конференции. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023. С. 402–410.
7. Ходасевич Л. С., Романов С. М., Полякова А. В., Малышев А. А. Медико-биологическая эффективность спортивно-оздоровительного туризма молодежи // Экология человека. 2017. № 1. С. 9–18.
8. Константинов Ю. С. Подготовка педагога дополнительного образования в избранной области деятельности: детско-юношеский туризм. М.: Юрайт, 2018. 401 с.

9. Глазунова О. В. Точка «Топос»: типовая модель создания новых мест для региональных систем дополнительного образования детей по туристско-краеведческой направленности // Исследователь. 2020. № 3. С. 84–121.
10. Науменко С. Е. Горная болезнь: учебное пособие. Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2018. 72 с.
11. Об утверждении правил вида спорта «Спортивный туризм». Приказ Министерства спорта Российской Федерации № 255 от 22 апреля 2021 года. URL: <https://legalacts.ru> (дата обращения: 20.07.2023).
12. Методические рекомендации по организации полевых исследований с учащимися и подготовке к областному конкурсу экспедиций: сборник методических рекомендаций / сост. Бутян А. П., Селиванова Л. П., Разволяев Д. О., Шинкаренко Е. А. Кемерово: ГАУДО КЦДЮТЭ, 2022.
13. Сидоров А. В. Актуальные векторы повышения квалификации педагогов в контексте новых образовательных практик // Человек и образование. 2023. № 1. С. 85–94.

References

1. Ministry of Education (2020) *About the approval of the federal state educational standard of secondary general education № 413, ed. 11.12.2020* Available at: <https://normativ.kontur.ru> (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
2. Klarin, M. V. (2019) Innovative educational practices as initiatives in additional education of children and youth. *Stage: Economic Theory, Analysis, Practice*, no. 6, pp. 31–48. (In Russ.)
3. Bezglasnaya, T. S. (2023) The use of project activities in natural science classes in additional education. *Kuban School*, no. 1, pp. 80–84. (In Russ.)
4. Polovinka, K. I., Baryshnikova, A. V. (2021) Problems of children's natural science education and ways to solve them. *Synthesis of science and education in solving global problems of our time: Collection of articles on the results of the International Practical Conference*. 24 August 2021. Saratov, AMI, pp. 29–30. (In Russ.)
5. Davydov, V. N. (2020) Project activity in the system of additional education of children and its role in the formation of natural science literacy of students. *Continuing Education*, no. 3, pp. 117–119. (In Russ.)
6. Sidorov, A. V. (2023) Sports tourism in the group of disciplines «route» in additional education: trends in innovative educational practices. *The role of psychology, pedagogy and medicine in the physical education of modern youth: materials of the XIII International Scientific and Practical conference*, 10–12 April 2023. SPb, SPbGUPTD, pp. 402–410. (In Russ.)
7. Khodasevich, L. S., Romanov, S. M., Polyakova, A. V., Malyshev, A. A. (2017) Medical and biological effectiveness of sports and health tourism for young people. *Human Ecology*, no. 1, pp. 9–18. (In Russ.)
8. Konstantinov, Yu. S. (2018) *Training of a teacher of additional education in the chosen field of activity: children's and youth tourism*. Moscow: Yurait. (In Russ.)
9. Glazunova, O. V. (2020) Point «Topos»: a typical model of creating new places for regional systems of additional education of children in the tourist and local history orientation. *Researcher*, no. 3, pp. 84–121. (In Russ.)
10. Naumenko, S. E. (2018) *Mountain sickness: study guide*. Novosibirsk: CPI NSU. (In Russ.)
11. Ministry of Sport (2021) *Rules of the sport "Sports tourism"*. Available at: <https://legalacts.ru> (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
12. Butyan, A. P., Selivanova, L. P., Razvolyaev, D. O., Shinkarenko, E. A. (2022) *Methodological recommendations on the organization of field research with students and preparation for the regional expedition competition: Collection of methodological recommendations*. Kemerovo: GAUDO KCDYUTE. (In Russ.)

13. Sidorov, A. V. (2023) Actual trends in teachers' professional development in the context of modern educational practices. *Man and Education*, no. 1, pp. 85–94. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 07.11.2023; одобрена после рецензирования 23.11.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 07.11.2023; approved after reviewing on 23.11.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторе:

Сидоров Артем Владимирович

Аспирант Академии постдипломного педагогического образования Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург

Information about the author:

Sidorov Artem Vladimirovich

Postgraduate student, SPb Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg



Научная статья

УДК 379.835

doi:

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ КАК СОЦИАЛЬНО-АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Михаил Павлович Стародубцев^{1✉}, Светлана Геннадьевна Петрова²

^{1,2} Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова,
Санкт-Петербург, Россия

^{1✉} pfanmp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0628-4863>

² svetlanapetrova2005@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется корпоративная культура детского оздоровительного лагеря как социально-андрагогический феномен в типологии организационной педагогической структуры. За основу взята типология организационной культуры, предложенная отечественным ученым В. А. Никитиным. Феномен корпоративной культуры детского оздоровительного лагеря рассматривается сквозь призму социально-андрагогического подхода, способствующего активизации взаимодействия субъектов педагогического и воспитательного процессов в достижении стратегических целей на основе общности личных и коллективных ценностей. Исследование построено в логике изложения от общего понятия организационной культуры до авторского определения корпоративной культуры детского оздоровительного лагеря. Обосновывается интеграция основных компонентов организационной культуры при формировании инновационной модели корпоративной культуры современного детского оздоровительного лагеря с акцентированием на преобладании в ее структуре профессионального и проектно-технологического типов. Инновационный потенциал корпоративной культуры детского оздоровительного лагеря связывается с необходимостью соблюдения баланса между его коммерческой рентабельностью и гуманистическими функциями.

Ключевые слова: корпоративная культура, детский оздоровительный лагерь, социально-андрагогический феномен, типология, организационная педагогическая культура.

Для цитирования: Стародубцев М. П., Петрова С. Г. Корпоративная культура детского оздоровительного лагеря как социально-андрагогический феномен // Человек и образование. 2023. № 4. С. 154–162. <http://dx.doi.org/>

Original article

CORPORATE CULTURE OF A CHILDREN'S HEALTH CAMP AS SOCIAL-ANDRAGOGICAL PHENOMENON

Mikhail P. Starodubtsev^{1✉}, Svetlana G. Petrova²

^{1,2} North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia

^{1✉} pfanmp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0628-4863>

² svetlanapetrova2005@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the corporate culture of the children's health camp as a social-andragogical phenomenon in the typology of the organizational pedagogical structure. The typology of organizational culture proposed by the Russian scientist V. A. Nikitin is taken as a basis. The phenomenon of the corporate culture of the children's health camp is considered through the prism of a social-andragogical approach that promotes the activation of interaction between the subjects of the pedagogical and educational process in achieving strategic goals based on the community of personal and collective values. The research is based on the logic of presentation from the general to the particular, from the general concept of organizational culture to the author's definition of the corporate culture of a children's health camp. The article substantiates the integration of the main components of organizational culture in the formation of an innovative model of corporate culture of a modern children's health camp, with emphasis on the predominance of professional and design-technological types in its structure. The innovative potential of the corporate culture of the children's health camp is associated with the need to maintain a balance between its commercial profitability and humanistic functions.

Keywords: corporate culture, children's health camp, social-andragogical phenomenon, typology, organizational pedagogical culture.

For citation: Starodubtsev M. P., Petrova S. G. Corporate culture of a children's health camp as social-andragogical phenomenon // *Man and Education*. 2023; (4): 154–162. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. В настоящее время система отечественного образования претерпевает существенную трансформацию, связанную не только с изменением существующей геополитической обстановки в мире и критикой Болонской системы [1], но и с рядом социально-экономических проблем в образовательной среде, среди которых можно выделить имеющийся разрыв между педагогической этикой и прагматичными, зачастую даже меркантильными, интересами современной бизнес-культуры [2]. Законы рыночной экономики диктуют свои приоритеты в развитии педагогических процессов на основе рентабельности и конкурентоспособности образовательных организаций и учреждений. Воспитание подрастающего поколения осуществляется в условиях отсутствия государственной идеологии, противостояния взаимоисключающих ценностей, когда такие качества, как патриотизм и ответствен-

ность, замещаются идеалами индивидуализма, карьеризма, личной выгоды и пр. Неустойчивость нравственных ориентиров приводит к деформации сознания современных детей и подростков, когда социальный статус и материальная выгода ставятся выше человеческих ценностей.

Данная проблема не имеет однозначного решения, так как затрагивает различные сферы жизнедеятельности общества и государства – политическую, культурную, образовательную, социальную, экономическую и др. Указанные противоречия проявляются также в индустрии детского отдыха, в состав которой входят детские оздоровительные лагеря (далее – ДОЛ) [3].

Организация отдыха и оздоровления детей и подростков в каникулярное время становится необходимой компонентой воспитательного процесса. Задачи ДОЛ включают ряд компонентов: оздоровительный, здоровье-жизне-сберегающий,

досуговой, коммерческий, коммуникативный. Последний подразумевает выстраивание социального взаимодействия детей в процессе совместных игр и дел на основе равенства, дружбы и взаимопонимания. При этом важно учитывать, что воспитательные задачи решаются в особых условиях среды ДОЛ, выстраивание которой подразумевает создание определенной атмосферы взаимоотношений персонала как субъектов воспитательного взаимодействия. Следовательно, сотрудники администрации ДОЛ рассматриваются в настоящее время как эффективные менеджеры. Руководство ДОЛ должно обеспечить такой уровень культуры взаимоотношений всех сотрудников, при котором деловое сотрудничество на основе рыночных отношений будет успешно сочетаться с решением задач воспитания подрастающего поколения. Речь идет о корпоративной культуре как части организационной педагогической культуры ДОЛ.

Основываясь на вышеизложенном, авторами проведено исследование по определению места и роли корпоративной культуры ДОЛ в системном представлении о современной организационной культуре в целом, разграничено видение корпоративной культуры ДОЛ как феномена от других типов организационной педагогической культуры.

Методы исследования. Общий замысел исследования состоял из осмысления понятия и сущности корпоративной культуры ДОЛ на основе социально-андрагогического подхода, определения ее места и роли в типологии организационной педагогической культуры в целом. В исследовании использовались теоретические методы анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам формирования и развития корпоративной культуры организаций, результаты анализа сравнивались, систематизировались и обобщались. Логика изложения велась от общего к частному (от общего понятия организационной культуры до частного определения корпоративной культуры ДОЛ), что позволило не только обосновать авторскую точку зрения на феномен корпоративной культуры ДОЛ, но и акцентировать внимание на ее инновационном потенциале, способствующем коммерческому успеху и гуманистической направленности деятельности ДОЛ в современных условиях.

Результаты исследования. Изучением корпоративной культуры занимаются различные науки и, прежде всего, социология, в которой данное понятие рассматривается в качестве способа (стиля) жизнедеятельности компании (организации)

[4]. Разработка моделей корпоративной культуры связывается с теорией социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана и другими идеями феноменологической социологии (А. Шютс, Д. Сильверман, Я. Ассман и др.). Организационная психология относит корпоративную культуру к уникальным инструментам управления [5]. В меньшей степени данный феномен исследуется в педагогике. Так, например, корпоративная педагогика связывает корпоративную культуру с пространством, в пределах которого реализуются педагогические функции и задачи, выполняемые различными специалистами, работающими в системе «человек–человек» [6].

Феномен корпоративной культуры тесно связан с понятием «организационная культура». Впервые термин «организационная культура» был введен в научный оборот в 1956 году американским социологом Т. Парсонсом, который рассматривал организацию как систему, представляющую собой устойчивый комплекс повторяющихся и взаимосвязанных социальных действий [7].

В настоящее время концепция организационной культуры не имеет единого толкования. Большинство определений, встречающихся в зарубежной и отечественной научной литературе, основаны на общечеловеческих ценностях, диктующих организационное поведение. Так, российские исследователи в области управления персоналом Ю. Г. Одегов и Г. Г. Руденко определяют организационную культуру как сложный комплекс, состоящий из набора ценностей, идей, артефактов и других значащих символов [8].

По мнению американского ученого М. Армстронга, организационная культура имеет дело с такими абстракциями, как ценности, нормы, убеждения, установки и допущения, которые могут быть не определены, не выражены словами, но существенно влияют на поведение сотрудников организации [9].

В. А. Спивак считает, что организационная культура определяет, каким образом сотрудники корпорации (служащие и менеджеры) выполняют свою деятельность, обусловленную спецификой организации (т.е. свои непосредственные должностные обязанности), а также неписанные законы и правила, объединяющие членов данной организации и связывающие их вместе в единый коллектив [10]. Автор отмечает, что понятия «организационная культура» и «корпоративная культура» соотносятся между собой как общее (универсальное) и частное (складывается в конкретной организации).

В ходе исследования установлено, что различные аспекты корпоративной культуры рассматривались в трудах зарубежных (Э. Шейн, М. Шериф, П. Штерн, Р. Килман, М. Сакстон и др.) и отечественных (З. В. Брагина, А. Н. Занковский, Ж. Б. Суртаева и др.) ученых.

Однако, несмотря на растущий интерес достаточно широкого спектра наук (философии, экономики, социологии, педагогики и др.) к проблемам корпоративной культуры организаций, единого подхода к толкованию данного термина до сих пор не выработано. При этом большинство исследователей сходятся в том, что необходимым условием развития корпоративной культуры любой организации является наличие в структуре ее деятельности системы ценностей.

В самом общем виде корпоративную культуру любой организации можно представить как непротиворечивую систему принципов (организационных, правовых, управленческих, финансово-экономических, морально-эстетических и пр.) и стиль взаимоотношений, складывающийся как между субъектами внутри организации (между руководством (администрацией) и персоналом (сотрудниками)), так и между организацией и внешними субъектами (государственными структурами, органами власти, деловыми партнерами и т.д.), что в итоге позволяет ей как участнику рынка оставаться рентабельной и конкурентоспособной.

Как и любая другая организация ДОЛ является полноправным участником рыночных отношений. Следовательно, для эффективного управления данным учреждением требуются знания основ современного менеджмента, адаптированного к специфике организации детского оздоровительного отдыха. Несмотря на наблюдающуюся коммерциализацию деятельности ДОЛ, при определении его корпоративной культуры следует учитывать другие доминанты (акценты) ввиду наличия педагогической составляющей. Основу развития корпоративной культуры субъектов деятельности ДОЛ составляет стремление к совпадению (паттерну соответствия) ожиданий всех участников педагогического процесса в части, касающейся:

- норм и ценностей деятельности ДОЛ;
- однозначности понимания корпоративной культуры всеми субъектами взаимодействия в педагогической среде ДОЛ;
- гуманистической направленности взаимодействия субъектов корпоративной культуры ДОЛ, проявляющейся в педагогическом и андрагогическом общении;

- соответствия идеологии корпоративности управленческой деятельности и деятельности ДОЛ по совершенствованию отношений в организации.

Основываясь на вышеизложенном, корпоративную культуру ДОЛ можно определить как *социально-андрагогический феномен, выражающийся в паттерне содержательного множества смыслов (правил, норм, этических и нравственных ценностей и др.) педагогического сообщества и личных ценностей участников коллектива, что выступает условием развития корпоративных субъектов в ходе совместной деятельности и общения в педагогической среде.*

Социально-андрагогический феномен корпоративной культуры основан на одноименном подходе, обозначенном в исследованиях Н. А. Иванищевой применительно к системе высшего и дополнительного образования в контексте четырех уровней (философском, общенаучном, конкретно-научном, технологическом) методологии педагогики [11].

В случае исследования корпоративной культуры ДОЛ социально-андрагогический подход может быть применен к развитию субъектов взаимодействия не только как воспитателей, но и как коллег, помогающих друг другу приобретать и проектировать новые знания о технологиях работы с детьми, находящимися на летнем отдыхе в лагере. С его помощью можно решать вопросы социализации студентов в качестве вожатых и детей как растущих участников социума, выявлять удовлетворенность всех субъектов ДОЛ социальными процессами, содержанием совместной деятельности, реализацией личностного потенциала взрослых, а также взаимодействия субъектов в системах, связанных по горизонтали – взрослый–взрослый (например, руководство (администрация), работник (сотрудник), родители), и по вертикали – ребенок–ребенок, взрослый–ребенок.

Ядро корпоративной культуры ДОЛ представляет собой паттерн организационной педагогической культуры и культуры стратегии развития ДОЛ как коммерческой структуры. Целью развития корпоративной культуры, в свою очередь, выступает направленность всех сотрудников ДОЛ на реализацию паритетных целей: воспитания и развития детей в сочетании с корпоративными интересами формирования имиджа ДОЛ как успешной коммерческой организации.

Для определения корпоративной культуры ДОЛ как социально-андрагогического феномена в типологии организационной (организационной

педагогической) культуры обратимся к авторскому взгляду В. А. Никитина на культуру вообще и организационную культуру в частности. По его мнению, «культура является механизмом удержания различий и возможностей творить новые пространства существования человека... следует различать культурность как некоторую всеобщую форму проявления норм, образцов, эталонов и культуру как особую область человеческой деятельности, особый регулятор и структуру человеческого общества» [12, с. 32].

Организационную культуру в обобщенном смысле В. А. Никитин рассматривает как форму организации деятельности и выделяет в ней четыре типа:

- - традиционный: способы нормирования и трансляции деятельности: мифы и ритуалы, формы общественного устройства и группы, формируемые по принципу свой – чужой на отношениях родства;
- - корпоративно-ремесленный: способы нормирования и трансляции деятельности, образец и рецепт его воссоздания, формы общественного устройства и корпорация, имеющая формально иерархическое строение;
- - профессиональный: способы нормирования и трансляции деятельности, теоретические знания в форме текста, формы общественного устройства профессиональной организации, характеризуется жесткой иерархией в системе управления, преобладанием регламентированно-

го исполнительского поведения, специализацией в выполнении должностных ролей и функций;

- - проектно-технологический: способы нормирования и трансляции деятельности, проекты, программы и технологии, формы общественного устройства и технологическое общество, структурированное по принципу коммуникативности и профессиональных отношений [12, с. 13].

Особенностью корпоративной культуры ДОЛ является то, что ей присущи черты каждого из вышеперечисленных типов организационной культуры.

Черты **традиционного** типа подтверждаются сохраняемыми и восстанавливаемыми традициями детского оздоровительного отдыха (легенды и ритуалы, общность поколений, проявляющая себя в привычке отдыхать в одном и том же лагере и др.).

Корпоративно-ремесленный тип культуры проявляется в подготовке вожатских отрядов и педагогического корпуса (воспитателей, педагогов дополнительного образования и др.)

Профессиональный тип проявляется в регламентации деятельности и управления ДОЛ.

Проектно-технологический тип проявляется в формах продуктивной инновационной деятельности, которая является движущим фактором развития коллектива ДОЛ.

Корпоративная культура ДОЛ, по сути, интегрирована в основные типы организационной культуры (рис. 1).

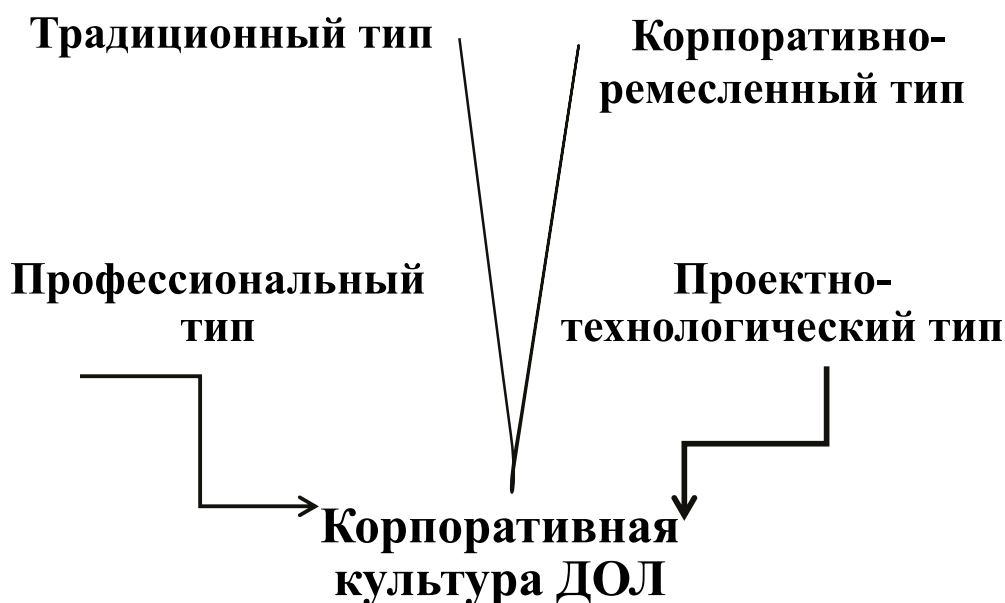


Рис. 1. Место корпоративной культуры ДОЛ в типологии организационной культуры по В. А. Никитину

Однако более всего в корпоративной культуре ДОЛ проявляются черты профессионального и проектно-технологического типов организационной культуры.

Так, например, профессиональный тип культуры вожатого формируется не столько за счет нормативного закрепления его статуса, сколько на основании традиционных норм, не имеющих формального выражения. Профессиональное становление будущих педагогов предполагает прохождение ими практики в образовательных и воспитательных учреждениях, в детских лагерях оздоровления и отдыха, где в качестве вожатых они делают первые шаги в профессию. Подготовка и обучение вожатых из числа студентов педагогических вузов, а также педагогического персонала ДОЛ, не имеющего педагогического образования, выполняются в подготовительный период (с октября по апрель) с последующим получением указанными лицами соответствующих сертификатов и удостоверений.

Важными компонентами в профессиональном типе организационной педагогической культуры (а значит, и в корпоративной культуре ДОЛ) являются профессиональная и корпоративная этики, а также систематическое повышение квалификации педагогических работников, руководства и персонала ДОЛ (в русле концепции непрерывного образования в течение всей жизни, а также нормативных требований профессиональных стандартов (педагогов, менеджеров и др.)).

В исследовательской литературе профессиональную этику принято рассматривать в двух ипостасях: во-первых, как профессиональные кодексы, предписывающие определенный тип нравственного поведения людей определенной профессии (врачей, юристов, журналистов и пр.); во-вторых, как обоснование необходимости создания указанных кодексов в русле социально-философского толкования культурно-гуманистического назначения профессий [13].

В большинстве источников (в основном, зарубежных) корпоративная этика отождествляется с организационной, деловой этикой. В отечественной научной литературе под корпоративной этикой принято понимать «систему норм и ценностей, соответствующих им механизмов организации и управления, а также нравы, действующие в корпорации (организации, предприятии, учреждении) как социально закрытом объединении, созданном для ведения специализированной деятельности и имеющем в этом качестве соответствующий юридический статус» [14, с. 225].

Развитие уровней производства и технологий диктует свои требования к уровню подготовки профессионалов, в том числе в педагогической сфере. Систематическое повышение квалификации педагогов обязательно как в сфере формального (школы, колледжи, вузы), так и неформального (т.е. вне учебных заведений, например, в ДОЛ) образования, что является необходимым решением проблем повышения качества образования, в том числе за счет отбора адекватного содержания и технологий обучения.

В связи с этим проектно-технологический тип организационной культуры также ярко проявляется в корпоративной культуре ДОЛ в качестве культуры организации инновационной деятельности, ключевыми понятиями которой выступают проект, технология и рефлексия [15]. Проект как система состоит из подсистем, первая из которых – проект по созданию инновационного продукта, вторая – структура управления проектом. Технология представляет собой совокупность способов и средств решения поставленной задачи по разработке инновационного продукта. Рефлексия (постоянно обращение назад) позволяет анализировать цели, задачи, процесс и результаты проекта на всем протяжении его выполнения.

В корпоративной культуре ДОЛ указанный тип организационной культуры (в данном случае – организационной педагогической культуры) предполагает коллективное творчество субъектов взаимодействия в педагогической среде лагеря (руководства (администрации), вожатских отрядов, педагогического корпуса и др.). Осуществление инновационной практической деятельности ДОЛ должно базироваться на ценностях инновационной корпоративной культуры, которая, в свою очередь, формируется из ценностей, освоенных субъектами коллективного взаимодействия в процессе профессиональной педагогической подготовки (переподготовки, дополнительного образования), а также из ценностей самой организационной культуры (убеждения, принципы, стандарты поведения и т.д.). Инновационной корпоративной культуре присущи такие черты, как новаторство, креативность, инициативность, гибкость, ориентированность на будущее и др. Инновационная корпоративная культура формирует внутреннюю среду организации, в которой новые идеи оперативно становятся прототипами, а персонал быстро адаптируется к инновациям (нововведениям), обучаем и мобилен [16].

Применительно к деятельности ДОЛ формирование инновационной корпоративной культуры может осуществляться путем:

- увеличения степени ориентации на конечный результат за счет постановки стратегических целей перед всем персоналом лагеря (например, подготовка праздника, родительского дня, спартакиады и др.);
- упрощения функциональной иерархии ДОЛ (например, цикловое планирование с обязательным привлечением к участию в нем детей);
- избегания функциональных конфликтов между различными службами ДОЛ за счет подчиненности общей воспитательной цели;
- делегирования полномочий и ответственности при организации мероприятий в лагере (относится к педагогическому коллективу, вожатским группам и соответствующим службам);
- повышения качества педагогического образования и вожатской подготовки (например, за счет формирования высокой профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов и социально-педагогической компетентности вожатых).

Выводы. Таким образом, корпоративная культура детского оздоровительного лагеря рассматривается как социально-андрагогический феномен, выражающийся в совпадении

(паттерне) коллективных и личных ценностей субъектов педагогического взаимодействия. В типологии организационной педагогической культуры корпоративная культура ДОЛ включает в себя, на уровне интеграции, компоненты традиционного, корпоративно-ремесленного, профессионального и проектно-технологического типа. Особенно ярко в ней проявляются черты профессиональной и проектно-технологической составляющей, способствующие формированию инновационного потенциала развития взаимодействия всех субъектов педагогической среды лагеря. Современные реалии таковы, что организации детского оздоровления и отдыха, с одной стороны, должны соответствовать критериям успешности коммерческой организации, а с другой – традиционным педагогическим и воспитательным целям их деятельности. В таких требованиях нет непреодолимых противоречий. Корпоративная культура не является чем-то статичным. Процессы взаимопроникновения, интеграции принципов современного менеджмента организаций и ценностных основ педагогической этики способствуют формированию инновационной корпоративной культуры ДОЛ, которая, в свою очередь, становится более высокой степенью развития организационной педагогической культуры в целом.

Список источников

1. Бордовский Г. А., Роговая О. Г. Болонская система: почему не подходит и чем ее заменить? // Человек и образование. 2023. № 2. С. 9–14.
2. Петрова С. Г. Модель развития и совершенствования корпоративной культуры педагогического коллектива детского оздоровительного лагеря // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1(38). С. 101–103.
3. Самарская Н. А., Ильин С. М., Румянцева А. В. Современное состояние сферы детского отдыха и оздоровления: проблемы и перспективы развития // Экономика, предпринимательство и право. 2022. Т. 12. № 9. С. 2561–2578.
4. Семенов В. И. Корпоративная культура организации как социологическая категория // Вестник ИрГТУ. 2015. № 5 (100) С. 271–275.
5. Долгополова И. В. Категория корпоративной культуры в психологии управления // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. № 4. С. 144–148.
6. Корпоративная педагогика: учеб. пособие / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 304 с.
7. Parsons T. A. Sociological approach to the theory of organizations // Administrative science quarterly. June. 1956. P. 63–85.
8. Одегов Ю. Г., Руденко Г. Г. Организационная культура: основные аспекты и структура // Управление корпоративной культурой. 2009. № 4. С. 246–257.
9. Армстронг М. Стратегическое управление человеческими ресурсами: пер. с англ. М.: ИНФРА-М, 2002. 328 с.

10. Спивак В. А. Корпоративная культура. СПб.: ПИТЕР, 2001. 352 с.
11. Иванищева Н. А. Социально-андрагогический подход в высшем образовании: уровни, функции, требования // Актуальные проблемы психологического знания. 2019. № 2 (51). С. 36–43.
12. Никитин В. А. Организационные типы современной культуры: автореф. дис. ... д-ра культурологии. Тольятти, 1998. 49 с.
13. Цвык В. А. Профессиональная этика: проблемы теории и методологии // Вестник Российского университета дружбы народов. 2012. № 3. С. 148–161.
14. Корпоративизм. Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. 671 с.
15. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгевес, 2004. 120 с.
16. Оржевская А. А., Исабекова О. А. Методы совершенствования корпоративной культуры организации как фактора инновационной деятельности // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». 2018. № 4. С. 391–400.

References

1. Bordovsky, G. A., Rogovaya, O. G. (2023) The Bologna system: why is it not suitable and how to replace it? // *Man and Education*, no. 2, pp. 9–14. (In Russ.)
2. Petrova, S. G. (2013) Model of development and improvement of the corporate culture of the teaching staff of the children's health camp. *World of Science, Culture, Education*, no. 1(38), pp. 101–103. (In Russ.)
3. Samarskaya, N. A., Ilyin, S. M., Rumyantseva, A. V. (2022) The current state of the sphere of children's recreation and health improvement: problems and prospects of development. *Economics, Entrepreneurship and Law*, v. 12, no. 9, pp. 2561–2578. (In Russ.)
4. Semenov, V. I. (2015) Corporate culture of an organization as a sociological category *Bulletin of IrSTU*, no. 5 (100), pp. 271–275. (In Russ.)
5. Dolgoplova, I. V. (2013) Category of corporate culture in management psychology. *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, no. 4, pp. 144–148. (In Russ.)
6. Pevsner, M. N., Petryakov, P. A., Graumann, O. *Corporate pedagogy: studies manual*. M.: Yurayt. (In Russ.)
7. Parsons, T. A. (1956) Sociological approach to the theory of organizations. *Administrative Science Quarterly*, June, pp. 63–85.
8. Odegov, Yu. G., Rudenko, G. G. (2009) Organizational culture: basic aspects and structure. *Corporate Culture Management*, no. 4, pp. 246–257. (In Russ.)
9. Armstrong, M. (2002) *Strategic human resource management*: trans. from English. M.: INFRA-M. (In Russ.)
10. Spivak, V. A. (2001) *Corporate culture*. St. Petersburg: PETER. (In Russ.)
11. Ivanishcheva, N. A. Socio-andragogical approach in higher education: levels, functions, requirements. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, no. 2 (51), pp. 36–43. (In Russ.)
12. Nikitin, V. A. (1998) *Organizational types of modern culture*. Abstract of Dr. Sc. thesis, Toliatti. (In Russ.)
13. Tsvyk, V. A. (2012) Professional ethics: problems of theory and methodology. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia*, no. 3, pp. 148–161. (In Russ.)
14. Corporatism (2001) In: Апресян, Р. Г., Хусейнов, А. А. (eds.) *Ethics. Encyclopedic dictionary*. M.: Gardariki. (In Russ.)
15. Novikov, A. M., Novikov D. A. (2004) *Educational project (methodology of educational activity)*. M. (In Russ.)
16. Orzhevskaya, A. A., Isabekova, O. A. (2018) Methods of improving the corporate culture of an organization as a factor of innovation activity. *International Journal of Applied Sciences and Technologies "Integral"*, no. 4, pp. 391–400. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.11.2023; одобрена после рецензирования 13.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was received on 03.11.2023; approved after reviewing on 13.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Сведения об авторах:

Стародубцев Михаил Павлович

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физической культуры, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова, Санкт-Петербург

Петрова Светлана Геннадьевна

Соискатель, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Starodubtsev Mikhail Pavlovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor of artment of Physical Culture, North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, St. Petersburg

Petrova Svetlana Gennadievna

Applicant, North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.014.5

doi:

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

*Елена Викторовна Ганина¹, Вероника Эдуардовна Матвеевко^{2✉},
Надежда Михайловна Малюгина³*

^{1,3} Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия

² Пекинский университет международных исследований, Пекин, Китай

¹ eganina@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5726-3835>

^{2✉} veronikabelle@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5405-5347>

³ NMalugina@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6704-1777>

Аннотация. В статье представлены экономические и организационные основы высшего образования, принятые в Латинской Америке, Австралии и арабских странах. Цель работы – выявить факторы, обеспечивающие эффективность системы высшего образования в исследуемых регионах. В этих странах в последние десятилетия наблюдается значительный прогресс в области науки и образования, изучение его причин представляет интерес с точки зрения выявления теоретической и практической информации о способах и механизмах успешного реформирования высшей школы. Анализ академического опыта данных регионов мало представлен в научной литературе, однако он важен для выявления эффективных путей развития высшего образования.

Ключевые слова: модели высшего образования, университет, Латинская Америка, Австралия, арабские страны, управление образованием.

Для цитирования: Ганина Е. В., Матвеевко В. Э., Малюгина Н. М. Экономические и организационные основы высшего образования в зарубежных странах // Человек и образование. 2023. № 4. С. 163–170. <http://dx.doi.org/>

FOREIGN EXPERIENCE

Original article

ECONOMIC AND ORGANIZATIONAL FOUNDATIONS OF HIGHER EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

Elena V. Ganina¹, Veronika E. Matveenko^{2✉}, Nadezhda M. Malyugina³

^{1,3} Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

² Beijing International Studies University, Beijing, China

¹ eganina@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5726-3835>

^{2✉} veronikabelle@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5405-5347>

³ NMalyugina@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6704-1777>

Abstract. The paper presents economic and organizational foundations of higher education adopted in Latin America, Australia and Arab countries. The aim of the article is to identify the factors that ensure high efficiency of higher education system in the studied regions. In these regions significant progress in the field of science and education has been observed in recent decades, the study of its causes is interesting from the point of view of identifying theoretical and practical information about the ways and mechanisms of successful higher education reforming. The analysis of the academic experience of these regions is little represented in the scientific literature, but it is important to identify effective ways for developing higher education.

Keywords: models of higher education, university, Latin America, Australia, Arab countries, education management.

For citation: Ganina E. V., Matveenko V. E., Malyugina N. M. Economic and organizational foundations of higher education in foreign countries // *Man and Education*. 2023; (4): 163–170. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Модель высшего образования основывается на исторической, культурной, религиозной, национальной, региональной, экономической и социальной составляющих. В настоящее время в мире сформировано несколько моделей, по образцу которых ведется обучение в тысячах вузов планеты. Общеизвестными и наиболее распространенными моделями высшего образования являются европейская, американская, азиатская, однако следует обратить внимание на арабскую, австралийскую и латиноамериканскую модели, которые сочетают в себе уникальный национальный педагогический опыт и современные тенденции в науке и образовании. Вузы перечисленных регионов в последние годы уверенно занимают лидирующие позиции в мировых рейтингах, показывают высокие исследовательские результаты, производят новшества в сфере технологических инноваций, а их опыт организации работы, экономической базы и академического управления представляет собой интересную тему исследования.

Обзор литературы. Описанию становления высшего образования Латинской Америки и современного его состояния посвящены работы А. Л. Аретфьева (2019), В. П. Беляева (1971), Е. С. Кананькиной (2013), Т. Г. Цукановой (1999), О. Я. Ярославцевой (2016), А. С. Schneider (2019), Австралии – исследования М. А. Другомиловой (2019), О. В. Мосоловой (2015), Е. Н. Панина и Е. П. Якимович (2021), Т. А. Семенченко (2013), З. И. Ситабаевой (2019), М. В. Шушариной (2020), арабских стран – статьи Т. Е. Арсановой (2018), Г. А. Лукичева (2008), Ю. А. Тимофеевой (2021), Н. А. Успенской (2014), О. Д. Федотовой (2020), А. Эль-Амин (2019) и др.

Материалы и методы. При написании работы применялись следующие методы: эмпирический (сбор и анализ материалов, работа с количественными показателями по изучаемым регионам), метод классификации (упорядочение данных), исторический метод (обработка информации по исследуемой теме за период XX–XXI вв., выяв-

ление причинно-следственных связей между историческими событиями означенных регионов – политическими, религиозными, экономическими).

Результаты исследования. Латиноамериканская модель высшего образования. На латиноамериканскую модель высшего образования повлияла научно-техническая революция 1950–60 гг., результатом которой стало внедрение иностранного капитала в экономику стран данного региона, востребованность местных образованных кадров (особенно технических и сельскохозяйственных специальностей), а также внутренний управленческий персонал, обладающий определенным уровнем знаний и квалификаций. Однако уже в 1970-е гг. латиноамериканские страны столкнулись с проблемой «утечки мозгов» за рубеж и внутри своих стран – переход специалистов из госсектора в новые частные компании. Сложившаяся ситуация привела к негативным последствиям: возникла трудность в формировании постоянного высококвалифицированного кадрового состава государств. Затраты стран на обучение граждан оказались безрезультатными, иностранный капитал глубоко внедрялся в экономику стран, делая ее все более зависимой от прогрессивных зарубежных государств. Однако после ряда реформ многим странам латиноамериканского региона удалось осуществить национальный прорыв, в том числе и в сфере высшего образования, а университетам – поднять эффективность обучения до уровня, позволившего им войти в мировые рейтинги вузов.

В развитие высшего образования Латинской Америки вовлечены крупные международные организации (Агентства международного развития, Мировой банк, Межамериканский банк развития и др.). В настоящее время образование в государственных вузах Латинской Америки бесплатное, а студентам оказывается помощь в виде стипендий и грантов. На современном этапе в данном регионе осуществляется масштабная программа «Основной проект ЮНЕСКО по образованию для стран Латинской Америки и Карибского бассейна» [1]. Важным академическим достижением в латиноамериканском регионе стала деятельность Университета Сан-Паулу и Агентства по финансированию исследований Сан-Паулу – Южноамериканского института фундаментальных исследований, расположенного на территории университета Сан-Паулу. С 2012 по 2015 г. этот Институт организовал 22 региональные программы, 23 региональных семинара, 18 региональных мини-школ [2].

Многие латиноамериканские страны активно включились в программы академической мобильности, предлагая своим студентам стипендии на обучение за рубежом с последующим возвращением на родину. Например, благодаря программе «Раисес» Аргентина обучила и вернула в страну около 1200 высококвалифицированных специалистов, а также создала сообщество аргентинских ученых в развитых странах мира. Наиболее популярной программой академической мобильности и обмена опытом среди латиноамериканской молодежи является программа Erasmus Mundus, созданная Европейским союзом в 1987 г. Благодаря этой программе студенты из различных стран, в том числе и Латинской Америки, имеют возможность расширить свои знания в учебных заведениях развитых стран мира.

На основании Исполнительного указа № 1000 в Венесуэле министром Гумерсиндо Родригесом был учрежден «Фонд великого маршала Аякучо» [3], который функционирует до сих пор. Этот Фонд сыграл огромную роль в образовании граждан Венесуэлы: за счет средств Фонда назначаются стипендии на обучение в национальных вузах и за рубежом. Существуют и другие программы отбора и продвижения талантливейшей молодежи Латинской Америки: «Мексиканская сеть талантов», «Чили в мире», «Наука без границ» (Бразилия) и др. С целью поддержки малообеспеченной молодежи, желающей получить высшее образование, правительством Бразилии была учреждена стипендия ProUni. С 2005 по 2010 г. данную стипендию получили 1 млн 400 тыс. студентов и учителей без высшего образования [4, с. 409]. Система подачи документов на конкурс по этой стипендии достаточно проста – необходимо заполнить форму на официальном сайте.

В настоящее время высшее образование является инструментом установления прочных межнациональных связей в латиноамериканском регионе, в качестве примера можно привести программу «Мексус», которая реализуется в университете Сан-Диего (США) и пользуется большой популярностью у студентов Мексики. В рамках этой программы студенты обучаются 2 года в вузе Мексики и 2 года в вузе США, а по окончании обучения получают два диплома обоих университетов.

Отдельным интересным аспектом в изучении модели высшего образования стран Латинской Америки являются университетские объединения и их роль в развитии науки. В регионе образовано несколько крупных сетей (объединений,

союзов) вузов: 1) группа Компостела – объединение университетов, созданное в 1993 г. по инициативе Университета Сантьяго-де-Компостела (Испания) с целью установления сотрудничества в сфере науки и высшего образования. В этот союз входит более 70 университетов мира, в том числе и латиноамериканские (ведущие вузы Мексики, Панамы, Перу). Союз укрепляет научно-исследовательские каналы взаимодействия ученых и способствует расширению интернациональной мобильности студентов; 2) объединение вузов «Колумбус», созданное в 1987 г. Европейской ассоциацией университетов и Ассоциацией латиноамериканских университетов, которое включает латиноамериканские и европейские вузы и нацелено на установление и развитие контактов в сфере науки и высшего образования. «Колумбус» предусматривает тесное сотрудничество руководителей университетов, определение возможностей финансирования, организацию научных мероприятий, оценку академических программ; 3) группа «Ла Рабида» – объединение университетов, созданное в 1995 г. по инициативе Международного университета Андалусии, нацеленное на академическое, научное, технологическое и культурное сотрудничество с целью укрепления образовательных связей и интеграции народов Латинской Америки. Это объединение включает в себя более 60 вузов и реализует межвузовские договоры о сотрудничестве во всех сферах (образовательной, экономической, сфере административного управления).

Система высшего образования Австралии.

С начала своего становления и до 1980-х гг. система высшего образования Австралии ориентировалась на британскую модель, однако в последние десятилетия XX в. и в настоящее время наблюдается ее смещение в сторону американской модели. Университеты Австралии входят в число лучших вузов мира (Мельбурнский университет, Австралийский национальный университет, Квинслендский университет, Университет Западной Австралии). В 2000 г. на встрече стран АТЭС представители Австралии заявили, что в 21 веке успешными будут страны, обладающие мощным человеческим капиталом [5, с. 330]. Правительство Австралии рассматривает вузы как инструмент формирования нации, на их развитие государством выделяется значительная финансовая поддержка.

Современное высшее образование в Австралии тесно связано с планом развития государства в сфере инноваций. В 2007 г. в свете националь-

ной стратегии «Движущие идеи – инновационный план развития для 21 века» особое внимание было уделено исследованиям космоса и астрономии, морским и климатическим исследованиям, изучению улавливания и хранения солнечной и углеродной энергии и др. Исследования, как правило, ведутся на базе университетов. Все университеты страны проходят переаттестацию по жестким требованиям, обучение ведется по национальным стандартам и программам. Вузы страны активно вовлечены в коммерческую деятельность, доходы от которой возвращаются в бюджет университета с целью финансирования научно-педагогической работы и исследовательской сферы. Активно внедряются новые формы университетов: онлайн-университеты, корпоративные университеты, в которых созданы комфортные условия для получения образования работающими студентами.

Австралия является одним из крупнейших мировых центров международного образования, доход от экспорта которого, например в 2017/2018 финансовом году, достиг 32 млрд австралийских долларов [6, с. 23]. Иностранные студенты выбирают вузы Австралии из-за качественных условий обучения, практики и проживания. Страна имеет большое число программ академической мобильности с университетами США и Азиатско-Тихоокеанского региона [7, с. 236]. Для оказания помощи иностранным студентам в Австралии созданы Совет иностранных студентов и Австралийская федерация иностранных студентов, что дает возможность напрямую взаимодействовать с представителями государственной власти. Австралийские университеты активно открывают свои филиалы за пределами страны: в ОАЭ, Вьетнаме, Гонконге, Китае, Сингапуре, Южной Корее. Реализована 821 программа [6, с. 22].

Университеты Австралии оказывают значительную финансовую поддержку учащимся. Основной программой является Endeavour Awards – выделение денежных средств на обучение, проживание и исследовательскую работу. Правительство Австралии придает важное значение репутации национальной системы высшего образования, в связи с чем была введена национальная система обеспечения качества, а также усилено финансирование вузов и научной деятельности. Государственная программа Совместных исследовательских центров, объединившая в своей структуре государство, вузы и бизнес, является фундаментальным элементом, направляющим и контролирующим работу нау-

ки и академической мысли в стране. Работа этих центров сосредоточена на горнодобывающей промышленности, энергетике, сельском хозяйстве, биологических и медицинских исследованиях. Таким образом, благодаря объединенным усилиям и слаженной совместной работе, правительство Австралии, университеты, научные и бизнес-сообщества выработали эффективную модель инновационного развития.

Арабская модель высшего образования.

В настоящее время высшее образование арабских стран выходит на новый уровень. В первую очередь следует отметить высшее образование в ОАЭ: благодаря курсу современного правительства этого государства на поднятие культурного уровня населения, обеспечение высшим образованием и вовлечением в общественную и научную жизнь страны большего числа граждан (в том числе и женщин), в стране осуществляются масштабные академические проекты, реформы, открываются университеты. Государство выделяет значительные суммы на реализацию поставленных задач. Благодаря развитию свободной экономической зоны в сфере высшего образования в ОАЭ открыт ряд филиалов престижных западных вузов: филиалы британских вузов Heriot-Watt University Dubai, University of Birmingham, Middlesex University Dubai, Britts Imperial University College и др., филиал австралийского вуза – University of Wollongong Dubai, филиал итальянского института – Instituto Marangoni Dubai School of Fashion and Design и т.д.

Другое развитое государство – Саудовская Аравия – осуществляет программу поддержки студенческой мобильности по следующим направлениям:

1) стипендия научно-технологического Университета для магистрантов и аспирантов полностью покрывает все расходы на переезд, обучение, проживание, медицинскую страховку (включая стоматологические услуги), ежемесячное пособие (в зависимости от успехов в учебе, которые показывает студент);

2) стипендия Университета имени Короля Сауда (для саудовских и иностранных граждан) полностью финансирует расходы на билеты в страну, трехразовое питание и проживание на весь период обучения, приобретение учебной литературы. Образование в Университете Сауда бесплатное. Студентов привлекает эта стипендия и вуз, потому что в нем представлен широкий спектр востребованных специальностей, а в государстве упрощена система трудоустройства

для иностранных граждан, поэтому учащиеся могут не только учиться и жить бесплатно в стране, но и найти работу;

3) стипендии на обучение в ряде университетов страны предлагаются на тех же условиях, дополнительным преимуществом является предоставляемая обладателю стипендии возможность оформить семейную визу и приехать на обучение вместе с семьей, если есть такая необходимость. При этом правила получения стипендии исключают возможность работы во время обучения;

4) в стране также существуют крупные стипендии и существенные формы поддержки студентов-саудовцев, решивших учиться за пределами своей страны.

В Катаре правительством учрежден ряд стипендий на получение высшего образования, привлекающий катарских и иностранных учащихся. Ежегодно катарский Фонд развития выделяет 50 миллионов катарских риалов на финансирование этих стипендиальных программ.

Отметим, что в настоящее время на Россию приходится малая доля из всех обучающихся за рубежом арабских студентов – около 3 %, в то время как европейские вузы имеют показатель значительно выше – примерно 70 % [8, с. 307]. Как отмечает Г. А. Лукичев, арабские государства нацелены на сотрудничество в сфере высшего образования в первую очередь с Евросоюзом [9, с. 52]. Вузы вышеописанных регионов, следуя европейской и американской моделям высшего образования, становятся базой для проведения исследований и организации на их территории предприятий, что напрямую связано с поступлением финансирования в эти вузы. Наблюдается активная международная интеграция студенческих сообществ, объединений университетов, исследовательских центров и предприятий.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим **выводам**:

1. Современная латиноамериканская модель высшего образования представляет собой прототип американской модели (или ее модификацию), но некоторые страны (Бразилия, Коста-Рика, Мексика) опираются на образовательные модели европейских стран. В Латинской Америке наблюдается рост финансирования научно-исследовательской работы не только за счет государства, но и за счет средств частных компаний, заинтересованных в подготовке профессиональных кадров для своих предприятий. Поощряются научные публикации, в том числе в соавторстве с иностранными коллегами, что стимулирует

ет рост интереса студентов и преподавателей к осуществлению научно-исследовательской деятельности, делая данную сферу престижной и финансово привлекательной среди молодежи.

2. К основным академическим ценностям австралийской модели образования относятся: высокое качество преподавания, тесная связь с производством, важные научные исследования мирового уровня и создание комфортных условий для их проведения, масштабная интернационализация образовательной и научной деятельности. В стране налажена и упрощена академическая мобильность студентов и преподавателей, позволяющая учащимся и педагогам выбирать наиболее подходящий им вуз и интересующую программу, получать новые знания и обмениваться опытом. При создании этих программ обязательно учитываются индивидуальные потребности и возможности студентов и преподавателей.

3. В арабских странах появились лидеры в сфере науки и образования, которые уверенно занимают ведущие позиции не только в своем регионе, но и в мире в целом (Саудовская Аравия, ОАЭ, Катар, Египет, Иордания). Высшее образование в арабских странах преимущественно находится под влиянием европейских стран и США, принимая и адаптируя их модели об-

учения. Арабские студенты активно участвуют в академической мобильности, чему способствуют государственные органы власти.

Обсуждение и заключение. В наши дни государства по-разному подходят к выбору модели высшего образования, однако следует отметить, что процессы глобализации в мире привели к массовой интернационализации не только высшего образования, но и научно-исследовательской деятельности. В мире наблюдается унификация модели высшего образования, переход на единую систему обучения, состоящую из ступеней бакалавриат – магистратура – аспирантура/докторантура. Почти все страны мира уже приняли эту модель высшего образования, придав ей национальные черты, модифицировав содержание с учетом собственных государственных нужд. Изучение моделей высшего образования Латинской Америки, Австралии, арабских стран важно с точки зрения получения информации о методах, приемах, механизмах успешной реформации и преобразований в данной сфере. С государствами этих регионов Россия ведет активное сотрудничество в разных отраслях, в связи с чем анализ их академического опыта может быть полезным для более глубокого понимания выбора инструментов взаимодействия с целью развития дальнейших партнерских отношений.

Список источников

1. UNESCO. The major project of education in Latin America and Caribbean. Bulletin 49. Santiago, 1999. 79 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117881> (дата обращения: 10.01.2023).
2. Ярославцева О. Я. Перспективы интеграции латиноамериканской системы высшего образования в мировое пространство // Концепт. 2016. № 13. С. 13–41.
3. De Almea R. Una Innovación en la capacitación y transferencia de tecnología: La Fundación «Gran Mariscal de Ayacucho» // Nueva Sociedad. 1977. № 33. Pp. 95–105.
4. Schneider A. C., Arcego E., Schneider A. C. The University for all program (ProUni): from statistics up to the law and development approach // Planejamento e políticas públicas. 2019. № 52. Pp. 409–435.
5. Прохоров А. В. Академические ценности австралийских университетов // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 9. С. 326–335.
6. Шушарина М. В. Политика правительства Австралийского Союза в сфере образования, научно-технологического и инновационного развития (1986–2016 гг.): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2020. 25 с.
7. Панин Е. Н., Якимович Е. П. Сравнительная характеристика систем высшего образования России и Австралии // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2021. № 6 (196). С. 232–237.
8. Успенская Н. А. Высшее образование в арабских странах: прошлое и настоящее // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 2 (35). С. 307–312.
9. Лукичев Г. А. Развитие высшего образования в арабских странах: аналитический обзор // Alma mater: Вестник высшей школы. 2008. № 4. С. 48–52.

References

1. UNESCO (1999). *The major project of education in Latin America and Caribbean. Bulletin 49*. Santiago. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117881> (Accessed: 10 January 2023).
2. Yaroslavtseva, O. Ya. (2016) Prospects for integration of the Latin American system of higher education into the world space. *Concept*, no. 13, pp. 13–41. (In Russ.)
3. De Almea, R. (1977) Una Innovación en la capacitación y transferencia de tecnología: La Fundación «Gran Mariscal de Ayacucho». *Nueva Sociedad*, no. 33, pp. 95–105.
4. Schneider, A. C., Arcego, E., Schneider, A. C. (2021) The University for all program (ProUni): from statistics up to the law and development approach. *Planejamento e políticas públicas*, no. 52, pp. 409–435.
5. Prokhorov, A. V. (2016) Academic values of Australian universities. *Social and Humanitarian Knowledge*, no. 9, pp. 326–335. (In Russ.)
6. Shusharina, M. V. (2020) *Policy of the Government of the Australian Union in the field of education, scientific, technological and innovative development (1986–2016)*. Abstract of Ph.D. thesis, Tomsk State University. (In Russ.)
7. Panin, E. N., Yakimovich, E. P. (2021) Comparative characteristics of higher education systems in Russia and Australia. *Scientific Notes of the P. F. Lesgraft University*, no. 6 (196), pp. 232–237. (In Russ.)
8. Uspenskaya, N. A. (2014) Higher education in Arab countries: past and present. *Bulletin of MGIMO University*, no. 2 (35), pp. 307–312. (In Russ.)
9. Lukichev, G. A. (2008) Development of higher education in Arab countries: an analytical review. *Alma Mater: Bulletin of Higher School*, no. 4, pp. 48–52. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.11.2023; одобрена после рецензирования 13.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was received on 02.11.2023; approved after reviewing on 13.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Ганина Елена Викторовна

Доцент, заместитель руководителя Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва

Матвеев Вероника Эдуардовна

Кандидат педагогических наук, преподаватель русского языка как иностранного Пекинского университета международных исследований, Пекин, Китай

Малюгина Надежда Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва

Information about the authors:

Ganina Elena Viktorovna

Associate professor, Deputy Director of the Department of Foreign Languages and International Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Matveenko Veronika Eduardovna

Candidate of pedagogical sciences, teacher of Russian as a foreign language of Beijing International Studies University, Beijing, China

Malugina Nadezhda Mikhailovna

Candidate of philological sciences, Associate professor of the Department of Foreign Languages and International Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Вклад авторов:

Ганина Е. В. – научное обоснование концепции исследования, формулировка актуальности и целей работы, итоговое редактирование текста статьи.

Матвеев В. Э. – составление структуры исследования, сбор, анализ и обобщение научного материала, написание текста рукописи.

Малюгина Н. М. – сбор научного материала, консультирование по выбору методологической базы исследования.

Contribution of the authors:

Ganina E. V. – scientific substantiation of the research concept, formulation of the relevance and objectives of the work, final text editing.

Matveenko V. E. – compilation of the research structure, collection, analysis and generalization of scientific material, writing the text of the manuscript.

Malugina N. M. – collection of scientific material, consulting on the choice of methodological basis of research.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.01

doi:

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

КАРИОН ИСТОМИН – ПЕДАГОГ И ПОЭТ (К 330-ЛЕТИЮ ЛИЦЕВОГО ПЕЧАТНОГО БУКВАРЯ 1694 ГОДА)

Виктория Генриховна Дидковская¹, Александр Васильевич Моторин^{2✉}

^{1, 2} Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия

¹ pobeda.49@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

^{2✉} amotorin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6368-4647>

Аннотация. В статье рассматривается Лицевой букварь 1694 года Кариона Истомина не только как новаторское пособие для обучения грамоте, но и как произведение, в котором отразились общие эстетические и дидактические принципы русской литературы второй половины XVII века. Сопоставляя эту книгу с другими букварями той же эпохи, авторы отмечают новые подходы к изложению учебного материала, новые принципы построения учебного пособия, более широкую социальную ориентированность (предназначен для обучения мальчиков и девочек, детей и взрослых). Авторы приходят к выводу, что эти особенности букваря обусловлены, в частности, тем, что Карион Истомин принадлежал к новому в русской культуре направлению барокко. В основу организации учебного материала и способа его изложения положен один из важнейших элементов искусства барокко – эмблема. В соответствии с трехчастностью эмблемы листы букваря зрительно разделены на три смысловых зоны: верхнюю (буквенную), в которой буква-инициал представлена в виде изображения человека в разных позах и костюмах; среднюю, включающую рисунки реальных и фантастических предметов; нижнюю, где приведено стихотворение-подпись, называющее вещи, изображенные на картинке, и содержащее нравственные наставления для учеников. Все это – множество иллюстраций, стихотворные тексты для чтения, отсутствие традиционных церковных текстов, светское содержание иллюстративного материала – делает Лицевой букварь 1694 года уникальным изданием среди старопечатных букварей.

Ключевые слова: азбука, барокко, лицевой букварь, наглядность, эмблема.

Для цитирования: Дидковская В. Г., Моторин А. В. Карион Истомин – педагог и поэт (к 330-летию Лицевого печатного букваря 1694 года) // Человек и образование. 2023. № 4. С. 171–180. <http://dx.doi.org/>

HISTORICAL EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL HERITAGE

KARION ISTOMIN – TEACHER AND POET (TO THE 330TH ANNIVERSARY OF THE FACIAL PRINTED PRIMER OF 1694)

Viktoriya G. Didkovskaya¹, Alexander V. Motorin^{2✉}

^{1,2} Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

¹ pobeda.49@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

^{2✉} amotorin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6368-4647>

Abstract. The article considers Karion Istomin's Facial primer of 1694 not only as an innovative manual for literacy, but also as a work that reflected the general aesthetic and didactic principles of Russian literature of the second half of the XVII century. Comparing this book with other primers of the same era, the authors note new approaches to the presentation of educational material, new principles for the construction of the textbook (the absence of texts of Holy Scripture), broader social orientation (designed for teaching boys and girls). The authors come to the conclusion that these features of the primer are due in particular to the fact that Karion Istomin belonged to the new direction of Baroque in Russian culture. The basis of the organization of the educational material and the way it is presented is based on one of the most important elements of Baroque art – the emblem. In accordance with the three-part nature of the emblem, the leaves of the primer are visually divided into three semantic zones: the upper, actually alphabetic, in which the initial letter is represented as an image of a person in different poses and costumes; the middle one includes drawings of various objects, both real and fantastic; in the lower part there is a signed poem that names the things depicted in the picture and contains moral instructions for students. All this – a lot of illustrations, poetic texts for reading, the absence of traditional church texts, the secular content of the illustrative material – makes the Facial Primer of 1694 the unique edition among the old-printed ones.

Keywords: alphabet, Baroque, facial primer, visibility, emblem.

For citation: Didkovskaya V. G., Motorin A. V. Karion Istomin – teacher and poet (to the 330th anniversary of the facial printed primer of 1694) // *Man and Education*. 2023; (4): 171–180. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. XVII век – время коренных преобразований всей русской жизни, столкновения нового и старого, время образования новых форм русской государственности, культуры, образования. Его первая половина завершает время существования Московского государства, т.е. древнерусский период русской истории, а вторая половина начинает ее новый этап – Петровскую эпоху. В конце XVII века еще сохраняется влияние культуры, в том числе книжной, допетровской Руси, но в то же время уже присутствуют новые, европейские идеи, которые готовят будущие преобразования в жизни России – новый век Просвещения.

В это время закономерно произошли важнейшие изменения в организации обучения:

«в русском обществе обозначилась программа создания общеобразовательных церковных школ и технических государственных училищ по иноземным образцам <...>. В прошлое уходила традиция самообразования в стенах монастырей и обучения у частных учителей. Намечался путь к созданию системы регулярных учебных заведений» [1, с. 77]. Новая система образования потребовала создания учебной литературы нового типа: если ранее учились по рукописным книгам, то в конце XVI века появляются печатные учебники. В первой печатной азбуке Ивана Федорова, изданной в 1574 году во Львове, представлена традиционная методическая система обуче-

ния чтению, письму, орфографии, грамматике на основе буквослагательного способа, а для закрепления навыков чтения так же традиционно использованы тексты из Библии, азбучный акростих и др.

Новые тенденции в русской букваристике формируются в учебных книгах, созданных на рубеже XVII – XVIII веков: старомосковские традиции обучения сочетаются в них с новыми тенденциями в обучении первоначальному чтению и письму на русском языке, которые формируются как следствие Петровских реформ, в частности в результате введения гражданского алфавита, который значительно облегчил овладение грамотой и получение образования в целом. По подсчетам исследователей, только в течение 1700–1725 годов было издано более 600 различных переводных и отечественных учебных книг.

Значение букварей как средства обучения чтению и письму всегда подчеркивалось в историко-педагогических исследованиях разных лет. Так, К. Д. Ушинский писал: «Чем же положить начало образованию, как не грамотностью?»; грамотность, считал он, – «самые широкие ворота в область образования» [2, с. 172]. Те же оценки находим и в современных работах по букваристике: «Букварный период обучения грамоте является одним из самых ответственных периодов обучения ребенка», он служит «первой ступенью обучения грамоте: это наблюдение за языком, словом, освоение графики, практическое освоение учащимися всех видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения и письма). <...> первая книга “прививает” желание трудиться, давая чувство сопричастности с миром книжной культуры» [3, с. 72].

В 1694 году – 330 лет назад – была напечатана учебная книга, известная как Лицевой или Малый букварь Кариона Истомина. Это издание выделяется всеми исследователями отечественной букваристики как новое явление в практике русского образования [4; 5; 6]. Связанный временем появления с традициями Московской Руси, он в то же время, как и другие буквари того же автора, решает задачи освоения новой европейской культуры и образованности, потребность в которых сформировалась в русском обществе на рубеже XVI – XVII веков.

Цель настоящей статьи – проследить, какие потребности переходной эпохи в русской культуре и образовании повлияли на методические

принципы построения этого букваря и как личность самого Кариона Истомина не только педагога, но и поэта отразилась в его тексте.

Материалы и методы. В основе проведенного исследования лежит биографический метод, использована историко-педагогическая интерпретация наиболее известных учебных книг для обучения грамоте, написанных современниками Кариона Истомина. Кроме того, применяются общелингвистические методы: контекстологический и прагматический. Первый из них предполагает анализ изучаемого произведения в контексте эпохи, который понимается как совокупность явлений, включающих достижения общества в сфере науки, искусства, этики и эстетики, нравственные идеалы, характеризующие культуру общества. Только с учетом биографического, социально-исторического, литературного, культурологического и языкового контекста можно в полной мере судить о значимости изучаемого текста. Прагматический анализ учитывает вопросы, связанные с субъектом (автором текста), адресатом (читателем) и их взаимодействием в акте коммуникации.

Факты, послужившие предметом анализа в статье, извлечены из текста Лицевого букваря Кариона Истомина, напечатанного в 1694 году.

Результаты. Творческое наследие Кариона Истомина обширно и разнообразно. Он справедливо считается представителем поколения русских писателей, чье творчество было связано с новым направлением в российской культуре – русским барокко, подготовившим во многом реформы Петра Первого. Просветительский характер творчества многих деятелей русского барокко XVII века проявился во внимании к книге: вторая половина XVII века – это время появления больших личных библиотек, время осознания книги как инструмента познания многообразного мира. Анализируя историческую роль русского барокко, Д. С. Лихачев приводит мнение С. Матхаузеровой, которая отмечала, что в эпоху барокко сложилось представление о мире как о книге, в связи с чем развился жанр «азбуки», где буквы играют роль композиционного принципа [7, с. 249].

Первым изданием в духе новых просветителей был букварь В. Ф. Бурцова-Протопопова, вышедший в 1634 году, в котором уделялось большое внимание синтаксису, пунктуации, грамматическим сведениям. В 1679 году напечатан букварь С. Полоцкого, стремившегося объединить обучение грамоте с изложением

основ христианской морали. В 1701 году вышел букварь Ф. Поликарпова. Все эти «первоучебные книжицы» объединены следованием общему образцу, каким служит для их авторов букварь Ивана Фёдорова 1574 года. В этом ряду буквари Кариона Истомина занимают достойное место: они созданы просвещенным поэтом, истинным книжником и ученым-педагогом.

Как и его ученые современники, Карион Истомин стремился к развитию образования в разных формах. Обращаясь в стихотворном цикле 1683 года к правительнице Софье, он просит ее завести в России семь свободных наук, включающих «тривиум» (грамматику, риторику, диалектику) и «квадриум» (арифметику, геометрию, астрономию, музыку), т.е. по сути дела открыть в России университет: *Сотвори людям твою царску милость, Покажи Россом многу добротливость, Поставь трапезу мудрости словесну, Тщанием твоим к жительству небесну...*

Эту идею он пропагандирует во многих прозаических и стихотворных произведениях. Так, в его стихах постоянно присутствуют слова, объединенные темой мудрости, учения, знания, как, например, в стихотворном цикле «Книга желателно приветство мудрости» или в дидактической поэме «Книга Вразумление умнаго зренья и телеснаго делания в божией мудрости». Заметим, что слово *мудрость* он употребляет не только в теологическом, но и в новом, светском, просветительском значении: *Ею здравствуют удобь человецы и счисляются времена и вецы, Ею по морям плавают удобно во время люто и зело безгодно.*

Практическим вкладом в развитие образования, с которым Карион Истомин вошел в историю русской педагогики, было создание букварей и двух интереснейших учебно-педагогических сочинений – «Град царства небесного имущий моление, учение и премудрость...», известный в науке под названием «Полис», и «Домострой». Первое из них служит своего рода пропедевтическим курсом, излагающим систему всех наук. По форме изложения «Полис» представляет собой учебный энциклопедический словарь, в котором в краткой стихотворной форме характеризуются науки или «школьные обучения»: грамматика, синтаксис, пиитика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, философия, астрология, теология, мусика, врачевство. Граматику, например, Карион Истомин определил следующим образом: *Граматику, душе, слыши /*

писмена в ней изучиши. Обозри смыслом аз и буки / емли перо в твои руки. Пиши слова добре складом / веде строки в разум рядом. Глагол писму та начало / дело сие богом стало, К Христу простри моление / даст он всем спасение. Таким же образом характеризуются четыре времени года, четыре части горизонта, четыре части света (Европа, Азия, Африка и Америка). Заканчивается «Полис» описанием церковных таинств и благодарностью Богу. Используя стихотворную форму для сообщения научных сведений, Истомин следует за С. Полоцким, который, как писал Д. С. Лихачев, «логизирует поэзию, сближает ее с наукой <...> Сборники его стихов <...> напоминают обширные энциклопедические словари» [8, с. 152–153]. Заметим, однако, что у Истомина соотношение «формы» и «содержания» обратное: он не стихи наполняет научным содержанием, а научные сведения излагает в стихотворной форме.

Самой известной учебной книгой Кариона Истомина стал букварь 1694 года, которому в 2024 году исполняется 330 лет. Работа над ним началась в 1691 году, а в 1692 году рукописный экземпляр букваря, расписанный золотом и красками, автор поднес царице Наталии Кирилловне для ее внука царевича Алексея, чтобы учить его «христианскому благочестию и благородному нраву, и писменные науки ...», и царице Прасковье Федоровне для дочерей. Печатный букварь 1694 года – самый замечательный учебник XVI–XVIII веков, который представляет собой исключительное для своего времени явление, отличаясь от букварей не только XVII века, но и начала XVIII века. Он стал лучшим учебным пособием своего времени.

Это издание представляет значительный интерес для исследователей отечественной букваристики, оно изучается искусствоведами, литературоведами, специалистами по истории книги, ему посвящаются работы педагогической тематики. Такое разнообразие научной проблематики обусловлено многогранностью этой книги: изучаются ее композиция и оформление, принципы изложения учебного материала, источники ее содержания, особенности представления языковых сведений. По-разному оценивается, например, учебное назначение этого издания: некоторые авторы не относят его к типу традиционных азбук и букварей, не считают пособием для начального обучения грамоте. Его цель, по их мнению, заклю-

чалась в другом – «Лицевой букварь Кариона Истомина становился не только учебником для начального обучения или потешной книгой, но и своеобразным введением в жизнь и обычаи царского двора. Помимо прочего, это свидетельствует о развитии педагогической мысли и формировании методик обучения в зависимости от жизненного целеполагания» [9, с. 127]. Другие характеризуют букварь как энциклопедию для детей, соответствующую реалиям своего времени: «Для европейской культуры эпохи барокко характерно распространение букварей энциклопедического содержания. В букварях, которые вводили ребенка в Богом устроенный мир, человеку уделялось немалое внимание» [10, с. 597].

Букварь 1694 года состоит из 44 листов и открывается фронтисписом в фигурной рамке с текстом, развивающим одну из главных тем в творчестве Кариона Истомина – тему мудрости, разума, учения. В верхней части этого листа изображен сидящий Христос, держащий книгу с надписью: «Аз премудрость вселих совет», вокруг стоят ученики, держащие свитки с надписями: «астрономия», «феология», «риторика», «философия», «грамматика», «геометрия». В нижней части листа под чертой приводится стихотворное пожелание «от автора»: *Прияти разум в букваре успешный Посем в небе век в сладости утешный* [11]; (далее примеры приводятся по этому изданию, тексты даны в упрощенном написании). В пространным заглавии на первом листе букваря, которое можно рассматривать как своего рода методическое введение, обозначены цель издания, учебный материал и принципы его изложения: *Букварь славянороссийских писмен уставных и скорописных греческих же латинских и польских со образованием вещей и с нравоучительными стихами <...> Под всяким же писменем ради любезного отрочатом учащимся предложены виды во удобное звание в складе: да что видит, сие и назовет слогом писмене <...> Яко А Адам, алектор, аспид и прочая, Б брань, брада, бич, В венец, виноград, воин. И весь букварь тако изъяснен, зане сими писмены вещи в склад или слог имеют начало (писмены в этом случае означает буквы).*

Во всех исследованиях, посвященных Лицевому букварю, его главным отличием считается новаторский характер реализованных в нем дидактических принципов. Сам Истомин в конце вводной статьи обращался к читателю, подчеркивая новизну своего учебника: *А идеже*

в вещех и словах Букваря сего не досталось узрится, яко в перводелании, благоразумне, неосудне же изволь кождый в приличество исправить. Ибо в новости с трудом и иждивением собираща и издася.

Можно назвать три главных новации, отличающих этот букварь Кариона Истомина от других учебных изданий:

1. Букварь выделяется среди других учебных книг своего времени педагогической концепцией обучения. В Лицевом букваре автор впервые использовал принцип наглядного обучения: *да что видит, сие и назовет*, изложенный просветителем и педагогом Я. А. Коменским в работе «Мир чувственных вещей в картинках» (1668). На 400 рисунках букваря изображались предметы, названия которых начинались на одну и ту же букву (как в современных азбуках для детей), а ниже помещались стихи, включающие слова, которые с нее начинались. Такой способ изложения учебного материала делает его одной из первых детских иллюстрированных книг, отпечатанных в России. Однако Карион Истомин решает в своей книге еще более сложную задачу – приводит образцы употребления слов в текстах, в которых раскрывается не только его прямое значение, но и образные, переносные смыслы, доступные детям: *И на те видообразные вещи, приличны юным людям, метафорично, си есть преносне, еже от вещей слово к делу потребно вземлется, стихи нравоучительны есть.* Так в детской книге уже в XVII веке наметилась особая взаимосвязь изображения, слова и текста, способствующая формированию мировоззренческих представлений. Однако в первую очередь связь слова и изображения, буквы и картинки следует рассматривать как педагогический прием занимательности обучения, который, по мысли автора букваря, должен облегчить усвоение грамоты.

2. В букваре отсутствовали молитвы и религиозно-назидательные тексты, а вместо них были включены «стихи нравоучительны», сочиненные Истоминым. «Педагогические стихи», как назвал их Д. С. Лихачев, объясняли изображенные предметы, внушали нравственные чувства и мысли, любовь к учению, к книге. Они были призваны формировать представление о вещном мире и мире духовном, служить делу воспитания, поэтому, завершая введение в букварь, Карион Истомин сочинил следующее пожелание ученикам: *Всяк же пиши и чти сие в пользе, Буди здрав и спасен в лете долзе.*

3. Букварь предназначался для обучения не только мальчиков, но и девочек: *имущим учиться отроком и отроковицам мужам и женам писати*. В этом отношении он следовал своему учителю Симеону Полоцкому, который являлся сторонником женского образования, отмечая, что «учить надо всех: и монахов, и мирян, и мужчин, и женщин, ибо всем полезно чтение божественных писаний» [12, с. 337]. Заметим, что Лицевой букварь был ориентирован скорее на будущее русской школы, чем на состояние женского образования в XVII веке. Хотя женщины в это время имели доступ к обучению, но это относилось только к ученицам из высших сословий – к царевнам и боярышням, которые, как и их братья, обучались чтению и письму по букварям и священным текстам.

Как представляется, дидактическая концепция, реализованная в содержании учебных сведений, в способе их изложения и общих принципах построения букваря, которые декларируются в пространном заглавии, соответствует общим эстетическим взглядам его автора. Лицевой букварь 1694 года – не только замечательная учебная книга, но и прекрасное произведение русского барокко. Именно особенности культуры эпохи русского барокко и литературно-художественного творчества его автора обусловили использование наглядного способа в обучении грамоте, в котором реализовывалась ведущая просветительская идея о первичности чувственного опыта при обучении.

Эта идея в эстетике барокко воплотилась в одном из его важнейших элементов – эмблеме. Под эмблемой понимают символически нравоучительную картинку с краткой надписью-девизом и более подробным разъяснительным текстом, часто стихотворным. В XVII веке широкое распространение получили эмблематические сборники, которые стали популярными книгами для людей разного возраста и социального положения.

Структурно-композиционное единство эмблемы обуславливала «триада»: она состояла из изображения, надписи (девиза) и стихотворной подписи. Изображение предлагало зрителю какой-либо предмет или сочетание предметов. Обычно это были растения, животные, орудия различных ремесел, утварь, музыкальные инструменты, а также явления природы, исторические, библейские и мифологические фигуры [13, с. 68]. Надпись состояла из короткой

фразы, чаще латинской. Подпись представляла собой текст, поясняющий изображение и интерпретирующий всю эмблему. Использование в Лицевом букваре эмблематического способа изложения учебного материала создавало особую зримость и занимательность, обращенную к воображению учащихся, причем не только «отроков и отроковиц», но и более взрослых учеников, «мужей и жен». Следует отметить, что эмблема в целом тоже может рассматриваться как текст, заключающий разнородную обширную информацию, представленную в свернутом виде. В то же время эмблема была носителем нравственных и религиозных правил, представленных в дидактической форме.

Такого рода трехчастность наблюдается в оформлении страниц в букваре 1694 года. Все листы в нем имеют однотипную структуру: они зрительно разделены на три смысловые зоны. Вверху представлена буква в виде изображения человека в разных позах и костюмах, как правило, западноевропейских или «античных». Поза каждой фигуры напоминает начертание буквы, причем художник использует для этого разнообразнейшие возможности: так, инициал буквы Ъ (ер) изображает человека в шляпе с пером, рядом с которым стоит на задних лапах собака, а Ӣ (кси) – змея с двумя человеческими туловищами, мужским и женским, Ү (ижица) – Юдифь с головой Олоферна. Затем идут образцы написания букв церковнославянского алфавита в разных стилях: уставом, полууставом, скорописью. Причем, как сообщалось в заглавии букваря, воспроизводились не только русские буквы, но также латинские, греческие и польские. Можно предположить, что буквы из алфавита других языков и иллюстрирующие их иноязычные слова служили для опережающего обучения: в соответствии с требованиями времени и новой образованности они готовили учеников к усвоению иностранных языков. Эта часть оформления листа соответствует второй части эмблемы – надписи-девизу.

После инициала-девиза следует многокомпонентная картинка-изображение, включающая самые разнообразные, не связанные между собой предметы, как реальные, бытовые, так и фантастические – ехидна, единорог, гамаюн, василиск, кентавр и др. Заметим, что постоянно подчеркиваемая в описаниях Лицевого букваря труднообъяснимая пестрота изображений, на наш взгляд, также связана с эстетической программой представителей барочной

литературы. Мир для таких авторов – «книга или алфавит, а элементы мира – части книги, ее листы, строки, слова, литеры», они «предлагает читателю экзотическую картину пестрого мира, где соседствуют сфинкс и саламандра, феникс и крокодил, <...> драгоценные камни, магнит и янтарь» [14, с. 185]. Такой же пестрый мир предстает перед учащимися на страницах букваря Кариона Истомина, причем изображенные предметы важны не сами по себе, но как носители обозначений, пригодных для дидактических рассуждений, поэтому каждый изображенный предмет имеет подпись-слово. Так, на листе буквы А (аз) изображены Адам (нагой человек), «априлий месяц» (ветер, дующий из облаков, за которыми солнце); в этом собрании многие предметы названы греческими словами: агкира – якорь, алектор – петух, аналогий – аналой, аспид – полузверь, полузмея; «Афродита» и «Ареа планета» – звезды; на листе Я – яблоко, ящерица, язык, янтарь; на листе Х – хоругвь, херувим, хомут, хлеб, хартия, холм.

Такой способ представления учебных материалов выделяет букварь 1694 года среди других учебных книг: по мнению исследователей печатных букварей XVII века, это собрание превосходных гравюр, «альбом для обучения грамоте, даже не учебник». Однако с этим нельзя полностью согласиться, так как разнородность изображений соответствовала учебным целям. Мифологические фигуры, фантастические существа использовались Карионом Истоминим для передачи отвлеченных понятий, а предметы-вещи отображали многообразие реальной картины мира, с которой должны были знакомиться ученики, – все это в конечном итоге должно было расширять и разнообразить их словарный запас. Отметим сам выбор предметов для изображения: на рисунках представлены как знакомые, так и экзотические вещи, как повседневные, так и новые, недавно вошедшие в русский быт. Так, на листе с буквой С (слово) изображены *слон, соловей и сковорода*, на листе с буквой О (он) – *очки*, для иллюстрации употребления буквы Ш использовано изображение *шахмат*.

Интересно, что в некоторых случаях для букв, с которых редко начинались русские слова, поскольку они были перенесены в славянский алфавит из греческого, Истомин не ограничивался однословным пояснением изображений, поскольку называющие их слова тоже были заимствованными. В этом случае

он прибегал к описательным толкованиям, например, на листе с буквой Ψ (пси) приведены только два слова – *псалтирь и псалом*, значение которых объясняется особо: *музикия, пение сладкое*. Буква Ю иллюстрируется рисунком фигуры женщины в античной одежде с подписью *Юнона – богиня поганская* (т.е. языческая).

Третья часть эмблемы – стихотворение-подпись – включает слова, называющие вещи, изображенные на картинке, и содержит нравственные наставления для отроков и отроковиц: *Начало аза писмене долг знати. Бытность в Адаме людей всех смотряти. Земля есть в частех в месяцах измена. Отроча зрети сладце в смысл оденна...*

Интересно построение и оформление листа для буквы Ъ (ер). Истомин, объяснив во вводной статье особое положение этой буквы в слове («не начинают вещи названия, но припрягаются к другим писменем и тех слов всяк смотри в середине, или в конце речений»), иллюстрирует ее роль нравоучительными виршами, точно раскрывающими ее служебную функцию в составе слова: *Всякой бо вещи и время дается, Но како кому добре поведется. Поведется же яко ерь в припряжных. Под началом быв в делах непродажных. Ерь в слове деibel место занимает, Смирень человек в небо попадает.*

Если рассмотреть все стихи Кариона Истомина в букваре как единый текст, то можно составить своего рода «правила для учащихся», включающие как бытовые рекомендации, так и нравственные назидания: 1. *Во время свое всяко дело просит, вещи потребны во пользу приносит. Из начала лет юн всем обучайся, везде о жизни мудрей утешайся.* 2. *Виноград ясти людем есть полезен, Вина питием не всяк будь любезен. Гулякам юным не сладка наука, за своеволю в веригах им мука.* 3. *Добродетель же юна в десных ставит, с старыми людьми в беседах прославит.* 4. *Ехати кому по жизни сей полю, Размышляй присно zde Божию волю и др.*

Тем самым букварь открывает ребенку мир небесный и мир земной, поэтические строки направляют чувства к Богу, а мысли – к учению.

Заключение. Лицевой букварь 1694 года – издание своеобразное, не относящееся к традиционному типу букварей церковнославянского языка. Его новаторский характер подчеркивается во всех современных описаниях: «на пороге XVIII в. был создан новый учебник,

отражающий идеи русского просветителя, новые тенденции русского искусства XVII в., западноевропейские художественные веяния и энциклопедические представления русского человека XVII в.» [15, с. 33]. Отметим, что он выдержал не одно издание вплоть до первой четверти XVIII века.

Этот букварь ближе к современным учебным азбукам, где каждой букве посвящен особый раздел (страница), а в нем помещаются иллюстрирующие букву изображения. Множество иллюстраций, стихотворные тексты для чтения, отсутствие традиционных церковных текстов, как в других букварях этой эпохи, светское содержание иллюстративного материала – все это делает Лицевой букварь 1694 года изданием совершенно уникальным среди старопечатных букварей. Он предназначался для решения образовательных задач, значимых во второй половине XVII века, но особую актуальность получивших в Новое время, в Петровскую эпоху: знание иностранных языков, женское образование, усиление светских тенденций в обучении.

Изучение текста Лицевого букваря в контексте культуры XVII века и в сопоставлении с учебными книгами других авторов этого времени позволяет сделать вывод, что его особенности, рассмотренные нами в статье, обусловлены принадлежностью Кариона Истомина к плеяде просветителей и писателей, развивавших в России идеи искусства барокко. Эмблематичность как главный художественный принцип этого направления была использована им для демонстрации неразрывной связи слова и изображения, текста и нравственного смысла, которые в доступной форме раскрывали перед учениками разнообразие окружающего их мира, учили размышлять как о повседневности, так и о духовных материях. Иными словами, единство буквы, слова и стихотворного текста, использованное в этом букваре, решало познавательные, воспитательные и эстетические задачи начального обучения.

Этот принцип «любезного созерцания» стал ведущим в букварях более позднего времени, в том числе в лучших книгах для обучения грамоте XX века.

Список источников

1. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.
2. Ушинский К. Д. О средствах распространения образования посредством грамотности. Русская школа. М.: Институт русской цивилизации, 2015. 688 с.
3. Орлюк С. А. От мысли образами к образу мысли: «Лицевой букварь» Кариона Истомина // Начальная школа. 2021. № 2. С. 72–74.
4. Быкова Т. А., Гуревич М. М. Описание изданий, напечатанных кириллицей. 1689 – январь 1725 г. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. 402 с.
5. Немировский Е. Л., Шустова Ю. Э. Кириллические Азбуки и Буквари XVII–XVIII вв.: библиографический свод изданий // «В России надо жить по книге»: Начальное обучение чтению и письму. Становление учебной книги в XVI–XIX вв. М.: Памятники ист. мысли, 2015. С. 185–338.
6. Рамазанова Д. Н., Шустова Ю. Э. Кириллические буквари из собрания Научно-исследовательского отдела редких книг Российской государственной библиотеки: Описание изданий и экземпляров. М.: Пашков дом, 2018. 337 с.
7. Лихачев Д. С. Развитие русской литературы X – XVII веков. Эпохи и стили / Избранные работы в трех томах. Т. I. Л.: Художественная литература, 1987. 654 с.
8. Лихачев Д. С. Человек в литературе Древней Руси / Избранные работы в трех томах. Т. III. Л.: Художественная литература, 1987. 518 с.
9. Брагоне М. К. Бестиарий в «Букваре» Кариона Истомина и воспитание царевича Алексея // Quaestio Rossica. 2022. Т. 10. № 1. С. 116–131.
10. Киселева М. С. Тексты русского барокко: «Книга любви знак в честен брак» Кариона Истомина / Анатомия философии: как работает текст. Российская Академия наук, Институт философии. М.: Издательский дом «ЯСК», 2016. С. 579–607.

11. Истомин Карион. Букварь: отпечатан в 1694 г. в Москве: факсимильное воспроизведение. Л.: Аврора, 1981. 43 с.
12. Каленцова Т. В. Становление отечественного женского образования в XI — первой половине XVIII вв.: историко-педагогический анализ // Молодой ученый. 2014. № 16 (75). С. 336–341.
13. Леонтьева И. П. Эмблема как семиотическая система // Вестник МГУКИ. 2014. № 5 (61). С. 66–71.
14. Панченко А. М. Русская культура в канун Петровских реформ. Л.: Наука ЛО, 1984. 203 с.
15. Аверьянова Л. Н. «Буквари» в библиотеке им. К. Д. Ушинского // Новое в психолого-педагогических исследованиях. М.: МПСИ, 2006. Вып. 1. С. 30–41.

References

1. Dzhurinsky, A. N. (2003) *The history of education and pedagogical thought*. M.: VLADOS-PRESS Publishing House. (In Russ.)
2. Ushinsky, K. D. (2015) *On the means of spreading education through literacy. Russian School*. M.: Institute of Russian Civilization. (In Russ.)
3. Orlyuk, S. A. (2021) From thought in images to way of thought: “The Facial primer” by Karion Istomin. *Elementary school*, no. 2, pp. 72–74. (In Russ.)
4. Bykova, T. A., Gurevich, M. M. (1958) *Description of Editions Printed in Cyrillic. 1689 – January 1725*. M., L.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR. (In Russ.)
5. Nemirovsky, E. L., Shustova, Yu.E. (2015) Cyrillic ABC-Books and primers from the 17th–18th centuries: bibliographic collection of editions. In: Tendryakova, M. V., Bezrogov, V. G. (eds.). “*In Russia you have to live by the book*”: Initial training in reading and writing. *Developing of the textbook in the XVI–XIX centuries*. M.: Monuments of hist. thought, pp. 185–338. (In Russ.)
6. Ramazanova, D. N., Shustova, Yu.E. (2018) *Cyrillic Primers from the collection of the research department of rare books of the Russian State Library. Description of editions and copies*. M.: Pashkov dom. (In Russ.)
7. Lihachev, D. S. (1987) *Development of Russian literature of the X – XVII centuries. Epochs and styles*. Selected works in three volumes. Vol. I. L.: Artistic literature. (In Russ.)
8. Lihachev, D. S. (1987). *Man in the literature of Ancient Russia*. Selected works in three volumes. Vol. III. L.: Artistic literature. (In Russ.)
9. Bragone, M. C. (2022). Karion Istomin’s bestiary and upbringing of Tsarevich Alexei. *Quaestio Rossica*, v. 10, no. 1, pp. 116–131. DOI 10.15826/qr.2022.1.662. (In Russ.)
10. Kiseleva, M. S. (2016) Texts of the Russian Baroque: “The Book of love is a sign in an honest marriage” by Karion Istomin. In: *Anatomy of Philosophy: How the Text Works: collection of articles*. Russian Academy of Sciences, Institute of Philosophy, M.: Publishing House “YASK”, pp. 579–607. (In Russ.)
11. Istomin Karion (1981). *Primer: printed in 1694 in Moscow: facsimile reproduction / compiled by Karion Istomin; engraved by Leonty Bunin*. L.: Avrora Publishers. (In Russ.)
12. Kalencova, T. V. (2014) Formation of domestic women’s education in the XI — first half of the XVIII centuries: historical and pedagogical analysis. *Young Scientist*, no. 16 (75), pp. 336–341. (In Russ.)
13. Leontyeva, I. P. (2014) *The emblem as a semiotic system*. *Bulletin of MGUKI*, no. 5 (61), pp. 66–71. (In Russ.)
14. Pancyenko, A. M. (1984). *Russian culture on the eve of Peter’s reforms*. L.: Science Publishers. (In Russ.)
15. Averyanova, L. N. (2006) “The Facial Primer” in the K. D. Ushinsky Library. *New in Psychological and Pedagogical Research*, no. 1, pp. 30–41. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.11.2023; одобрена после рецензирования 03.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was submitted on 25.11.2023; approved after reviewing on 03.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Дидковская Виктория Генриховна

Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Моторин Александр Васильевич

Доктор филологических наук, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Didkovskaya Viktoriya Genrikhovna

Doctor of philological sciences, Associate professor, Professor of the Department of Philology, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Motorin Alexander Vasilievich

Doctor of philological sciences, Professor of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.08

doi:

НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (к вопросу определения логики инструментальной модели)*

Юрий Станиславович Тюнников^{1✉}, Татьяна Павловна Афанасьева²,
Инна Валентиновна Головина³, Владислав Андреевич Разумовский⁴

¹⁻³ Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

⁴ Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых», Москва, Россия

[✉] ¹ tunn@yandex.ru

² inido-atp@mail.ru

³ igolovina1@gmail.com

⁴ v-razumovskij@yandex.ru

Аннотация. В современной практике прогнозирования кадрового обеспечения общего образования нередко возникают сложности из-за того, что применяемые для математического расчета алгоритмы лишь косвенно отражают существо и содержательный замысел предстоящей работы. При этом количественная оценка относительно прогноза кадрового обеспечения общего образования фактически отрывается от системы исходных показателей, которые описывают изучаемое явление согласно заданным концептуальным представлениям и поставленным задачам. Это вызывает необходимость дополнительного согласования концептуальных аспектов прогнозирования с построением прогнозной модели и формированием адекватного состава и последовательности практических задач. Настоящая публикация является продолжением статьи «Концептуальные основы прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами региональной системы общего образования» (см. «Человек и образование». 2023, № 3) и посвящена релевантному переходу от концептуального обоснования прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования к модели инструментальной, связанной с математическими алгоритмами прогнозного расчета. Данный переход представляет собой формализацию методологических предписаний принципов регионального регулирования, целостности объекта прогнозирования, многомерности детерминирующего пространства, вариантной зависимости, сценарного моделирования. Результатом предпринятой формализации становятся упорядоченные в общей логике прогнозирования формально-структурные единицы названных принципов.

Ключевые слова: региональная система общего образования, прогнозирование кадрового обеспечения общего образования, региональная потребность в педагогических кадрах, принципы прогнозирования, логика прогнозирования, формализация принципов прогнозирования.

Финансирование: работа выполнена в рамках государственного задания 073-00075-23-04 по теме «Концепция и модель прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами систем образования субъектов Российской Федерации» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023012400077-3-5.3.1).

Для цитирования: Тюнников Ю. С., Афанасьева Т. П., Головина И. В., Разумовский В. А. Прогнозирование кадрового обеспечения региональной системы общего образования (к вопросу определения логики инструментальной модели) // Человек и образование. 2023. № 4. С. 181–193. <http://dx.doi.org/>

* Статья публикуется в авторской редакции.

Original article

SCIENTIFIC CONCEPTS AND INNOVATION PROJECTS

FORECASTING STAFF SUPPLIES IN THE REGIONAL SYSTEM OF GENERAL EDUCATION (On the issue of determining the logic of the instrumental model)

Yuri S. Tyunnikov^{1✉}, Tatyana P. Afanasieva²,
Inna V. Golovina³, Vladislav A. Razumovsky⁴

¹⁻³ Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

⁴ All-Russian public-state movement of children and youth "Movement of the first", Moscow, Russia

^{1✉} tunn@yandex.ru

² inido-atp@mail.ru

³ igolovina1@gmail.com

⁴ v-razumovskij@yandex.ru

Abstract. In the modern practice of forecasting staffing in general education difficulties often arise due to the fact that the algorithms used for mathematical calculations only indirectly or do not at all reflect the essence and substantive intent of the work ahead. At the same time the quantitative assessment regarding the forecast of staffing in general education is actually divorced from the system of initial indicators, which describes the phenomenon under study in accordance with given conceptual concepts and assigned tasks. This necessitates additional coordination of the conceptual aspects of forecasting with the construction of a forecast model and the formation of an adequate composition and sequence of practical tasks. This publication is the continuation of the article "Conceptual basis for forecasting the provision of teaching staff in the regional system of general education" (see the magazine "Man and Education". 2023, No. 3) and is devoted to the relevant transition from the conceptual justification for forecasting the regional system of staffing of general education to an instrumental model, related with mathematical algorithms for predictive calculations. This transition represents the formalization of methodological prescriptions of the principles of regional regulation, the integrity of the forecast object, the multidimensionality of the determining space, variant dependence, and scenario modeling. The result of the undertaken formalization is the formal structural units of the named principles, ordered in the general logic of forecasting.

Keywords: regional system of general education, forecasting of staffing of general education, regional need for teaching staff, principles of forecasting, logic of forecasting, formalization of forecasting principles.

Financing. The work was carried out within the framework of the state task 073-00075-23-04 on the topic "The concept and model of forecasting the provision of pedagogical personnel to the education systems of the subjects of the Russian Federation" (registration number 1023012400077-3-5.3.1).

For citation: Tyunnikov Yu. S., Afanasieva T. P., Golovina I. V., Razumovsky V. A. Forecasting staff supplies in the regional system of general education (On the issue of determining the logic of the instrumental model) // Man and Education. 2023; (4): 181–193. (In Russ.) <http://dx.doi.org/>

Введение. Если проанализировать современные исследования, посвященные проблеме прогнозирования кадрового обеспечения тех или иных отраслей и производств [1; 2], то становится совершенно очевидно, что логика их построения неизбежно связана с идеями и принципами системного подхода.

Вместе с тем, в существующих вариантах прогнозирования кадрового обеспечения имеют место, как минимум, два существенных недостатка, которые следует иметь в виду с точки зрения методологических предписаний системного подхода. Первый заключается в том, что системная аналитика слабо представлена

в концептуальных основах прогнозирования. Прежде всего, это касается сущностных характеристик целостного описания объекта прогнозирования и определения его места в пространстве детерминантных зависимостей.

Второй недостаток сводится к тому, что прогнозные процедуры, относящиеся к алгоритмам расчетной части, фактически не опираются на концептуальное обоснование проводимой прогностики. Иными словами, отбор необходимых алгоритмов прогнозного расчета от начальных условий до конечной цели не всегда производится в концептуально обоснованном варианте поставленных задач.

Переход к алгоритмизации процедур прогнозирования, минуя разработку концептуальной основы прогнозирования и формализации последней под конкретные задачи, оборачивается значительными ошибками в выборе расчетного инструментария и, как следствие этого, неправильным формированием общей стратегии прогнозирования и ее математического обеспечения, что в итоге существенно снижает эффективность управленческих решений в области кадрового обеспечения.

Методология исследования опирается на концептуальные представления о вариативных зависимостях четырех типов: «кадровая потребность – трендовые узлы», «кадровая потребность – устойчивость кадрового состава», «кадровая потребность – эффективность региональной системы кадровой подготовки», «кадровая потребность – эффективность механизмов кадровой поддержки», которые раскрывают региональную систему кадрового обеспечения общего образования как многофункциональный объект прогнозирования.

Результаты. Для решения задач прогнозирования кадрового обеспечения общего образования сформирована система регулятивных принципов, которая задает концептуальные ориентиры и методологические установки прогнозирования:

- принцип регионального регулирования направлен на оптимизацию баланса между кадровой потребностью общего образования и кадровой подготовкой за счет региональных ресурсов, включая потенциал образовательных организаций педагогического образования и возможности комплексного применения механизмов кадровой поддержки;

- принцип целостности объекта прогнозирования предписывает определение интегральных характеристик региональной системы

кадрового обеспечения общего образования и разработку показателей, детализирующих интегральные характеристики;

- принцип многомерности детерминирующего пространства концентрирует внимание на внешних и внутренних детерминациях региональной системы кадрового обеспечения;

- принцип вариативной зависимости указывает на необходимость построения основных вариативных зависимостей, определяющих условия и эффективность функционирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования в текущий период и среднесрочной перспективе;

- принцип сценарного моделирования предписывает построение вариативных сценариев региональной системы кадрового обеспечения общего образования, исходя из задач оперативного и перспективного управления в данной области [3].

Выполнение процедур прогнозирования предполагает наличие инструментальной модели, выстроенной в логике методологических предписаний принципов в заданном временном лаге. Основным условием для построения инструментальной модели является формализация методологических предписаний принципов.

Под формализацией будем понимать процесс отображения какой-либо содержательной области в виде формальной системы или исчисления [4]. В результате формализации (в данном случае концептуальных основ прогнозирования кадрового обеспечения) возникает возможность осуществить переход к разработке инструментальной модели, с помощью которой возможные изменения кадровой ситуации в сфере общего образования прогнозируются с применением определенного набора расчетных алгоритмов. Другими словами, формализация концептуальных и методологических позиций приведенных принципов прогнозирования кадрового обеспечения является основным условием для построения инструментальной модели прогнозирования.

Первый шаг в этом направлении связан с формализацией общей картины прогнозирования кадрового обеспечения в некоторой исходной форме.

Как известно, региональная база педагогического образования (начального, среднего, высшего, дополнительного) должна отвечать государственному и социальному заказу, а значит создавать необходимые условия для выполнения общим образованием вполне определенных

функций. В общем случае целенаправленная работа по обеспечению общего образования педагогическими кадрами предполагает анализ текущего и прогнозного состояния кадровой ситуации, который принимает в расчет ряд важных показателей: кадровых детерминаций, устойчивости кадрового состава, эффективности подготовки педагогических кадров, эффективности механизмов кадровой поддержки. В каждом конкретном случае эффективность кадрового обеспечения общего образования в регионе существенным образом зависит от потенциала региональной базы педагогического образования, а также от того, насколько полно и результативно развернута социальная, экономическая, нормативно-правовая и координационная кадровая поддержка.

При определении необходимого количества педагогических работников в региональной системе общего образования важно принять во внимание те реальности, которые сложились в данной области. Зафиксируем эти условия в виде методологической рамки.

Во-первых, кадровая потребность в педагогических работниках на начало учебного года (**КП**) не равна общей численности работников педагогического профиля, подготовленных в вузах и СПО региона и выпущенных в этом же году (**ОЧ**), то есть **КП** $\neq$ **ОЧ**.

Выпускники вузов и колледжей, завершив обучение, двигаются по трем траекториям:

- часть из них выходит на рынок труда и трудоустраивается в формальный сектор экономики;
- часть остается в системе образования и продолжает обучение;
- остальные после обучения имеют другой статус, находясь вне системы образования и формального рынка труда (служба в армии или нахождение в отпуске по уходу за ребенком, работа в неформальном секторе экономики; трудоустройство в силовых структурах и др.).

Так, например, в 2021 году, согласно данным по выпускникам Федеральной службы по труду и занятости и Министерства труда и занятости Российской Федерации, в отрасли «Образование» трудоустроились: 62,2 % выпускников вузов по направлению обучения «Образование и педагогические науки» [5] и 21,1 % выпускников СПО [6]. Идти в другие отрасли экономики часть выпускников педагогического профиля заставляет низкая зарплата. Несмотря на принимаемые меры по увеличе-

нию привлекательности профессии учителя и наличие положительных примеров с высокой зарплатой в Москве и других крупных городах, служащих «центрами притяжения» для выпускников, в целом по стране уровень зарплат в образовательном секторе остается очень низким, особенно среди молодых учителей с небольшим стажем работы. Средняя зарплата выпускников, трудоустроившихся в отрасль «Образование» значительно ниже, чем у других выпускников, – 42,2 тыс. руб. в месяц у бакалавров и 53,2 тыс. руб. у магистров. Для сравнения: средняя заработная плата в России для всего рынка труда, по данным Росстата на 2021 год, составила 54,7 тыс. руб.

Во-вторых, общая численность работников педагогического профиля, подготовленных в вузах и СПО региона и выпущенных в том или ином году, превышает численность педагогических работников, которых необходимо принять на работу в общеобразовательные организации в том же учебном году, то есть очевиден существенный сдвиг, когда **ОЧ** > **КП**, что фактически означает слабую направленность высшего и особенно среднего педагогического образования на сферу общего образования. Так, по данным 2020 года расчетная величина возрастной ротации педагогических кадров составляет 62,8 тыс. педагогов ежегодно [7]. В то время как желание получить педагогическую специальность в 2023 году изъявили почти 355 тыс. человек [8].

В-третьих, педагогические работники, которые принимаются на работу в общеобразовательные организации региона на начало учебного года из числа выпускников педагогических вузов (факультетов) и колледжей в текущем году, не закрывают педагогические вакансии (**ВЗ**) в региональной системе общего образования, то есть при **КП** > **ВЗ** кадровая потребность в педагогических кадрах фактически сохраняется. Так, например, в начале 2000-х годов потребность в учителях в Москве удовлетворялась примерно на 50% за счет выпускников вузов (колледжей), а около 50 % – за счет специалистов из других отраслей или прибывших из других регионов [9; 10].

В-четвертых, квалификационный состав педагогических работников, подготовленных в вузах и СПО региона и выпущенных в том или ином году (**ОЧс**), меньше или равен кадровой потребности общеобразовательных организаций в квалификационном составе педагогических работников, которых необходимо

принять на работу ($КПс$), то есть $ОЧс \leq КПс$. Такого рода неравенство особенно отчетливо проявляется на уровне сельских образований ряда регионов РФ.

Для формирования научно обоснованных объемов и структуры подготовки кадров системой профессионального образования воспользуемся моделью системы «общее образование региона – рынок труда – педагогическое образование региона» [11].

Прогнозирование кадрового обеспечения общего образования региона условно можно разделить на две основные составляющие: прогнозирование *потребности школ региона в педагогических кадрах* и прогнозирование на ее основе *потребности в подготовке кадров* (общих объемов КЦП).

Прогнозы осуществляются отдельно для каждого уровня педагогического образования с учетом его особенностей и сроков подготовки.

Рассмотрим прогнозный расчет кадровой потребности в выпускниках учреждений высшего профессионального образования (КП), который определяется в соответствии с формулой:

$$КП(t + 5) = НК + ИНК(t + 4) - (ЧК(t + 5) + ИЧК(t + 4)),$$

где $КП(t + 5)$ – прогнозируемая потребность в педагогических кадрах на начало учебного года в среднесрочной перспективе; НК – необходимое количество педагогов в текущем учебном году; $ИНК(t + 4)$ – прогнозируемое к учебному году ($t + 5$) изменение необходимого количества педагогов; $ЧК(t + 5)$ – численность работающих педагогов в учебном году ($t + 5$); $ИЧК(t + 4)$ – прогнозируемое к учебному году ($t + 5$) изменение численности работающих педагогов, связанное с особенностями системы кадрового обеспечения; ($t + 5$) – год, на который формируется прогноз в выпускниках, соответствующий учебному году, на который планируются КЦП.

При разработке Алгоритма прогнозирования использовались методики [12; 13; 14], а также Проект методики для прогнозирования потребности в подготовке кадров с высшим образованием по укрупненной группе направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки», подготовленный Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в 2022 году.

Применение данного алгоритма на практике требует выполнения следующих условий: текущая численность и возрастная структура

педагогических работников в системе общего образования региона определяется на основе форм статистического наблюдения – ОО-1; текущий дефицит педагогических кадров определяется на основе данных государственных и муниципальных учреждений посредством запросов региона через информационную систему; выпускники являются основой для пополнения педагогических кадров системы общего образования региона, и педагогическая работа должна быть преобладающим направлением их трудоустройства.

Для определения прогнозируемого в среднесрочной перспективе изменения необходимого количества педагогов в системе общего образования региона используется прогноз динамики численности обучающихся.

Расчет прогнозируемой численности работающих педагогов с высшим образованием осуществляется от их текущей численности методом компонент или передвижки по возрастам [15]. Метод подразумевает ежегодный переход педагогов некоторого возраста x к последующему возрасту $x + 1$, при этом их численность уменьшается вследствие ухода на пенсию и смертности, изменяется (уменьшается или увеличивается) за счет миграции и увеличивается за счет притока выпускников учреждений высшего педагогического образования (ВПО).

Прогнозируемое к учебному году ($t + 5$) изменение численности работающих педагогов определяется экспертными методами, позволяющими учесть влияние на кадровую потребность независимых переменных: трендовых узлов, включающих взаимовлияние детерминирующих триад «события–факторы–риски» (ТУ), устойчивости кадрового состава (УКС), эффективности кадровой подготовки (ЭКП), эффективности механизмов кадровой поддержки (ЭМ). Соответственно, при расчете кадровой потребности необходимо учитывать независимые переменные в качестве весовых или поправочных коэффициентов – коэффициента влияния трендовых узлов ($K_{вту}$), коэффициента устойчивости кадрового состава ($K_{укс}$), коэффициента эффективности кадровой подготовки ($K_{эkp}$), коэффициента эффективности механизмов кадровой поддержки ($K_{эм}$).

На основе прогноза потребности общего образования региона в педагогических кадрах формируется прогноз выпуска региональных педагогических вузов и составляются балансовые таблицы спроса и предложения [11; 13].

Прогнозируемая потребность региона в подготовке кадров с высшим образованием по УГСН «Образование и педагогические науки» для прогнозного периода, соответствующего году приема, на который планируются КЦП ($СПВ_v$), определяется по важной формуле:

$$СПВ_v = \frac{ПВ_{(t+4)v}}{((t+5)+1) - (t+T_v)},$$

но не более $1,5 \times СРВ$ и не менее $1,5 \times СРВ$, где $СПВ_v$ – прогнозируемая потребность региона в подготовке кадров с высшим образованием по УГСН «Образование и педагогические науки» по v -й группе образовательных программ для прогнозного периода, соответствующего t -му учебному году приема;

$ПВ_{(t+4)v}$ – потребность региона в выпускниках по УГСН «Образование и педагогические науки» по v -й группе образовательных программ для последнего года, на который сформирован прогноз потребности в подготовке кадров по УГСН «Образование и педагогические науки»;

$(t+5)$ – последний год, на который формируется прогноз потребности в выпускниках по УГСН «Образование и педагогические науки»;

t – учебный год, на который планируются КЦП;

T_v – условная длительность обучения по программам высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» по v -й группе образовательных программ;

$СРВ_v$ – среднегодовая расчетная численность выпускников по УГСН «Образование и педагогические науки» по v -й группе образовательных программ, нацеленных в прогнозируемом периоде на трудоустройство в регионе.

В связи с тем, что результаты прогнозирования используются для прогнозного расчета КЦП, балансовая модель для сохранения кадрового потенциала педагогических вузов на случай резких колебаний численности школьников в системе общего образования предусматривает наличие ограничений на минимальный и максимальный объем потребности в подготовке кадров: нижняя граница – 60 % от среднего расчетного выпуска в интересах региона за годы, которые можно спланировать исходя из текущего контингента студентов и установленных КЦП; верхняя граница – 150 % от величины среднего расчетного выпуска, чтобы обеспечить плавный рост КЦП, при котором вузы региона в условиях ограничений на рост

заявки смогут выбрать большую часть региональной квоты.

Значение баланса кадрового обеспечения вычисляется как разность между планируемым числом выпускников педагогического профиля в прогнозируемом году и потребностью региональной системы образования в педагогических кадрах. Положительное значение баланса свидетельствует об избыточном, а отрицательное – о недостаточном выпуске по определенной группе специальностей для удовлетворения потребности региона.

Расчет баланса является основой для решения региональной системой кадрового обеспечения общего образования управленческой задачи: сколько и каких специалистов следует заблаговременно готовить, какие условия создавать для привлечения молодых педагогов и для удержания тех, кто готов покинуть систему образования, чтобы со временем устранить дисбаланс в кадровом вопросе. Таким образом, решается обратная задача управления образовательными потоками с целевой функцией обеспечения нужного количества выпускников профессиональных образовательных организаций к заданному году [16].

При решении этой задачи необходимо детально рассмотреть влияние на кадровую потребность воздействия трендовых узлов, устойчивости кадрового состава, эффективности региональной системы кадровой подготовки и эффективности механизмов кадровой поддержки.

Отталкиваясь от логико-смысловых ориентиров прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения, заданных исходным отношением *кадровая потребность – возможность региональной системы подготовки кадров*, перейдем к его конкретизации и выделим те типы причинно-следственных связей, которые достаточно полно отражают противоречия и функциональные особенности региональной системы кадрового обеспечения:

- первый тип: *кадровая потребность – трендовые узлы*,
- второй тип: *кадровая потребность – устойчивость кадрового состава*,
- третий тип: *кадровая потребность – эффективность региональной системы кадровой подготовки*,
- четвертый тип: *кадровая потребность – эффективность механизмов кадровой поддержки*.

Для причинно-следственной связи первого типа ключевой проблемой является отбор

и согласование событий, факторов и рисков, воздействующих на кадровую потребность региональной системы общего образования в виде дифференцированного набора трендовых узлов. Обозначенные процедуры выполняются экспертами с привлечением *критерия кадровой детерминации*. Критерий позволяет сделать важные для всего прогнозирования выводы, во-первых, относительно основных направлений отбора событий, факторов и рисков в качестве главных детерминант региональной системы кадрового обеспечения общего образования, во-вторых, относительно характера их влияния на кадровую потребность общего образования, в-третьих, относительно взаимосвязи событий, факторов и рисков в детерминирующих триадах.

Весовой коэффициент критерия *кадровой детерминации* дает возможность оценить в численном выражении степень внутренней согласованности детерминирующих триад и провести дифференциацию трендовых узлов в общей структуре детерминирующего пространства кадрового обеспечения. Данный коэффициент рассчитывается по трем показателям: *релевантность кадровых детерминаций, связанность кадровых детерминаций, сила влияния кадровых детерминаций*.

Значение всех показателей по критерию кадровой детерминации устанавливается в рамках каждого отдельно взятого трендового узла по интервальной шкале 0,0–1,0.

Коэффициент воздействия трендовых узлов рассчитывается по формуле:

$$КВТУ = \frac{\sum_{i=0}^n ТУ_i(t+4)}{N},$$

где $\sum_{i=0}^n ТУ_i(t+4)$ – совокупность трендовых узлов, действующих в период $(t+4)$, сила и характер влияния которых на кадровую потребность определены в заданной шкале значений; N – общее количество трендовых узлов.

Трендовый узел представляет собой функциональную взаимосвязь триады $\langle ФК(t+4), СК(t+4), РК(t+4) \rangle$, где $ФК(t+4)$ – факторы кадрового обеспечения общего образования в перспективе $(t+4)$; $СК(t+4)$ – события кадрового обеспечения общего образования в перспективе $(t+4)$; $РК(t+4)$ – риски кадрового обеспечения общего образования в перспективе $(t+4)$.

Разумеется, необходимо до конца понимать текущую ситуацию с кадровым обеспечением в целом, поскольку воздействие трендовых уз-

лов в своей совокупности может в итоге поставить под угрозу устойчивость кадрового состава региональной системы общего образования. Вместе с тем, трендовые влияния могут быть как положительными, так и отрицательными с далеко идущими последствиями. В проводимых прогнозах эту особенность следует определенным образом учитывать.

Расчет $ТУ_i$ в период времени $(t+4)$ производится по формуле:

$$ТУ_i(t+4) = ТУ_i(t) + \Delta ТУ_i(t+4), \text{ где } i = 1, \dots, n.$$

Второй тип причинно-следственной зависимости ориентирован на проблему анализа и прогнозной оценки характера и силы влияния кадровой устойчивости региональной системы общего образования на кадровую потребность. *Кадровая устойчивость* является ключевой категорией, на которой построена структура данного типа причинно-следственной зависимости. Она достаточно полно вскрывает границы и степень влияния трендовых узлов на кадровую потребность. Анализ показывает, что трендовые узлы оказывают воздействие на кадровую потребность не напрямую, а опосредованно, прежде всего, через показатели устойчивости кадрового состава. Прогнозирование устойчивости педагогического состава позволяет подойти к экспертной оценке системно и анализировать возможные изменения силы и характера выделенных трендовых узлов в сопоставительном плане. На наш взгляд, это служит важным основанием для уточнения их детерминирующего влияния на кадровую потребность региональной системы общего образования.

Ранжирование степени влияния трендовых узлов осуществляется посредством анализа и прогнозной оценки цепочки «трендовый узел – кадровая устойчивость – кадровая потребность». При этом во внимание принимается *критерий кадровой устойчивости*, позволяющий ранжировать трендовые узлы по характеру и силе влияния на текущее и перспективное состояние кадровой потребности в регионе. Основными показателями критерия кадровой устойчивости являются *нормативная функциональность, кадровая стабильность, профессиональная удовлетворенность*.

Коэффициент устойчивости кадрового состава рассчитывается по формуле:

$$K_{укс} = \frac{ЧК(t+5)}{НК \pm ИНК(t+4)}.$$

Третий тип причинно-следственной зависимости подчеркивает актуальность тех ключевых противоречий региональной системы кадрового обеспечения общего образования, которые могут решаться за счет развития потенциала региональной базы педагогического образования, включая профессиональные образовательные организации педагогического профиля, педагогические классы, центры дополнительного профессионального образования.

Оценка уровня влияния региональной системы педагогического образования осуществляется по критерию эффективности кадровой подготовки в двух срезах – в текущий период и в заданном интервале прогнозирования. Основными показателями критерия эффективности кадровой подготовки являются адекватность заказа на кадровую подготовку по профильному составу подготовленных педагогических работников, адекватность заказа на кадровую подготовку по количеству подготовленных педагогических работников, профессиональная трудоустроенность подготовленных педагогических работников.

Значение коэффициента оценивается вначале по каждому показателю в отдельности, затем – по среднему значению всех показателей. Для определения значения весового коэффициента критерия по текущему и перспективному состоянию кадровой подготовки, как и для комплексной поддержки педагогов, применяется шкала экспертных оценок, которая имеет для всех показателей интервал значений от 0,0 до 1,0.

Исходя из фактических и прогнозных показателей эффективности кадровой подготовки, готовятся управленческие рекомендации в части развития потенциала ресурсной базы подготовки педагогических работников в регионе.

Расчет коэффициента эффективности кадровой подготовки выполняется по наиважнейшей формуле:

$$K_{\text{экп}} = \frac{ПЗ(t+4) + ПБ(t+4) + ПС(t+4) + ПВ(t+4)}{N},$$

где $ПЗ(t+4)$ – показатель адекватности регионального заказа на кадровое обеспечение общего образования в среднесрочной перспективе; $ПБ(t+4)$ – показатель соответствия реальной возможности ресурсной базы кадрового обеспечения общего образования кадровому запросу в среднесрочной перспективе; $ПС(t+4)$ – показатель соответствия педагогических специальностей, по которым ведется подготовка в регионе, кадровому запросу общеобразовательных

организаций в среднесрочной перспективе; $ПВ(t+4)$ – показатель отношения количества педагогических вакансий, заполненных в среднесрочной перспективе, к кадровой потребности региона в педагогических работниках; N – общее количество показателей эффективности региональной системы кадрового обеспечения общего образования.

Четвертый тип причинно-следственной зависимости обозначает те имеющиеся и возможные несоответствия и противоречия, преодоление или снижение отрицательного воздействия которых зависит от целенаправленной работы по комплексной поддержке будущих и уже практикующих педагогических работников.

Функционирование региональной системы кадрового обеспечения общего образования существенным образом зависит от эффективности механизмов материальной, социальной, нормативно-правовой и координационной поддержки.

Экспертная оценка кадрового обеспечения по критерию эффективности механизмов кадровой поддержки проводится с учетом показателей: комплексность кадровой поддержки, непрерывность кадровой поддержки, результативность кадровой поддержки.

Коэффициент эффективности механизмов кадровой поддержки рассчитывается следующим образом:

$$K_{\text{эм}} = \frac{\sum_{i=0}^n ЭМ_i(t+4)}{N},$$

где $\sum_{i=0}^n ЭМ_i(t+4)$ – показатели эффективности механизмов кадровой поддержки на трех основных уровнях – образовательной организации, муниципалитета (или сельского формирования), региона в среднесрочной перспективе; N – общее количество показателей эффективности механизмов кадровой поддержки. К механизмам кадровой поддержки относятся: $М_1(t+4)$ – механизм материальной поддержки; $М_2(t+4)$ – механизм социальной поддержки; $М_3(t+4)$ – механизм нормативно-правовой поддержки; $М_4(t+4)$ – механизм координационной поддержки.

Прогностическая оценка каждого отдельно взятого механизма поддержки кадровой потребности производится в форме экспертизы в доверительном интервале значений.

Индекс кадрового обеспечения региональной системы общего образования ($I_{\text{ко}}$) рассчитывается по формуле многомерной средней как совокупное значение весовых коэффициентов:

$$I_{\text{КО}} = - \sum_{i=0}^n \frac{1 K_i}{n K_{\text{ср}}},$$

где $I_{\text{КО}}$ – индекс эффективности региональной системы кадрового обеспечения; K_i – фактическое значение i -го весового коэффициента, характеризующее функциональное состояние региональной системы кадрового обеспечения; $K_{\text{ср}}$ – среднее значение i -го весового коэффициента, характеризующее функциональное состояние региональной системы кадрового обеспечения; n – количество сводимых весовых коэффициентов, характеризующих функциональное состояние региональной системы кадрового обеспечения в целом.

В результате изменение численности работающих педагогов, связанное с особенностями региональной системы кадрового обеспечения общего образования, в прогнозном расчете кадровой потребности определяется важной формулой:

$$\text{ИЧК}(t+4) = \frac{1}{n} \sum_{i=0}^n \frac{K_i}{K_{\text{ср}}} (\text{ЧК}(t+5)).$$

Индекс кадрового обеспечения региональной системы общего образования ($I_{\text{КО}}$) может применяться не только для обсуждения различных вариантов прогнозных сценариев, но и для проведения межрегионального сравнения систем кадрового обеспечения в среднесрочной перспективе.

Переход к аналитическим расчетам с применением того или иного математического алго-

ритма начинается с определения доверительных границ изменения характеристик и показателей региональной системы кадрового обеспечения.

В качестве рабочих инструментов могут применяться следующие математические модели и методы:

- модель, формируемая на базе агент-ориентированного подхода [17];
- регрессионные модели (адаптивные регрессии, робастные регрессионные модели, регрессионные R -модели) [18, с. 122–123];
- адаптационное сглаживание [19];
- факторный анализ [20];
- метод группового учета аргументов [21];
- имитационные модели [22];
- многомерная фильтрация [23] и др.

Заключение. Важно подчеркнуть, что концептуальные основы прогнозирования кадрового обеспечения региональной системы общего образования приобретают практическую ценность, прежде всего, тогда, когда позволяют выстроить общую логику предстоящей работы, построить необходимую для этого модель с упорядоченным набором основных прогнозных процедур, перейти к обоснованному отбору алгоритмов аналитического расчета прогнозных данных. Для этого концептуальные построения всех этапов запланированной работы должны быть определенным образом формализованы, а результаты самой формализации выполнять функцию прослойки, промежуточного звена для перехода к разработке инструментальной модели прогнозирования.

Список источников

1. Васильева З. А., Филimonенко И. В. Моделирование процессов определения кадровой потребности региона с учетом социально-экономических, демографических и инвестиционных изменений // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докладов по материалам Восьмой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции (27–28 октября 2011 г.). Кн. I. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2011. С. 88–104.
2. Ибишова А. П., Кузьменок Е. С. Особенности формирования кадровой потребности в высокотехнологичных секторах экономики региона в условиях цифровизации // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018015021> (дата обращения: 22.10.2023).
3. Тюнников Ю. С., Головина И. В., Афанасьева Т. П., Разумовский В. А. Концептуальные основы прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами региональной системы общего образования // Человек и образование. 2023. № 3. С. 175–191.

4. Формализация // Википедия, свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Формализация> (дата обращения: 22.10.2023).
5. Емелина Н. К., Рожкова К. В. и др. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы: докл. НИУ ВШЭ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 160 с.
6. Выпускники среднего профессионального образования на российском рынке труда: докл. к XXIV Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. // К. В. Анисимова, А. А. Владимирская, Ф. Ф. Дудырев и др. / науч. ред. С. Ю. Рошин; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. 148 с.
7. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 22.10.2023).
8. Почти 355 тысяч абитуриентов подали заявления на педагогические специальности в педвузы Минпросвещения России // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: <https://minobraz.egov66.ru/news/item?id=8333> (дата обращения: 22.11.2023).
9. Фролов Ю. В., Офицеров В. П. Стратегия образования: основы формирования, методы оценки и прогнозирования. М.: Изд-во МГПУ, 2003. 206 с.
10. Фролов Ю. В., Офицеров В. П., Офицеров М. В. Прогнозирование потребности в педагогических кадрах в процессе формирования стратегии региональной системы образования // Экономика образования. 2012. № 3 (70). С. 50–64.
11. Питухин Е. А., Гуртов В. А. Математическое моделирование динамических процессов в системе «экономика – рынок труда – профессиональное образование». СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. 346 с.
12. Васильева З. А., Филимоненко И. В. Проблемы моделирования кадровой потребности региональной экономики // Вестник Тихоокеанского государственного экономического университета. 2012. № 4. С. 46–57.
13. Макроэкономическая методика прогнозирования потребностей (спроса) экономики в квалифицированных кадрах и формирование на этой основе контрольных цифр приема для системы профессионального образования // Рынок труда и рынок образовательных услуг. Регионы России – Федеральный информационный ресурс. URL: <http://labourmarket.ru>.
14. Жаров В. С., Щеглова А. Н. Методика прогнозирования спроса на специалистов в системе высшего профессионального образования региона // Реформа системы образования. 2014. № 2 (17). С. 47–55.
15. Назаров А. А., Носова М. Г. Метод передвижки возрастных групп в демографии и его приложения // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 3(8). С. 67–74.
16. Гуртов В. А., Питухин Е. А. Прогнозирование потребностей экономики в квалифицированных кадрах: обзор подходов и практик применения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 4 (110). С. 130–161.
17. Lohmann M. J., White B., Johnson K. A. Increasing the Rural Special Education Teacher Pipeline Through Asynchronous Online Instruction: A Program Description of the Colorado Christian University Alternative Certification Program // Rural Special Education Quarterly. 2019. № 38 (3). P. 151–161.
18. Горелова В. Л., Мельникова Е. Н. Основы прогнозирования систем. М.: Высшая школа, 1986. 287 с.
19. Писарева О. М. Методы социально-экономического прогнозирования: учебник. М., 2003. 372 с.
20. Главные компоненты и факторный анализ // Электронный учебник по статистике StatSoft. URL: <http://www.statsoft.ru/home/textbook/modules/stfacan.html> (дата обращения: 22.11.2023).

21. Понятский В. М., Велешкин С. И., Жирнова А. В. Использование метода группового учета аргументов для выбора структуры модели динамического объекта // *Известия ТулГУ. Технические науки*. 2013. Вып. 2. С. 255–267.
22. Кобелев Н. Б. Основы имитационного моделирования сложных экономических систем. М.: Дело, 2003. 336 с.
23. Аршакян А. А. Фильтрация многомерных сигналов // *Известия ТулГУ. Технические науки*. 2013. Вып. 1. С. 228–233.

References

1. Vasilyeva, Z. A., Filimonenko, I. V. (2011) Modeling the processes of determining the personnel needs of the region taking into account socio-economic, demographic and investment changes. In: *Demand and supply in the labor market and the market of educational services in the regions of Russia: collection. reports based on the materials of the Eighth All-Russian Scientific and Practical Internet Conference* (October 27-28, 2011). Book I. Petrozavodsk: PetrSU Publishing house, pp. 88–104. (In Russ.)
2. Ibishova, A. P., Kuzmenok, E. S. (2019) Features of the formation of personnel needs in high-tech sectors of the regional economy in the conditions of digitalization. In: *Materials of the XI International Student Scientific Conference “Student Scientific Forum”*. Available at: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018015021> (Accessed: 22 October 2023). (In Russ.)
3. Tyunnikov, Yu.S., Golovina I. V., Afanasyeva, T. P., Razumovsky, V. A. (2023) Conceptual basis for forecasting the supply of teaching staff to the regional system of general education. *Man and Education*, no. 3, pp. 175–191. (In Russ.)
4. Formalization. In: *Wikipedia, the free encyclopedia*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Формализация> (Accessed: 22 October 2023). (In Russ.)
5. Emelina, N. K., Rozhkova, K. V., et al. (2023) *Graduates of secondary vocational education on the Russian labor market: report. to the XXIV Yasinsk (April) intern. scientific conf. on problems of economic and social development*, Moscow. M.: Publishing house of HSE. (In Russ.)
6. *Graduates of secondary vocational education on the Russian labor market: report to the XXIV Yasinsk (April) international. scientific conf. on problems of economic and social development*, Moscow, 2023. (2023) M.: Publishing house HSE. (In Russ.)
7. *Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 No. 1688-r “On the Concept of training teaching staff for the education system for the period until 2030”*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (Accessed: 22 October 2023). (In Russ.)
8. *Almost 355 thousand applicants applied for pedagogical specialties at pedagogical universities of the Ministry of Education of Russia*. Available at: <https://minobraz.gov66.ru/news/item?id=8333> (Accessed: 22 October 2023). (In Russ.)
9. Frolov, Yu.V., Ofitserov, V. P. (2023) *Educational strategy: fundamentals of formation, methods of assessment and forecasting*. M.: Publishing house MGPU. (In Russ.)
10. Frolov, Yu.V., Ofitserov, V. P., Ofitserov, M. V. (2012) Forecasting the need for teaching staff in the process of forming a strategy for the regional education system. *Economics of Education*, no. 3 (70), pp. 50–64. (In Russ.)
11. Pitukhin, E. A., Gurtov, V. A. (2006) *Mathematical modeling of dynamic processes in the system “economy – labor market and vocational education”*. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publishing House. (In Russ.)
12. Vasilyeva, Z. A., Filimonenko, I. V. (2012) Problems of modeling the personnel needs of the regional economy. *Bulletin of the Pacific State Economic University*, no. 4, pp. 46–57. (In Russ.)
13. *Macroeconomic methodology for forecasting the needs (demand) of the economy for qualified personnel and the formation on this basis of target numbers for admission to the vocational*

- education system. Available at: <http://labourmarket.ru>. (Accessed: 22 October 2023). (In Russ.)
14. Zharov, V. S., Shcheglova, A. N. (2014) Methodology for forecasting demand for specialists in the system of higher professional education in the region. *Reform of Education System*, no. 2 (17), pp. 47–55. (In Russ.)
 15. Nazarov, A. A., Nosova, M. G. (2009) Method of moving age groups in demography and its applications. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 3(8), pp. 67–74. (In Russ.)
 16. Gurtov, V. A., Pitukhin, E. A. (2017) Forecasting the economy's needs for qualified personnel: a review of approaches and application practices. *University Management: Practice and Analysis*, v. 21, no. 4 (110), pp. 130–161. (In Russ.)
 17. Lohmann, M. J., White, B., Johnson, K. A. (2019) Increasing the Rural Special Education Teacher Pipeline Through Asynchronous Online Instruction: A Program Description of the Colorado Christian University Alternative Certification Program. *Rural Special Education Quarterly*, no. 38 (3), pp. 151–161.
 18. Gorelova, V. L., Melnikova, E. N. (1986) *Fundamentals of systems forecasting*. M.: Higher school. (In Russ.)
 19. Pisareva, O. M. (2003) *Methods of socio-economic forecasting: Textbook*. M.
 20. *Principal components and factor analysis. Electronic textbook on statistics StatSoft*. Available at: <http://www.statsoft.ru/home/textbook/modules/stfacan.html>. (Accessed: 22 October 2023). (In Russ.)
 21. Ponyatsky, V. M., Veleshkin, S. I., Zhirnova, A. V. (2013) Using the method of group accounting of arguments to select the structure of a dynamic object model. *News of Tula State University. Technical science*, iss. 2, pp. 255–267. (In Russ.)
 22. Kobelev, N. B. (2003) *Fundamentals of simulation modeling of complex economic systems*. M.: Delo. (In Russ.)
 23. Arshakyan, A. A. Filtering multidimensional signals. *News of Tula State University. Technical science*, iss.1, pp. 228–233. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 12.12.2023; одобрена после рецензирования 23.12.2023; принята к публикации 28.12.2023.

The article was received on 12.12.2023; approved after reviewing on 23.12.2023; accepted for publication on 28.12.2023.

Информация об авторах:

Тюнников Юрий Станиславович

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва; профессор ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», Сочи

Афанасьева Татьяна Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

Головина Инна Валентиновна

Кандидат химических наук, доцент, начальник управления, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

Разумовский Владислав Андреевич

Кандидат педагогических наук, заместитель руководителя дирекции по взаимодействию с научными центрами, Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых», Москва

Information about the authors:

Tyunnikov Yuri Stanislavovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading researcher, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow; professor, Sochi State University, Sochi

Afanasieva Tatyana Pavlovna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow

Golovina Inna Valentinovna

Candidate of chemical Sciences, Associate professor, Head of the Department, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow

Razumovsky Vladislav Andreevich

Candidate of pedagogical sciences, Deputy Head of the Directorate for Interaction with Research Centres, All-Russian public-state movement of children and youth "Movement of the first", Moscow

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to the article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

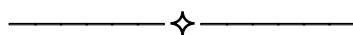
The authors declare no conflicts of interests.



ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал

№4 (77) 2023



Подписано в печать 28.12.2023.

Формат 60x84¹/₈. Тир. 1000.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Liberation.

Отпечатано в типографии: ФГАОУ ДПО

«Академия Минпросвещения России»:

125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8., корп. 2а