

ISSN 1815-7041

Человек
и

№ 1⁽⁷⁸⁾ образование

2024

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

№ 1 (78)
2024

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, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (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);

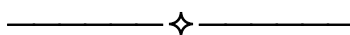
Рустамов Фаррух Аббас оглу, д-р пед. наук, проф., Азербайджанский гос. пед. ун-т (Баку, Азербайджан);

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., ГАОУ ДПО МО «КУРО», Московская область;
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 им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург;
Шкляр А. Х., д-р пед. наук, проф., иностранный член РАО, Минск (Республика Беларусь).



MAN AND EDUCATION

ISSN 1815-7041

№ 1 (78)

2024

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 HE «State University of Education» (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, Herzen State Pedagogical University of Russia (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., Federal Institute for Digital Transformation in Education (Moscow);

Dolmatov Alexander Vasilyevich, Dr. Sc., Prof., Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg);

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

Ilyushin Leonid Sergeevich, Dr. Sc., Prof., Saint-Petersburg University (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 Signal Academy (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);

© The Academy of Ministry of education of the Russian Federation, 2024

Founder address: The Academy of Ministry of education of the Russian Federation, 8, bldg. 2a., Golovinskoe highway, Moscow, 125212, Russia. Tel. 8 (495) 668-61-06, add. 76-69; E-mail: man-educ@apkpro.ru

Editorial office address: 2 Chernyakhovskiy str., St. Petersburg, 191119, Russia

Serikov Vladislav Vladislavovich, Dr. Sc., Prof., Acad. of RAE, FSBSI "ISED" (Moscow);

Fedorchuk Yulia Mikhailovna, Dr. Sc., Assoc. Prof., Federal Institute for Digital Transformation in Education (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., Corporate University of Education Development (Moscow region).

Gurieva Svetlana Dzakhovna, Dr. Sc., Prof., Saint-Petersburg University (St. Petersburg).

Kalashnikova Marina Borisovna, Dr. Sc., Prof., Novgorod State University (Veliky Novgorod).

Kovalchuk Olga Vladimirovna, Dr. Sc., Prof., Leningrad Regional Institute of Education Development (St. Petersburg).

Kuznetsova Alla Gennadiyevna, 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., Acad. 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 Signal Academy (St. Petersburg).

Spasennikov Valery Valentinovich, Dr. Sc., Prof., Bryansk State Technical University (Bryansk).

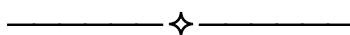
Tarasov Sergey Valentinovich, Dr. Sc., Corr. member of RAE, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg).

Tryapitsyna Alla Prokofievna, Dr. Sc., Prof., Acad. of RAE, Herzen State Pedagogical University of Russia (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 named after K. D. Ushinsky (St. Petersburg).

Shklyar Arkady Khononovich, Dr. Sc., Prof., Foreign member of RAE (Minsk, Belarus).



СОДЕРЖАНИЕ

ЧЕЛОВЕК
И ОБРАЗОВАНИЕ
№ 1 (78) 2024

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Певзнер М. Н., Петряков П. А., Шустров А. С.

Возможности и риски цифровизации образовательного процесса
современного университета 9

Балакирева Э. В.

Педагогический аспект профессиологии в условиях обновления системы подготовки
специалистов в вузе. 22

Головатая И. Н., Бугаев И. В., Смольников В. Ю.

На пути повышения образовательных результатов учащихся школы 29

Кузьменкова Л. В., Лебедева С. С., Платонова Ю. Ю.

Экосистема профессионального образования специалистов социальной сферы в условиях
использования цифровых технологий 39

Корепанова Н. Н., Прикот О. Г.

Методология кадрового стратегирования в образовании: исследование кейсов частных школ
Санкт-Петербурга 49

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Бечиев Ш. Ш., Федорчук Ю. М.

Профессиональная готовность молодых педагогов 62

Якушкина М. С., Смирнова А. И.

Модель внутришкольного пространства повышения квалификации
педагогических работников 72

Шерстобитова И. А., Кот Т. В.

Лингвоэкологическая культура учителей ОБЖ и физической культуры 80

Янова М. Г., Озолина И. А.

Организационно-педагогические условия формирования умений иноязычного
взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде вуза 88

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Малякова Н. С.

Телеологические аргументы воспитания в современном образовании 94

Томтосова Е. А.

Оценка эффективности процесса этнокультурного воспитания
в условиях кочевых территорий 102

Жукова Н. А., Коробкова Е. Н.

Мониторинг воспитательной среды образовательной организации 110

Горшкова В. В.

Осмысление педагогической системы А. С. Макаренко в контексте
современного образования 119

Лаврухин В. А.

Информационная безопасность и кибербезопасность в условиях вызовов современности:
актуальность, сходства и различия 123

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Кукулите Т. Г., Лазарева М. В.

Факторы профессионального самоопределения старших школьников..... 132

Рыбина О. В.

Социально-экономические и образовательные эффекты применения инновационной технологии обучения студентов в профессиональной команде 141

Государев И. Б.

Веб-платформа как современный тренд развития образовательного процесса 149

Вотинцев А. В.

Использование обучающего чат-бота в сопровождении профессионального развития педагога..... 157

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Долматов А. В., Ши Хаожань

Проблемы адаптации иностранных студентов: механизмы психологической поддержки и личностного целеполагания 168

Махаева Р. С., Вишняков С. А.

Критерии отбора культуроведческого материала на занятиях по русскому языку как иностранному при работе со студентами из Китайской Народной Республики..... 176

Фэн Юйцун

Особенности невербальной коммуникации преподавателей вуза из России и Китайской Народной Республики в онлайн-обучении..... 182

CONTENT

MAN
AND EDUCATION
№ 1 (78) 2024

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Pevzner M. N., Petryakov P. A., Shustrov A. S. Opportunities and risks of digitizing the educational process in a modern university	9
Balakireva E. V. Pedagogical aspect of professiology in the context of updating the system of specialists training at university	22
Golovataya I. N., Bugaev I. V., Smolnikov V. Yu. On the way to improving school educational results.....	29
Kuzmenkova L. V., Lebedeva S. S., Platonova Yu. Yu. Ecosystem of professional education of social sphere specialists in the context of use of digital technologies	39
Korepanova N. N., Prikot O. G. Methodology of personnel strategy in education: research of cases of private schools in St. Petersburg.....	49

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

Bechiev Sh. Sh., Fedorchuk Yu. M. Professional readiness of young teachers	62
Yakushkina M. S., Smirnova A. I. The model of intra-school space for teaching staff in-service training	72
Sherstobitova I. A., Kot T. V. Linguoecological culture of teachers of life safety and physical education.....	80
Yanova M. G., Ozolina I. A. Organizational and pedagogical conditions for developing students' foreign language interaction skills in the university digital learning environment	88

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

Maliakova N. S. Teleological arguments of upbringing in modern education	94
Tomtosova E. A. Assessing the effectiveness of the process of ethnocultural education in the conditions of nomadic territories	102
Zhukova N. A., Korobkova E. N. Monitoring the educational environment of an educational organization	110
Gorshkova V. V. Comprehension of the pedagogical system of A. S. Makarenko in the context of modern education	119
Lavrukhin V. A. Information security and cyber security in the context of modern challenges: relevance, differences and similarities.....	123

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Kukulite T. G., Lazareva M. V.

Factors of high school students' professional self-determination..... 132

Rybina O. V.

Socio-economic and educational effects of applying innovative technology
for training students in a professional team..... 141

Gosudarev I. B.

Web platform as a new trend of the educational process evolution..... 149

Votintsev A. V.

Using a chatbot to support teacher's professional development..... 157

FOREIGN EXPERIENCE

Dolmatov A. V., Shi Haozhan

Problems of adaptation of foreign students: mechanisms of psychological support
and personal goal-setting 168

Makhaeva R. S., Vishnyakov S. A.

Criteria for selecting cultural material in classes on Russian as a Foreign Language
when working with students from the People's Republic of China..... 176

Feng Yuqiong

Features of non-verbal communication of Russian and Chinese university teachers
in online education..... 182

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Научная статья
УДК: 378.1

ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Михаил Наумович Певзнер¹, Петр Анатольевич Петряков^{2✉},
Андрей Сергеевич Шустров³*

^{1, 2, 3} Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

¹ Mikhail.Pevzner@novsu.ru

^{2✉} pap15@yandex.ru

³ shustroff.andrej2011@yandex.ru

Аннотация. Авторы с помощью компаративистских методов исследуют особенности цифровой трансформации высшего образования в России и Республике Беларусь и на основе методов сравнения и обобщения выделяют общее и особенное в цифровизации российских и белорусских университетов. С использованием методов историко-педагогического анализа определены исторические этапы цифровой трансформации высшего образования в условиях информационного общества. Применение опросных методов способствовало выявлению уровней цифровой компетенции преподавателей российских вузов, а также трудностей, которые они испытывают при внедрении цифровых технологий в образовательный процесс. Проведенное исследование позволило также выявить риски и угрозы цифровой трансформации образовательного процесса в вузе. Авторы сгруппировали их в отдельные кластеры, которые тематически связаны с профессиональной деятельностью педагога, игнорированием фактора многообразия в студенческой среде, трудностями социального и социализационного характера, а также с обеспечением системы информационной безопасности. В результате проведенного исследования были определены наиболее эффективные педагогические стратегии, направленные на минимизацию рисков и угроз цифрового образования в высшей школе.

Ключевые слова: высшее образование, цифровая образовательная среда вуза, концепции и модели цифрового образования, цифровая трансформация образовательного процесса, цифровая дидактика, IT-компетенция преподавателя, возможности и риски цифровизации.

Финансирование: научно-исследовательская работа выполнена в рамках грантового проекта РНФ № 23-28-01471 «Потенциальные возможности и риски цифровой трансформации образовательного процесса в университете».

Для цитирования: Певзнер М. Н., Петряков П. А., Шустров А. С. Возможности и риски цифровизации образовательного процесса современного университета // Человек и образование. 2024. № 1. С. 9–21.

Original article

OPPORTUNITIES AND RISKS OF DIGITIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MODERN UNIVERSITY

Mikhail N. Pevzner¹, Pyotr A. Petryakov^{2✉}, Andrey S. Shustrov³

^{1, 2, 3} Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

¹ Mikhail.Pevzner@novsu.ru

^{2✉} pap15@yandex.ru

³ shustroff.andrej2011@yandex.ru

Abstract. Using comparative methods, the authors investigate the specifics of digital transformation in higher education in Russia and the Republic of Belarus. Based on comparative and generalization methods, common and specific features of digitization in Russian and Belarusian universities are highlighted. Historical stages of digital transformation in higher education in the context of the information society are identified through historical and pedagogical analysis methods. The use of survey methods helped identify the levels of digital competence among Russian university teachers, as well as the difficulties they face while implementing digital technologies in the educational process. The conducted research also revealed risks and threats to the digital transformation of the educational process in universities. The authors grouped them into separate clusters, thematically related to the professional activities of educators, the disregard of diversity in the student environment, difficulties of social and socialization nature, as well as the provision of information security. As a result of the research, the most effective pedagogical strategies aimed at minimizing the risks and threats of digital education in higher education were identified.

Keywords: higher education, digital educational environment of the university, concepts and models of digital education, digital transformation of the educational process, digital didactics, teacher IT competence, opportunities and risks of digitization.

Financing: This work is supported by the Russian Science Foundation under grant No 23-28-01471 "Potential opportunities and risks of the digital transformation of the educational process in the university".

For citation: Pevzner M. N., Petryakov P. A., Shustrov A. S. Opportunities and risks of digitizing the educational process in a modern university // *Man and Education*. 2024; (1): 9-21. (In Russ.)

Введение. Трансформация высшего образования в настоящее время является устойчивым трендом и важным стратегическим направлением развития российских университетов. Она осуществляется в контексте цифровизации всех сфер жизнедеятельности человека, в первую очередь экономики и социальной сферы. Такие радикальные преобразования вызвали существенные изменения в образовательной деятельности преподавателей университета, которые в короткие сроки должны были освоить новые интерактивные образовательные технологии и приобрести способность при экстремальных обстоятельствах перевести образовательный процесс в дистанционный и смешанный форматы. Помимо общественно-

политических, экономических, педагогических и технологических факторов, которые будут описаны в данной статье, цифровая трансформация также во многом связана с изменениями высших психических функций человека (память, внимание, мышление, восприятие, речь). Данные изменения происходят вследствие развития у представителей молодого поколения так называемого клипового мышления, которое предполагает образное восприятие информации и ее переработку короткими порциями.

У современной молодежи появляются новые психологические контексты (социальные сети, блогосфера, виртуальные миры и др.), новые феномены (интернет-зависимость, многозадачность, эффект Google, номофобия, селфизм,

и др.), новые формы развития взаимоотношений с окружающими людьми, в том числе и негативные (флеймы, флуд, троллинг, хейтерство, кибербуллинг и др.).

Возникает необходимость в создании новой гибкой, интерактивной, цифровой системы образования с использованием различных смарт-технологий и смарт-устройств для поиска, обработки и анализа информации и знаний, которые представляются в инфографическом и наглядно-образном виде. Многообразие используемого электронного образовательного продукта позволяет не только увеличить объем представляемой учебной информации и усилить индивидуализацию учебного процесса, но и разнообразить способы интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью повышения его эффективности.

Неоспоримые преимущества цифровизации высшего образования убедительно доказаны как в теоретических научных исследованиях (В. И. Блинов, А. А. Вербицкий, И. В. Роберт, Н. П. Табачук, М. А. Чошанов и др.), так и в реальной образовательной практике современных российских вузов. Рассматриваемая в данной статье проблема обусловлена расширением поля возможностей цифровизации образования с целью повышения качества образовательного процесса студентов современного вуза, а также со значительными рисками и угрозами, сопряженными с процессом цифровой трансформации высшего образования. Данные риски и угрозы зачастую не осознаются субъектами образовательного процесса и часто находятся в латентном виде, но при этом могут оказывать негативное влияние на формирование культуры обучающихся. Это может отрицательно сказаться на профессионально-личностном развитии будущих специалистов, нанести ущерб процессу формирования их мировоззрения, а также оказать влияние на уровень их информационной, коммуникативной и профессиональной культуры. Таким образом, разработка педагогических стратегий, направленных на актуализацию потенциальных возможностей цифровизации образовательного процесса и минимизацию рисков и угроз, связанных с этим процессом, может стать объектом фундаментальных научно-педагогических исследований.

В этой связи возникают проблемные вопросы, которые предполагается обсудить в данной статье:

- Цели цифровой трансформации и способы их достижения исследуются в отечественной и зарубежной педагогике.

- Исторические периоды развития цифровой трансформации высшего образования в условиях информационного общества.

- Уровни развития цифровой компетенции преподавателей российских вузов.

- Трудности при использовании цифровых технологий и электронных ресурсов в образовательном процессе университета.

- Педагогические стратегии для минимизации рисков и угроз цифрового образования в высшей школе.

Обзор литературы. Многие отечественные и зарубежные ученые (И. В. Роберт, В. И. Блинов, Н. П. Табачук, М. А. Чошанов, А. Е. Поличка, Л. Турушева, Д. Лучанинов, Г. Саржанова и др.) в своих научных исследованиях связывают современные проблемы образования с его цифровой трансформацией, интенсивным развитием информационных технологий и появлением в педагогической науке феномена «цифровая дидактика». Наиболее значимой отличительной особенностью данного феномена, в частности от «оцифрованной дидактики», является ориентированность цифровой дидактики на реализацию принципа педагогической целесообразности. По мнению В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной и И. С. Сергеева, предметом цифровой дидактики как новой отрасли педагогической науки является организация деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде и управление их мотивацией к обучению. Ученые рассматривают «средства цифровой дидактики профессионального образования и обучения как персонализированный образовательный процесс, цифророжденные педагогические технологии, метацифровые образовательные комплексы» [1, с. 10].

Исследователи отмечают, что в качестве смыслового «фокуса» образовательного процесса в цифровом мире должна выступать проектная деятельность обучающихся. Поэтому цифровой образовательный процесс должен быть организован преимущественно в форме различных видов проектов (учебные, производственные, предпринимательские и др.), реализуемых на основе командного способа организации деятельности. При этом необходимо обеспечить достижение заданных образовательных результатов и подготовить выпускника к полноценному включению в профессиональную деятельность. По мнению ученых, с точки зрения дидактики это означает необходимость «полного усвоения» [1, с. 13].

Неоднозначность определения цифровой трансформации образования подтверждают результаты исследований российских ученых, которые раскрывают ее разные грани. Так, С. Д. Каракозов и А. Ю. Уваров отмечают, что цифровая трансформация способствует усилению персонализации обучения и повышает степень открытости цифровых образовательных ресурсов, что в совокупности влияет на статус обучающегося в учебном процессе. В рамках цифровой образовательной среды вуза студент становится субъектом информационного взаимодействия [2]. Ю. Н. Гамбеева и Е. И. Сорокина видят цифровую трансформацию в качественном изменении содержания и организации образовательного процесса с учетом меняющихся требований к ролевой функции преподавателя, а также форм, методов и технологий обучения, соответствующих запросам цифрового поколения [3]. Г. Л. Тульчинский цифровую трансформацию рассматривает как процесс «разгерметизации» образования, как выход его за пределы университетских учебных аудиторий [4]. Л. Ю. Овсянницкая раскрывает цифровую трансформацию в спектре реализации стратегических национальных приоритетов, где данные в цифровой форме становятся ключевым фактором мобильности в профессиональной деятельности [5]. Исследователь Д. С. Шульгина сводит процесс цифровой трансформации образования к внедрению электронного обучения и использованию ИКТ [6]. О. И. Попова ставит на первый план повышение уровня развития информационных и цифровых компетенций, развитие сетевых проектов с применением цифровых технологий [7]. Л. М. Андрюхина, Н. В. Ломовцева и Н. О. Садовникова также отмечают, что цифровая трансформация образования «идет настолько быстро, что имеющиеся у педагогов компетенции зачастую не отвечают требованиям изменяющейся цифровой реальности» [8, с. 31]. В исследованиях А. И. Агеева, М. А. Аверьянова и С. Н. Евтушенко показано влияние цифровой трансформации на развитие современного (цифрового) общества и создание в нем высокотехнологичных инфраструктур (цифрового пространства) [9].

В ряде современных научных исследований цифровой трансформации образовательного процесса авторы указывают на вызовы и риски данного процесса. Среди них: диссонанс между растущими требованиями со стороны заказчиков образовательных услуг (работодатели, студенты, родители) и исполнителями (образователь-

ные организации). Такой диссонанс возникает по нескольким причинам: ориентированность вузов на процессы, а не на интересы и запросы клиентов; косность (негибкость) образовательных программ и традиционных методов преподавания; низкий уровень цифровой грамотности и цифровых навыков педагогических кадров; недостаточный уровень развитости дидактики и инфраструктуры цифрового образования в вузе; недостаточная профессиональная готовность преподавателей к выполнению новых профессиональных функций и задач в условиях цифровой трансформации образовательного процесса [10]. М. А. Чошанов в своих научных исследованиях отмечает эти риски и заявляет о «необходимости в подготовке учителя нового типа, чтобы принять вызов цифровой эпохи – учителя, который в какой-то степени объединяет компетенции дидакта и инженера-проектировщика» [11, с. 690]. Современный педагог в условиях цифровизации должен быть способен применять Agile-подход к организации образовательного процесса и в своей профессиональной деятельности следовать таким трендам, как персонификация (индивидуализация) образования, асинхронность образовательного процесса, многообразие применяемых педагогических технологий.

Авторами статьи было проведено компаративистское исследование концепций и моделей цифрового образования, представленных в отечественной и зарубежной педагогике. На основе полученных результатов был сделан вывод, что цифровая трансформация образовательного процесса в высшей и средней школе является актуальной темой научно-педагогических исследований, которые проводят ученые в различных странах мира. Об этом свидетельствуют научные изыскания таких зарубежных ученых, как С. Cîrțiță-Buzoianu, L. Măță, & B.-M. Amălâncei (Румыния), К. Tzafilou (Греция), изучавших навыки онлайн – и офлайн-коммуникации в педагогике, М. Grammens, M. Voet, R. Vanderlinde, L. Declercq, B. De Wever (Бельгия), выявивших роль коммуникативных компетенций учителя в процессе онлайн-преподавания, а также D. Babaev, B. Saipidinova, A. Babaeva, B. Alieva, Z. Abdullaeva (Кыргызстан), работающих над проблематикой развития цифровых и коммуникативных компетенций у будущих учителей. Следует отметить, что проблема цифрового образования исследуется не только в экономически развитых странах, но и в странах, которые в мировом сообществе относят к категории развивающихся. Так, например, монгольские ученые

исследуют такие аспекты цифровизации образования, как роль ИКТ в образовательном секторе (B. Munkhkhuu), визуализация информации в инженерном образовании в формате MOOC – развитие массовых открытых онлайн-курсов (D. Ganbat, T. Purevsuren, G. Danaa, A. Davaa, N. Radnaa), инновационные образовательные технологии с использованием цифровых инструментов и мультимедийных средств (D. Ganbat и др.).

Материалы и методы исследования. Методологической основой исследования являются информационный, компаративистский и коммуникативный подходы.

Информационный подход позволяет комплексно изучить особенности информационного общества и, используя его терминологический аппарат, описать процесс трансформации образовательного процесса в современном вузе. На основе данного подхода в процессе исследования могут быть выявлены оптимальные средства информации о состоянии образовательного процесса в современном вузе, об уровне ИТ-компетентности преподавателей, а также определены ожидания обучающихся от информационно-технологической готовности профессорско-преподавательского состава к реализации идей цифровой дидактики и их развитию. Информационный подход создает основу для проектирования и последующей реализации стратегии преодоления рисков и угроз цифровой трансформации образовательного процесса.

Компаративистский подход предполагает сравнение концепций, стратегий и моделей информатизации высшего образования в различных странах мира и его «встраивания» в цифровую экономику, стратегий развития мирового социума в условиях цифровой среды, путем погружения в контекст учебных и педагогических культур, проведение процедур сравнительно-сопоставительного анализа, выявляющего общее, единичное и особенное в информационных педагогических системах различных стран и университетов.

Коммуникативный подход приобретает значимость в связи с необходимостью формирования способности и готовности к эффективному взаимодействию в условиях многомерных электронных информационных образовательных сред. Он позволяет изучить образовательные педагогические явления через призму понятия образовательно-педагогической коммуникации в цифровой среде, выявить основные трудности и барьеры на пути цифровизации высшего образования, более полно реализовать идеи цифровой дидактики (в частности, медиадидактики) за счет

ориентации на непосредственную деятельность обучающегося в информационной среде, а также выявить наиболее оптимальные каналы коммуникации для студентов и преподавателей для успешной реализации стратегий преодоления рисков и угроз цифровой трансформации образовательного процесса в вузе.

Теоретическую основу исследования составляют концепции цифровой дидактики, открытого образования и управления рисками. Концепция цифровой дидактики предполагает применение в образовательном процессе информационных технологий и различных цифровых инструментов для максимально эффективного решения педагогических проблем и задач. Открытое образование предусматривает интеграцию в образовательном процессе различных способов познания, формирование у обучающихся представлений об открытости и целостности мира, личностную направленность процесса обучения и партнерство его субъектов. Управление рисками в цифровой образовательной среде основывается на использовании стратегий риск-менеджмента для обеспечения стабильности образовательных систем в условиях цифровой трансформации.

Для достижения целей исследования предусматривается комплексное применение ряда научных методов, к числу которых были отнесены: теоретический анализ и синтез научной литературы по теме исследования; компаративистские методы, позволяющие провести сравнительный анализ нормативных документов и научных исследований в области цифровизации в различных странах мира, в первую очередь, в России и Республике Беларусь; историко-педагогический анализ, позволивший выделить исторические этапы цифровой трансформации высшего образования в условиях цифрового общества; метод Google-анкетирования; обобщение результатов эмпирического исследования.

Результаты. В ходе реализации проекта было уделено внимание сравнению концепций и моделей цифрового образования в России и Республике Беларусь. Сравнительный анализ показал, что и в России, и в Республике Беларусь развитие цифрового образования регламентируется нормативно-правовыми документами, которые разрабатываются и принимаются на государственном уровне. К таким нормативным актам можно отнести:

- Россия: «Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования»; «Паспорт стратегии “Цифровая трансформация образования”»; «Национальная стратегия

развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»; «Федеральный проект “Цифровая образовательная среда”»; «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»; «Нацпроект “Цифровая экономика РФ”».

- Республика Беларусь: «Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы»; «О Государственной программе “Цифровое развитие Беларуси” на 2021–2025 годы»; «О Государственной программе “Образование и молодежная политика” на 2021–2025 годы»; «Об утверждении Концептуальных подходов к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года».

Проведенный сравнительный анализ позволил выявить сходство целевых ориентиров цифровой трансформации образовательного процесса в школах и вузах двух стран. К таким целевым установкам относятся: создание условий для внедрения современной и безопасной цифровой образовательной среды; обновление информационно-коммуникативной инфраструктуры образовательных организаций; подготовка педагогических кадров, обладающих необходимыми цифровыми компетенциями. В нормативных документах, регулирующих развитие цифрового образования в двух странах, было отмечено не только сходство целей, но также и способов их реализации. К таковым можно отнести: использование искусственного интеллекта в сфере образования, внедрение дополнительных профессиональных программ, обеспечивающих развитие цифровых компетенций студентов вузов с использованием дистанционных и сетевых форм обучения, расширение спектра направлений подготовки студентов по образовательным программам высшего образования в сфере информационных технологий, внедрение прорывных цифровых технологий в образовательный процесс вуза.

Наряду с общими чертами, в ходе исследования были выявлены незначительные различия в подходах к определению перспектив развития цифрового образования в России и Республике Беларусь. В российских нормативных документах перспективы и основные направления цифровизации образования оформлены в виде *стратегий*, в которых акцент делается на формирование единой политики управления данными в сфере науки и высшего образования, включая набор целевых архитектур (архитектура процессов,

архитектура данных, системная архитектура). В свою очередь, в Республике Беларусь векторы развития цифрового образования раскрываются в *концепциях* цифровой трансформации процессов, происходящих в различных образовательных системах. Цели и формы процесса цифровизации образования конкретизируются в ряде государственных *программ* и *подпрограмм*, направленных на внедрение цифровых технологий в учебно-воспитательный процесс. Большое внимание в этих концепциях и программах уделяется вопросам информационной безопасности государства, общества и личности и укреплению «цифрового доверия».

Помимо нормативных документов, ряд концепций и моделей цифрового образования были разработаны в рамках научно-педагогических исследований ученых двух стран. В качестве примеров можно привести модель развития цифровых компетенций будущих педагогов. Так, одной из моделей, разработанной российскими учеными, является развитие цифровых компетенций педагогов, осуществляющих лидерские функции в образовательных организациях и территориальном сообществе. Разработкой данной модели занимались такие ученые, как И. А. Донина, С. Н. Воднева, Е. Е. Донина, Д. В. Филиппова, К. Р. Хачатурова и др., которые в своих научных работах исследовали развитие управленческой культуры будущих педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий. Среди исследований, изучающих проблемы подготовки педагогов к работе в цифровой образовательной среде, заслуживают внимания работы таких российских ученых, как Т. О. Корнеев (исследует цифровое образовательное пространство как инструмент формирования информационных и коммуникативных компетенций будущего учителя); Е. Улуян (новые роли учителя в условиях цифрового переформатирования коммуникативной образовательной среды); И. М. Панченко (стратегии виртуального общения в сетевых сообществах учителей); Г. Б. Андреева и О. А. Никитина (педагогическое общение и сетевой этикет в рамках дистанционного обучения) [12; 13; 14; 15].

Проведенное сравнительное исследование показало, что белорусские ученые также исследуют различные стороны процесса цифровизации образования, в том числе выработку национальных стратегий, направленных на развитие цифровой образовательной среды в Республике Беларусь (Г. Д. Веренич, С. В. Марцева, Д. Е. Сидор и др.), разработку методологии организации образовательного процесса в виртуальном обра-

зовательном пространстве (Ф. И. Храмцова, А. И. Терехова и др.), социологические аспекты цифровой трансформации образования в условиях современных кризисов (Л. Г. Титаренко и др.) [16; 17; 18]. Важно отметить, что белорусские ученые активно проводят компаративные исследования в рамках Союзного государства, изучая особенности открытого образовательного пространства Российской Федерации и Республики Беларусь в условиях цифровизации (Р. Т. Тимакова, Ю. В. Ильюхина и др.) [19]. Кроме того, значительное внимание белорусские ученые уделяют сравнительным исследованиям глобального масштаба, посвященным оценке развития цифровизации Республики Беларусь и анализу позиций национальной системы образования в мировых рейтингах. Современное состояние исследований проблем цифровизации высшего образования в Республике Беларусь демонстрирует наличие значительного количества теоретико-прикладных данных и формирование общенациональной научно обоснованной комплексной стратегии цифровизации образовательного процесса.

В соответствии с замыслом авторов статьи было проведено онлайн-анкетирование 169 преподавателей из пяти российских вузов (Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Вологодский государственный университет, Рязанский государственный университет, Псковский государственный университет и Кубанский государственный университет). Респондентами, согласно полученным данным, были в основном доценты различных кафедр со стажем работы в учреждениях высшего образования от 20 до 40 лет. Как показало анкетирование, большая часть педагогов (63,8 %) владеет навыками обучения в формате онлайн на базовом уровне, при этом остальные респонденты (36,2 %) владеют такими навыками на продвинутом уровне. Навыками использования дистанционных курсов в качестве основного или дополнительного учебного материала в соответствии с результатами опроса на базовом уровне владеет 68,1 % опрошенных, на продвинутом уровне – 27,5 % и лишь 4,4 % педагогов не применяют дистанционные курсы для организации учебного процесса. При этом подавляющее число респондентов (58 %) на базовом уровне умеют разрабатывать дистанционные курсы.

Большинство преподавателей вуза (88,4 %) в своей профессиональной деятельности используют электронно-информационную образовательную среду (ЭИОС), цифровые библиотечные

ресурсы для учебно-методического обеспечения учебного процесса. При этом 62,3 % преподавателей отметили, что владеют данными ресурсами на базовом уровне, 36,2 % педагогов – на продвинутом уровне, и лишь незначительная группа педагогов (1,4 %) не используют цифровые библиотечные ресурсы в образовательной деятельности. Данные, полученные в ходе исследования, демонстрируют, в основном, базовый (56,5 %) и продвинутый (39,1 %) уровни владения преподавателями навыком работы с открытыми информационными ресурсами и базами данных, которые обеспечивают автоматизацию процесса поиска и обработки учебной информации.

В экстремальных условиях педагогам необходимо искать альтернативный вариант перевода очных учебных занятий в дистанционный, онлайн – или смешанный формат с использованием цифровых платформ. В связи с этим в рамках исследования представлялось необходимым выявить у респондентов опыт педагогической деятельности в удаленном режиме. Полученные данные показали, что у подавляющего числа педагогов имеется опыт как в проведении занятий в дистанционной форме (97,1 %) и в приеме экзаменов (72,5 %), так и в проведении защиты проектов в удаленном режиме (58 %). Лишь небольшая группа опрошенных (2,9 %) отметили, что не имеют такого опыта работы. Педагоги отметили, что для выполнения некоторых базовых профессиональных задач они используют текстовые редакторы, электронные таблицы и презентации, различные графические редакторы, а также программы и сервисы для аудио – и видеосвязи.

Исходя из полученных результатов, можно констатировать, что у педагогов вуза сформировался базовый уровень владения возможностями узкоспециализированного программного обеспечения. Преподаватели в основном используют различные компьютерные программы для работы с текстом, математической и статистической обработки данных, визуализации информации.

Следует отметить, что и другие возможности цифровой среды используются преподавателями в профессиональной деятельности. Чаще всего они, используя возможности цифровой среды, изучают нормативные документы (69,6 %), отвечают на вопросы студентов (66,7 %), следят за расписанием (92,8 %) и мероприятиями, которые проводятся в образовательной организации (63,8 %), пользуются электронной библиотекой (76,8 %), а также размещают: задания для студентов (84,1 %), материалы для учебных занятий (81,2 %), презентации, аудио – и/или видеозаписи

занятий (75,4 %), тесты и проверочные работы для студентов с оценкой результатов (72,5 %), ссылки на различные электронные образовательные ресурсы (63,8 %), результаты промежуточной и итоговой аттестации (53,8 %).

Далее в ходе исследования были выявлены основные трудности, связанные с цифровой трансформацией образовательного процесса. Наибольшие затруднения, согласно результатам опроса, испытывают педагоги при обработке больших массивов данных с использованием специальных цифровых технологий. Преобладающая группа опрошенных (59,4 %) указали, что не владеют навыками работы с большими данными. Однако в числе респондентов были и педагоги (40,6 %), которым приходилось работать с большими данными в рамках своей профессиональной деятельности.

Обсуждение. Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод, что большинство педагогов на базовом уровне владеют различными цифровыми навыками в целях оптимизации образовательного процесса и обеспечения дидактического разнообразия. Учитывая то, что в проведенном исследовании в основном принимали участие преподаватели старшего возраста, полученные данные позволили выявить противоречие. С одной стороны, были подтверждены необходимость и важность использования цифровых технологий в образовательном процессе современного вуза, а с другой стороны, был зафиксирован низкий уровень материально-технической оснащенности университетов. У отдельных преподавателей выявлена недостаточная заинтересованность в активном применении в профессиональной деятельности цифровых образовательных ресурсов. Разрешить данное противоречие, на наш взгляд, возможно путем создания в вузе соответствующей современным требованиям материально-технической базы и организационно-педагогических условий, необходимых для повышения квалификации преподавателей в области применения современных информационных технологий в образовательном процессе высшей школы.

На основании проведенного историко-педагогического анализа можно выделить три этапа развития цифровизации образовательного процесса, которые позволяют проследить эволюцию данного феномена от появления первых персональных компьютеров в образовательных системах Советского государства до настоящего времени.

Первый этап (1950-е – 1990-е гг. XX в.) характеризуется компьютеризацией сферы образова-

ния в России и Белоруссии. Данный процесс осуществлялся последовательно по мере развития компьютерных технологий и повышения уровня профессионального развития педагогов в данной области. Компьютеризация сферы образования представляет собой сложный и многогранный процесс внедрения информационных технологий в учебный процесс и в управление образовательными организациями (Б. С. Гершунский, А. П. Кузнецов и др.). На начальном этапе развития компьютеризации происходит внедрение компьютеров и установка базового программного обеспечения, создаются компьютерные классы и лаборатории для проведения учебных занятий, практических и лабораторных работ, а также научных исследований. Появляются информационные системы в целях управления учебным процессом.

Второй этап (1990-е гг. XX в. – 2000-е гг. XXI в.) – этап информатизации характеризуется широким использованием в сфере образования информационно-коммуникационных технологий. Информатизация образования, согласно интернет-энциклопедии, – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания (Ю. С. Зверева, Г. Б. Яруллина и др.). На данном этапе обозначилась новая стратегическая цель государственной политики России и Республики Беларусь, которую можно охарактеризовать как обеспечение перехода Советского государства к информационному обществу. Двигателем прогресса в этой области была научно-техническая и, прежде всего, педагогическая общественность двух стран.

На *третьем этапе (2000-е гг. XXI в. – наст. время)* в обеих странах начал развиваться процесс цифровизации различных сфер жизнедеятельности человека и общества, включая образование, после завершения активных фаз компьютеризации и информатизации. Точный год начала цифровизации сферы образования трудно определить, так как это явление развивается постепенно и включает в себя различные аспекты, такие, как создание в образовательных организациях цифровой образовательной среды, внедрение в учебный процесс электронных ресурсов, использование цифровых технологий, создание электронных образовательных баз и платформ и т.д. По мнению ряда отечественных ученых (В. И. Блинов, П. Н. Биленко, И. С. Сергеев, И. В. Роберт и др.), наиболее значимым при-

знаком цифровой трансформации образования является функционирование цифровых образовательных экосистем, основанных на сетевом взаимодействии педагогов и обучающихся и ориентированных на непрерывное профессиональное развитие личности в течение всей жизни.

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить риски и угрозы, связанные с цифровой трансформацией образовательного процесса в вузе, которые можно сгруппировать в отдельные тематические кластеры.

Первый тематический кластер отражает риски и угрозы, связанные с профессиональной деятельностью педагога. К данному кластеру можно отнести риски, отражающие: недостаточную мотивационную и профессиональную готовность преподавателей вузов, в первую очередь представителей старшего поколения, к работе в цифровой образовательной среде. Риском является также возросшая нагрузка на профессорско-преподавательский состав и сотрудников вуза, а также возможное сопротивление с их стороны цифровой трансформации образовательного процесса из-за невысокого уровня сформированности их цифровых компетенций. Большие временные затраты и усилия, которые необходимо затратить преподавателям вуза для внедрения цифровых технологий в учебный процесс, могут привести, с одной стороны, к значительному повышению рабочей нагрузки, а с другой, к снижению активности и результативности в других видах профессиональной деятельности, например, таких, как научно-исследовательская или административная. В качестве угрозы профессионального характера можно рассматривать также абсолютизацию роли искусственного интеллекта как транслятора знаний и образовательного контента, следствием которой может являться снижение роли педагога как организатора образовательного процесса.

Второй тематический кластер включает группу рисков и угроз, связанных с попыткой унификации социально-психологических характеристик цифрового поколения, недостаточным учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей обучающихся, игнорированием фактора многообразия в студенческой среде. При этом следует учитывать ряд угроз ментального характера, возникающих в процессе цифровой трансформации. Эти угрозы проявляются в отрыве учащейся молодежи от реальной действительности и неосознаваемом уходе в виртуальный мир, а также в появлении зависимости от виртуальной коммуникации и цифровых тех-

нологий, которая может привести к замедлению у обучающихся навыков критического мышления и частичной утрате способности к обучению в традиционном формате.

Третий тематический кластер характеризует риски и угрозы социального и социализационного характера. Разработка стратегий преодоления этих рисков наиболее актуальна, поскольку широкое использование цифровых технологий может нарушить основы социализационного процесса студенческой молодежи, способствовать культивированию индивидуализма, эгоцентризма, социальной атомизации, вызванных деформацией диалогического взаимодействия и реальной коммуникации с педагогами и однокурсниками. В процессе цифровизации возникает опасность потери эмоционально-оценочного компонента образовательного процесса, что негативно сказывается на формировании у обучающихся эмоционального интеллекта, эмпатических умений, чувства сопричастности и сопереживания.

К рискам и угрозам социального характера можно отнести цифровое неравенство, которое ограничивает различным социальным группам молодежи доступ к дистанционному и смешанному формату обучения. К угрозам социального характера можно также отнести нарушение социального взаимодействия и ограничение возможностей межличностного общения. Обучение в виртуальной цифровой среде может привести к снижению у обучающихся потребности в «живом» личном контакте. Это, в свою очередь, негативно отражается на социальном и эмоциональном развитии личности и приводит к ослаблению социальных связей и появлению у обучающегося чувства изоляции.

Актуальность *четвертого тематического кластера* рисков и угроз обусловлена усиливающимся процессом цифровизации образования, который принимает в настоящее время массовый характер. Данная группа рисков и угроз связана с необходимостью обеспечения безопасности личности в информационной среде. Это вызвано тем, что переход к взаимодействию в виртуальном пространстве приводит к значительному увеличению количества конфиденциальных данных, хранящихся и передающихся в цифровом формате. В результате повышается уязвимость вузов к различным видам кибератак, что может привести к потерям персональных данных как преподавателей, так и студентов. Поэтому университеты, стремясь обеспечить благополучие своих работников и обучающихся, разрабатывают системы информирования их о том,

как безопасно и ответственно вести себя в виртуальном пространстве.

На основании анализа научной литературы, изучения нормативно-правовых документов в области цифровизации, проведения опроса педагогов были выявлены социально-политические, экономические, педагогические, психологические и технологические факторы, оказывающие наибольшее влияние на процесс цифровизации высшего образования. В качестве социально-политического фактора был выделен планомерный переход традиционных институтов гражданского общества в виртуальное пространство с помощью различных цифровых инструментов (сайты, социальные сообщества в сетях и мессенджерах, электронные общественные приемные и т.д.). В исследовании также был определен инновационный способ проявления гражданской активности молодежи – гражданский интернет-активизм, который в настоящее время является одним из наиболее популярных способов участия представителей цифрового поколения в общественно-политической жизни

страны. К экономическим факторам можно отнести новые требования, выдвигаемые цифровой экономикой к профессиональным и личностным характеристикам современного работника, а также повышение качества производственных процессов и развитие систем управления предприятиями и организациями за счет широкого применения новых информационных технологий и цифровых инструментов. В качестве психологического фактора в ходе исследования выявлены особенности цифрового поколения, требующие создания гибкой интерактивной цифровой системы образования. В качестве педагогического фактора можно рассматривать готовность преподавателей вузов к работе в цифровой среде образовательной организации. При этом под цифровой образовательной средой вуза понимается виртуальное пространство, интегрирующее образовательный контент, технические средства и цифровые технологии, которые в совокупности обеспечивают эффективную реализацию образовательных программ, в том числе в дистанционном и смешанном форматах.

Список источников

1. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 24 с.
2. Каракозов С. Д., Уваров А. Ю. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 7–19.
3. Гамбеева Ю. Н., Сорокина Е. И. Цифровая трансформация современного образовательного процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 5 (148). С. 35–42.
4. Тульчинский Г. Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. 2017. № 6. С. 121–136.
5. Овсяницкая Л. Ю. Педагогические закономерности и принципы формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения в условиях цифровой трансформации процессов в образовании и здравоохранении // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 4. С. 152–157.
6. Шульгина Д. С. Трансформация образования в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды // Проблемы современного образования. 2015. № 6. С. 68–76.
7. Попова О. И. Трансформация высшего образования в условиях цифровой экономики // Вопросы управления. 2018. № 5 (35). С. 158–160.
8. Андрюхина Л. М., Ломовцева Н. В., Садовникова Н. О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 30–43.
9. Агеев А. И., Аверьянов М. А., Евтушенко С. Н. и др. Цифровое общество: архитектура, принципы, видение // Экономические стратегии. 2017. № 1. С. 114–125.

10. Кондаков А. М., Сергеев И. С. Цифровая трансформация образования в политической системе России // Вестник УМЦ. 2020. № 4 (29). С. 38–55.
11. Чошанов М. А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. № 3. С. 684–694.
12. Корнеев Т. О. Цифровое образовательное пространство как инструмент формирования информационных и коммуникативных компетенций будущего учителя // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 7 (99). С. 189–193.
13. Улунян Е. Е. Новые роли учителя. Онлайн-переформатирование коммуникативной образовательной среды // Образовательная политика. 2020. № 4 (84). С. 78–82.
14. Панченко И. М. Стратегия виртуального общения в сетевых сообществах учителей // Вестник Поволжского института управления. 2016. № 5 (56). С. 112–118.
15. Андреева Г. Б., Никитина О. А. Педагогическое общение и сетевой этикет в рамках дистанционного обучения // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 4. С. 139–141.
16. Веренич Г. Д., Марцева С. В., Сидор Д. Е. Цифровизация образования в Республике Беларусь / Информационные и инновационные технологии в науке и образовании: сборник научных трудов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Таганрог, 28–29 октября 2021 года. Ростов-на-Дону: Ростовский гос. экон. унив. 2022. С. 135–139.
17. Храмова Ф. И., Терехова А. И. Цифровизация высшего образования в Республике Беларусь: методологический аспект // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 3–2. С. 104–107.
18. Титаренко Л. Г. Цифровизация обучения в условиях пандемии: отношение белорусских и иностранных студентов // Социологический альманах. 2022. № 13. С. 269–277.
19. Тимакова Р. Т., Ильяхина Ю. В. Особенности открытого образовательного пространства Российской Федерации и Республики Беларусь в условиях цифровизации / Тенденции развития электронного образования в России и за рубежом: Материалы I Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 15 мая 2020 года. Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2020. С. 170–173.
20. Марон А. Е., Рословцева М. Ю. Дидактика цифровизации образования: аспект патристического воспитания кадет // Человек и образование. 2022. № 3(72). С. 99–105.

References

1. Blinov, V. I., Sergeev, I. S., Esenina, E. Yu. (2019) *Basic Ideas of the Didactic Concept of Digital Professional Education and Training*. M.: "Pero" Publishers. (In Russ.)
2. Karakozov, S. D., Uvarov, A. Yu. (2016) Successful informatization = transformation of the educational process in digital educational environment. *Problems of Modern Education*, no. 2, pp. 7–19. (In Russ.)
3. Gambeeva, Yu. N., Sorokina, E. I. (2020) Digital transformation of the modern educational process. *Proceedings of Volgograd State Pedagogical University*, no. 5 (148). pp. 35–42. (In Russ.)
4. Tulchinskiy, G. L. (2017) Digital transformation of education: challenges to higher education. *Philosophical Sciences*, no. 6. pp. 121–136. (In Russ.)
5. Ovsyanitskaya, L. Yu. (2018) Pedagogical regularities and principles of forming information competence of healthcare specialists in the conditions of digital transformation in education and healthcare. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 4, pp. 152–157. (In Russ.)
6. Shul'gina, D. S. (2015) Transformation of education in the conditions of ICT-saturated educational environment. *Problems of Modern Education*, no. 6, pp. 68–76. (In Russ.)
7. Popova, O. I. (2018) Transformation of higher education in the conditions of digital economy. *Issues of Management*, no. 5 (35), pp. 158–160. (In Russ.)

8. Andryukhina, L. M., Lomovtseva, N. V., Sadovnikova, N. O. (2020) Concepts of digital didactics as the basis for designing advanced education for vocational teachers. *Professional Education and Labor Market*, no. 1, pp. 30–43. (In Russ.)
9. Ageev, A. I., Aver'yanov, M. A., Evtushenko, S. N. et al. (2017) Digital society: architecture, principles, vision. *Economic Strategies*, no. 1, pp. 114–125. (In Russ.)
10. Kondakov, A. M., Sergeev, I. S. (2020) Digital transformation of education in the political system of Russia. *Bulletin of UMC*, no. 4 (29), pp. 38–55. (In Russ.)
11. Choshanov, M. A. (2013) E-Didactics: new look at the theory of learning in the era of digital technologies. *Educational Technologies and Society*, no. 3, pp. 684–694. (In Russ.)
12. Korneenko, T. O. (2022) Digital educational space as a tool for developing information and communicative competencies of future teachers. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, no. 7 (99), pp. 189–193. (In Russ.)
13. Ulunyan, E. E. (2020) New roles of teachers. Online reformatting of communicative educational environment. *Educational Policy*, no. 4 (84), pp. 78–82. (In Russ.)
14. Panchenko, I. M. (2016) Strategy of virtual communication in network communities of teachers. *Bulletin of the Volga Institute of Management*, no. 5 (56), pp. 112–118. (In Russ.)
15. Andreeva, G. B., Nikitina, O. A. (2021) Pedagogical communication and network etiquette in the context of distance learning. *Psychology and Pedagogy of Service Activities*, no. 4, pp. 139–141. (In Russ.)
16. Verenich, G. D., Martseva, S. V., Sidor, D. E. (2022) *Digitalization of education in the Republic of Belarus. Information and innovative technologies in science and education: Proceedings of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference, Taganrog, October 28–29, 2021*. Rostov-on-Don: Rostov State Economic University, pp. 135–139. (In Russ.)
17. Khramtsova, F. I., Terekhova, A. I. (2020) Digitalization of higher education in the Republic of Belarus: methodological aspect. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 3–2, pp. 104–107. (In Russ.)
18. Titarenko, L. G. (2022) Digitalization of teaching in the conditions of the pandemic: attitude of Belarusian and foreign students. *Sociological Almanac*, no. 13, pp. 269–277. (In Russ.)
19. Timakova, R. T., Ilyukhina, Yu. V. (2020) Features of the open educational space of the Russian Federation and the Republic of Belarus in the conditions of digitalization. *Trends in the Development of E-Learning in Russia and Abroad: Materials of the I International Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, May 15, 2020*. Yekaterinburg: Ural State Economic University, pp. 170–173. (In Russ.)
20. Maron, A. E., Roslovtseva, M. Yu. (2022) Didactics of digitalization of education: aspect of patriotic education of cadets. *Man and Education*, no. 3 (72), pp. 99–105.

Статья поступила в редакцию 06.02.2024; одобрена после рецензирования 12.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 06.02.2024; approved after reviewing on 12.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Певзнер Михаил Наумович

Доктор педагогических наук, профессор, директор Междисциплинарного центра открытого образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Петряков Петр Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой технологического и художественного образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Шустров Андрей Сергеевич

Инженер-технолог лаборатории цифровой дидактики Междисциплинарного центра открытого образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Pevzner Mikhail Naumovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Director of the Interdisciplinary Center for Open Education of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Petryakov Pyotr Anatolyevich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Technological and Art Education of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Shustrov Andrey Sergeevich

Engineer-technologist of the Laboratory of Digital Didactics of the Interdisciplinary Center for Open Education of 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: 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

Эльфрида Викторовна Балакирева

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

bal-elvira@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7847-7437>

Аннотация. В статье анализируются причины обновления системы подготовки педагогов в условиях нового понимания миссии высшего образования, которое связано не только с изменениями структуры высшего образования, но и с переосмыслением профессионального контента в содержании высшего образования. Рассматривается необходимость обеспечения трансформации профессиональной подготовки педагогов в вузе, характеризующейся продуктивными и результативными изменениями в области: повышения качества подготовки педагогов, профессиональной компетентности за счет снижения рисков нарушения целостного процесса профессиональной подготовки будущих педагогов и их профессионализации в образовательном процессе вуза. Раскрывается сущность понятия «профессиологическое знание» и его взаимосвязь с понятием «профессиология». Профессиология представлена как комплексное научное направление, предметом которого является проблема синтеза теоретического и практического опыта феномена профессии и профессиональной деятельности через определение основных профессиологических категорий, характеризующих собственно профессиональное в педагогическом образовании. С учетом новых перспектив в изменении системы высшего образования отмечается, что задачи отбора содержания профессиональной подготовки будущих специалистов разного педагогического профиля должны быть связаны с необходимостью более глубокого и детального изучения профессиональной деятельности действующих педагогов конкретного профиля. Предлагается использовать профессиологический подход к профессиональному педагогическому образованию, который заключается в ориентации профессиональной подготовки на развитие способности будущего педагога решать профессиональные задачи через освоение профессиологического знания.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка педагогов, профессия педагога, педагогический смысл профессии, профессиологический подход.

Для цитирования: Балакирева Э. В. Педагогический аспект профессиологии в условиях обновления системы подготовки специалистов в вузе // Человек и образование. 2024. № 1. С. 22–28.

Original article

PEDAGOGICAL ASPECT OF PROFESSIOLOGY IN THE CONTEXT OF UPDATING THE SYSTEM OF SPECIALISTS TRAINING AT UNIVERSITY

Elfrida V. Balakireva

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

bal-elvira@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7847-7437>

Abstract. The article analyzes the reasons for updating the teacher training system in the context of new understanding of the mission of higher education, which are associated not only with changes in the structure of higher education, but also with rethinking of professional content in the content of higher education. The need to transform the training of professional teachers at university is considered, characterized by productive and effective changes in the field: improving the quality of teacher training; increasing professional competence by reducing the risk of violating the integrity of the process of preparing the professional training of future teachers and their professionalization in the educational process of the university. The essence of the concept of "professional knowledge" and its relationship with the concept of "professiology" is revealed. Professionology is presented as a complex scientific field, the subject of which is the problem of synthesizing theoretical and practical experience of the phenomenon of profession and professional activity through the definition of the main professional categories that characterize the actual professional in teacher education. Considering new prospects in changing the higher education system, it is noted that the tasks of selecting the content of professional training of future specialists of various pedagogical profiles should be associated with the need for the more in-depth and detailed study of the professional activities of current teachers of a particular profile. It is proposed to use the professional approach to professional pedagogical education, which idea is in focusing professional training on developing the ability of the future teacher to solve professional problems through development of professional knowledge.

Keywords: higher education, teacher training, teaching profession, pedagogical meaning of the profession, professiologial approach.

For citation: Balakireva E. V. Pedagogical aspect of professiology in the context of updating the system of specialists training at university // *Man and Education*. 2024; (1): 22–28. (In Russ.)

Введение. В настоящее время в системе отечественного высшего образования происходят стратегические изменения. Выход нашей страны из Болонской системы, несомненно, предполагает необходимость создания своей отечественной системы образования, обеспечивающей улучшение качества подготовки специалистов в вузе.

На государственном уровне уже принято решение о переходе вузов России на новую систему высшего образования к 2026 году. Министр науки и высшего образования В. Фальков отмечает, что нынешний 2023/2024 учебный год будет ключевым относительно поиска и апробации эффективных моделей перехода вузов на новую систему подготовки специалистов.

Указом Президента России В. В. Путиным запущен пилотный проект

«О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [1]. Проект описывает два уровня высшего образования: базовое высшее и специализированное высшее, а также один уровень профессионального образования – аспирантура. Понятий «бакалавриат» и «магистратура» в новой системе образования нет [1].

Существенное обновление системы подготовки специалистов в вузе связано с необходимостью переосмысления профессионального контента в содержании высшего образования и, соответственно, с изменениями структуры высшего образования. Характерным признаком развития этих

процессов может служить высказывание великого русского ученого Д. И. Менделеева, который в начале XX века утверждал, что «главную цель образования должно видеть в высшем образовании, и все лица, прошедшие среднее образование, должны удовлетворять норме подготовки, которая принимается во внимание при составлении программ высших учебных заведений» [2, с. 131].

В этой связи обновленная система высшего образования, несомненно, должна быть качественно новой, ориентированной на достижение целей государства и общества, на решение государственных задач, сопряженных с задачами подготовки специалистов с высшим образованием, в том числе и педагогическим.

Актуальность обновления подготовки педагогов определяется современным пониманием миссии высшего педагогического образования, которое должно обеспечивать трансформацию профессионального образования будущих педагогов на основе: повышения качества педагогического образования; реализации новых требований к результатам педагогического образования, отраженных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++) и заложенных в проекте ФГОС ВО 4; повышения профессиональной компетентности выпускников вузов; снижения рисков нарушения целостного процесса профессиональной подготовки будущих педагогов; профессионализации будущего педагога в образовательном процессе вуза; ориентации подготовки будущих педагогов на трудоустройство и закрепление педагогических кадров на рабочем месте в соответствии с полученной квалификацией [3].

Рассмотрим проблему обновления содержания и процесса подготовки будущих педагогов в вузе в современных условиях с учетом того, что профессиональная подготовка будущих педагогов будет ориентирована на развитие у них целостного представления о профессии педагога.

Материалы и методы исследования. В рамках исследования выполнялся контекстный анализ научных публикаций и методической документации по проблеме обновления системы подготовки специалистов в вузе. Использовались авторские исследования вопросов профессионального знания в профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе.

Методология исследования обновления системы высшего педагогического образования рассматривается нами как учение о процессе познания новых условий изменений и преобразова-

ний содержания и процесса профессиональной подготовки педагогов. В этой связи возникает необходимость анализа этого процесса средствами профессионального знания (знания о профессии педагога).

Исходные позиции научного поиска.

Сущность профессионального знания связана с понятием «профессиология». Профессиология (лат. *professio* от *profiteor* – объявляю своим делом; нем. «Beruf» – «профессия» – призвание; греч. «logos» – учение) – учение о профессии, область научного познания о профессиональной жизни человека. В качестве объекта профессиологии выступает человек в аспекте его профессиональной жизни, а предмета – профессия как социальный феномен. Профессиологию дословно можно определить как науку о профессии. Генезис существования профессиологии на эмпирическом уровне уходит в далекое прошлое и сочетается одновременно с развитием всех исторических стадий профессионального образования. На различных этапах научного познания ученые обращались к корням профессионального анализа деятельности профессий, профессионально-квалификационного структурирования, к понятийному аппарату [4].

В этой связи на основе генезиса профессиологии как комплексного научного направления, предметом которого является проблема синтеза теоретического и практического опыта феномена профессии и профессиональной деятельности, мы решаем задачу определения основных профессиональных категорий (Балакирева Э. В.).

К таким категориям относим: современное научное знание о профессии; педагогическая профессия; педагогическое образование; профессиональное педагогическое образование; профессиональная квалификация; профессиональная компетентность.

В исследовании профессия педагога рассматривается как «социально-педагогическое явление и как трехмерное пространство ориентации человека в системе непрерывного педагогического образования и на рынке труда, как пространство профессионального становления, самоопределения, самореализации и саморазвития педагогов (учителей, воспитателей, преподавателей, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов и др.)» [3, с. 7].

Педагогический смысл любой профессии, в том числе и профессии педагога, заключается в целях и ценностях подготовки будущих специалистов, владеющих целостным представлением

о сфере (отрасли) будущей профессиональной деятельности и способных к построению своей образовательно-профессиональной траектории в системе непрерывного профессионального образования.

Постиндустриальное общество, характеризующееся динамичностью, нестабильностью и неопределенностью многих социальных процессов, существенно изменяет облик мира профессий. Появляются новые профессии, уже существующие значительно видоизменяются под воздействием информационно-коммуникативных и иных технологий. Внутри профессии, действительно, могут исчезнуть квалификации низкого уровня, а на смену могут появиться квалификации более высокого уровня. Но эти процессы происходят внутри самой профессии как единого целого «живого организма».

«Новые профессии», которые подчас таковыми не являются, могут создавать ситуации социальной дезориентации человека в мире труда. Поэтому важно особое внимание уделять не «новым профессиям», а тем изменениям, которые происходят внутри традиционных профессий, в том числе и в профессии педагога. Эти изменения становятся основой для разработки и обновления уже действующих профессиональных стандартов и ФГОС. Появляются обоснования для обновления перечней профессий и должностей, становятся более четкими юридические аспекты изменений в сфере профессиональной деятельности. Появляются качественно новые условия для профессиональной ориентации и профессионального самоопределения человека при выборе профессии и пути ее освоения в профессиональном образовании. Для каждого человека становится особенно важно определить для себя ценности и смыслы своего выбора [4].

В этой связи «Атлас новых профессий», предлагая широкий спектр специалистов, востребованных в России, скорее, раскрывает не новую профессию, а набор отдельных квалификаций, которыми должны владеть новые специалисты, обладающие надпрофессиональными компетенциями. К таким компетенциям, например, можно отнести универсальные компетенции, заложенные в методических рекомендациях Министерства просвещения РФ, которые определяют ключевые характеристики и параметры основных образовательных программ педагогического бакалавриата «Ядро высшего педагогического образования» [5].

В методических рекомендациях предложена компетентностная модель образовательных программ подготовки педагога, включающая в себя

блоки универсальных, общепрофессиональных компетенций, а также и профессиональных компетенций, которые определяет для себя каждая образовательная организация. В этой компетентностной модели заложены десять категорий универсальных компетенций. В данной статье считаем достаточным только назвать эти категории, не раскрывая наименований и индикаторов достижения универсальной компетенции, и показать, насколько содержание этих универсальных компетенций созвучно с современными требованиями рынка педагогического труда к потенциальным педагогическим работникам. В перечень универсальных компетенций включены: «системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие; безопасность жизнедеятельности; экономическая культура и финансовая грамотность; гражданская позиция» [5].

Результаты и их обсуждение. Приведенные исходные позиции методологического поиска нового построения подготовки педагогов в вузе характеризуются зарождением нового понимания профессии педагога, нового образа трудовой деятельности педагога.

Можно предположить и согласиться с тем, что в ближайшей перспективе будут возникать новые формы и типы мышления и коммуникации, которые могут существовать как дополнительные типы занятий педагога в его профессиональной деятельности. Но при этом речь пойдет не о рождении новой профессии, а о дополнении, оснащении, обновлении, развитии существующей профессии педагога.

В контексте исторического развития профессию педагога следует рассматривать как «жизнестойчивую, динамическую систему, содержательные и формальные элементы которой находятся в постоянном изменении в соответствии с экономическими, технологическими, социокультурными и другими происходящими в социуме трансформациями» [6, с. 80].

В своих исследованиях Ю. В. Громыко поднимает вопрос «Каким должен быть учитель российской школы будущего: какие компетенции должны стать ядром педагогической мыследеятельности?» [7, с. 13]. По его мнению, «педагог будущего – это педагог-игротехник-метапредметник, владеющий взаимными переходами от мышления к знанию, от знания к мышлению, от виртуальных моделей к реальной ситуации и способный превращать детско-взрослую общность в субъекта проектирования событий (выставки, баттлы, спектакли,

хеппининги) и осуществления действия в сложных коммуникативных социальных контекстах. Основам этих дисциплин педагогов надо специально учить для введения в практику современной школы более сложных деятельностных контекстов, чем традиционное преподавание учебных предметов» [7, с. 21].

В этой связи следует отметить, что в российской школе наряду с учителем трудятся и другие педагогические работники (социальный педагог, педагог-психолог, педагог дополнительного образования, тьютор и др.). Педагогический коллектив, состоящий из разных специалистов в сфере педагогической деятельности, должен быть готов к взаимодействию и сотрудничеству внутри школы по достижению общих целей школьного образования, при этом каждый учитель привносит свой вклад в достижение этих целей.

С учетом новых перспектив в изменении системы высшего образования в РГПУ им. А. И. Герцена по направлению подготовки «Педагогическое образование» сегодня реализуются более 30 профилей, которые, несомненно, имеют много общего, но есть и особенное. Общее заключается в том, что это будущие специалисты – педагоги, т.е. по роду своей деятельности будут заниматься педагогической деятельностью, особенное характеризуется содержанием вида и профиля педагогической деятельности.

Отбор содержания профессиональной подготовки будущих специалистов разного педагогического профиля должен быть связан с глубоким и детальным изучением в практике профессиональной деятельности *действующих* педагогов в школе. Сегодня в школе трудятся на различных педагогических должностях, кроме учителя: классный руководитель, социальный педагог, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, педагог-организатор, педагог-библиотекарь, педагог-игротехник, тьютор и др. Можно увидеть, что каждому педагогическому работнику в одной и той же школе в соответствии со штатным расписанием определены не только должностные обязанности, но и функциональные обязанности, которые недостаточно коррелируются с содержанием работы других педагогических работников и поэтому у каждого из них может возникать непонимание общих целей школьного образования.

Схожая проблема наблюдается и в системе подготовки будущих педагогов, в которой недостаточное внимание уделяется взаимосвязи общепрофессиональной и специальной (профильной) подготовки будущих педагогов. Это обстоятельство создает трудности профессионального

самоопределения студентов в процессе обучения в вузе, а в дальнейшем и проблемы трудоустройства. Они теряют образ профессии педагога как сферы широких возможностей трудоустройства не только в соответствии с профилем подготовки, но и в рамках целой отрасли профессиональной деятельности педагога. С целью развития целостного восприятия студентами своей будущей профессиональной педагогической деятельности предлагаем включить в структуру основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры всех профилей подготовки по направлению «Педагогическое образование» сквозные учебные курсы с профессионально-направленной направленностью, например: «История и современные тенденции развития профессии педагога», «Педагог: профессия, личность» и т.п.

Четкое видение своего профессионального будущего открывает для каждого обучающегося, будь то студент (бакалавриат, магистратура) или аспирант, перспективу их становления как высококвалифицированного, высокообразованного педагога, востребованного рынком труда в системе непрерывного педагогического образования. Можно сказать, наступает время «зарождения педагога нового поколения».

Психолог Э. Ф. Зеер предлагает ввести новое понятие «трансфессия», которое бы обозначало «вид *трудовой активности*, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям» [8, с. 190].

Э. Ф. Зеер отмечает, что в условиях VI технологического уклада зарождается новая квалификационная характеристика таких специалистов, как транспрофессионализм [8]. «Транспрофессионализм специалиста обеспечивает межпрофессиональную коммуникацию специалиста, возможность вхождения в разного рода социально-профессиональные сети. Транспрофессионалы характеризуются высокой обучаемостью, инновационностью, социально-профессиональной мобильностью, способностью к самообразованию и преодолению стереотипов прошлого опыта» [8, с. 190].

Заметим, что речь идет не о подмене понятий «профессия» и «трансфессия», поскольку ядром профессии является вид деятельности, а трансфессия рассматривается как «вид *трудовой активности* человека в его профессиональной деятельности» на основе освоения «надпрофессиональных компетенций» непосредственно на рабочем месте и в системе непрерывного профессионального образования.

Заключение. Таким образом, ценности и смыслы профессиологического подхода к педагогическому образованию, который базируется на идеях компетентностного, контекстного, интегративного подходов, заключаются в развитии профессиональной компетентности будущего педагога, обладающего широкой мобильностью в решении современных профессиональных задач, способного ориентироваться в сфере профессиональной деятельности и приобретать новые компетенции, востребованные на рынке педагогического труда. Целевые ориентации профессиологического подхода обогащают знания будущих педагогов о системе видов профессиональной педагогической деятельности и профессиональных сообществах педагогов на основе планомерного и целенаправленного включения профессиологического знания в содержание и процесс профессиональной подготовки педагогов [9].

Безусловно, активная трудовая деятельность каждого человека зарождается еще на этапе обучения в школе, в вузе и в дальнейшем развивается на трудовом посту. Поэтому «конструирование со-

держания вузовских образовательных программ следует ориентировать на самостоятельное построение студентом персонализированного обучения» [10, с. 284]. При этом предполагается обращение «к личностному опыту преподавателя и студента как стержню содержания образования, который пронизывает все его компоненты путем построения студентом индивидуальной модели содержания образования, выражающейся в сформированной индивидуальной совокупности ключевых (универсальных) компетенций конкретного студента» [10, с. 284].

Выпускники вузов, хорошо подготовленные к решению реальных профессиональных задач, обладая всеми признаками личностного и индивидуального развития, вступают в фазу построения «жизненной трансспективы» (В. И. Гинецинский), в том числе и перспективы своего развития в профессии.

Период развития индивидуальности студента – будущего педагога в профессиональной сфере, несомненно, открывает для него широкие возможности в становлении трансфессионализма на основе достигнутого уровня профессионализма.

Список источников

1. Указ Президента РФ от 12.05.2023 № 343 (ред. от 26.06.2023) «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». URL: <https://clck.ru/38ZCCv> (дата обращения: 09.10.2023).
2. Менделеев Д. И. Заветные мысли. М., 1905. 428 с.
3. Балакирева Э. В. Современные особенности развития педагогической профессии как фактор обновления содержания подготовки будущих педагогов в вузе / XVII Герценовские чтения. Волхов. Материалы XVII Всероссийской научно-практ. конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 5–11.
4. Балакирева Э. В. Ценности и смыслы профессиологического подхода к современному образованию // Человек и образование. 2018. № 1 (54). С. 27–32.
5. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию. URL: <https://docs.cntd.ru/document/728190373> (дата обращения: 12.10.2023).
6. Кремень Ф. М., Кремень С. А. Трансформация понятий «профессия» и «профессиональная подготовка» в современном мире // Социальные трансформации. 2018. № 29. С. 77–84.
7. Громыко Ю. В., Просекин М. Ю. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 2. С. 100–128.
8. Зеер Э. Ф. Профессиология: психологический контент: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2019. 194 с.
9. Балакирева Э. В. Профессиологический подход к педагогическому образованию. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 255 с.
10. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. Вып. 3 (35). С. 281–288.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation dated May 12, 2023 № 343 (as amended on June 26, 2023) «On some issues of improving the higher education system». Available at: <https://clck.ru/38ZCCv> (Accessed: 9 October 2023). (In Russ.)
2. Mendeleev, D. I. (1905) *Cherished thoughts*. M. (In Russ.)
3. Balakireva, E. V. (2023) *Modern features of development of teaching profession as a factor in updating the content of training future teachers at the university*. In: *XVII Herzen Readings. Volkhov. Materials of the XVII All-Russian scientific and practical conference*. St. Petersburg, pp. 5–11. (In Russ.)
4. Balakireva, E. V. (2018) Values and meanings of the professional approach to modern education. *Man and Education*, no. 1 (54), pp. 27–32. (In Russ.)
5. *Methodological recommendations for training personnel in bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content*. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/728190373> (Accessed: 12 October 2023). (In Russ.)
6. Kremen, F. M., Kremen, S. A. (2018) Transformation of the concepts of «profession» and «vocational training» in the modern world. *Social Transformations*, no. 29, pp. 77–84. (In Russ.)
7. Gromyko, Yu. V., Prosekin, M. Yu. (2022) Educational mental activity of the new generation and basic pedagogical competencies. *Psychological and Pedagogical Research*, v. 14, no. 2, pp. 100–128. (In Russ.)
8. Zeer, E. F. (2019) *Psychology of professions: Textbook for university students*. M.: Academic Project. (In Russ.)
9. Balakireva, E. V. (2008) *Professional approach to pedagogical education*. SPb.: Publishing house of Herzen RSPU. (In Russ.)
10. Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P. (2020) Methodological aspects of the transition to a new organization of the educational process. *Bulletin of Sarat. Un-ty. Ser. Acmeology of Education. Developmental Psychology*, v. 9, no. 3 (35), pp. 281–288. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.01.2024; одобрена после рецензирования 25.01.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 09.01.2024; approved after reviewing on 25.01.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторе:

Балакирева Эльфрида Викторовна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the author:

Balakireva Elfrida Viktorovna

Doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Professor of Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg



Научная статья
УДК: 371

НА ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

*Инна Николаевна Головатая¹, Игорь Витальевич Бугаев²,
Владимир Юрьевич Смольников^{3✉}*

^{1,2} Средняя школа № 383, Санкт-Петербург, Россия

³ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия

¹ inna211166@yandex.ru

² 79062452292@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6256-087X>

^{3✉} vysm@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы формирования качества субъектности обучающихся в школе, которое является важным шагом на пути повышения их образовательных результатов. Изучение степени субъектности обучающихся помогает учителям и администраторам школы понять, какие аспекты образования нуждаются в доработке и какие методы обучения дают наилучшие результаты. Исследование уровня субъектности помогает также понять, как лучше поддерживать и мотивировать обучающихся для достижения лучших результатов, какие из обучающихся нуждаются в дополнительной поддержке и помощи для достижения успеха в учебе. В статье также анализируются особенности формирования этого качества у административной и учительской команд образовательного учреждения. Представлены результаты анкетирования учащихся и анализ их ответов. Предложены критерии субъектности обучающихся, показаны соответствующие им уровни по классам обучающихся. Прослежена динамика изменения уровня субъектности с 5-го по 11-й класс. Дано описание каждого уровня, предложены возможные результаты их изменения. Сделан вывод о влиянии степени субъектности на повышение образовательных результатов обучающихся, соотношении уровня субъектности обучающихся с их возрастно-психологическим состоянием и необходимых действиях по успешному функционированию административно-учительской команды образовательного учреждения.

Ключевые слова: уровень субъектности, обучающиеся, школа, повышение образовательных результатов, методы обучения, мотивация.

Для цитирования: Головатая И. Н., Бугаев И. В., Смольников В. Ю. На пути повышения образовательных результатов учащихся школы // Человек и образование. 2024. № 1. С. 29–38.

Original article

ON THE WAY TO IMPROVING SCHOOL EDUCATIONAL RESULTS

Inna N. Golovataya¹, Igor V. Bugaev², Vladimir Yu. Smolnikov^{3✉}

^{1,2} Secondary school № 383, St. Petersburg, Russia

³ St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia

¹ inna211166@yandex.ru

² 79062452292@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6256-087X>

^{3✉} vysm@mail.ru

Abstract. The study of the level of subjectivity of students in school is an important step towards improving educational results. It helps teachers and school administrators understand which aspects of education need to be improved and which teaching methods produce the best results. The study of the level of subjectivity also helps to understand how to better support and motivate students to achieve better results, which students need additional support and assistance to achieve academic success. The article also analyzes the features of the formation of this quality among the administrative and teaching teams of an educational institution. The results of the student survey and analysis of their responses are presented. Criteria for subjectivity of students are proposed, and the corresponding levels by class of students are shown. The dynamics of changes in the level of subjectivity from the 5th to the 11th grade are traced. The description of each level is given, and possible results of their changes are proposed. The conclusion is drawn about the influence of the degree of subjectivity on improving the educational results of students, the correlation of the level of subjectivity of students with their age-psychological state and the necessary actions for the successful functioning of the administrative and teaching team of an educational institution.

Keywords: level of subjectivity, students, school, improvement of educational results, teaching methods, motivation.

For citation: Golovataya I. N., Bugaev I. V., Smolnikov V. Yu. On the way to improving school educational results // *Man and Education*. 2024; (1): 29–38. (In Russ.)

Введение. Новой административной командой школы № 383 Санкт-Петербурга поставлена задача вывести образовательные результаты обучающихся на уровень не меньше среднего по городу, выведя школу из статуса образовательного учреждения с низкими образовательными результатами. В ходе обоснования путей решения поставленной задачи было обращено внимание на важность исследования феномена влияния уровня субъектности учащихся на успешность обучения.

По современным представлениям под субъектностью обучающихся понимается возможность школьников принимать самостоятельные решения и действовать в соответствии с их

личными целями и предпочтениями, что определяет самостоятельность школьников в принятии решений при достижении ими своих целей. Проявление субъектности в практической деятельности в значительной степени определяется возрастными характеристиками ребенка.

Современная практика организации образовательного процесса в школе показывает, что особенностям психологического возраста учащихся педагоги уделяют мало внимания, а на курсах повышения квалификации для учителей недостаточно раскрываются психологические особенности современного школьника. Вместе с тем, именно у современного школьника феномен «субъектности» проявляется достаточно ярко.

Во многом это связано со значительным повышением внимания к развитию индивидуальных черт в личности современного школьника. К такой ситуации привели, в частности, отсутствие в воспитательном процессе внимания к формированию коллектива учащихся и позиция семьи в этом вопросе.

Ориентация школы на личностно-ориентированный подход также способствует проявлению черт индивидуализма. При этом субъектность учащихся в образовательной коммуникации достаточно часто проявляется спонтанно и может не соответствовать позиции учителя. Вместе с тем, субъектность ученика связывается с определенными волевыми процессами. К. Д. Ушинский считал: «Прежде всего обучение является волевым процессом, так как основано на воле и развивает ее. Поэтому надо приучать ребенка делать не только то, что его занимает, но и нужное, хотя и не увлекательное. Обучение необходимо строить на интересе, но не забывать и о серьезности решаемых задач» [1, с. 22].

Следует отметить и то, что развитие субъектности ученика возможно при обеспечении условий, представленных на рисунке 1 [2].

Понятие «субъектность» находит свое контекстное отражение в материалах ФГОС в том, что в документе определяются права и обязанности субъектов образования и предоставляется возможность их реализовывать [3]. Например, ФГОС предусматривает право учащихся на получение качественного образования и на участие в управлении школой.

Современное представление о субъектности говорит о том, что она может быть рассмотрена как обобщающая возможность учащегося выстраивать жизнь в соответствии с собственными целями и ценностями, которая проявляется в ак-

тивной творческой позиции человека при решении жизненных задач, в способности к саморегуляции и рефлексии собственной деятельности [4].

Субъектная позиция обучающегося в образовательном процессе означает, что обучающийся принимает активное участие в обучении, активно исследует и изучает материал, применяет свои знания в практических задачах, принимает решения и несет ответственность за результаты своих действий. Обучающийся должен понимать, что он отвечает за свои успехи и неудачи, что он может влиять на процесс обучения. Таким образом, субъектная позиция обучающегося в образовательном процессе подразумевает активное участие обучающегося в обучении, а также понимание и принятие ответственности за все виды своей деятельности.

К. Д. Ушинский считал, что главное в процессе обучения – это осознание учащимся того, что учение – серьезный и сложный труд, требующий ответственного отношения к нему, вызывающий положительные эмоции переживанием состояния успеха. Он также отмечал, что «для человека в детском и юношеском возрасте главный интерес в жизни должно составлять учение» [5, с. 425].

К сожалению, такие взгляды достаточно часто остаются на уровне благих пожеланий, поскольку выполнение поставленных условий требует значительных профессиональных усилий педагога и длительного времени на формирование подобных установок у учащегося.

Материалы и методы. Исследование проводилось в образовательной организации, которая по результатам последних ЕГЭ была признана школой с низкими образовательными результатами. При этом школа является центром инновационного педагогического поиска по теме

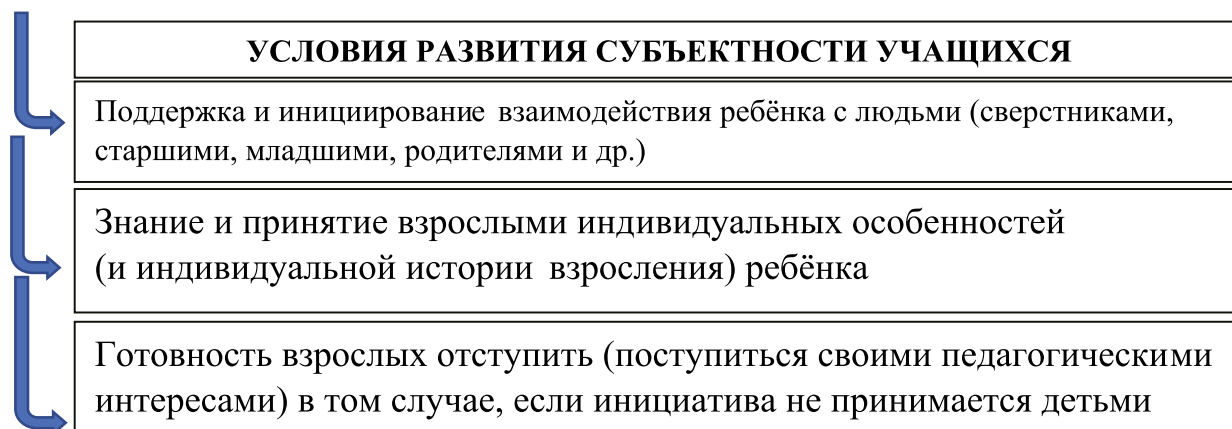


Рис. 1. Условия развития субъектности учащихся

«Становление образовательных практик, направленных на развитие у обучающихся навыков XXI века» и имеет другие достойные результаты своей деятельности. Новая административная команда поставила задачу повысить результаты образовательной деятельности. Было обращено особое внимание на важность работы в направлении развития субъектности у обучающихся школы.

Задачей проведенного исследования стало выявление уровня субъектности обучающихся разных классов и определение динамики прогнозируемых изменений этого уровня. В качестве метода исследования было выбрано анонимное анкетирование, нацеленное на определение общей динамики в процессе развития личностных качеств учащихся. Для оценки работы педагогического коллектива по развитию субъектности учащихся использовались общие количественные данные по классу, параллели или возрастной группе.

Для организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы были собраны сведения о том, у каких учеников уровень развития личностных качеств недостаточен. Для этого учащимся было предложено заполнить адресные анкеты с гарантией максимально корректного использования полученных данных.

Ранжирование результатов данных анкетирования проводилось с использованием метода балльного оценивания, когда предметы или процессы оцениваются на основе балльной шкалы [2].

Результаты исследования. По результатам проведенного анкетирования были выявлены три уровня субъектности обучающихся в образовательном процессе по соотношению репродукция/творчество. Репродуктивный (низкий уровень), репродуктивно-творческий (средний уровень), творческий (высокий уровень). Распределение результатов представлено в таблицах 1, 2.

Описание уровней выглядит следующим образом:

- Репродуктивный (низкий) уровень – субъектное проявление обучающегося в образовательном процессе практически не выражено. Во время учебной деятельности школьник чаще всего занимает пассивную позицию, проявляя активность эпизодически. Он предпочитает исполнять указания учителя и не высказывать свое мнение. Обучающийся выполняет различные виды самостоятельной работы только по указанию учителя. На уроках инициатива практически отсутствует, обучающийся ориентируется на исполнение роли объекта (предмета) педагогиче-

ских воздействий, а также на механистическое усвоение знаний, умений и навыков.

- Репродуктивно-творческий (средний) уровень – субъектность обучающегося находит свое проявление в образовательном процессе. Обучающийся проявляет некоторую активность и выборочно относится к выполнению самостоятельных заданий. Он пытается выработать свою личную позицию по различным вопросам, но не всегда имеет желание отразить в коммуникации свое отношение к аспектам образовательного процесса.

- Творческий (высокий) уровень – обучающийся проявляет значительную внутреннюю и внешнюю активность в процессе освоения образовательной программы: осознает то, что его успешность зависит от степени личных усилий, активно выражает свое мнение, обращается к учителю с вопросами и уточнениями, вносит предложения по организации учебного процесса. Такой обучающийся достаточно самостоятелен в освоении учебной деятельности и проявляет инициативу.

Обсуждение. Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что уровень субъектности обучающихся в образовательном процессе на текущий момент соответствует низкому и среднему уровням. Высокий уровень субъектности наблюдается лишь у небольшого процента обучающихся.

Проведем графическую визуализацию полученных результатов исследования. На рисунках 2, 3 и 4 показана динамика изменения репродуктивного, репродуктивно-творческого и творческого уровней субъектности учащихся в соответствии с классом обучения.

Репродуктивный (низкий) уровень субъектности. График на рисунке 2 показывает репродуктивную субъектность школьников по классам. Из данных видно, что наиболее высокий показатель репродуктивного уровня субъектности наблюдается у учащихся 10-х классов (72,5 %). Это означает, что десятиклассники менее всего замотивированы в получении высоких результатов. Но можем отметить, что к 11-му классу ситуация улучшается, показатель падает до 60,5 %. Наиболее низкий показатель репродуктивного уровня субъектности наблюдается у учащихся 5-х и 6-х классов (32 % и 37 % соответственно). Это означает, что школьники из этих классов наиболее мотивированы для учебы. Отметим резкий скачок показателя репродуктивной субъектности в 7-м классе, что может быть обусловлено подростковым возрастом, поиском себя в социуме. В сторону

Таблица 1

**Результаты анкетирования «Субъектность обучающихся
в образовательном процессе» среди 5–11 классов**

Уровень субъектности	Класс	Кол-во человек	%
Репродуктивный (низкий) (0–10 баллов)	5	8	42
Репродуктивно-творческий (средний) (11–15 баллов)		10	52,5
Творческий (высокий) (16–20 баллов)		1	5,5
Репродуктивный (низкий) (0–10 баллов)	6	26	36,6
Репродуктивно-творческий (средний) (11–15 баллов)		42	59,2
Творческий (высокий) (16–20 баллов)		3	4,2
Репродуктивный (низкий) (0–10 баллов)	7	25	56,8
Репродуктивно-творческий (средний) (11–15 баллов)		18	40,9
Творческий (высокий) (16–20 баллов)		1	2,3
Репродуктивный (низкий) (0–10 баллов)	8	15	44,1
Репродуктивно-творческий (средний) (11–15 баллов)		17	50
Творческий (высокий) (16–20 баллов)		2	5,9
Репродуктивный (низкий) (0–10 баллов)	9	13	41,9
Репродуктивно-творческий (средний) (11–15 баллов)		16	51,6
Творческий (высокий) (16–20 баллов)		2	6,5
Репродуктивный (низкий) (0–10 баллов)	10	10	71,4
Репродуктивно-творческий (средний) (11–15 баллов)		3	21,6
Творческий (высокий) (16–20 баллов)		1	7,1
Репродуктивный (низкий) (0–10 баллов)	11	8	61,5
Репродуктивно-творческий (средний) (11–15 баллов)		5	38,5
Творческий (высокий) (16–20 баллов)		0	0

Таблица 2

**Обобщенные результаты анкетирования «Субъектность обучающихся
в образовательном процессе» среди 5–11 классов**

Уровень субъектности	Кол-во человек	%
Репродуктивный (низкий) (0–10 баллов)	105	46,5
Репродуктивно-творческий (средний) (11–15 баллов)	111	49
Творческий (высокий) (16–20 баллов)	10	4,5

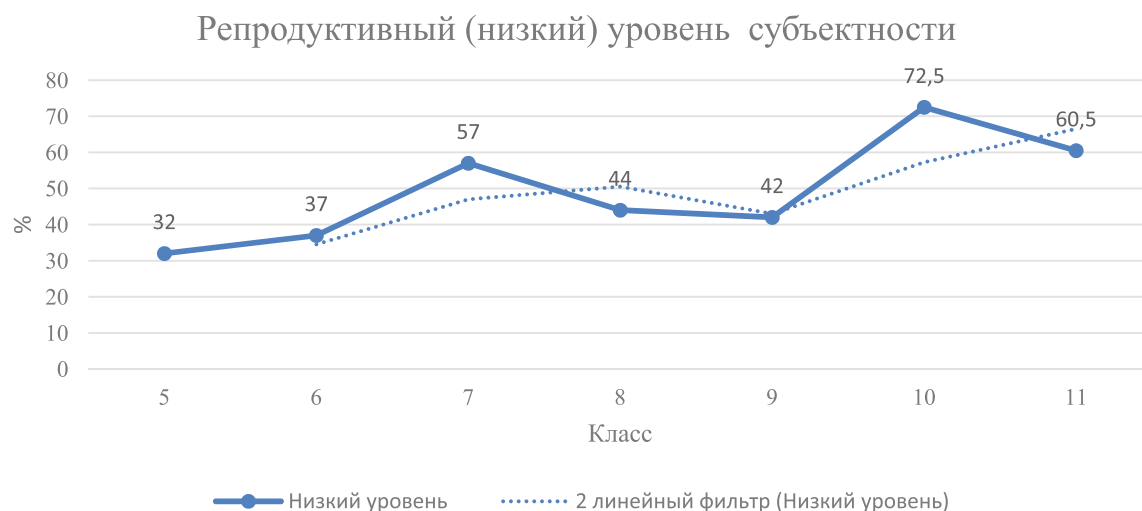


Рис. 2. График зависимости репродуктивного уровня субъектности от класса обучения

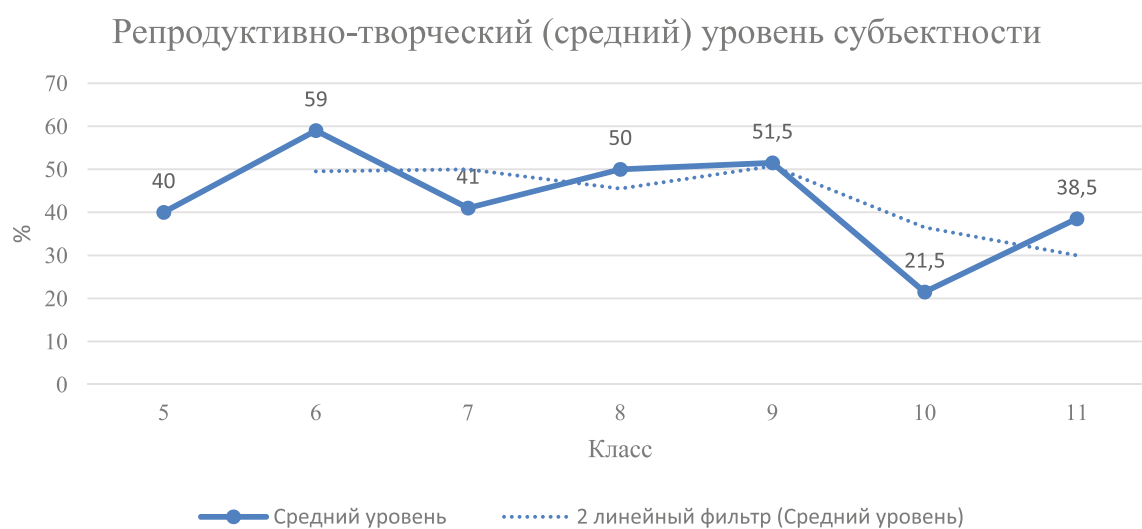


Рис. 3. График зависимости репродуктивно-творческого уровня субъектности от класса обучения

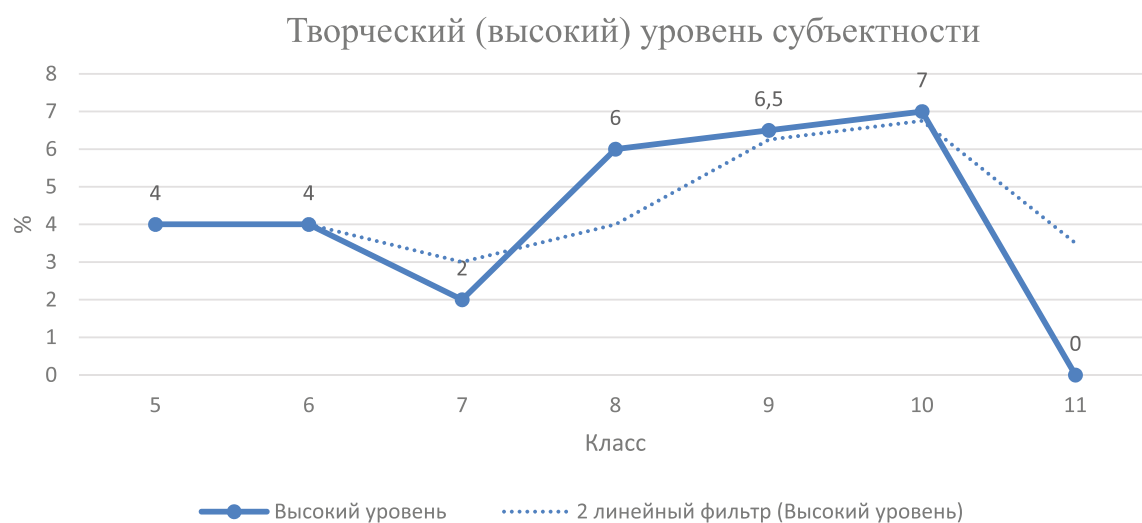


Рис. 4. График зависимости творческого уровня субъектности от класса обучения

этой гипотезы указывает падение репродуктивной субъектности к 8-му классу. В целом, по графику можно сказать, что процент репродуктивной субъектности у школьников растет с 5-го по 11-й класс с характерными скачками в определенном возрасте. Это может быть вызвано различными факторами, например, усталостью от постоянной учебы, проблемами с мотивацией или даже стрессом. Не стоит забывать, что мотивация к учебе может падать в 10-м классе из-за отсутствия профильных классов. Этот фактор может вызывать у старшеклассников трудности, связанные с принятием решения относительно своего будущего, они могут испытывать неуверенность в своих способностях, что может привести к излишнему волнению по поводу приближающихся выпускных из школы и поступления в вуз. В такой ситуации учитель должен принять меры для улучшения субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе. Здесь могут помочь индивидуальные образовательные программы, использование интерактивных методов обучения, предоставление дополнительных материалов и ресурсов для улучшения понимания изучаемого материала.

Репродуктивно-творческий (средний) уровень субъектности. Из графика на рисунке 3 можно сделать вывод, что репродуктивно-творческий уровень школьников постепенно растет по мере их продвижения от класса к классу. Видно, что в большинстве классов уровень субъектности достаточно высокий, что говорит о том, что школьники все же проявляют достаточное желание учиться и достигать успеха, при этом не показывая выдающихся результатов. Из графика видно, что репродуктивно-творческая субъектность школьников постепенно растет с 5-го до 9-го класса, достигая максимального значения в 6-м классе (59 %). В 7-м классе отмечается резкое падение уровня, что может быть обусловлено подростковым возрастом, поиском себя в разных жизненных условиях. После резкого падения в 10-м классе график достигает минимального значения в 21,5 %. Это можно объяснить падением концентрации школьников после сданных ОГЭ. Далее график снова идет вверх, и значение достигает 38,5 % в 11-м классе. Однако в 10-х и 11-х классах по сравнению с 5–9-ми классами процент субъектности снизился, что может быть связано с усталостью от длительной учебы или повышенным стрессом в период подготовки к ЕГЭ. В целом можно сделать вывод, что школьники проявляют достаточный уровень субъектности и желание учиться, хотя скользящее среднее значение имеет тенденцию к пони-

жению при увеличении возраста обучающихся, при резком падении его на уровне 10-го класса.

Субъектная позиция обучающегося в образовательном процессе зависит от многих факторов, включая возраст, интеллектуальные способности, интересы и предпочтения обучающегося, а также от стиля преподавания и степени соотнесенности субъектной позиции учителя и ученика. Однако в целом репродуктивно-творческая субъектная позиция обучающегося в образовательном процессе заключается в получении информации от учителя и применении полученных навыков в реальной жизни.

Творческий (высокий) уровень субъектности. График творческого уровня субъектности (рисунок 4) показывает, что в тренде, начиная с 5-го класса, где процент субъектности составляет 4 %, наблюдается постепенный его рост, который заканчивается в 10-м классе, где процент субъектности составляет 7 %. Это можно объяснить постепенным ростом мотивации к получению знаний среди учащихся. Но все так же наблюдается падение показателя в 7-м классе, с последующим ростом к 8-му классу. Это говорит о том, что школьники проходят процесс взросления и самоопределения, что в большинстве случаев характеризуется падением образовательных результатов. При этом 11-й класс показывает нулевой процент творческой субъектности, что может быть вызвано различными факторами, такими, как стресс и напряжение перед поступлением в вуз. Возможно, это связано с тем, что школьники в 11-м классе уже подготовились к экзаменам и не имеют желания дальше учиться, относятся потребительски к процессу обучения. В целом можно сделать вывод, что у школьников постепенно растет желание учиться с каждым новым классом, но в период самоопределения данный показатель падает, о чем свидетельствуют и средние значения уровня.

Если говорить о возможности достижения более высоких значений, то в идеальных случаях это связано прежде всего с тем, что творческая субъектная позиция обучающегося в образовательном процессе означает, что обучающийся принимает активное участие в обучении и имеет возможность самостоятельно принимать решения и самостоятельно изучать учебный и дополнительный материал.

Практические наблюдения показали, что перед поступлением в вуз желание учиться снижается. Это может объясняться утилитарностью взглядов обучающихся, когда выбор будущего поступления сделан и занятия

по «ненужным предметам» имеют малую ценность, так как не влияют на результат поступления. Существующая система подготовки к ЕГЭ способствует этому, заслоня собой ценность получения широкого образования. Таким образом происходит снижение мотивации к учению и падение показателей субъектной позиции.

Вместе с тем, субъектность и мотивация школьников играют важную роль в успехе учеников в школе. Субъектность означает, что ученики должны иметь свободу выбора и возможность развивать свои интересы и увлечения. Мотивация и связанная с ней субъектная позиция учащихся по отношению к учебе может иметь положительную динамику, если процесс обучения организован так, что учащимся предложены понятные и достижимые образовательные цели. Это даст учащимся понимание того, как их усилия приведут к положительным результатам. Учащимся могут быть предложены различные награды и поощрения за успехи в учебе. Это поможет им понять, что их усилия приносят пользу, и подчеркнет важность учебы. Важным шагом также станет создание положительной и привлекательной атмосферы для учащихся. Учителя должны давать учащимся понять, что они готовы к диалогу, готовы помочь. Учащимся могут быть предложены различные программы и проекты, которые позволят им применять их знания в реальной жизни и получать практические навыки. Это поможет им понять, что они учатся не только для того, чтобы получить оценки, но и для того, чтобы реально применять эти знания и навыки в своей жизни. Обучающимся также могут быть предложены различные интересные и познавательные мероприятия, которые помогут более глубоко понимать учебный материал и повысят интерес к познанию нового. «Учение есть труд, – писал К. Д. Ушинский в предисловии к изданию “Детского мира”, – и должно остаться трудом, но трудом полным мысли, так чтобы самый интерес к учению зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас» [6, с. 597].

Выводы. В повышении результативности работы школы ведущая роль отведена административной команде. И одной из первых задач, стоящих перед ней, стала задача повышения уровня субъектности учащихся с целью вывода образовательной организации на более высокие показатели качества образования. Администрация и учителя школы должны не только поддерживать существующую субъектную позицию учащихся, но и развивать ее даже в кризисные, с точки зрения возраста, моменты.

Решить задачу вывода образовательных результатов обучающихся на более высокий уровень возможно при соблюдении коллективом школы следующих концептов:

- Управленческие решения должны опираться на принципы честности, справедливости и добросовестности всех субъектов образовательной организации при принятии решений, которые касаются учащихся и педагогов.

- Школа должна быть открыта для обсуждения проблем учащихся и педагогов с целью принятия необходимых мер по улучшению качества образовательной среды.

- Важно предоставлять учащимся возможность проявлять свою индивидуальность и творческие способности.

Поскольку поставленная выше перед коллективом школы задача сформулирована новой администрацией, то на пути ее решения возможны некоторые трудности, которые связаны с тем, что деятельность новой администрации может иметь как положительное, так и отрицательное влияние на показатели успеваемости в школе. Это зависит от того, какие изменения принесет с собой новая администрация и от понимания педагогами значения происходящих изменений. Падение субъектности учащихся в условиях неопределенности может быть вызвано отсутствием доверия со стороны школьников к вводимым изменениям, что обычно ведет к понижению их мотивации и уровня активности. С подобным отношением может быть связано и возможное ухудшение отношений между учащимися и администрацией, а также уменьшение количества инициатив и проектов, запущенных в образовательной организации.

Учитывая, что субъектность команды учителей и администрации оказывает большое влияние на формирование субъектности обучающихся, можно говорить о ее важной роли в повышении образовательных результатов школы. Таким образом, имея перед глазами пример и опыт работы коллектива педагогов и администрации, учащиеся смогут принимать более самостоятельные и ответственные решения по отношению к своим образовательным достижениям, развивая собственную субъектность. В свою очередь, она помогает учащимся развивать самостоятельность, самоуважение и уважение к другим. Она также помогает учащимся понять свои сильные и слабые стороны и принимать правильные решения по отношению к своим образовательным достижениям.

Список источников

1. Галагузова М. А., Лушников А. М., Дорохова Т. С. История социальной педагогики: Хрестоматия: учебное пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 544 с.
2. Даутова О. Б., Ермолаева М. Г. и др. Оптимизация учебного процесса школ с низкими образовательными результатами: учебно-методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2022. 203 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 31 мая 2021 г. № 287). Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.09.2023)
4. Битянова М. Р., Беглова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся: Опыт педагогического проектирования: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. 212 с.
5. Ушинский К. Д. Собр. соч. М.: АПН РСФСР, 1950–1952. Т. 10. 668 с.
6. Ушинский К. Д. Избр. педагогические сочинения: в 2 т. М.: Изд-во МП РСФСР, 1954. Т. 1. 732 с.

References

1. Galaguzova, M. A., Lushnikov, A. M., Dorokhova, T. S. (2000) *History of Social Pedagogy: Reader*. Textbook. Humanities Publishing Center VLADOS. (In Russ.)
2. Dautova, O. B., Ermolaeva, M. G. et al. (2022) *Optimization of the educational process in schools with low educational results: Teaching and methodical guide*. SPb., SPbAPPO. (In Russ.)
3. *Federal State Educational Standard of Basic General Education: (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 31, 2021 № 287)* (2021) Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (Accessed: 10 September 2023). (In Russ.)
4. Bityanova, M. R., Beglova, T. V. (2016) *Development of the student's subjective position: Experience of pedagogical design: teaching and methodical guide*. Moscow: Publishing house of PSTGU. (In Russ.)
5. Ushinsky, K. D. (1950–1952) *Collected works*. Moscow: APN RSFSR, vol. 10. (In Russ.)
6. Ushinsky, K. D. (1954) *Selected pedagogical works: in 2 vol*. Moscow: Publishing house of MP RSFSR, vol. 1. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.02.2024; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 01.02.2024; approved after reviewing on 25.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Головатая Инна Николаевна

Директор ГБОУ СОШ № 383 Санкт-Петербурга

Бугаев Игорь Витальевич

Заместитель директора ГБОУ СОШ № 383 Санкт-Петербурга

Смольников Владимир Юрьевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Golovataya Inna Nikolaevna

Director of Secondary school № 383 of St. Petersburg

Bugaev Igor Vitalyevich

Deputy Director of Secondary school № 383 of St. Petersburg

Smolnikov Vladimir Yuryevich

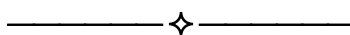
Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of Department of Pedagogy and Andragogy of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg

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: 37.022

ЭКОСИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Лидия Всеволодовна Кузьменкова¹, Светлана Соломоновна Лебедева^{2✉},
Юлия Юрьевна Платонова³*

^{1, 2, 3} Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы,
Санкт-Петербург, Россия

¹ sondy@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-6806-1744>

^{2✉} lebedevalanna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6811-0789>

³ y-platonova78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6188-4140>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы создания экосистемы подготовки специалистов социальной сферы в условиях цифровизации профессионального образования. Авторы теоретически обосновывают необходимость создания системы профессионального образования, вписывая ее в контент непрерывного образования, выделяя ее специфические черты в данный исторический момент, характеризующийся развитием цифровой образовательной сферы. В статье обосновываются цели и основные экологические принципы организации профессионального образования в высшем учебном заведении социального профиля с учетом его профессиональной специфики: подготовки кадров для социальной защиты населения и социализации групп риска. Обращается внимание на теоретическое обоснование и технологическое обеспечение содержания профессионального образования в современных условиях. Приводятся примеры использования новых контентов, отражающих современный этап практико-ориентированного обучения. В основе практических занятий лежит не только инновационный опыт реальной практики, но и исследовательский материал, позволяющий видеть ситуацию сегодняшнего дня и адекватно на нее реагировать. Такая направленность при организации занятий способствует обеспечению экологического подхода, активизирует у студентов такие качества, как креативность, гибкость, динамизм, ответственность. Выводы обобщают современные этапы развития вуза социального профиля, ориентированного на реализацию экологического подхода в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: экосистема, экологический подход, профессиональное образование, специалист социальной сферы, цифровизация образования, здоровьесбережение.

Для цитирования: Кузьменкова Л. В., Лебедева С. С., Платонова Ю. Ю. Экосистема профессионального образования специалистов социальной сферы в условиях использования цифровых технологий // Человек и образование. 2024. № 1. С. 39–48.

Original article

ECOSYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Lidia V. Kuzmenkova¹, Svetlana S. Lebedeva^{2✉}, Yulia Yu. Platonova³

^{1, 2, 3} St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russia

¹ sondy@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-6806-1744>

^{2✉} lebedevalanna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6811-0789>

³ y-platonova78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6188-4140>

Abstract. The article discusses the issues of creating an ecosystem for training social specialists in the context of digitalization of vocational education. The authors theoretically substantiate the need to create a system of professional education, fitting it into the content of continuous education, highlighting its specific features at this historical moment, characterized by the development of the digital educational sphere. The article substantiates the goals and basic environmental principles of the organization of vocational education in a higher educational institution of social profile, taking into account its professional specifics: training of personnel for social protection of the population and socialization of risk groups. Attention is paid to the theoretical justification and technological support of the general content of education in modern conditions. Examples of use of new content are given that reflect the modern stage of practice-oriented learning. Practical classes are based not only on the innovative experience of real practice, but also on research material that allows us to see the situation of today and respond adequately to it. This focus in organizing classes helps to ensure an environmental approach and activates in students such qualities as creativity, flexibility, dynamism, and responsibility. The conclusions summarize the current stages of the development of a university of a social profile, focused on the implementation of an environmental approach in the context of digitalization of education.

Keywords: ecosystem, ecological approach, professional education, social specialist, digitalization of education, health care.

For citation: Kuzmenkova L. V., Lebedeva S. S., Platonova Yu. Yu. Ecosystem of professional education of social sphere specialists in the context of use of digital technologies // *Man and Education*. 2024; (1): 39–48. (In Russ.)

Введение. Экосистема подготовки специалистов социальной сферы рассматривается в контексте анализа образования как одного из ведущих механизмов развития человека и социума, связывающих различные общности, людей и способы их жизни общими целями и ценностями. Теоретические идеи образования специалистов социальной сферы в течение последних тридцати лет нашли развитие в работах Н. М. Божко, А. И. Канатова, Е. А. Соколовской, Г. С. Сухобской, Е. И. Холостовой, Т. В. Шадринной и др. [1; 2; 3; 4; 5].

Проблемы, связанные с актуализацией знаний специалистов, работающих в области со-

циального обслуживания отдельных групп, например, граждан пожилого возраста и инвалидов, нашли отражение в исследованиях С. М. Безух, С. С. Лебедевой, Ю. Ю. Платоновой, А. Е. Марона, М. В. Степановой, Е. И. Холостовой, Р. С. Яцемирской и др. [6; 7; 8; 5; 9]. Проблемы, освещающие подготовку специалистов в области социальной адаптации мигрантов, безработных, лиц без определенного места жительства и других групп риска, нашли отражение в многочисленных исследованиях последних лет. Комплекс проблем, которые связаны с социальными группами риска в плане адаптации к социуму и возможной для них в дальнейшем реабилитации, изучался многими

учеными. На основе вклада этих исследователей в значительной степени строилось содержание профессионального образования специалистов социальной сферы.

Потребность в использовании экологического подхода в подготовке кадров социально-го профиля обострилась в период пандемии. Исследователи этого направления прежде всего обратили внимание на подготовку специалистов, работающих в сфере социального обслуживания пожилых людей и лиц с инвалидностью. В значительной степени это объяснялось тем, что у выделенных социальных групп остро стоял вопрос об использовании здоровьесберегающих технологий, учитывающих не только возрастные, но и индивидуальные особенности пожилого получателя социальных услуг и человека, имеющего инвалидность. Федеральная и особенно региональная нормативно-правовые базы позволяют ответить на запрос об индивидуальном подходе к этим группам с двух основных позиций. Развивались направления, связанные с расширением реабилитационных услуг для лиц с инвалидностью и ограничениями жизнедеятельности, с одной стороны, и расширялись возможности использования межведомственного подхода при оказании социальных услуг в отделениях Комплексных центров социального обслуживания населения (КЦСОН), с другой стороны. В этих условиях был сделан вывод, что практическую реализацию идей, связанную с использованием экологического подхода, целесообразно строить на следующих основаниях:

- разработка общего содержания и входящих в него контентов, заключающих в себе междисциплинарную сущность и структуру понятий «культура здоровья личности», «здоровьесбережение», «здоровый образ жизни»;

- обоснование социально-педагогических (андрагогических) условий формирования культуры здоровья студента, обучающегося в вузе социального профиля в процессе получения образования междисциплинарной направленности;

- учет для специалиста будущих профессиональных социальных связей и взаимоотношений, отражающих сущность специальности, ориентирующей на здоровьесбережение и требующей развития стратегических коммуникаций межведомственного характера с учетом обновляющейся нормативно-правовой базы федерального, регионального и муниципального уровней;

- опора на развитие системы социального обслуживания в адаптации групп риска на базе государственных и негосударственных структур

с учетом роста потребности этих групп и повышения их качества жизни;

- актуализация вопросов, связанных с новым вектором развития отечественных вузов (активно развиваются цифровые процессы, уделяется значительное внимание цифровой образовательной среде).

В контексте реализации этих позиций были разработаны специальные положения об оптимизации процессов измерения оценки и фиксации достижений студентов и магистрантов. В значительной степени их оценивание осуществляется в ситуации использования электронных систем вуза. Выбор образовательных программ и их реализация происходят также с использованием дистанционных технологий. Модульная образовательная среда включает в себя средства приема и передачи данных, аппаратно-программное обеспечение, электронные образовательные ресурсы, средства взаимодействия в системах «студент – преподаватель», «группа студентов – преподаватель», «студент – студент» и т.д. на расстоянии. Данная система обучения отражает все необходимые компоненты традиционного образовательного процесса.

У студентов Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (СПбГИПСР) имеется возможность подключения к образовательной платформе «Открытое образование», имеющей около 400 онлайн-курсов от ведущих университетов страны. Все лекционные аудитории оснащены компьютерной техникой (с доступом в Интернет), микрофонами и камерами. Ряд занятий проводится в дистанционном режиме.

Построение цифровой образовательной системы для вуза психолого-социального профиля ставит задачу через гибридные формы образовательного процесса повысить доступность и вариативность образовательных услуг. Для вуза социального профиля постоянное совершенствование цифровой среды особенно актуально, так как в содержание образования будущих специалистов входят изменения, которые характерны для развития социальной сферы. В настоящее время реализуется региональная программа «Цифровизация социальной сферы», предусмотрено развитие федеральных сервисов «Модернизация государственной службы занятости населения», «Единая цифровая платформа в социальной сфере», «Единый контакт-центр взаимодействия с гражданами» и т.д. [10].

Использование этих программ в работе с населением региона остро подчеркивает

необходимость пересмотра содержания образования будущих специалистов социальной сферы, в том числе внесения в нее позиций, связанных с требованиями цифрового обучения.

Материалы и методы. Материалом исследования служил анализ системы подготовки кадров социальной сферы за прошедшие десятилетия. Уделено внимание системно-структурному и гуманистическому подходам в образовании. Использован анкетный опрос.

Результаты и обсуждение. Переход на новый уровень ведения образовательного процесса в условиях цифровой среды и соблюдения принципов экосистемы требует не только новых методов обучения, но и иного сочетания форм в системе учебных занятий при выполнении основных требований рабочей программы дисциплины (РПД). Вносятся коррективы в сопровождение научно-методической работы со студентами, технологическое оснащение, реализацию основных положений научно-правовой базы. Привлекаются новые социальные субъекты, связанные с практическими аспектами деятельности специалистов социальной сферы. При этом учитываются стратегические коммуникации, носящие межведомственный характер и представленные специалистами широкого круга государственных и негосударственных учреждений.

Как известно, выпускник вуза будет трудиться в сложной многоаспектной социальной реальности. В связи с этим возникает необходимость в его специальной практической подготовке с учетом постоянно усложняющихся профессиональных функций, связанных с получением, обработкой, трансляцией информации и т.д., требующих использования цифровых технологий. При этом выпускник вуза должен выступать носителем гуманистических ценностей. Духовный компонент личности как системообразующий в структуре здоровья рассматривается в качестве определяющего и влияющего на все стороны жизни.

К специалисту в системе помогающих профессий предъявляются профессиональные требования, связанные с его внутренней свободой, способностью к эмпатии, умением транслировать гуманистические ценности. Это крайне важно для тех, кто находится в проблемной ситуации, ситуации риска потери здоровья, своих близких и даже жизни. Решение этих проблем требует от специалиста высокого уровня профессиональной компетентности, наличия открытости, креативности, уникальности. В значительной степени формированию этих ценностей может способствовать цифровая образовательная среда. В постро-

нии нового цифрового обучения образовательная система вуза предполагает разнообразие подходов, свободу выбора направлений образовательной, социокультурной и профессиональной деятельности.

При ответе на вопрос «Считаете ли Вы, что процесс образования в Институте должен сопровождаться формированием непосредственных личных человеческих связей с глубоким эмоциональным взаимодействием?» 46,1 % студентов ответили «скорее должно сопровождаться», 41,2 % ответили «да», 8,8 % ответили «скорее не должно сопровождаться» и только 3,9 % студентов ответили «нет».

Отбор содержания образования, предусмотренный соответствующим стандартом, осуществляется в условиях обоснованного выбора цифровых технологий. При этом используются общие подходы, характерные для образовательных экосистем. Возникает необходимость развивать технологии за счет дидактического потенциала, использовать методы инструментальной дидактики (моделирование, проектирование).

Развитие мотивации и интересов студентов идет за счет расширения образовательной информации, которая влияет на особенности организации не только образовательной деятельности, но и жизнедеятельности в целом. Экосистема образования затрагивает систему ценностей, мировоззрение, потребности как на уровне отдельной личности, так и неформальных объединений, социальных институтов, разнообразных общественных структур.

В работе со студентами необходимо иметь в виду системный учет социально-психологических особенностей нового поколения. Его отличает когнитивная, эмоциональная, волевая специфика, особенности взаимосвязей, повышенная критическая составляющая.

Реализация антропоцентрического принципа в условиях цифровой среды, когда речь идет о ресурсах, сервисах сетевой среды социализации и образования, требует специального рассмотрения. Как известно, использование этого принципа выступает одним из вариантов профессионального образования специалистов социальной сферы, работающих в системе «человек–человек». В условиях, когда объектом деятельности становится система помощи человеку, нуждающемуся в широком комплексе разнообразных услуг и не имеющему возможности решать собственные проблемы не только социального, материального, но и духовно-нравственного характера, возникает не-

обходимость использования практико-ориентированных методик.

Реализация этих принципов осуществляется в процессе обучения студентов в соответствии с программами как общеобразовательного цикла, так и практико-ориентированных направлений. Это предполагает организацию определенной экспериментальной деятельности со стороны профессионально-преподавательского состава и учет инноваций, создающихся на базе учреждений социальной защиты, в данном случае регионального уровня. Остановимся на примере одного из актуальных направлений подготовки специалистов социальной сферы – освоении современных технологий социальной работы с пожилыми людьми. Как известно, Санкт-Петербург как мегаполис в течение многих лет продвигает программы «Активное долголетие» и «Долговременный уход» [4].

Одна из важнейших задач подготовки специалистов социальной сферы заключается в развитии теоретических и практических знаний, ориентированных на здоровьесбережение получателей социальных услуг. В этом аспекте приведем примеры практических занятий, реализованных на базе отделений, обслуживающих граждан пожилого возраста. Проводимые занятия рассматривались как экспериментальные. Участниками занятий были 22 получателя социальных услуг, 14 студентов, 4 специалиста отделения: два социальных работника и два психолога.

Основные направления деятельности в процессе проведения занятий:

- углубленное изучение индивидуальных особенностей членов группы и состава команды, состоящей из и пожилых людей и студентов;
- использование комплекса технологий в условиях их интеграции, направленной на решение конкретных задач, связанных с повышением уровня коммуникативности участников;
- отбор содержания деятельности, предусматривающего разные роли участников в системе коммуникаций – ведущий, исполнитель, аналитик и др.;
- расширение задач деятельности, связанной с использованием межведомственных связей;
- анализ набора возможных конфликтов в наиболее знакомых ситуациях и возможных путей их разрешения;
- стимулирование творческого мышления при решении задач в непредвиденных обстоятельствах.

В процессе занятий студенты участвуют в таких мини-программах совместной деятельности

с пожилыми людьми, как «Тренировка мозга», «Пальчиковая гимнастика», «Когнитивная зарядка». В начале занятий проводятся предварительные упражнения, которые готовят основу для дальнейшей совместной работы. По каждому из заданий даются упражнения в контексте основных требований когнитивной зарядки. Таким образом, студенты в совместной практической деятельности осваивают здоровьесберегающие технологии.

Такие задания создают основу для совместной деятельности представителей молодого и старшего поколений, освоения новых видов взаимодействия при решении общих задач, использования навыков сотрудничества. При организации образовательного процесса наблюдается интеграция технологий разных дисциплин в общий образовательный процесс (технологии арт-терапии, использование фото – и видеоматериалов, музыкальных и хореографических номеров и др.). Таким образом, при организации занятий используются элементы педагогической инноватики, способствующей взаимопроникновению социальной и образовательной практик.

В содержании практических занятий со студентами предусматривается углубленное знакомство с инновациями. Приведем пример. В аспекте участия во Всероссийском конкурсе профессионального мастерства в сфере социального обслуживания в номинации «Лучшая практика ухода за гражданами пожилого возраста» первое место завоевала М. В. Ян, заведующая организационно-методическим отделением КЦСОН Василеостровского района Санкт-Петербурга, бывшая выпускница СПбГИПСР. Ею разработан проект «Мгновение определяет жизнь» [11]. Его содержанием выступает обучение специалистов социальной сферы профессиональной деятельности в одной из наиболее актуальных областей – профилактике деменции у граждан пожилого возраста.

В число задач обучения специалистов, работающих с пожилыми людьми, входят:

- организация непрерывного процесса поддержания здоровья пожилого человека;
- активизация когнитивных функций и улучшение коммуникативных навыков пожилых граждан [12];
- стимулирование физической и интеллектуальной активности;
- стабилизация эмоционального фона, жизненного потенциала.

Для решения этих задач было предварительно проведено исследование на предмет выявления

лиц, нуждающихся в профилактике деменции. Затем был выявлен состав группы желающих участвовать в этом проекте (85% участников предпочитали полустационарную форму социального обслуживания).

По результатам исследования была разработана организационно-функциональная модель оказания комплексной помощи гражданам пожилого возраста в рамках системы долговременного ухода. Данная модель состояла из двух модулей с подробным раскрытием содержания деятельности специалистов, обслуживающих пожилых людей.

Как уже отмечалось, наиболее остро стоит вопрос о выборе контентов по определенным проблемам внутри содержания рабочей программы дисциплины по подготовке специалистов социальной сферы в аспекте практического выполнения ими должностных функций. Приведем пример конкретной дисциплины, направленной на овладение будущими специалистами технологий работы с пожилыми людьми в области освоения интернет-ресурсов.

Среди общих задач, связанных с повышением качества жизни граждан пожилого возраста, объективно востребована потребность в овладении компьютерными технологиями, умении работать с интернет-ресурсами [13]. В соответствии с нормативно-правовыми документами работа в этом направлении должна осуществляться на отделениях дневного пребывания, досуговом отделении и др. Опыт показывает, что эти отделения посещают лица от 58 до 93 лет с разным уровнем личностного развития.

Решение данной проблемы рассматривается в контексте более широкого взгляда на мир, а именно – как процесс адаптации пожилых людей в пространстве цифровых технологий. Доцент Л. В. Кузьменкова организовала эксперимент, целью которого выступало определение самоотношения и самочувствия пожилых людей в цифровой среде.

Предполагалось, что результаты этого эксперимента могут способствовать созданию обучающего контента, позволяющего включать в жизненное пространство пожилых людей интернет-технологии и тем самым укреплять их личностные ресурсы, повышая качество их жизни. На основе использования авторской анкеты, состоящей из семи пунктов, в которых содержались вопросы о частоте обращения к интернету, выявлялась значимость этого контакта для респондента. Изучалась самооценка респондентов при осознании потенциала этого ресурса

для общения с окружающим миром и наличие потребности в технологической или психологической помощи. Полученные субъективные оценки членов экспериментальной группы показали, что она разделилась на людей в возрасте 64–83 года, которые пользуются цифровыми технологиями постоянно или довольно часто, и людей старше 90 лет, которые никогда не обращаются к цифровым устройствам. Все основные контакты осуществляются ими лично или по стационарному телефону. 96 % респондентов из числа тех пожилых людей, которые пользуются интернет-ресурсами, указали, что обращаются к ним каждый день для контакта с родственниками, друзьями, слушают новости или аудиокниги. Другим значимым направлением активности пожилых людей в Интернете стал интерес к кулинарии. Современные цифровые технологии позволяют пожилым людям использовать интернет-услуги: запись к врачу или в МФЦ, оплата ЖКХ, заказ билетов в театр и т.д. Однако среди респондентов только 25 % осуществляют оплату ЖКХ через Интернет, один респондент использует функцию «свободная запись к врачу», один респондент использует функцию «приобретение продуктов питания». Полученные данные показали, что лишь только 30% осознают потребность обращаться за помощью в освоении интернет-ресурсов; 20% респондентов отметили, что обращение к Интернету повышает их самооценку. Интервью, проведенное с пожилыми людьми, показало, что интернет-ресурсы, которыми они пользуются, все же не дают желаемые результаты. Более глубокое понимание, взаимодействие и контакт дает личное общение с собеседником.

Проведенное исследование по данному направлению позволило сделать следующие обобщения. Интернет-технологии воспринимаются как вынужденная необходимость и не вписываются в жизненное пространство пожилого человека в силу ограниченных личностных ресурсов. В настоящих условиях выросла значимость личной беседы, прямого контакта, что ориентирует социальных работников, психологов-консультантов на поиск плодотворных подходов к пожилым людям. В целях комфортного включения в жизненное пространство пожилых людей интернет-технологий целесообразно укреплять их личностные ресурсы, используя терапевтические беседы, технологические упражнения, современные практики.

Проведенные исследования открывают новые пути для разработки контентов программ, направленных на включение пожилых людей в образо-

вательное пространство, способствующее развитию их ресурсов с помощью интернет-технологий. С учетом этого опыта необходимо обновлять содержание обучения студентов.

Экосистема профессионального образования специалистов социальной сферы в условиях цифровизации актуализирует разработку проблемы сопровождения индивидуального образовательного маршрута студента. Особенно это касается студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, у которых возникают риски в получении полноценного образования. Основные позиции в обосновании этого маршрута заключаются в ряде следующих актуальных положений:

- системно-ориентированный подход к проблеме развития субъекта профессионального образования в условиях здоровьесберегающей среды;
- социально-педагогическая помощь как самостоятельный компонент в системе образования;
- создание условий для социального благополучия и социальной защищенности в ситуации социальной неопределенности, профилактики возникновения социальных рисков;
- оказание психолого-педагогической помощи в проблемных ситуациях, оказание психотерапевтической поддержки.

Реализация этих положений осуществляется в деятельности, включающей в себя ряд функций: диагностика проблемы с учетом данных, полученных с помощью интернет-технологий; информация о путях решения проблемы с использованием сетевого пространства; консультации на этапе принятия решения; этапы решения проблемы и соответствующие им виды поддержки; анализ и контроль за ситуацией. В отношении студентов, нуждающихся в дополнительном сопровождении, осуществляется контроль за отдаленными по времени результатами в условиях их углубленного обсуждения и по необходимости оказания им социальной поддержки на основных образовательных этапах.

Выводы. Анализ обоснования экосистемы подготовки специалистов социальной сферы в условиях вуза социального профиля с опорой на использование достижений цифровой цивилизации предполагает:

- опору на использование исторического зарубежного опыта и отечественных исследований в области здоровьесбережения и анализ практики в этом направлении;
- обеспечение специалистов социальной сферы современными знаниями о здоровьесбережении разных социальных групп и особенно

групп риска, что позволяет им на уровне своей профессиональной деятельности транслировать опыт в доступных областях в соответствии с их должностными обязанностями;

- формирование умений, необходимых для создания инновационной практики по социальному обслуживанию и социальной поддержке групп риска, стимулирования новых форм социального сопровождения в контексте современной инноватики.

При реализации этих позиций СПБГИПСР опирается на специальные условия, созданные в контексте требований к созданию здоровьесберегающей среды вуза социального профиля и цифровизации образовательной среды обучения и воспитания студентов.

Опираясь на создание сетевой образовательной среды (нормативно-правовая база; технологическое сопровождение; цифровая документация; портал для студентов и преподавателей, фиксирующий направленность процесса обучения, промежуточные и конечные результаты; кабинеты с доступом к интернет-технологиям как для групповых, так и для индивидуальных занятий преподавателей со студентами и т.д.), руководство и профессорско-преподавательский состав вуза создали основу для реализации основных принципов здоровьесберегающей среды в процессе освоения содержания обучения, соответствующего стандартам.

Исследование выявило, что в аспекте освоения практических навыков, необходимых для реализации программ, в основе которых лежат новые контенты, учитываются как традиционные, так и инновационные требования к практической подготовке специалистов социальной сферы. Развивается идея здоровьесбережения и ее практическая реализация с учетом специфики деятельности социальных учреждений, социальных групп, состава получателей социальных услуг.

Реализация инновационных программ требует опоры на междисциплинарный характер образовательной деятельности по оказанию социальной помощи и сопровождению населения групп риска. На данном этапе профессорско-преподавательский состав вуза отрабатывает новые контенты, связанные с подготовкой студентов к обслуживанию таких социальных групп, как граждане пожилого возраста и лица с инвалидностью.

Использование цифровых технологий на всех этапах деятельности позволяет повышать качество социальных услуг и результативность деятельности как специалистов социальной сферы, так и социального учреждения в целом.

Список источников

1. Образование взрослых: цели и ценности / под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. Иркутск; Санкт-Петербург, ИОВ РАО, 2002. 186 с.
2. Социальный работник как андрагог: сборник статей / год ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. Иркутск; Санкт-Петербург, ИОВ РАО, 2001. 256 с.
3. Социальный работник: актуальные проблемы деятельности / под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. Санкт-Петербург; Иркутск: СЗППИ СПбГУТД, 2004. 128 с.
4. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 № 442-ФЗ. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-28122013-n-442-fz-ob/> (дата обращения: 18.12.2023).
5. Холостова Е. И. Система социального обслуживания населения: исторический экскурс и современный взгляд: монография. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. 368 с.
6. Безух С. М., Латушкина В. М., Лебедева С. С. и др. Инновационные технологии социальной реабилитации и абилитации лиц пожилого возраста и инвалидов: монография / под ред. С. С. Лебедевой, Ю. Ю. Платоновой. СПб.: СПбГИПСР, 2021. 184 с.
7. Лебедева С. С., Платонова Ю. Ю. Инновационные направления подготовки специалистов социальной сферы в области реабилитации инвалидов в условиях цифровой цивилизации. Реабилитация – XXI век: Традиции и материалы VI национального конгресса. Санкт-Петербург. 18–19 сентября 2023 года. СПб.: ФГБУ ФНОЦ МСЭиР им. Г. А. Альбрехта Минтруда России, 2023. С. 122–129.
8. Марон А. Е., Степанова М. В. Образование пенсионеров: тенденции и опыт развития // Человек и образование. 2017. № 4 (53). С. 84–92.
9. Яцемирская Р. С. Социальная геронтология: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Гуманит. издательский центр «ВЛАДОС», 2003. 223 с.
10. Распоряжение Правительства РФ от 20 февраля 2021 г. № 431-р. Об утверждении Концепции цифровой и функциональной трансформации социальной сферы, относящейся к сфере деятельности Министерства труда и социальной защиты РФ, на период до 2025 г. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400288029/>. (дата обращения: 18.12.2023).
11. Инклюзивная программа «Мгновение определяет жизнь». URL: https://gu87.site.gov.spb.ru/luchshie-praktiki/programma_mgnovenie_opredelyaet_zhizn/ (дата обращения: 18.12.2023).
12. Инновации в образовании и социальном обслуживании инвалидов и лиц пожилого возраста в процессе их реабилитации в условиях социальной неопределенности / под ред. С. С. Лебедевой. СПб.: СПб ГИПСР, 2022. 146 с.
13. Марон А. Е., Топоровский В. П., Резинкина Л. В. Научные достижения в развитии инновационных образовательных систем // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2014. № 2. С. 113–119.

References

1. Sukhobskaya, G. S., Sokolovskaya, E. A., Shadrina, E. A. (eds.) (2002) *Adult education: goals and values*. Irkutsk–St. Petersburg: IAE RAE. (In Russ.)
2. Sukhobskaya, G. S., Sokolovskaya, E. A., Shadrina, E. A. (eds.) (2001) *Social worker as andragogy*. Irkutsk–St. Petersburg: IAE RAE. (In Russ.)
3. Sukhobskaya, G. S., Sokolovskaya, E. A., Shadrina, E. A. (eds.) (2004) *Social worker: current problems of activity*. Irkutsk–St. Petersburg: IAE RAE. (In Russ.)
4. *Federal Law “On fundamentals of social services for citizens in the Russian Federation” dated December 28, 2013 № 442-FZ*. Available at: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-28122013-n-442-fz-ob/> (Accessed: 18 December 2023). (In Russ.)

5. Kholostova, E. I. (2016) *System of social services for the population: historical excursion and modern view: Monograph*. M.: Publishing and trading corporation "Dashkov and K". (In Russ.)
6. Bezuh, S. M., Latushkina, V. M., Lebedeva, S. S. et al. (2021) *Innovative technologies for social rehabilitation and habilitation of the elderly and disabled: Monograph*. SPb: SPb State Institute of Psychology and Social Work. (In Russ.)
7. Lebedeva, S. S., Platonova, Yu. Yu. (2023) *Innovative directions for training social sector specialists in the field of rehabilitation of disabled people in the conditions of digital civilization. Rehabilitation – XXI century: Traditions and materials of the VI National Congress. St. Petersburg*. September 18–19, 2023. St. Petersburg: Institution FSEC MSEiR named after G. A. Albrecht, Ministry of Labor of Russia, pp. 122–129. (In Russ.)
8. Maron, A. E., Stepanova, M. V. (2017) Education of pensioners: trends and experience of development. *Man and Education*, no. 4 (53), pp. 84–92. (In Russ.)
9. Yatsemirskaya, R. S. (2003) *Social gerontology: Textbook for university students*. M.: Humanit. publishing center "VLADOS". (In Russ.)
10. Order of the Government of the Russian Federation of February 20, 2021 № 431-r. On approval of the Concept of digital and functional transformation of the social sphere, related to the sphere of activity of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, for the period until 2025. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400288029/>. (Accessed: 18 December 2023). (In Russ.)
11. Inclusive program "A moment defines life". Available at: https://gu87.site.gov.spb.ru/luchshie-praktiki/programma_mgnovnenie_opredelyaet_zhizn/ (Accessed: 18 December 2023). (In Russ.)
12. Lebedeva, S. S. (ed.) (2022) *Innovations in education and social services for disabled and elderly people in the process of their rehabilitation in conditions of social uncertainty*. St. Petersburg: SPbGIPSR. (In Russ.)
13. Maron, A. E., Toporovsky, V. P., Rezinkina, L. V. (2014) Scientific achievements in the development of innovative educational systems. *Education: Development Resources. Bulletin of LOIRO*, no. 2, pp. 113–119. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 17.12.2023; одобрена после рецензирования 20.01.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was submitted on 17.12.2023; approved after reviewing on 20.01.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Кузьменкова Лидия Всеволодовна

Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и консультативной психологии Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Лебедева Светлана Соломоновна

Доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Платонова Юлия Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и технологии социальной работы Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Kuzmenkova Lidia Vsevolodovna

Candidate of psychological sciences, Associate professor, Head of the Department of General and Consultative Psychology, SPb State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

Lebedeva Svetlana Solomonovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, senior researcher, SPb State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

Platonova Yulia Yurievna

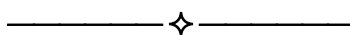
Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Head of the Department of Theory and Technology of Social Work, SPb State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

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: 37.072

МЕТОДОЛОГИЯ КАДРОВОГО СТРАТЕГИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ИССЛЕДОВАНИЕ КЕЙСОВ ЧАСТНЫХ ШКОЛ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Надежда Николаевна Корепанова¹, Олег Георгиевич Прикот^{2✉}

^{1,2} Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, Россия

¹ nnkorepanova@edu.hse.ru

^{2✉} o.prikot@yandex.ru

Аннотация. В рамках исследования, представленного в статье, выявлена актуальность темы кадрового стратегирования в частных школах Санкт-Петербурга. Она обусловлена отсутствием в русскоязычном научном поле практических представлений о кадровых стратегиях такого вида образовательных организаций. Вывод об этом сделан на основании результатов трехэтапного библиометрического анализа научной литературы и публикаций русскоязычных авторов. В статье представлены признаки кадрового стратегирования в частных школах Санкт-Петербурга, а также определены концептуальные основания кадрового стратегирования в школах, ранее не опубликованные в научной литературе. Методика исследования, представленная авторами, содержит количественные и качественные показатели, в результате анализа которых выявлена взаимосвязь между направлением образовательной деятельности школы и концептуальным основанием кадровой стратегии, реализуемой в ней. В статье также обозначена методологическая рамка исследования, вводящая в исследовательский дискурс следующие основания: авторские концепты образовательной экосистемы, продуктивного образования, классификации базовых направлений образовательной деятельности частных школ, понятия стратегии и агентской позиции образовательных персон, действующих в контексте метамодернистского образования.

Ключевые слова: образовательная экосистема, продуктивное образование, агентская позиция, кадровая стратегия в частной школе, контент-анализ, библиометрический анализ, маркетинговый анализ.

Благодарности: авторы выражают глубокую благодарность директорам частных школ Санкт-Петербурга: Я. В. Кабановой («Школа Или»), Е. С. Сетх («Открытая школа»), В. В. Михайловой («Монтессори-школа Михайловой»), В. А. Сафаровой («Пролицей»), М. П. Рыжову (Школа «Крылья») за поддержку и помощь в проведении исследования.

Для цитирования: Корепанова Н. Н., Прикот О. Г. Методология кадрового стратегирования в образовании: исследование кейсов частных школ Санкт-Петербурга // Человек и образование. 2024. № 1. С. 49–61.

Original article

METHODOLOGY OF PERSONNEL STRATEGY IN EDUCATION: RESEARCH OF CASES OF PRIVATE SCHOOLS IN ST. PETERSBURG

Nadezhda N. Korepanova¹, Oleg G. Prikot^{2✉}

^{1,2} National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia

¹ nnkorepanova@edu.hse.ru

^{2✉} o.prikot@yandex.ru

Abstract. As part of the research presented in the article, the relevance of the topic of HR-strategizing in private schools in St. Petersburg is revealed, due to the fact that in the Russian scientific field there are no practical ideas about HR-strategies of this type of educational organizations. This conclusion was made based on the results of a three-stage bibliometric analysis of scientific literature and publications of Russian authors. The article presents features of HR-strategizing in private schools in St. Petersburg and also identifies conceptual foundations for HR-strategizing in schools, previously not published in the scientific literature. The research methodology presented by the authors contains quantitative and qualitative indicators, the analysis of which revealed the relationship between the direction of the school educational activities and the conceptual basis of the HR-strategy implemented in it. The article also outlines the methodological framework of the study, which introduces the following foundations into the research discourse: the author's concepts of the educational ecosystem, productive education, classification of the basic directions of educational activities of private schools, the concept of strategy and agential position of educational persons operating in the context of metamodern education.

Keywords: educational ecosystem, productive education, agency position, HR-strategy in a private school, content analysis, bibliometric analysis, marketing analysis.

Acknowledgments: the authors express deep gratitude to the directors of private schools in St. Petersburg: Ya.V. Kabanova (IL School), E. S. Seth (Open School), V. V. Mikhailova (Mikhailova Montessori School), V. A. Safarova (Prolitsey), M. P. Ryzhov (School of Wings) for support and assistance in conducting the research.

For citation: Korepanova N. N., Prikot O. G. Methodology of personnel strategy in education: research of cases of private schools in St. Petersburg // *Man and Education*. 2024; (1): 49–61. (In Russ.)

Введение. В период социальных изменений институты всех сфер жизни общества вынуждены менять стратегию своего развития, изменяются требования к навыкам и умениям сотрудников и руководителей организаций, изменяются запросы потребителей продуктов и услуг [1]. Эти процессы затрагивают в том числе некоммерческие организации, такие, как частные школы [2]. Конкурентный рынок частного образования растет, запросы и ожидания от образовательных результатов меняются, из-за чего современной частной школе необходимо быть высокоадаптивной системой, способной своевременно прогнозировать трансформацию запросов родителя и ребенка [3].

Кадровая стратегия является одной из функциональных стратегий организации и непосредственно связана с результатом ее основной деятельности [4]. В качестве рабочего определения мы вывели следующую дефиницию кадровой стратегии в частной школе: *взаимосвязанный комплекс мер или подходов к управлению персоналом частной школы, при котором производительные способности персонала формируются, развиваются и эффективно используются для достижения показателей, соответствующих поставленным целям и задачам стратегического плана этой школы.*

Таким образом связь «учитель–ученик», реализуемая в частной школе, становится не только

каналом передачи знаний (осуществления базовой функции организации), но и средством взаимодействия сотрудника организации с клиентом, инструментом удовлетворения его запросов и потребностей, механизмом достижения результативности труда коллектива школы.

В данной статье предпринята попытка выявить, как базовые направления образовательной деятельности в частных школах влияют на содержание кадровых стратегий в этих организациях. Для этого была изучена представленность обозначенной темы в научном поле и проведен ряд полуструктурированных интервью с директорами частных школ Санкт-Петербурга. На этом этапе исследования было выявлено, что практические представления о кадровом стратегировании в частных школах в научной литературе на сегодняшний день отсутствуют, при этом у руководителей частных школ Санкт-Петербурга действительно есть потребность в разработке кадровых стратегий, учитывающих специфику деятельности их организаций. Эта специфика характеризуется слабыми связями между базовыми процессами в образовательной организации, условиями труда педагогов, видением собственной роли управленцами, экспертностью и доверием к школьному персоналу родителей и др. [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Методологическая рамка исследования.

Кадровые стратегии – часть процесса стратегирования развития частной школы. Результаты наших исследований, проведенных ранее [12; 13], позволяют констатировать, что в континууме метамодернистского образовательного дискурса адекватным форматом существования образовательных феноменов является образовательная экосистема. И если уйти от устоявшихся социально-экономических представлений об образовательной экосистеме как о «торговой площадке» (market place) [14], то в качестве приоритетных признаков указанного феномена можно выделить следующие:

- является сетью образовательных пространств, которые свободно пересекаются, перетекают друг в друга, «межсистемные» границы между ними условны, изменчивы, неопределенны;
- саморегулируется, саморазвивается («динамически эволюционирует»);
- свободно обменивается с окружением энергией и информацией;
- информационно-энергетически устойчива благодаря высокому уровню доверия между деятелями-агентами;

- для системы характерен «динамический карнавал»: перманентная смена ролевых «масок-персон» в образовательных отношениях, разрыв традиционных социальных дистанций: «все учат всех», «все управляют всеми», «все исследуют всех»;

- высокий уровень доверия между агентами в системе устанавливается на основании их безусловного ценностно-смыслового равенства;

- отношения доверия с окружающим миром система строит на основании аутопоэзиса, то есть динамической игры, характеризующей диалектику ее «открытости» и «закрытости»;

- аутентичной методологией на актуальном этапе становления образовательных экосистем является концепт продуктивного образования.

На этом основании сформулируем следующее определение образовательной экосистемы: *образовательная экосистема – артефакт метамодернистской карнавальной действительности, в n-мерном пространстве которого, в процессе реализации концепта продуктивного образования, проявляется агентская позиция образовательных персон.*

Агентская позиция рассматривается на основе авторского определения агентности, где *агентность – это взаимная реконструкция n-мерных континуумов среды и аутопоэтической системы, реализующих в отношениях друг с другом стратегию доверия в контексте динамического карнавала персональных ценностей сотрудничающих деятелей среды и системы* [15, с. 102].

Аутопоэтическую систему понимаем в контексте исследований У. Матураны и Ф. Варелы как живую саморегулируемую систему, сочетающую в себе черты открытости и закрытости – основы экосистемной логики развития. В состоянии автономной закрытости она накапливает уникальный потенциал саморазвития, основываясь на котором открывается среде, устанавливает с ней отношения взаимного доверия и обменивается жизненно необходимыми энергией и информацией [16].

Учитывая особенности метамодернистского дискурса развития образовательных организационных феноменов (школ, университетов, организаций дополнительного образования детей и взрослых и т.п.), их стратегирование приобретает новый характер. Базовым фактором, определяющим суть разработки стратегий, становится не представление о гипотетическом поведении образовательной организации

в отдаленном будущем, а необходимость принимать и реализовывать управленческие решения по жизненно важным вопросам, порой определяющим само существование организации, *здесь и сейчас*, в условиях непредсказуемых колебаний «метамодернистских качелей». Само представление о стратегической деятельности как ориентированной на длительную перспективу коренным образом изменяется. Продолжительность времени стратегического воздействия становится вторичным. В указанном контексте мы следующим образом определяем понятие стратегии: *это ценностно обоснованный путь достижения главной цели развития системы в актуальный период времени в условиях неопределенности и скачкообразных изменений внешней и внутренней среды* [11, с. 10].

Стратегическая деятельность в метамодернистском образовании становится импульсивной, часто краткосрочной, но оказывающей решающее значение при реализации важнейших интенций образовательной организации и автономных персон – агентов, участвующих в образовательных отношениях.

Одна из наших гипотез состоит в том, что потенциал саморазвития приобретает для становления образовательной организации аутопоэтического типа решающее значение. Прежде всего от его ценностно-смысловой направленности будет зависеть установление отношений доверия аутопоэтической системы и окружающего мира. Согласно продуктивной конструктивистской метафоре, сформулированной одним из «отцов» современной кибернетики, австрийским физиком Х. фон Фёрстером, возникнут отношения *«танца человека с миром»* [17].

Включенное наблюдение повседневной практики частных школ Санкт-Петербурга позволило сформулировать еще одно методологическое основание кадрового стратегирования. Основываясь на методологии Ж. Делёза и Ф. Гваттари, обосновывающей процесс возникновения концептов и их методологическое значение [18], предлагаем наш авторский концепт в качестве классификационной основы для определения базовых направлений образовательной деятельности петербургских частных школ. Полагаем, что именно указанные направления должны послужить ориентационным пространством, стать одним из определяющих факторов выбора той или иной кадровой стратегии, принятой в школе. Эта одна из гипотез, про-

веряемая в ходе эмпирического исследования, представленного в статье.

Предлагаемый концепт содержит четыре основания:

- ориентации на персональные запросы клиентов;
- ориентации на реализацию устоявшихся в образовательной практике педагогических концепций;
- ориентации на авторские педагогические идеи;
- ориентации на полномасштабную реализацию ФГОС и нормативно утвержденных профессиональных стандартов.

В качестве методологического основания выбора кадровых стратегий выделяем также процесс реализации в образовательных системах частных школ Санкт-Петербурга элементов концепта продуктивного образования. Генезис концепта подробно описан в статье [19]. Здесь ограничимся кратким описанием его содержания.

Выделим девять базовых признаков концепта продуктивного образования, используя содержание которых будем формулировать наше определение указанного концепта:

- «Learning by doing», персонализация;
- «Образовательный путь» – «проживание» (личный опыт – интерес – практика – проблема – теория – практика);
- перенос внешней мотивации на внутреннюю;
- совместная образовательная деятельность учителя (наставника) и ученика, их реальное взаимообучение;
- главная задача наставника – поиск «точек самообразования»;
- распределенная ответственность за результат;
- максимальное число предпрофессиональных проб;
- самооценка как основа аттестации;
- активное участие учеников в определении образовательного контента, форматов и технологий обучения.

Сформулируем авторское определение концепта: *«продуктивное образование – персонализированный подход к образованию, когда приобретение знаний, умений, навыков, ценностных установок и культурных кодов происходит на основе реализации агентской позиции учащегося в образовательном процессе, предполагающей его участие, совместно с педагогом-наставником и/или тьютором,*

в трансформации образовательных целей, конструировании образовательного контента, выборе формата обучения и образовательных технологий, а также социально и персонально значимую проектную деятельность, базирующуюся на ценностном проживании опыта проектирования. Обучение, осуществляемое в рамках продуктивного образования, содержит в основе аттестации самооценку учащегося и детскую оценку качества профессиональной деятельности педагога» [19, с. 27–28].

Все частные школы, принимавшие участие в исследовании, продемонстрировали включение в свои процессы принципов продуктивного образования и, прежде всего, агентскую позицию ученика. Также все школы стремятся к включению самого ученика в процессы управления и стратегирования.

Методы эмпирического исследования.

Для проведения исследования были выбраны следующие количественные и качественные методы:

1. Библиометрический анализ отечественных источников. В качестве инструментов анализа были выбраны две базовые программы: Publish or Parish – программа, предназначенная для поиска и анализа научных публикаций на основе данных Google Scholar (Академия Google), применялась для составления выборки статей русскоязычного сегмента по ключевым словам за 2018–2023 гг., VOSviewer – программа для построения и визуализации библиометрических сетей, применялась для анализа русскоязычных статей, для определения наиболее цитируемых авторов, частоты обращений к теме исследования в русскоязычных источниках, визуализации полученных в ходе анализа данных.

2. Маркетинговое исследование. Исследование было проведено с целью выявить наиболее результативные частные образовательные учреждения в смежных районах Санкт-Петербурга, формирующие общую конкурентную среду, отличающиеся между собой. Результаты помогли сформулировать представление о запросе потребителей, то есть семей с детьми, которые могут оказаться в ситуации выбора частной школы с классическими или альтернативными методиками.

3. Полуструктурированное интервью. Интервью проводились с директорами частных школ – компетентными экспертами в этой сфере деятельности. Цель проведения экспертно-

го интервью – сформулировать специфические особенности кадровой стратегии для руководителя частной школы Санкт-Петербурга в период изменений. Для экспертного интервью был составлен гайд из 12 открытых вопросов в соответствии с темой исследования.

4. Контент-анализ. Для контент-анализа транскрибированных текстов интервью применялась программа Atlas.ti. С помощью программы выявлены слова-маркеры и визуализированы связи между смысловыми маркерами, представляющими ответы на ключевые вопросы по теме исследования в содержании ответов информантов исследуемых школ.

Результаты эмпирического исследования.

Результаты библиометрии. Библиометрический анализ проводился в 3 этапа:

1) определение ключевых слов для формирования базы статей и критериев для дальнейшего анализа;

2) формирование подборки статей по ключевым словам в программах Dimensions и Publish or Parish (PoP) (из базы Google Scholar);

3) проведение анализа полученной подборки статей из русскоязычных и зарубежных источников в программе VOSviewer.

В результате библиометрического анализа было получено представление о том, как часто исследователи обращаются к теме кадровых стратегий в образовательных учреждениях и, в частности, в школах. На первом этапе были сформулированы ключевые слова для запросов: «менеджмент в частных школах», «кадровые стратегии в частной школе» и «hr-стратегии в частной школе». В программе Publish or Parish (PoP) была сформирована база из 1622 публикаций в русскоязычном сегменте из общей базы данных Google Scholar. Статьи были проведены через систему фильтров для отбора наиболее подходящих для исследования. Были определены следующие параметры соответствия для источников:

1) Для выявления базовых определений в конкретизированной теме: источник соответствует направлению стратегического менеджмента; источник соответствует направлению управления человеческими ресурсами (кадровая стратегия, кадровая политика, система работы с кадрами, кадровая структура).

2) Для выявления принципов кадрового стратегирования в частных и государственных школах: источник определяет или описывает принципы кадровой работы в государственной или частной школе, вузе и в сфере образования

вообще; источник расширяет представление об уровне изучения темы в зарубежном или отечественном научном поле.

3) Для подтверждения легитимности источника: источник – рецензируемое издание, не включенное в «Список Z» НИУ ВШЭ (список так называемых «нежелательных» или «мусорных» издательств и журналов, в деятельности которых замечены серьезные нарушения научной этики); источник был опубликован не ранее 2016 года; авторство принадлежит научным сотрудникам, относящимся к аккредитованным образовательным организациям высшего образования; автор цитируется в рецензируемых изданиях или соотносится по перекрестной ссылке с рецензируемым учебным пособием.

4) Для подтверждения наличия релевантного теме содержания: содержание соответствует теме стратегического менеджмента; содержание соответствует теме кадрового стратегирования и работы с кадрами; содержание соответствует теме деятельности образовательных организаций; содержание соответствует теме деятельности частных школ.

Так, по запросу «менеджмент в частных школах» из 977 найденных русскоязычных источников было отобрано 14 публикаций; по запросу «кадровые стратегии в частной школе» из 610 источников было отобрано три публикации; по запросу «hr-стратегии в частной школе» – одна публикация.

По количеству представленных публикаций можно сделать вывод о недостаточном освещении работы с кадрами в частных школах в русскоязычном сегменте. Анализ позволил определить, какими общими чертами характеризуется кадровая стратегия в частной школе, выделить тренды, подтвердить актуальность и проблемное поле в исследуемой теме. В работах русскоязычных авторов, которые были посвящены теме изучения кадровых стратегий в образовательных учреждениях, не было обнаружено примеров разработки кадровой стратегии для частных школ.

Результаты маркетингового исследования. Маркетинговое исследование было проведено среди 10 частных образовательных учреждений следующих районов Санкт-Петербурга: Выборгского, Петроградского, Калининского и Центрального. Таким образом, в выборке были представлены частные школы исторического центра, «островного» района и районов, включающих масштабные промышленные

и «спальные» зоны. Все выбранные учреждения функционируют разное количество лет, у всех учреждений для клиентов есть доступ к открытым источникам, с каждым учреждением была установлена связь от лица клиента по методике «Тайный покупатель». В ходе маркетингового исследования были изучены: открытые источники, документы и социальные сети, а также информация о позиционировании на рынке образовательных услуг. Анализ частных школ проводился по следующим показателям:

- формулировка уникального торгового предложения;
- разнообразие и условия предоставления платных образовательных услуг;
- описание применяемых методик;
- описание условия поступления в школу.

По итогам анализа данных маркетингового анализа для интервью были отобраны директора пяти школ, находящихся в общей конкурентной среде, у которых есть существенные отличия в: реализации педагогических методик, позиционировании внутриорганизационных ценностей в открытых источниках, реализации взаимодействия с клиентами, формировании образовательной среды, презентации результатов деятельности, процессе и процедуре набора контингента. Это директора следующих школ: ЧОУ «Открытая школа», ЧОУ «Санкт-Петербургская Монтессори-школа Михайловой», ООО «Пролицей», ООО «Частная школа “Крылья”» и ООО «Школа ИЛИ».

Главным выводом в ходе проведения маркетингового исследования стал факт позиционирования частной школы на рынке Санкт-Петербурга через профессиональные и личные достижения всего коллектива, что подтверждает важность кадрового стратегирования для этого вида образовательных учреждений.

Результаты контент-анализа текстов полуструктурированных интервью. Контент-анализ проводился в несколько этапов:

1. Составление гайда интервью. Гайд включил 12 вопросов, ответы на которые демонстрируют: подход руководителя к формированию кадровой политики организации; его отношения с коллективом; уровень вовлеченности руководителя в кадровые процессы; его отношение к собственной роли в организации; механизмы реализации основных кадровых процессов.

2. Транскрибирование текстов.

3. Выделение смысловых маркеров. В соответствии с вопросами гайда, каждый текстовый фрагмент определял смысловой маркер в содержании текста. Полный перечень смысловых маркеров представлен в таблице 1.

4. Кодирование в программе Atlas.ti. Для каждого смыслового маркера в программе назначался цвет для дальнейшей визуализации. Ответ информанта соотносился со смысловым маркером, затем подвергался интерпретации

и обобщению, в результате чего были выделены коды. Пример кодирования представлен в таблице 2.

5. Составление Sankey-диаграммы. Диаграмма представляет собой визуализацию результатов кодирования, благодаря ей возможно выделить повторяющиеся коды в ответах информантов в тех или иных смысловых маркерах. Перечень кодов в содержании смысловых маркеров представлен в таблице 3.

Таблица 1

Перечень смысловых маркеров транскрибированных текстов полуструктурированных интервью

Вопрос гайда интервью	Смысловой маркер
Почему вы выбрали такую сферу деятельности и ведения бизнеса, как образование? Как вы стали руководителем частной школы? С чего началось ваше становление как лидера?	Направления развития организации
С какими изменениями столкнулась ваша организация за последние 3 года? Как вы справились, с помощью каких инструментов и решений?	Социальные изменения, с которыми столкнулось учреждение, и управленческие решения
Если бы вы могли получить волшебную палочку и навсегда устранить главную проблему в бизнесе, в котором вы работаете руководителем, какая это была бы проблема?	
Какую главную цель и какие задачи вы ставите перед собой как руководитель частной школы?	Направления, в которых стремится реализовать свою деятельность директор учреждения
Считаете ли вы свою школу успешной? По каким критериям вы оцениваете успешность школы?	
Какие качества недопустимы для сотрудника, который работает в частной школе? А для руководителя?	Направления, в которых стремится реализовать свою деятельность директор учреждения
Какими принципами вы руководствуетесь при формировании рабочего коллектива учреждения?	
Какими навыками и качествами должен обладать сотрудник, чтобы вы приняли его на работу?	Направления формирования требований к сотрудникам организации, реализующим работу с потребителем продукта
Обозначьте вашу стратегию управления по следующим сферам: • формирование команды	Направления формирования требований к сотрудникам организации, реализующим работу с потребителем продукта
• образовательный процесс	Направления в стратегии реализации образовательного процесса учреждения
• лояльность к бренду, конкурентоспособность, работа с клиентом	Направления в стратегии повышения лояльности к бренду, конкурентоспособности и работе с клиентом
На ваш взгляд, какие сильные стороны и точки роста в команде ваших сотрудников?	Направления формирования требований к сотрудникам организации, реализующим работу с потребителем продукта
Как выстроена система корпоративного обучения сотрудников в вашей организации, какие форматы для этого используются? Как сотрудники повышают уровень своих компетенций? Должен ли руководитель непосредственно сам обучать их, или это должны делать приглашенные эксперты?	Как выстроено обучение сотрудников и какие цели преследуются
Какова роль ребенка во взаимодействии с сотрудниками вашей организации? Должен ли он принимать участие в обучении сотрудников или вносить коррективы в процессы кадровой работы? Если да, то как и какие именно	Участие детей во внутренних и внешних процессах организации, включенных в стратегию развития

Таблица 2

Пример кодирования и шифрования маркеров полуструктурированных интервью

Вопрос	Школа	Цитата из текста	Интерпретация (сформированный код)	Маркер (соотнесение кода с вопросами гайда интервью)
Какими навыками и качествами должен обладать сотрудник, чтобы вы приняли его на работу?	ЧОУ «Открытая школа»	«...Но основной маркер человека, который может работать в нашей школе, – это человек, который хочет созидать что-то новое и получает некий драйв от этой профессии».	Инновационность	Направления формирования требований к сотрудникам организации, реализующих работу с потребителем продукта – желтый цвет на диаграмме

6. Анализ полученных данных. В ходе анализа Sankey-диаграммы были выявлены признаки кадрового стратегирования исследуемых частных школ Санкт-Петербурга и концептуальные основания этих школ (таблица 4).

В результате анализа выявлены следующие признаки кадрового стратегирования в исследуемых частных школах:

1. В кадровой политике исследуемых школ не представлен маркетинг персонала, хотя этот элемент кадровой политики является важным для кадровой работы любой организации [20].

2. Кадровая политика, представленная в исследуемых частных школах, в основном превентивная, т.е. направлена на решение возникающих проблем, а не на их прогнозирование.

3. Школы с многолетним опытом реализации деятельности не в полной мере реализуют кадровый потенциал ввиду отсутствия необходимых практических представлений о системных элементах кадровой структуры и инструментов для ее реализации.

4. Специфика частных школ заключается в необходимости адаптироваться не столько к социальным изменениям, сколько к изменениям запросов клиента, влияющих на итоговый образовательный результат, на которые, в свою очередь, также может повлиять школа.

Заключение. Описание требований к сотруднику и формулирование уникального торгового предложения (УТП) осуществляются на основании одних и тех же определений (субъектности, инициативности, инновационности, коммуникации сотрудника с ребенком). На основании этого мы делаем вывод о том, что это является одной из специфических черт кадровой стратегии частных школ Санкт-Петербурга, рассмотренных в исследовании.

Мы можем констатировать, что в исследованных частных школах кадровый капитал формируется, прежде всего, не для выполнения нормативно заданных традиционных функций, а для выпуска востребованного клиентом образовательного продукта, который постоянно подвержен изменениям. Кадры и их свойства являются неотъемлемой частью организации. Иными словами, без сотрудников, УТП, находящееся в состоянии динамической трансформации, не могло бы возникнуть и успешно продаваться. При этом в кадровых стратегиях всех без исключения школ, составивших нашу выборку, прослеживаются серьезные пробелы в процессах, связанных с маркетингом персонала. Ключевые процессы отбора и приема сотрудников, как и остальные кадровые вопросы, часто реализует исключительно руководитель организации, который одновременно отвечает и за все остальные стратегически важные сферы деятельности частной школы, обычно не являясь специалистом в области кадрового менеджмента. Однако, очевидно, качество персонала частной школы определяет не просто ее успешность, но и выживание, становление и развитие в условиях конкуренции скачкообразно меняющегося и слабо предсказуемого образовательного рынка. Мы убеждены, что в частной школе hr-сфера должна быть вынесена в отдельное менеджерское направление, и возглавлять кадровую службу даже в небольшой организации должен специально подготовленный менеджер.

Мы также выявили, что у каждой из пяти представленных частных школ различные акценты в подходе к кадровому стратегированию, о чем свидетельствует отсутствие совпадений маркеров 4 и 5. На основании Sankey-диаграммы и визуализации корреляции маркеров по всем направлениям деятельности

Таблица 3

Перечень кодов в содержании смысловых маркеров в транскрибированных текстах полуструктурированных интервью

Смысловой маркер	Представленные коды индивидуально для школ	Коррелир-е коды для всех школ
Направления развития организации	Формирование системы процессов из запроса клиента (ребенка), формирование понятного содержания концепции, финансовая независимость, «органические» изменения, включение коллектива в формирование стратегии проектное управление	Финансовая независимость
Направления, в которых стремятся реализовать свою деятельность директор учреждения	Анализ и самоанализ, медиация, помощь, психологичность в подходе, принятие, осознанный подход к обучению, комфорт коллектива, обеспечение условий, сохранение идейной составляющей, корректировка пути сотрудника, контроль без вмешательства в процессы, собственный пример в роли исполнителя, идейный вдохновитель, гибкость и адаптивность, личный эмоциональный вклад	Комфорт коллектива, помощь, собственный пример в роли исполнителя, идейный вдохновитель
Социальные изменения, с которыми столкнулось учреждение, и управленческие решения	Преобразование пространства, формирование системы процессов, стихийные изменения, изменение состава коллектива, изменение категорий контингента, изменение статуса ОУ, расширение и масштабирование, создание новых должностей, политические конфликты, угроза репутации и лояльности, потеря кадрового ресурса	Изменение контингента, изменение состава коллектива, преобразование пространства, формирование системы процессов
Направления в стратегии реализации образовательного процесса учреждения	Сотрудник – пример для ребенка, развитие неформальной среды, мотивация ребенка через его потребности, непрерывность, масштабирование опыта, академические результаты	—
Направления в стратегии повышения лояльности к бренду, конкурентоспособности и работе с клиентом	Комфорт родителей, вовлечение родителей в формирование образовательного процесса, неформальное общение за рамками образовательного процесса, сообщество родителей, сохранение контингента, вовлечение родителей в формирование стратегии, открытость, партнерство	—
Направления формирования требований к сотрудникам организации, реализующих работу с потребителем продукта	Желательные: эмпатичность, удовлетворенность, самоорганизация, инновационность, инициативность, субъектность, профессиональные компетенции, принципиальность, опыт работы, коммуникативность, осознанность	Субъектность, инновационность, инициативность
	Недопустимые: агрессивность, тщеславие, нелюбовь, раздражительность, высокомерие, равнодушие к людям, неуважение	—
Направления всестороннего развития участников образовательного процесса со стороны школы	Удовлетворенность сотрудника, ориентир на профессиональный рост сотрудника, сохранность коллектива, финансовое благополучие, ценность педагогических кадров, связь ученика с образовательным пространством школы, связь сотрудника с ребенком, свобода мнений, осознанное самообучение, единство, связь ребенка с родителем	Сохранность коллектива, финансовое благополучие, связь сотрудника с ребенком
Как выстроено обучение сотрудников и какие цели преследуются	Плановое обучение, циркулирующее обучение внутри организации, включение детей в обучение сотрудников, обмен опытом с другими ОУ, обучение сотрудников по возникшей потребности, приглашение внешних экспертов, совместное обучение родителей и детей, осознанное самообучение, адаптация сотрудников, осознанное обучение руководителя	Привлечение внешних экспертов
Участие детей во внутренних и внешних процессах организации, включенных в стратегию развития	Вовлечение ученика в образовательный процесс, комфорт учеников, обратная связь от ребенка, включение детей в формирование стратегии, передача ребенку кадровой инициативы, включение ребенка в формирование образовательного процесса, донесение ценностей через детей	Комфорт учеников

Таблица 4

Концептуальные основания кадрового стратегирования и направления образовательной деятельности частных школ

Школа	ЧОУ «Открытая школа»	Частная школа «Крылья»	Школа «ИЛИ»	«Пролидей»	Монтессори-школа Михайловой
Количественно преобладающие маркеры 1	Направления в стратегии повышения лояльности к бренду, конкурентоспособности и работе с клиентом	Направления все-стороннего развития участников образовательного процесса со стороны школы	Участие детей во внутренних и внешних процессах организации, включенных в стратегию развития	Направления в стратегии повышения лояльности к бренду, конкурентоспособности и работе с клиентом	Направления в стратегии повышения лояльности к бренду, конкурентоспособности и работе с клиентом
Количественно преобладающие маркеры 2	Направления развития организации, формирование системы процессов из запроса клиента (ребенка)	Направления в стратегии повышения лояльности к бренду, конкурентоспособности и работе с клиентом	–	Участие детей во внутренних и внешних процессах организации, включенных в стратегию развития	Направления все-стороннего развития участников образовательного процесса со стороны школы
Субъект в формулировке маркеров	Родитель, ребенок	Педагог, родитель	Ребенок	Ребенок, родитель	Родитель, педагог
Базовые направления деятельности 1	Ориентации на персональные запросы клиентов	Ориентация на реализацию устоявшихся в образовательной практике педагогических концепций	Ориентация на авторские педагогические идеи	Ориентация на авторские педагогические идеи	Ориентации на персональные запросы клиентов
Базовые направления деятельности 2	Ориентация на авторские педагогические идеи	Ориентация на персональные запросы клиентов	–	Ориентации на персональные запросы клиентов	Ориентация на реализацию устоявшихся в образовательной практике педагогических концепций

школы выявлены следующие концептуальные основания деятельности исследуемых организаций:

- 1) ориентация на персональные запросы клиентов;
- 2) ориентация на реализацию устоявшихся в образовательной практике педагогических концепций;
- 3) ориентация на авторские педагогические идеи.

Предполагаем, что возможное четвертое концептуальное основание, представленное в содержании авторского концепта в разделе

«Методологическая рамка исследования» – «ориентация на полномасштабную реализацию ФГОС и нормативно утвержденных профессиональных стандартов» – будет характерно не только для государственных школ, но послужит основой организации образовательного процесса для значительного числа частных школ. Для подтверждения или опровержения этой гипотезы необходимо в рамках продолжения исследования значительно расширить выборку исследуемых школ, включить в нее для проведения сопоставительного анализа ряд государственных образовательных организаций.

Список источников

1. Доклад Global Education Futures «Образовательные экосистемы для общественной трансформации». Москва, 2020. 212 с.
2. Парсонс Т. Система современных обществ. Москва: Аспект-Пресс, 1998. 16 с.
3. Oliveira M., Sousa M., Silva R., Santos T. Strategy and human resources Management in non-profit organizations: its interaction with open innovation // Journal of Open Innovation: technology, market, and complexity. 2021. № 7 (1). С. 1–20.
4. Дробышева В. Г. Кадровая политика – основа формирования стратегии управления персоналом / Непроизводственная сфера в новой экономике России: коллективная монография. Тамбов, 2020. С. 283–290.
5. Efendi E., Butarbutar M. et al. Factors affecting teacher organizational commitment: A study on private high school teachers in Pematangsiantar City // Journal Pendidikan Progresif. 2022. № 12 (1). Pp. 213–224.
6. Kostorz K., Polechoński J., Zwierzchowska A. Coping strategies for stress used by people working in managerial positions in schools and educational establishments during the COVID-19 Pandemic // Sustainability. 2022. № 5. P. 2984.
7. Madestam J., Göran S., Göran B. Public or Private – Does It Matter? How School Leaders in Public and Private Schools Perceive Their Roles // Scandinavian Journal of Public Administration. 2018. Vol. 22. № 3. Pp. 129–152.
8. Sarwar S., Haider G. Effect of stress on female teachers' performance in private schools at secondary level // Innovare Journal of Social Sciences. 2022. Vol. 10. Issue 6. Pp. 9–11.
9. Sudibjo N. Factors affecting teachers' work engagement: the case of private school teachers in Jakarta metropolitan, Indonesia // REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación. 2022. № 21 (1). Pp. 119–137.
10. Вагин Д. Ю., Синева Н. Л. и др. Система менеджмента качества в современной системе: проблемы и перспективы // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 6 (32). С. 40–44.
11. Прикот О. Г. Методология выбора стратегии развития пространства повышения квалификации педагогических работников в регионе // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 4–12.
12. Прикот О. Г. Цифровое благополучие персоны в образовательной экосистеме метамодерна, часть 1 // Образовательная политика. 2022. № 4. С. 8–16.
13. Прикот О. Г. Цифровое благополучие персоны в образовательной экосистеме метамодерна, часть 2 // Образовательная политика. 2023. № 1. С. 16–27.
14. Образование для сложного общества. М.: Global Education Futures, 2018.
15. Продуктивное образование в практике частных школ Санкт-Петербурга / Аксёнова С. Д., Корнеева М. С., Прикот О. Г., Тагаева Н. Е. // Человек и образование. 2023. № 2. С. 100–113.
16. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания: Биологические корни человеческого познания. М.: УРСС: ЛЕНАНД, 2019.
17. Bock N. Tanz mit der Welt. Von der Schlange, die sich selber in den Schwanz beißt. Vormerkungen zum Konstruktivismus und Kybernetik / Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Wien: Springer, 1997. Pp. 199–219.
18. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.: Институт экспериментальной социологии. СПб.: Алетейя, 1998.
19. Концепт продуктивного образования в контексте метамодернистского дискурса / Аксёнова С. Д., Корнеева М. С., Прикот О. Г., Тагаева Н. Е. // Человек и образование. 2023. № 1. С. 24–37.
20. Патласов О. Ю. Маркетинговое управление рынком труда. 2-е изд. Омск, 2006. 944 с.

References

1. *Global Education Futures report «Educational ecosystems for social transformation»* (2020). Moscow: Rossiyskiy uchebnik. (In Russ.)
2. Parsons, T. (1998) *The system of modern societies*. Moscow: Aspect Press. (In Russ.)
3. Oliveira, M., Sousa, M., Silva, R., Santos, T. (2021) Strategy and human resources management in non-profit organizations: its interaction with open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, And Complexity*, no. 7 (1), pp. 1–20.
4. Drobysheva, V. G. (2020) Personnel policy is the basis for the formation of a personnel management strategy. In: *Non-production sphere in the new economy of Russia. Collective monograph*. Tambov, pp. 283–290. (In Russ.)
5. Efendi, E., Butarbutar, M. et al. (2022) Factors affecting teacher organizational commitment: a study on private high school teachers in Pematangsiantar City. *Jurnal Pendidikan Progresif*, no. 12 (1), pp. 213–224.
6. Kotorz, K., Polechoński, J., Zwierzchowska, A. (2022). Coping strategies for stress used by people working in managerial positions in schools and educational establishments during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, no. 5, p. 2984.
7. Madestam, J., Göran, S., Göran, B. (2018) Public or private – does it matter? How school leaders in public and private schools perceive their roles. *Scandinavian Journal of Public Administration*, vol. 22, no. 3, pp. 129–152.
8. Sarwar, S., Haider, G. (2022) Effect of stress on female teachers' performance in private schools at secondary level. *Innovare Journal of Social Sciences*, no. 10, issue 6, pp. 9–11.
9. Sudibjo, N. (2022) Factors affecting teachers' work engagement: the case of private school teachers in Jakarta metropolitan, Indonesia. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio En Educación*, no. 21 (1), pp. 119–137.
10. Vagin, D.Yu., Sineva, N. L. et al. (2018) Quality management system in the modern system: problems and prospects. *Innovative Economy: Prospects for Development and Improvement*, no. 6 (32), pp. 40–44. (In Russ.)
11. Prikot, O. G. (2020) Methodology for choosing a strategy for the development of space for advanced training of teaching staff in the region. *Man and Education*, no. 4 (65), pp. 4–12. (In Russ.)
12. Prikot, O. G. (2022) Digital well-being of a person in the educational ecosystem of metamodernity, part 1. *Educational Policy*, no. 4, pp. 8–16. (In Russ.)
13. Prikot, O. G. (2023) Digital well-being of a person in the educational ecosystem of metamodernity, part 2 (2023) *Educational Policy*, no. 1, pp. 16–27. (In Russ.)
14. Global Education Futures (2018) *Education for a complex society*. Moscow: Rossiyskiy uchebnik. (In Russ.)
15. Aksenova, S. D., Korneeva, M. S., Prikot, O. G., Tagaeva, N. E. (2023) Productive education in the practice of private schools in St. Petersburg. *Man and Education*, no. 2, pp. 100–113. (In Russ.)
16. Maturana, U., Varela, F. (2019) *The tree of knowledge: biological roots of human cognition*. Moscow: URSS: LENAND. (In Russ.)
17. Bock, N. (1997) Tanz mit der welt. Von der schlange, die sich selber in den schwanz beißt. Vormerkungen zum konstruktivismus und kybernetik. In: *Konstruktivismus Und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln Und Ergebnisse*. Wien: Springer, pp. 199–219.
18. Deleuze, J., Guattari, F. (1998) *What is philosophy?* Moscow: Institute of experimental sociology, St. Petersburg: Aletheya. (In Russ.)
19. Aksenova, S. D., Korneeva, M. S., Prikot, O. G., Tagaeva, N. E. (2023) The concept of productive education in the context of metamodernist discourse. *Man And Education*, no. 1, pp. 24–37. (In Russ.)
20. Patlasov, O. Y. (2006) *Marketing management of the labor market*. Omsk: OmGAU. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.02.2024; одобрена после рецензирования 05.03.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 29.02.2024; approved after reviewing on 05.03.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Корепанова Надежда Николаевна

Магистрант 2-го курса программы «Управление образованием» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург; заместитель директора частной школы «Открытая школа», Санкт-Петербург

Прикот Олег Георгиевич

Доктор педагогических наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург; академический руководитель частной школы «Крылья», Санкт-Петербург

Information about the authors:

Korepanova Nadezhda Nikolaevna

Second-year master student of the program «Education Management» at Higher School of Economics National Research University, St. Petersburg; Deputy Director of the Private school «Otkrytaya Shkola», St. Petersburg

Prikot Oleg Georgievich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Department of Public Administration, Higher School of Economics National Research University, St. Petersburg; Academic Director of the Private school «Krylia», St. Petersburg

Вклад авторов:

Н. Н. Корепанова – дизайн и проведение эмпирического исследования, формулирование исследовательских выводов.

О. Г. Прикот – разработка методологической рамки исследования, конструирование исследовательских концептов.

Contribution of the authors:

N. N. Korepanova – design and implementation of empirical research, formulation of research conclusions.

O. G. Prikot – development of a methodological research framework, construction of research concepts.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА PROFESSIONAL READINESS OF YOUNG TEACHERS

Научная статья
УДК: 371.134

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Шахруди Шагидович Бечиев¹, Юлия Михайловна Федорчук^{2✉}

^{1,2} Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования, Москва, Россия

¹ sh.bechiev@ficto.ru, <https://orcid.org/0009-0005-1875-6417>

^{2✉} yu.fedorchuk@ficto.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2318-2241>

Аннотация. В статье анализируется проблема соответствия профессиональной компетентности молодых специалистов – выпускников педагогических вузов – современным потребностям школы. Профессиональная готовность молодых педагогов включает как знания и умения, так и сформированные профессионально-личностные качества. Провести оценку компетентности принимаемого молодого педагога образовательная организация самостоятельно не сможет (только по прошествии времени, в процессе работы), поэтому необходимо ориентировать систему научно-методической поддержки на диагностику дефицитов и активной их компенсации. В данном исследовании предлагается цифровая модель такого сопровождения путем создания многоуровневой системы (региональной, муниципальной, институциональной и субъектной) подготовки молодых педагогов к профессиональной деятельности методами неформального образования. Данная модель апробирована в нескольких субъектах РФ.

Ключевые слова: компетентность, молодые специалисты, педагоги, модель, диагностика, профессиональные дефициты, неформальное образование.

Для цитирования: Бечиев Ш. Ш., Федорчук Ю. М. Профессиональная готовность молодых педагогов // Человек и образование. 2024. № 1. С. 62–71.

Original article

PROFESSIONAL READINESS OF YOUNG TEACHERS

Shahrudi Sh. Bechiev¹, Yulia M. Fedorchuk^{2✉}

^{1,2} Federal Institute for Digital Transformation in Education, Moscow, Russia

¹ sh.bechiev@ficto.ru, <https://orcid.org/0009-0005-1875-6417>

^{2✉} yu.fedorchuk@ficto.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2318-2241>

Abstract. The article is devoted to the correspondence of professional competence of young specialists – graduates of pedagogical universities to modern school needs. The professional readiness of young teachers includes both knowledge and skills, as well as developed professional and personal qualities. An educational organization will not be able to assess the competence of a hired young teacher on its own (only over time,

in the process of work), therefore it is necessary to orient the system of scientific and methodological support towards diagnosing deficiencies and their active compensation. This study proposes a digital model of such support by creating a multi-level system (regional, municipal, institutional and subjective) for preparing young teachers for professional activities using informal education methods. This model has been tested in several subjects of Russian Federation.

Keywords: competence, young specialists, teachers, model, diagnostics, professional deficits, informal education.

For citation: Bechiev Sh. Sh., Fedorchuk Yu. M. Professional readiness of young teachers // Man and Education. 2024; (1): 62–71. (In Russ.)

Введение. Вопросы профессионально-личностной готовности молодых педагогов к образовательной деятельности в школах имеют большую значимость, не исчерпывающуюся рамками педагогической науки. Общество напрямую заинтересовано в развитии своей образовательной системы и притоке достаточного количества молодых квалифицированных и мотивированных педагогов. Повышение качества образования и вхождение российской системы общего образования в десятку мировых лидеров заявлены в качестве национальных целей стратегического развития страны [1].

Оценка готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности связана с диагностической и прогностической функциями. На основе результатов подобной оценки образовательные организации, осуществляющие подготовку педагогических кадров, должны уточнять цели и задачи обучения, корректировать содержание образования (учебные планы и программы), совершенствовать методы и формы организации учебного процесса. Объективная диагностика сформированности компетенций дает представление о профессиональной подготовке и позволяет своевременно скорректировать процесс обучения [2; 3; 4].

С другой стороны, для общеобразовательных организаций (школ) фактор готовности молодого учителя к реализации своих профессиональных функций, его компетентность напрямую влияют на достижение обучающимися планируемых, в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов, результатов обучения. Поэтому исследование профессиональной готовности молодых педагогов носит междисциплинарный характер – как дидактическая, оценочная, методическая и управленческая проблема.

Материалы и методы. Для исследования проблематики профессиональной готовности молодых педагогов необходимо провести развернутый

анализ нормативной базы обучения педагогов, оценки их профессиональной компетентности, научно-методического сопровождения, участия регионального и муниципального уровней власти в создании системы оценки и поддержки молодых педагогов. Анализ научной публицистики и исследований в этой сфере показал значимость для проводимого исследования трудов Е. В. Айдаровой, И. И. Барахович, С. Г. Вершловского, М. А. Пинской, Е. В. Пискуновой, В. С. Собкина, Б. И. Хасана; в них рассмотрены профессиональная компетентность молодых педагогов и специфика возникающих у них проблем. Анализ сущности структурно-содержательных характеристик профессиональной компетентности педагога представлен в работах В. А. Адольфа, В. Н. Введенского, А. А. Вербицкого, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. Ф. Радионовой, В. А. Слестёнина и А. П. Тряпицыной. Несмотря на большое число работ, посвященных проблемному полю профессионализма педагога, организация диагностики профессиональных компетенций молодого педагога для выявления его профессиональных дефицитов и индивидуальных профессиональных потребностей с целью организации индивидуальной поддержки его профессионального развития не получила достаточного освещения.

Результаты и их обсуждение. Для выявления проблемного поля необходимо проанализировать нормативную базу федерального и регионального уровней, регулиующую в настоящий момент требования к профессиональной готовности педагога в процессе его обучения и работы.

Особенности регулирования труда педагогических работников содержит глава 52 Трудового кодекса Российской Федерации [5]. Указанная глава содержит нормы, регламентирующие:

- право заниматься педагогической деятельностью;
- особенности заключения и расторжения трудового договора с педагогическими работниками;

- продолжительность рабочего времени;
- продолжительность отпуска и пр.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» требования к лицам, претендующим на занятие педагогической деятельностью (по виду деятельности и по уровням образования), установлены в гл. 5 «Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [6]. Применительно к квалификации педагогического работника указанная глава (ст. 46, п. 1) содержит отсылку к требованиям квалификационных справочников и профессиональных стандартов педагога (педагог-дефектолог, специалист в области воспитания, педагог-психолог, педагог дополнительного образования детей и взрослых), понимая под квалификацией уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к педагогической деятельности. Следует обратить внимание на то, что в приведенном законе компетенции не являются суммой знаний, умений и навыков (ЗУН), а представляют собой профессионально-личностное качество педагога, дополняющее традиционные ЗУНы.

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» содержит перечень должностей работников образования, относимых к педагогическим. По каждой педагогической должности справочник определяет должностные обязанности, требования к знаниям претендента на должность и требования к его квалификации, раскрываемые через требования к уровню образования и стажу работы. Например, требования к должности «учитель» сформулированы следующим образом: «Высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки “Образование и педагогика” или в области, соответствующей преподаваемому предмету, без предъявления требований к стажу работы либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательном учреждении без предъявления требований к стажу работы» [7].

Действующий профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (вос-

питатель, учитель)» [8] деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования рассматривает с точки зрения реализации трех общепедагогических трудовых функций: обучение, воспитание, развитие. Профессиональный стандарт раскрывает содержание каждой из функций, описывает необходимые для этого умения и знания.

Нормативно-правовые акты, приведенные выше, применительно к характеристике профессиональной готовности педагога не содержат понятия «компетентность» (только в профессиональном стандарте педагога есть понятие «ИКТ-компетентности»). Между тем, профессиональная готовность часто анализируется через категорию «компетентность», в общем виде понимая под этим совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. В. И. Байденко отмечает, что понятие «компетентность» адекватнее отражает требования к выпускнику в современных условиях, чем традиционное понятие «квалификация» [9].

Проведенный анализ научной литературы показывает, что в последние годы наряду с понятием «компетентность» часто применяется понятие «компетенция».

Под компетенцией будем понимать совокупность знаний, навыков, умений, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на их основе [10]. В изложенной трактовке компетентность – это обладание педагогом набором необходимых компетенций для реализации своей профессиональной функции.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» содержат требования к профессиональной готовности будущих педагогов в части III «Требования к результатам освоения программы» [11]. Применительно к ожидаемым результатам обучения стандарты оперируют терминами «сформированность компетенций». Стандарты выделяют три вида компетенций (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные), каждый вид компетенций подразделяется на несколько категорий (групп).

Универсальные компетенции представляют собой базис подготовки будущего специалиста, независимо от специфики и направления его профессиональной деятельности, характеризую

общий уровень знаний, социальных и личных способностей обучающегося. Они предполагают способность выпускника к поиску, анализу и синтезу информации; способность к деловой и социальной коммуникации и т.д.

Общепрофессиональные компетенции характеризуют способность выпускника профессионально функционировать в рамках существующих в образовании нормативных правовых актов и норм этики; способность организовывать учебную и воспитательную деятельность; осуществлять контроль и оценку образовательных результатов и пр.

Третий вид компетенций (профессиональные) стандартами отнесен к ведению профессиональной образовательной организации: организация самостоятельно разрабатывает указанные компетенции на основе требований профессионального стандарта педагога. При этом напрямую увязывать профессиональные компетенции с требованиями стандарта педагога вузы не могут. За исключением используемого во множественном числе понятия «ИКТ-компетентности» в стандарте педагога нет упоминания об иных компетенциях. Поэтому образовательные организации при формулировании компетенций исходят из смыслового анализа представленных в профессиональном стандарте «Педагог» трудовых действий, необходимых умений и знаний.

Таким образом, выпускник вуза – будущий педагог – должен обладать определенным набором из трех видов компетенций, нормативно закрепленных в соответствующих образовательных стандартах. Совокупность этих компетенций в их сложной взаимосвязи и взаимозависимости в педагогической науке принято называть моделью компетенций. Далее под моделью компетенций педагога будем понимать набор характеристик его профессионально-личностной готовности к реализации трудовых функций.

В подобной интерпретации структура модели компетенций выпускников, степень сформированности компетенций имеет важное значение: в процессе обучения должны формироваться те компетенции, которые будут востребованы в практической деятельности педагога в школе.

Как же можно характеризовать профессионально-личностную готовность к ведению образовательной деятельности?

Проведенный анализ имеющихся научных исследований диагностики уровня сформированности компетенций готовности молодых педагогов позволяет выявить три подхода к проведению подобной оценки.

Первый подход заключается в том, что диагностика компетенций проводится на заключительных этапах обучения, участниками оценки являются выпускники вузов. Предметом диагностики является достижение результатов освоения образовательной программы согласно требованиям к результатам освоения программы обучения, содержащихся в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Предметом диагностики в таком случае является сформированность модели компетенций выпускника. Подобная диагностика преимущественно проводится в форме самооценки (опросов, анкетирования) [12].

Второй подход состоит в том, что субъектами диагностики также являются выпускники вуза, но предметом оценки является готовность выпускника к профессиональной деятельности, основанной на требованиях стандарта педагога [13].

Третий подход предполагает оценку уровня сформированности компетенций молодых педагогов на этапе вступления в профессию.

Как было отмечено, вузы самостоятельны в определении содержания группы «профессиональных» компетенций. Также вузы самостоятельно определяют индикаторы сформированности подобных компетенций.

Анализ отечественной и зарубежной практики оценки профессиональных компетенций учителя, проведенный в работе Л. Е. Курнешовой и др. [14], выявляет два метода, наиболее часто применяемых в подобных исследованиях: внешнее формализованное тестирование и самооценка, проводимая посредством анкетирования.

База данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) содержит много исследований, посвященных диагностике профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов и учителей общеобразовательных школ.

В работе Н. В. Алтыниковой и др. [15] приведены результаты исследования, в котором принимали участие 90 студентов вуза по направлению подготовки «Образование и педагогические науки». Для проведения оценки уровня сформированности компетенций участников исследования применялся метод тестирования. Диагностировались предметная и методическая компетенции. Результаты диагностики соотносились с пятью уровнями сформированности компетенций: низкий, удовлетворительный, базовый, повышенный, высокий. Полученные в ходе диагностики результаты анализирова-

лись по всей работе, по предметной и методической части.

Представленный в работе анализ результатов исследования показывает наличие дефицитов профессиональной подготовки у значительной части будущих педагогов. В целом по диагностической работе 12,2 % участников показали низкий уровень их сформированности. Сравнение результатов участников в области предметной и методической подготовки показывает превалирование дефицитов методической подготовки: доля низких результатов в области предметной подготовки составляет 6,7 %, в методической – 46,7 %.

Определению профессиональных проблем и дефицитов будущих учителей информатики, готовности их к профессиональной педагогической деятельности посвящено исследование, представленное в статье Р. М. Чудинского и др. [16]. В ходе исследования была проведена диагностика сформированности предметных и методических компетенций; диагностическая работа состояла из предметной части (тестирование) и методических задач. В диагностике приняли участие 60 выпускников, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Данные исследования свидетельствуют о недостаточном уровне владения предметным содержанием и методикой обучения и воспитания у 60 % участников диагностики.

Применительно к задачам ликвидации дефицитов компетенций молодых педагогов наиболее значимыми представляются следующие возможности дидактического потенциала цифровизации образовательной деятельности:

- автоматизация диагностики профессиональных дефицитов педагогов и формирование на основе подобной диагностики индивидуальной траектории их ликвидации;
- обеспечение доступности учебных, методических и дидактических ресурсов, необходимых для обучения;
- возможность самодиагностики и самоконтроля, отслеживания личных образовательных достижений педагога;
- персонализация обучения, самостоятельный выбор времени, форм и методов образовательной активности.

Предлагаемая авторами модель организации методической работы, направленной на ликвидацию дефицитов компетенций молодых педагогов на этапе «входа в профессию» (далее – Модель), основана на следующих методологических подходах:

- системный подход, отражающий связи между структурными элементами и функциональными компонентами Модели;

- личностно-ориентированный подход, предполагающий при разработке Модели ориентацию на результат индивидуальной диагностики и личностные особенности педагогического работника;

- деятельностный подход, отражающий субъектность педагога в процессе собственной познавательной активности, позволяющей реализовывать ее с учетом собственных образовательных предпочтений (по времени, по скорости обучения и т.д.).

Предлагаемая Модель имеет многоуровневую структуру, охватывающую все сферы образовательной системы региона: региональный уровень, муниципальный уровень, институциональный уровень, субъектный (индивидуальный) уровень.

Региональный уровень включает в себя орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющий полномочия в сфере управления образованием и региональную систему научно-методического сопровождения педагогических работников.

Основные функции субъектов регионального уровня представлены ниже:

- организация, координация и нормативно-правовое обеспечение, интеграция мероприятий Модели в региональную систему качества образования (региональные органы исполнительной власти);

- организационно-методическое обеспечение мероприятий Модели (региональный Институт развития образования (ИРО));

- разработка контрольно-измерительных материалов, диагностика профессиональных дефицитов педагогов и проверка их результатов (региональный Центр оценки качества образования (ЦОКО));

- тьюторство и наставничество при реализации индивидуальных траекторий ликвидации профессиональных дефицитов (Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ));

- экспертиза контрольно-измерительных материалов, их апробация (региональные учебно-методические объединения (УМО));

- сопровождение региональной информационно-аналитической системы (ИАС). Модель реализуется в цифровой образова-

тельной среде региона, позволяющей обеспечить постоянный доступ педагога к образовательным ресурсам; создать личные кабинеты участников Модели, проводить диагностические процедуры в интерактивном режиме.

Муниципальный уровень как субъект научно-методической деятельности представлен в Модели следующими структурными элементами:

- профессиональным сообществом педагогических работников (ассоциации, объединения, союзы) административно-территориальных единиц;
- органами управления образования.
- Основные функции структур муниципального уровня:
 - подготовка и проведение мероприятий муниципального уровня;
 - осуществление методической поддержки муниципальных педагогических работников;
 - интеграция мероприятий Модели в муниципальные механизмы управления образованием;
 - создание условий и среды мотивации педагогических работников к непрерывному самосовершенствованию.

Институциональный уровень (уровень образовательной организации) выполняет функцию непосредственного организатора и координатора мероприятий, выполняемых в рамках Модели. Структурными элементами данного уровня являются профессиональные объединения (педагогический совет, предметные методические объединения) и администрация образовательной организации.

Функции институционального уровня определены следующим образом:

- организационная (проведение диагностических процедур, обсуждение результатов диагностик и т.д.);
- мотивационная (результаты участия педагога в мероприятиях Модели могут использоваться в процедурах аттестации педагогических работников и пр.);
- методическая (организация в школе единого научно-методического пространства, осуществляющего непрерывное сопровождение повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников).

Субъектный уровень – познавательная активность педагога, направленная на достижение профессионального-личностного роста.

Образовательную деятельность по ликвидации выявленных дефицитов в предлагаемой

Модели предлагается реализовать в рамках неформального образования.

Информальное образование в целях настоящей работы можно охарактеризовать как индивидуальную познавательную-рефлексивную деятельность молодого учителя, направленную на личностно-профессиональный рост [17].

В последние годы неформальное образование, ранее имевшее ограниченное применение, становится распространенной формой обучения, особенно взрослых. Причины предпочтения неформального образования, выявляемые зарубежными исследователями, характерны и для России:

а) неформальное образование реализуется в повседневной деятельности субъекта обучения в формах самообразования, межличностного общения, чтения, приобретения знаний из Интернета и социальных сетей;

б) неформальное образование обеспечивает мобильность и гибкость педагога в его образовательной активности, опирающейся на личную ответственность за результаты своих усилий;

в) основными чертами неформального образования являются подбор содержания с учетом потребностей субъекта, широкое использование горизонтальных коммуникаций (от субъекта к субъекту), наличие выбора скорости и метода обучения.

Информальное образование обладает характеристиками, наиболее подходящими для целей моделирования организационно-управленческой модели научно-методического сопровождения молодых педагогов.

Заключение. Таким образом, работу по ликвидации дефицитов компетенций молодых педагогов предлагается организовать по следующему алгоритму:

1. Формирование региональным оператором ИАС базы молодых педагогов. Для обеспечения преемственности мероприятий по адаптации молодого педагога базу данных предлагается сформировать по персонализированному признаку, что позволит интегрировать работу, начатую в рамках предлагаемой Модели в методическую работу школы.

2. Создание личных кабинетов участников мероприятий Модели региональным оператором ИАС. Личные кабинеты участников должны иметь следующие функциональные возможности:

- авторизация пользователей (с использованием учетной записи ФГИС «Моя школа»,

через портал государственных услуг (www.gosuslugi.ru), иным используемым в регионе способом);

- автоматическое создание личных кабинетов пользователей;
- первичное, промежуточное и итоговое тестирование пользователей (включая автоматическую оценку ответов пользователей);
- хранение и индивидуальный подбор рекомендованных учебных, методических и дидактических материалов по факту прохождения первичного тестирования;
- фиксация и хранение результатов диагностических тестирований участников;
- выгрузка результатов тестирований, а также статистики обращения пользователей к рекомендованным методическим материалам.

3. Диагностика сформированности профессиональных компетенций (предметных, методических, ИКТ-компетенций, цифровых компетенций и т.д.). Возможность прохождения диагностики целесообразно реализовать в личном кабинете педагога в ИАС региона.

4. Обработка и анализ результатов диагностики. Обработку и анализ данных диагностики целесообразно проводить силами специалистов ЦОКО, обладающими должным уровнем аналитической компетенции, сформировавшимися коммуникациями с региональными ИРО, иными структурами регионального и муниципальных уровней. Результаты диагностики молодых педагогов передаются в их образовательные организации путем размещения в личных кабинетах школ.

5. Подбор, на основе результатов диагностики, персонализированных методических материалов, обращение к которым способно обеспечить ликвидацию пробелов подготовки участника. Исходя из опыта апробации Модели [18], персонализированный подбор методических материалов предлагается решать программными методами. Для этого в Кодификаторе используемых контрольно-измерительных материалов (КИМ) методические материалы следует соотнести с каждой выделяемой темой (разделом, блоком знаний). В результате этого участник диагностики в момент получения результатов прохождения оценочных процедур получает автоматически сгенерированный пакет ссылок на методические материалы, соответствующий его личным дефицитам профессиональной подготовки. Методические материалы представлены в виде ссылок на об-

учающие материалы, в качестве которых педагогу могут быть предложены вебинары, видеоуроки, онлайн-курсы и образовательные программы, электронные книги и учебники, интерактивные задания и игры для самостоятельного обучения, форумы и онлайн-дискуссии для обмена опытом, профессиональные (тематические) социальные сети и сообщества и пр.

6. Самостоятельная познавательная активность педагога по ликвидации выявленных в ходе диагностических процедур дефицитов профессиональной подготовки с опорой на предложенные методические материалы.

7. Методическое и экспертное сопровождение мероприятий Модели. При выявлении дефицитов, имеющих массовый характер, предлагается проведение семинаров, консультаций, иных форм поддержки педагогов в онлайн-формате экспертами региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников. По дефицитам подготовки, имеющим муниципальную актуальность, в качестве экспертов могут выступать специалисты районных методических служб.

8. Итоговая диагностика результативности мероприятий Модели. Для обеспечения сравнимости результатов входной и итоговой диагностики предлагается использовать для этих целей единую базу КИМ. Такой подход позволит объективно оценить индивидуальный прогресс педагога в процессе ликвидации своих дефицитов.

Предложенный в Модели организации методической работы по ликвидации дефицитов компетенций молодых педагогов алгоритм может быть использован для формирования предметных, методических, коммуникативных, цифровых или иных компетенций. Он охватывает полный цикл организационно-управленческих решений, необходимых для развития отдельной компетенции. При необходимости, в рамках сформулированных подходов, имеется возможность продолжения работы по ликвидации дефицитов профессиональной подготовки педагогов по другим компетенциям. Предложенные организационные подходы могут быть реализованы в деятельности региональных Центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, деятельности муниципальных и школьных методических объединений, при реализации ежегодных тем самообразования молодого педагога.

Список источников

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <https://base.garant.ru/71937200> (дата обращения: 28.11.2023).
2. Ефремова О. А., Барахтенова Л. А., Пименов А. Т., Киринок А. А. Концептуальная модель квалитетического мониторинга в сфере образования // *Философия образования*. 2011. № 5(38). С. 58–71.
3. Хван А. А. Какой учитель нам нужен? // *Народное образование*. 2013. № 8(1431). С. 48–56.
4. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Структура и оценка качества профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов // *Образование и наука*. 2023. Т. 25. № 4. С. 70–108.
5. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 07.11.2023).
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 07.11.2023).
7. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/ (дата обращения: 07.11.2023).
8. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 28.11.2023).
9. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.
10. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство «Икар», 2009. 448 с.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26/132> (дата обращения: 08.11.2023).
12. Егорова Ю. Н. Подготовка педагогов к формированию личностных и метапредметных компетенций обучающихся в процессе педагогической практики / *Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: пространство самореализации личности*. Материалы IX Международной научно-практической конференции. Минск, 11 ноября 2020 года. Минск: БГПУ им. М. Танка, 2020. С. 203–208.
13. Распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана». URL: <https://docs.cntd.ru/document/608717062> (дата обращения: 14.11.2023).
14. Курнешова Л. Е., Дыдзинская Д. В. Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов // *Наука и школа*. 2016. № 6. С. 68–80.
15. Алтыникова Н. В., Дорофеев А. В., Музаев А. А., Сагитов С. Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // *Психологическая наука и образование*. 2022. Т. 27. № 1. С. 65–81.
16. Чудинский Р. М., Малев В. В., Малева А. А. Оценка предметных и методических компетенций выпускников педагогического вуза – будущих учителей информатики: дефициты и перспективы // *Информатика и образование*. 2023. Т. 38. № 4. С. 44–56.
17. Окерешко А. В. Роль неформального образования для непрерывного личностно-профессионального развития педагога: реальность и перспективы / *Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор развития личности в современном обществе: Сб. статей XXI Международной научно-практической конференции*. СПб., 30 марта

- 2018 года // под ред. О. В. Ковальчук, А. Е. Марон, В. И. Реброва. СПб.: ГАОУ «ЛОИРО», 2018. С. 86–94.
18. Бечиев Ш. Ш. Оценка педагогических компетенций как инструмент профессионального развития учителя / Управление качеством и независимая оценка в сфере образования: Первая Всероссийская научно-практическая конференция: сб. тезисов, Уфа, 13–14 мая 2021 года. Уфа: ИРО Республики Башкортостан, 2021. С. 45–49.
19. Королева Е. Г., Мухлаева Т. В. Профессионализация и управление качеством в формировании ценностных ориентаций педагогов: мосты между двумя подходами // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.0

References

1. Decree of the President of the Russian Federation (2018) «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024». Available at: <https://base.garant.ru/71937200/> (Accessed: 28 November 2023). (In Russ.)
2. Efremova, O. A., Barakhtenova, L. A., Pimenov, A. T., Kirinyuk, A. A. (2011) Conceptual model of qualimetric monitoring in the field of education. *Philosophy of Education*, no. 5(38), pp. 58–71. (In Russ.)
3. Hwang, A. A. (2013) What kind of teacher do we need? *Public Education*, no. 8(1431), pp. 48–56. (In Russ.)
4. Veretennikova, V. B., Shikhova, O. F. and Shikhov, Yu.A. (2023) Structure and quality assessment of professionally oriented tasks for future teachers. *Education and Science*, v. 25, no. 4, pp. 70–108. (In Russ.)
5. *Labor Code of the Russian Federation* № 197-FZ (2001) Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (Accessed: 7 November 2023). (In Russ.)
6. Federal Law (2012) № 273-FZ «On Education in the Russian Federation». Available at: <https://base.garant.ru/70291362/> (Accessed: 7 November 2023). (In Russ.)
7. Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation № 761n «On approval of the Unified Qualification Directory of Positions of Managers, Specialists and Employees, section «Qualification Characteristics of Positions of Education Workers» (2010). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/ (Accessed: 7 November 2023). (In Russ.)
8. Order of the Ministry of Labor of Russia № 544n «On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”». (2013). Available at: <https://base.garant.ru/70535556/> (Accessed: 28 November 2023). (In Russ.)
9. Bidenko, V. I. (2004) Competencies in vocational education (Towards the development of a competency-based approach). *Higher Education in Russia*, no. 11, pp. 3–13. (In Russ.)
10. Azimov, E. G. (2009) *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)*. Moscow: Ikar Publishing House. (In Russ.)
11. *Federal state educational standards of higher education*. Available at: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26/132> (Accessed: 8 November 2023) (In Russ.)
12. Egorova, Yu.N. (2020) Preparation of teachers for the formation of personal and meta-subject competencies of students in the process of teaching practice. In: Poznyak, A. V. (ed.) *Pedagogical education in conditions of transformation processes: the space of personal self-realization: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference*, Minsk, November 11, 2020. Minsk: Bel. State Ped. University named after M. Tank, pp. 203–208. (In Russ.)
13. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation № R-201 «On approval of methodological recommendations on the procedure and forms for diagnosing professional deficiencies of teaching staff and management personnel of educational organizations with the possibility of obtaining an individual plan» (2021). Available at: <https://docs.cntd.ru/document/608717062> (Accessed: 14 November 2023). (In Russ.)

14. Kurneshova, L. E., Dydzinskaya D. V. (2016) Diagnosis of professional competencies of teachers in accordance with the professional standard: review of practices, methods, tools. *Science and School*, no. 6, pp. 68–80. (In Russ.)
15. Altynikova, N. V., Dorofeev, A. V., Muzaev, A. A., Sagitov, S. T. (2022) Quality management of pedagogical education based on the diagnosis of teacher professional deficits: theoretical and methodological aspect. *Psychological Science and Education*, v. 27, no. 1, pp. 65–81. (In Russ.)
16. Chudinsky, R. M., Malev, V. V., Maleva, A. A. (2023) Assessment of subject and methodological competencies of graduates of a pedagogical university – future computer science teachers: deficits and prospects. *Informatics and Education*, v. 38, no. 4, pp. 44–56. (In Russ.)
17. Okereshko, A. V. (2018) The role of informal education for the continuous personal and professional development of a teacher: reality and prospects. In: Kovalchuk, O. V., Maron, A. E., Rebrova, V. I. (eds.) *Personality. Society. Education. Continuing education as a factor in personal development in modern society: Collection of articles of the XXI International Scientific and Practical Conference*, March 30, 2018. SPb.: Len. Reg. Instit. for Educ. Development, pp. 86–94. (In Russ.)
18. Bechiev, Sh.Sh. (2021) Assessment of pedagogical competencies as a tool for teacher professional development. *Quality management and independent assessment in the field of education: the first All-Russian scientific and practical conference: Collection of abstracts*, May 13–14, 2021. Ufa, Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan, pp. 45–49. (In Russ.)
19. Koroleva, E. G., Mukhlaeva, T. V. (2023) Professionalization and quality management in formation of teachers' value orientations: the bridges between two approaches. *Psychological and Pedagogical Search*, no. 4 (68), pp. 74–80. (In Russ.) DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.

Статья поступила в редакцию 28.12.2023; одобрена после рецензирования 20.01.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 28.12.2023; approved after reviewing on 20.01.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Бечиев Шахруди Шагидович

Кандидат экономических наук, начальник Отдела организации научной деятельности Федерального института цифровой трансформации в сфере образования, Москва

Федорчук Юлия Михайловна

Доктор экономических наук, доцент, ведущий специалист Федерального института цифровой трансформации в сфере образования, Москва

Information about the authors:

Bechiev Shakhruudi Shagidovich

Candidate of economic sciences, Head of the Department of Organization of Scientific Activities, Federal Institute of Digital Transformation in Education, Moscow

Fedorchuk Yulia Mikhailovna

Doctor of economic sciences, Associate professor, Leading specialist, Federal Institute of Digital Transformation in Education, 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: 373.2

МОДЕЛЬ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Марина Сергеевна Якушкина^{1✉}, Анна Игоревна Смирнова²

¹ Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

² Школа-интернат «Красные Зори», Санкт-Петербург, Россия

^{1✉} vosp_spbgu@mail.ru

² aismirnovalo@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы действующих систем повышения квалификации педагогических работников. Предложена модель внутришкольного пространства повышения квалификации и методической деятельности педагогических работников. Эта модель основана на актуализации собственных ресурсов образовательной организации: востребованном опыте творческой деятельности педагогов, методическом анализе этого опыта и активных способах его модернизации и тиражирования в педагогическом сообществе образовательной организации и среди ее социальных партнеров. Обоснованы непрерывный характер повышения квалификации и выбор пространственного подхода к его развитию. Сформулированы виды и формы повышения квалификации, представлены результаты и эффекты реализации модели для педагогов, обучающихся, родителей школьников, самой образовательной организации. Модель апробирована в школе-интернате «Красные Зори», расположенной в г. Петергофе (Санкт-Петербург).

Ключевые слова: модель внутришкольного пространства повышения квалификации педагогов, непрерывное образование, неформальное образование, родители как субъекты образовательного процесса.

Для цитирования: Якушкина М. С., Смирнова А. И. Модель внутришкольного пространства повышения квалификации педагогических работников // Человек и образование. 2024. № 1. С. 72–79.

Original article

THE MODEL OF INTRA-SCHOOL SPACE FOR TEACHING STAFF IN-SERVICE TRAINING

Marina S. Yakushkina^{1✉}, Anna I. Smirnova²

¹ Tolyatti State University, Tolyatti, Russia

² Boarding school “Red Dawns”, St. Petersburg, Russia

^{1✉} vosp_spbgu@mail.ru

² aismirnovalo@yandex.ru

Abstract. The article considers problems of existing systems of teaching staff in-service training. The model of the intra-school space for in-service training and methodological activities of teaching staff is proposed.

The model is based on updating the educational organization own resources: the in-demand experience of creative activity of a number of teachers, methodological analysis of this experience and active ways of its modernization and replication in the pedagogical community of the educational organization and among its social partners. The continuous nature of in-service training and the choice of the spatial approach to its development are substantiated. The types and forms of in-service training, the results and effects of the model implementation for teachers, students, schoolchildren's parents and the educational organization itself are formulated. The model was tested at the Krasnye Zori boarding school, located in Peterhof (St. Petersburg).

Keywords: model of the intra-school space for in-service teachers training, continuing education, non-formal education, parents as subjects of the educational process.

For citation: Yakushkina M. S., Smirnova A. I. The model of intra-school space for teaching staff in-service training // *Man and Education*. 2024; (1): 72–79. (In Russ.)

Введение. В последнее десятилетие значительно изменились требования к технологиям и результатам образовательной деятельности на всех ступенях образования. Динамика разных сфер социокультурной жизни требует изменений всех компонентов российской системы образования, а также структуры взаимосвязей между ними. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (Постановление Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) раскрыты стратегические ориентиры ее реализации. Актуализируются проблемы изменений образовательной среды [1], условий развития образовательного пространства Российской Федерации на основе усложнения и роста динамики взаимодействий ее субъектов, развития инновационных процессов по инициативе образовательных организаций [2] и ее партнеров. Востребованы в этих условиях гуманитарные (неформальные) методы образования [3], которые способствуют формированию инициатив каждой личности, ее стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию [4].

Одной из стратегических задач образовательной политики Российской Федерации является создание новых моделей и механизмов непрерывного образования педагогических работников [5; 6]. Возможность реализации этих идей на практике обсуждались еще в 90-е – начале 2000-х гг. в публикациях исследователей проблем педагогического образования (А. П. Тряпицыной, О. В. Акуловой, С. В. Воробьевой). В педагогическом тезаурусе и ежедневной педагогической практике появились в результате дискуссий такие понятия, как: «индивидуальная образовательная программа» [7], «образовательный маршрут» [8], «образовательная траектория» [9]. Ученые-исследователи заявили о необходимости «движения педагога в ходе самообразования к саморазвивающемуся специалисту» [4]. Становится очевидным, что решение этой зада-

чи невозможно без развития образовательной организации – места постоянной педагогической деятельности работника [10]. Становится очевидным, что современное российское образование должно быть открытым, доступным, многокомпонентным и многоуровневым, активно влияющим на встраивание каждого обучающегося ребенка и взрослого в образовательное и воспитательное пространство муниципалитета, где расположена образовательная организация [11].

Ориентация на пространственный и средовый подходы [12] к развитию современного образования (прежде всего, взрослых) рассматривается в работах Г. И. Герасимова, В. А. Конева, В. Т. Кудрявцева, Р. М. Чумичевой, а также М. Р. Илакавичус, М. В. Шакуровой, Л. В. Резинкиной [13] и др., определяет условия, при создании которых возможно развитие пространства сообществом участников образовательного процесса (групповым субъектом), в том числе педагогов-практиков. Субъекты пространства привносят в него личностные смыслы, благодаря чему оно становится пространством личностной свободы, культуры, творчества. Каждый субъект находит в нем ресурс самовыражения, развития своих способностей для жизнедеятельности в изменяющемся современном мире. Пространство образования и воспитания способствует освоению взрослым и ребенком ценностных отношений между людьми, новых жизненных смыслов.

Развитие образовательного и воспитательного пространства по инициативе образовательной организации все еще вызывает трудности [14]. Большинство педагогов не готовы к инновационной деятельности. Управление инновационными процессами, формирование проектной и исследовательской культуры педагогов, овладение динамично развивающимися ИТ-технологиями сталкиваются с проблемой развития административного ресурса. Традиционная система повышения квалификации

педагогов все еще находится в процессе трансформации с учетом новых условий. Стратегического решения требует привлечение к работе в системе повышения квалификации внесистемных ресурсов (неформального и информального образования) [3], введение общественной оценки в систему аттестации педагогических работников [15], создание условий для прямого обмена образовательными и воспитательными практиками между педагогическими сообществами [16].

Возникает проблема развития многоуровневой сферы повышения квалификации, учитывающей инновационный потенциал образовательной организации, т.е. внутришкольный потенциал [17; 18], и возможность развития его в условиях динамики пространства образования и воспитания взрослых в территориальной структуре, регионе, стране. Разработка и реализация такой модели позволят создать комфортные условия для формирования индивидуального образовательного пути каждого педагога и отслеживать позитивные и негативные процессы в постдипломном образовании педагогических работников. Такая модель, прежде всего, даст возможность каждому педагогу почувствовать, пережить успех в профессиональной деятельности, вызывающий уверенность в своих силах и способностях.

Материалы и методы. Для проведения исследования в качестве опытной базы была выбрана школа-интернат для детей с проблемами опорно-двигательного аппарата «Красные Зори», расположенная в г. Петергофе (Санкт-Петербург). В интернате около 80 педагогических работников, среди которых есть учителя-предметники, педагоги дополнительного образования и воспитатели. В исследовании использованы следующие методы: метод включенного наблюдения, опытная работа, опрос, статистическая обработка результатов опросов, моделирование.

Результаты исследования по созданию моделей внутришкольного повышения квалификации и их обсуждение. Модель повышения квалификации педагогов по инициативе образовательной организации, в которой они осуществляют ежедневную педагогическую деятельность, может быть основана на собственных ресурсах образовательной организации: востребованном опыте творческой деятельности ряда педагогов, методическом анализе этого опыта и активных способах его модернизации и тиражирования в педагогическом сообществе образовательной организации и среди ее социальных партнеров. В этом случае создаются условия для перехода от периодического повышения квалификации педагогов к непрерывному

образованию. Это обеспечивается и тем, что непрерывно формируются все новые образовательные потребности педагогов, что, в свою очередь, способствует становлению конкурентоспособной образовательной организации в окружающем территориальном образовании (муниципальной территории, районе, городе, области). Такая стратегия становится одним из механизмов развития воспитательного и образовательного пространства той или иной территории. Можно предположить, что создание и реализация модели потребует новых критериев оценки изменений профессионального мастерства педагогов, разработки методических рекомендаций для других образовательных организаций, готовых к инновационной деятельности внутри педагогического сообщества.

Сегодня очерчено противоречие между ростом затруднений в работе педагогов и отставанием методических служб разных уровней в решении возникающих проблем.

Рассмотрим основные компоненты и характеристики модели внутришкольного пространства повышения квалификации, которая должна предусматривать корпоративность образовательной деятельности педагогов и ее динамичность – содержать компоненты, быстро реагирующие на локальные педагогические запросы и инновации в государственном образовании. Значимую роль в развитии пространства имеет событийность мероприятий, встреч [19], предусмотренных реализацией модели. Событийность формирует мотивацию педагогов на самостоятельность и субъектность педагогической позиции. Необходимый компонент модели развития внутришкольного пространства повышения квалификации – участие в реализации системы родителей, которые могут стать настоящими тьюторами в развитии своих детей (особенно детей с ОВЗ) [20], а также активными субъектами пространства повышения квалификации (табл. 1).

Преимущества внутришкольного пространства повышения квалификации перед традиционными системами: гибкое реагирование на изменения образовательной ситуации; возможность повышения квалификации на рабочем месте; непрерывность процесса. Существенным компонентом такого повышения квалификации является создание условий для предметной, межпредметной (междисциплинарной) и гуманитарной внепредметной подготовки педагогов, а также для работы педагогов в малых и небольших группах, работы педагогического сообщества всей образовательной организации и тиражирования востребованного опыта отдельных педагогов. Очень важно, что приоритет непрерывного образования педаго-

Таблица 1

Виды и формы внутришкольного повышения квалификации

Формы внутришкольного повышения квалификации	Виды внутришкольного повышения квалификации
Методические объединения	- открытый урок, мастер-класс, «круглый стол»; - обмен опытом посредством обсуждения; - аттестация; - самообразование по выбранной педагогом или заданной методистом, руководителем образовательной организации теме
Методический совет	- инновационная, опытная работа; - педагогические консилиумы, семинары, проч.; - помощь методическим объединениям и методическая поддержка деятельности отдельных педагогических работников; - психологическое сопровождение деятельности педагогов и участия родителей в обучении детей
Педагогический совет	- организационная помощь руководства образовательной организации ее структурным подразделениям; - осуществление экспертно-аналитической деятельности; - формирование локальной нормативно-правовой базы для участия родителей в образовании детей, проч.
Творческие группы	- освоение новых педагогических технологий, образовательных и воспитательных практик; - разработка авторских программ, проектов; - реализация совместных проектов педагогами, педагогами-воспитателями, педагогами-родителями-школьниками, педагогами-социальными партнерами, проч.; - проведение мастерских, практикумов, деятельность проектных, тематических лабораторий и др.
Разновозрастные клубы	развитие клубной деятельности на территории образовательной организации с участием родителей, психолога, социальных партнеров
Наставничество, кураторство	- оказание индивидуальной методической поддержки; - организация совместной деятельности педагогов, педагогов и воспитателей, с трансляцией авторского опыта педагога-мастера
Тьюторство	подготовка родителя как тьютора школьника с ОВЗ
Плановая образовательная деятельность Института повышения квалификации педагогических работников вуза, научно-исследовательского института	- организация курсов повышения квалификации, в том числе дистанционных; - групповое обучение педагогов образовательной организации; - присвоение образовательной организации статуса стажировочной площадки с последующим тиражированием опыта педагогов на определенной территории; - проведение научно-практических конференций, педагогических чтений и др.; - создание базовых кафедр прикладной тематики

гов и родителей школьников позволяет оказывать постоянную методическую поддержку педагогам по решению конкретных проблем, а также учитывать запросы самого педагога и ресурсы образовательной организации.

К принципам развития модели внутришкольной системы повышения квалификации можно отнести: принятие руководством системы образования определенной территории образовательной организации как самообучающегося сообщества с едиными целями и ценностными установками; ориентированность на постоянное обновление педагогической деятельности в системе внутришкольного повышения квалификации с партисипативным педагогическим управлением [21];

новая оценка инициативности педагогов, сформированной корпоративной культурой. В последние годы в теории и практике распространяется такой способ оценивания педагогической деятельности, как педагогическая экспертиза [15]. Она представляет собой особый способ изучения действительности, который осуществляется независимыми специалистами. Педагогическая экспертиза реализации модели позволяет увидеть качественные изменения, которые не поддаются количественной оценке. В результате исследования предлагаются оценочные суждения, на основе которых могут быть созданы индивидуальные образовательные программы повышения квалификации для педагогов (табл. 2).

Таблица 2

Результаты и эффекты реализации модели

Результаты реализации модели	Эффекты реализации модели
Обоснованный мониторингом <i>непрерывный</i> характер повышения квалификации педагогов и воспитателей опытной образовательной организации	
Положительные изменения квалификации педагогов и воспитателей.	Удовлетворенность педагогов внутришкольной системой повышения квалификации и методической деятельности.
Активное (добровольное) участие педагогов в равноуровневых конкурсных мероприятиях представления профессионального мастерства.	Проявление методической активности педагогов и воспитателей. Проявление публикационной активности.
Сформированный диагностический инструментарий оценки эффективности профессиональной деятельности (образовательной, воспитательной, методической, проч.) педагогов и воспитателей.	Фиксированное мониторингом с помощью анкетирования постоянное самообразование, самосовершенствование педагогов и воспитателей, проявление самокритичности, развитие эрудиции.
Овладение педагогами информационно-коммуникативными технологиями.	Проявление у педагогов и воспитателей готовности к переменам, способности к действиям в нестандартной ситуации.
Положительная динамика <i>развития личности обучающихся</i>	
Качественные и количественные достижения обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, в дополнительном образовании, выявленные по итогам конкурсов, олимпиад, социальных и проч. акций, локальных и региональных творческих и иных социокультурных проектов.	Положительное отношение школьников к образовательной организации.
Позитивные изменения в <i>развитии и становлении имиджа образовательной организации</i>	
Увеличение количества партнеров образовательной организации, в том числе сетевых.	Увеличение количества педагогов и воспитателей, готовых к тиражированию своего опыта.
Расширение видов технологий, используемых в ежедневной педагогической деятельности.	Разнообразие форм методической деятельности образовательной организации и результатов тиражирования методических разработок.
Создание условий для использования здоровьесберегающих технологий в урочной и внеурочной деятельности.	Позитивное отношение родителей обучающихся к образовательной организации, сформированные компетенции родителей как тьюторов развития детей, школьников (особенно детей с ОВЗ).
Результативное участие образовательной организации в конкурсном движении.	Позитивное восприятие выпускниками и местным (территориальным) сообществом деятельности образовательной организации.

Заключение. В результате исследования путей решения проблемы создания многоуровневой системы повышения квалификации, учитывающей инновационный потенциал образовательной организации и возможность развития ее в условиях динамики пространства образования и воспитания в территориальной структуре, регионе, Российской Федерации, предложена модель внутришкольного пространства повышения квалификации и методической деятельности педагогических работников. Модель основана на актуализации собственных ресурсов образовательной организации: востребованном опыте

творческой деятельности ряда педагогов, методическом анализе этого опыта и активных способах его модернизации и тиражирования в педагогическом сообществе образовательной организации, а также среди ее социальных партнеров. Обоснован непрерывный характер повышения квалификации в условиях пространственного подхода к созданию модели. Сформулированы виды и формы повышения квалификации, результаты и эффекты реализации модели для педагогов, обучающихся, родителей школьников, для развития имиджа образовательной организации.

Список источников

1. Соколова Е. В. Модернизация российской системы образования в современных условиях развития общества // Дельта науки. 2020. № 1. С. 82–84.
2. Томтосова Е. А. Создание воспитательного пространства кочевой дошкольной образовательной организацией: дис. ... канд. пед. наук. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 434 с.
3. Илакавичус М. Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: дис. ... докт. пед. наук. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2018. 360 с.
4. Тряпицына А. П., Акулова О. В. Внутрифирменная подготовка учителей к реализации идей модернизации общего образования // Образование взрослых в современном развивающемся обществе: материалы Междунар. науч.-практ. конф. 18–19 ноября 2003. Ч. 2. / науч. ред. В. И. Подобед. СПб.: ИОВ РАО, 2003.
5. Пережовская А. Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. Пермь, апрель 2015 г. Пермь: Меркурий, 2015. С. 38–41.
6. Абалакова К. Е. Система непрерывного образования. Основные механизмы формирования и подходы // Научный журнал. 2018. № 11 (34). С. 81–82.
7. Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 1999. 53 с.
8. Исаева И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. 116 с.
9. Бероева Е. А. Индивидуальная образовательная траектория как средство развития профессиональной компетентности специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 10 (210). С. 19–23.
10. Квашко Л. П. Внутришкольное повышение квалификации, нацеленное на саморазвитие личности учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 3 (44). С. 111–120.
11. Резинкина Л. В. Сопровождение непрерывного образования взрослых в муниципальной территории: дис. ... докт. пед. наук. Великий Новгород, 2017. 423 с.
12. Чепкова О. Н. Пространственный подход к организации современного образования, воспитания и развития детской одаренности // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2011. № 6. С. 136–141.
13. Шакурова М. В. Социокультурное и воспитательное пространство образовательной организации. URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2019/03/12/190-196.pdf> (дата обращения: 08.01.2024).
14. Тряпицын А. В. Проблемы конструирования содержания последиplomного образования педагогических кадров // Человек и образование. 2008. № 3. С. 15–18.
15. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2020. 50 с.
16. Медведев Я. В., Чекулаева Ю. А., Якушкина М. С. Анализ особенностей систем повышения квалификации работников образования за рубежом // Человек и образование. 2020. Вып. 3 (64). С. 148–154.
17. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Базовая кафедра в школе: поиск современных ориентиров непрерывного образования педагогов // Письма в Эмиссия. Оффлайн, 2016. № 3 (июль-сентябрь). URL: <http://www.emissia.org/offline/2016/2469.htm> (дата обращения: 25.01.2024).
18. Серкина Е. О. Организация внутришкольного повышения квалификации учителей начальной школы // Молодой ученый. 2021. № 5 (347). С. 356–358.
19. Куркин Е. И. Событийное образование – технология будущего // Образовательная политика. 2016. № 1 (71). С. 24–33.

20. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И. и др. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. 246 с.
21. Гончаров М. А. Становление и развитие государственного и общественного управления педагогическим образованием в России в XVIII – начале XX в. (историографический аспект). М.: Интеллект-Центр, 2011. 128 с.

References

1. Sokolova, E. V. (2020) Modernization of the Russian education system in modern conditions of society development. *Delta of Science*, no. 1, pp. 82–84. (In Russ.)
2. Tomtosova, E. A. (2023) *Creation of an educational space by a nomadic preschool educational organization*. Ph.D.thesis, Institute of Education Development Strategy. (In Russ.)
3. Ilakavicius, M. R. (2018) *Theoretical foundations of interaction between formal and informal adult education*. Ph.D. thesis, Institute of Education Development Strategy. (In Russ.)
4. Tryapitsyna, A. P., Akulova, O. V. (2003) In-company training of teachers to implement the ideas of modernization of general education. In: Podobed, V. I. (ed.) *Adult education in a modern developing society: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference*, St. Petersburg: JOB RAO, vol. 2. (In Russ.)
5. Perezhovskaya, A. N. (2015) Continuing education: goals, objectives, content, functions, development prospects *Problems and prospects of education development: Proceedings of the VI International Scientific Conference*, Perm: Mercury, pp. 38–41. (In Russ.)
6. Abalakova, K. E. (2018) The system of continuing education. Basic mechanisms of formation and approaches. *Scientific Journal*, no. 11 (34), pp. 81–82. (In Russ.)
7. Vorobyova, S. V. (1999) *Theoretical foundations of differentiation of educational programs*: Abstract of Ph.D. thesis, St. Petersburg. (In Russ.)
8. Isaeva, I.Yu. (2015) *Technology of designing individual educational routes: textbook*. Magnitogorsk: Publishing house Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov. (In Russ.)
9. Beroeva, E. A. (2017) Individual educational trajectory as a means of developing professional competence of a specialist in the system of additional professional education. *Bulletin of Orenburg State University*. no. 10 (210), pp. 19–23. (In Russ.)
10. Kvashko, L. P. (2020) In-school professional development aimed at self-development of the teacher's personality. *Scientific Support of the Personnel Training System*, no. 3 (44), pp. 111–120. (In Russ.)
11. Rezinkina, L. V. (2017) *Support of adult continuing education in the municipal territory*. Ph.D. thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
12. Chepkova, O. N. (2011) Spatial approach to the organization of modern education, upbringing and development of children's giftedness. *Scientific Notes of ZabGU. Series: Vocational Education, Theory and Teaching Methods*, no. 6, pp. 136–141. (In Russ.)
13. Shakurova, M. V. (2019) *Sociocultural and upbringing space of an educational organization*. Available at: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2019/03/12/190-196.pdf> (Accessed: 08 January 2024). (In Russ.)
14. Tryapitsyn, A. V. (2008) Problems of designing the content of postgraduate education of teaching staff. *Man and Education*, no. 3, pp. 15–18. (In Russ.)
15. Kiseleva, E. V. (2020) *Pedagogical expertise of the process of education in an educational organization*. Abstract of Ph.D. thesis, Institute of Education Development Strategy, Moscow. (In Russ.)
16. Medvedev, Ya.V., Chekulaeva, Yu.A., Yakushkina, M. S. (2020) Analysis of the features of professional development systems for education workers abroad. *Man and Education*, no. 3 (64), pp. 148–154. DOI: 10.54884/S181570410020908-3 (In Russ.)
17. Tryapitsyna, A. P., Pisareva, S. A. (2016) The basic department at school: the search for modern guidelines for continuing education of teachers. *Writing in the Issue. Offline*, no. 3.

Available at: <http://www.emissia.org/offline/2016/2469.htm> (Accessed: 25 January 2024). (In Russ.)

18. Serkina, E. O. (2021) Organization of intra-school professional development of primary school teachers. *Young Scientist*, no. 5 (347), pp. 356–358. (In Russ.)
19. Kurkin, E. I. (2016) Event education – technology of the future. *Educational Policy*, no. 1 (71), pp. 24–33. (In Russ.)
20. Kovaleva, T. M., Kobyshcha, E. I. et al. (2012) *Profession “tutor”*. M.-Tver: SFK-office. (In Russ.)
21. Goncharov, M. A. (2011) *The formation and development of state and public management of pedagogical education in Russia in the XVIII – the beginning of the XX century (historiographical aspect)*. Moscow: Intellect-Center. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.01.2024; одобрена после рецензирования 30.01.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 20.01.2024; approved after reviewing on 30.01.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Якушкина Марина Сергеевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология» гуманитарно-педагогического института ФГОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти

Смирнова Анна Игоревна

Директор государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Ленинградской области «Школа-интернат, реализующая адаптированные образовательные программы, “Красные Зори”», Санкт-Петербург

Information about the authors:

Yakushkina Marina Sergeevna

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Humanitarian Pedagogical Institute of Tolyatti State University, Tolyatti

Smirnova Anna Igorevna

Director of the State Budgetary Educational Institution of Leningrad region “Boarding school implementing adapted educational programs, Red Dawns”, 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

ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЕЙ ОБЖ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ирина Анатольевна Шерстобитова^{1✉}, Татьяна Викторовна Кот²

^{1,2} Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия

^{1✉} irina-sherstobitova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9054-4751>

² tvkot2010@mail.ru

Аннотация. В статье обосновываются актуальность и необходимость формирования лингвоэкологической культуры педагогов как важного компонента системы постдипломного образования. Представлены результаты анализа экстралингвистических и лингвистических причин изменений в языке педагога, обоснована постановка задачи устранения лингводигрессии, представлены модели речевого этикета учителя в рамках лингвоэкологической составляющей. Основными методами исследования явились анкетный опрос и анализ педагогического эссе, проведенные в рамках модуля дополнительной профессиональной программы «Современная академическая риторика, культура речи и читательская грамотность». Представлены выводы, позволяющие конкретизировать направление дальнейших исследований в области формирования и развития лингвоэкологической культуры в рамках постдипломного образования педагогов.

Ключевые слова: гуманитарный мир, постдипломное образование педагога, лингвоэкологическая культура, учитель физической культуры, учитель ОБЖ.

Для цитирования: Шерстобитова И. А., Кот Т. В. Лингвоэкологическая культура учителей ОБЖ и физической культуры // Человек и образование. 2024. № 1. С. 80–87.

Original article

LINGUOECOLOGICAL CULTURE OF TEACHERS OF LIFE SAFETY AND PHYSICAL EDUCATION

Irina A. Sherstobitova^{1✉}, Tatyana V. Kot²

^{1,2} St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia

^{1✉} irina-sherstobitova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9054-4751>

² tvkot2010@mail.ru

Abstract. The article substantiates the relevance and need for the formation of linguistic-ecological culture of teachers as an important component of the postgraduate education system. The results of the analysis of extralinguistic and linguistic reasons for changes in the teacher's language are presented, the formulation of the problem of eliminating linguo-digression is substantiated, and models of teacher speech etiquette are presented within the framework of the linguoecological component. The main research methods were a questionnaire survey and analysis of a pedagogical essay, conducted as part of the module of the additional

professional program "Modern academic rhetoric, speech culture and reading literacy". Conclusions are presented that provide the opportunity to specify the direction of further research in the field of development of linguo-ecological culture within the framework of postgraduate education of teachers.

Keywords: humanitarian world, teacher's postgraduate education, linguoecological culture, physical education teacher, life education teacher.

For citation: Sherstobitova I. A., Kot T. V. Linguoecological culture of teachers of life safety and physical education // *Man and Education*. 2024; (1): 80–87. (In Russ.)

Введение. Андрагогические вызовы постдипломному образованию педагога имманентно связаны с ценностями гуманитарного мира. В основе гуманитарного контекста/содержания образования лежит ответственность учителя за свою профессиональную деятельность, за развитие своей интеллектуально-речевой культуры [1], частью которой является лингвоэкологическая культура.

В научную область лингвоэкологического знания в последние десятилетия эволюционировала экологическая культура, понимаемая как «система знаний, умений, ценностных ориентации человека в области науки, искусства, верований, обычаев и традиций, способов активной деятельности по сохранению и улучшению окружающей среды» [2, с. 15]. Концепции, выдвинутые экологами, активно применяются в сфере языка и культуры. Обращение к проблеме развития лингвоэкологической культуры педагога связано с лингвоэкологическими аспектами коммуникации в школьной среде (нарушение экологии общения, провокации языковых аномалий, лингводигрессия), важностью развития лингвоэкологической культуры как существенного компонента профессиональной компетентности педагога, влияющего на успех учебно-методической и научной деятельности.

Экстралингвистические и лингвистические причины изменений в языке, ослабление цензуры и автоцензуры в значительной степени повлияли на характер речевого поведения в коммуникативной среде «учитель – ученик», способствовали возникновению лингвоэкологической чрезвычайной ситуации, понимаемой как устойчивые отрицательные изменения (нарушения), угрожающие стабильности языковой нормы общения в школьной среде. Возрастание роли личностного начала в речи, расширение сферы общения, изменение ситуаций и жанров общения в области публичной и личной коммуникаций (в том числе и в интернете) не всегда положительно влияют на выработку новых средств выражения, образности и видов обращений в школьной среде.

В то же время лингвоэкологическая культура играет ключевую роль в учебно-воспитательном процессе, является инструментом образования и воспитания, ее изучение в педагогике актуально и значимо.

Материалы и методы. Указанные проблемы обусловили создание модуля «Современная академическая риторика, культура речи и читательская грамотность» для учителей физической культуры и ОБЖ, в рамках которого на кафедре педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека СПб АППО было проведено исследование с целью анализа сформированности лингвоэкологической культуры учителей физической культуры и ОБЖ.

Материалами для проведения модуля послужили конспекты уроков учителей, самоанализ проведенных уроков и педагогическое наблюдение за учебным процессом. В рамках констатирующего и формирующего экспериментов использовались контент-анализ педагогических эссе и анкетирование для сбора качественных и количественных данных исследования по проблеме сформированности лингвоэкологической культуры учителей. Данные методы позволили оценить значимость лингвоэкологической культуры для учителей, исследовать их мотивы, мнения и убеждения.

Требования к лингвоэкологической культуре учителей ОБЖ и физической культуры. Особенностью «речевого этикета преподавателя» является выполнение «задачи использования слов как средства передачи знаний и воспитания человека» [3, с. 10], что предъявляет достаточно жесткие требования к лингвоэкологической стороне речи учителя: не следует допускать погрешности в собственной речи, так как речь преподавателя – своеобразный образец речи для обучающихся. Особенностью лингвоэкологической культуры учителя физической культуры является наличие таких речевых компетенций, которые позволяют побуждать учащихся к действию, подчиняться требованиям команд, поэтому недопустимо использование

лексики сниженной стилистической окраски, средств интенсификации высказываний, избытка слов с эмоционально-оценочной коннотацией отрицательного характера, использование дисфемизмов, несоблюдение орфоэпических и синтаксических норм. Невербальные средства в лингвокультуре речи преподавателя физической культуры также играют важную роль. Кроме того, лингвоэкологическая составляющая речи предполагает владение определенным тембром, темпом и громкостью речи, мимикой и пантомимикой. Важным становится знание терминологической последовательности и правильности подачи команд, планирование материала урока. Следовательно, успех урока в немалой степени зависит от овладения учителем компетентностью в области культуры и техники речи, «интеллектуальной высоты» в области физической культуры.

Значимой составляющей коммуникативной компетенции учителя физической культуры являются не только знания и умения, необходимые для построения правильной речи (речи без нарушения литературно-языковых норм), но и знания и умения, позволяющие создать речь выразительную (то есть речь, способную воздействовать на слушателя, воспитывать нравственно и интеллектуально). Учитель физической культуры постоянно создает учебные тексты, которые должны опираться на приемы выразительной речи, быть стилистически окрашены. Обратимся к фрагменту урока «Для чего нужен баскетбол, или в здоровом теле – здоровый дух!» по привлечению школьников к занятиям баскетболом как средству укрепления здоровья, форме проведения досуга. Организационный и мотивационный этапы урока физической культуры часто совпадают: «Класс! Становись! Равняйся! Смирно! Вольно! Сегодня эпиграфом к уроку будет выражение Ювенала, римского поэта-сатирика: “В здоровом теле – здоровый дух!” Как вы думаете, о чем мы будем размышлять на уроке? Да, о здоровье в его традиционном понимании: сохраняя тело здоровым, человек сохраняет и душевное здоровье». Учитель говорит, что великий педагог К. Д. Ушинский считал воспитание физическое важной частью педагогики воспитания, а условиями правильного физического воспитания называл «воздух, температуру и свет» [4, с. 288]. На этом примере мы видим, что учитель знает основы академической риторики и лингвоэкологической культуры речи, понимает, как организовывать

процесс познания, расширять кругозор обучающихся. В то же время учитель умеет коррелировать убедительную и эффективную речь с грамматикой, логикой, поэтикой. Для учителя физической культуры важным эмоциональным оформлением речи является интонация. Известно, что русский педагог А. С. Макаренко сумел путем тренировки разработать до двадцати оттенков произносимых команд и добился того, что никто не смел не выполнить отдаваемую им команду.

Обязательные характеристики профессиональной компетентности учителя – «знание законов национального языка и речи, способность их использования для решения профессиональных задач» [5, с. 10], «умение четко и ясно выражать свои мысли, говорить грамотно», лаконично излагая их во взаимосвязи с двигательной активностью [6, с. 23]. Обратимся снова к речи учителя на этапе познавательной деятельности: «Сегодня мы с вами закрепим технику ведения мяча с изменением направления и высоты отскока. Ведение мяча левой рукой спиной вперед до первой фишки, возле фишки мяч переводится в правую руку и разворот на 180° на левой ноге, и так дойти до второй фишки. Возле второй фишки мяч переводится в левую руку, разворот на 180° на правой ноге». Мы видим, что учитель физической культуры должен не только владеть терминами и реализовывать их в профессиональной речи, но и сочетать их с показом действий (одновременно показывать и объяснять физические упражнения). При этом «ни качество речи, ни выполнение упражнений у учителя не должны страдать» [7, с. 9]. Показателем педагогического мастерства учителя физической культуры является лингвоэкологическая культура речи как своеобразный коммуникативный код, включающий языковой и физиологический аспекты [8, с. 57].

Теперь обратимся к работе учителей ОБЖ. Культура безопасности жизнедеятельности характеризуется уровнем подготовленности в этой области и осознанной потребностью в соблюдении норм и правил безопасного поведения [9, с. 10]. Учитель ОБЖ создает учебные тексты, которые должны содержать аргументы и факты убеждающей речи с учетом формирования безопасного образовательного пространства, экологизации коммуникации, культуры речевого общения. В этом отношении немалую роль может играть умелое применение пословиц, поговорок, крылатых слов, метафор, гипербо

делающее речь учителя не только эмоциональной, но и значимой. Есть пословицы, которые говорят о том, что не стоит принимать опрометчивые решения в опасной ситуации, не зная всех тонкостей, а лучше получить необходимую информацию или пропустить вперед опытного человека, который знает свое дело, например: «Не спросясь броду, не суйся в воду», «Прежде отца в петлю не суйся» [10, с. 23, 45]. Удачным решением может стать соединение в своей речи жизненной ситуации (учебной ситуации) и пословицы. Так, говоря о правилах поведения на дороге, можно вспомнить пословицу «Домашняя дума в дорогу не годится». Садясь за руль, выходя на улицу, надо забыть на время пути про свои переживания и быть внимательным, чтобы избежать трагедии.

Учитель ОБЖ должен владеть искусством убедительной и эффективной речи, умением четко выражать главную мысль (особенностью лингвоэкологической культуры учителя является немногословие), способностью учитывать в тексте разные позиции (свою, слушателя, автора). Диапазон голоса, набор интонаций, спектр средств выразительности важен как для учителя физической культуры, так и для учителя ОБЖ. Приведем для примера фрагмент урока «Охрана окружающей среды» (этап мотивации): «Каждый год 5 июня отмечается Всемирный день охраны окружающей среды. Но кто же первым обратился к этой теме? Как часто случается, первыми заговорили писатели... Экологическая составляющая романа Чингиза Айтматова «Плаха» передана через описание жизни волков и противостояния между волком и человеком. Волк у Айтматова – не зверь, он намного человечнее, чем сам человек. Роман пропитан чувством ответственности за происходящее в мире и в окружающей нас природе: «А как тесно человеку на планете, как боится он, что не разместится, не прокормится, не уживется с другими себе подобными. И не в том ли дело, что предубеждения, страх, ненависть сужают планету до размеров стадиона, на котором все зрители заложники, ибо обе команды, чтобы выиграть, принесли с собой ядерные бомбы, а болельщики, невзирая ни на что, орут: гол, гол, гол! И это и есть планета. А ведь еще перед каждым человеком стоит неизбывная задача – быть человеком, сегодня, завтра, всегда. Из этого складывается история» [11, с. 134].

Оценка результативности процесса обучения, направленного на развитие лингвоэкологической культуры педагога. Педагогическое

наблюдение показало, что обучение учителей на основе конкретных сценариев уроков является высоко эффективным. Учителя ОБЖ и физической культуры осознают, что результативность уроков зависит от их педагогической компетентности, в том числе от культуры и техники речи, интеллектуальной высоты в области физической культуры и ОБЖ.

Результаты исследования *уровня мотивированной активности слушателей в процессе анализа образцов уроков и создания собственных уроков* показали, что учителя в процессе обучения проявляют речевое мастерство, а лингвоэкологичность речи учителя реализуется не только в знании литературного материала, языка, но и в умении выбрать точный в смысловом отношении пример, ситуативно и стилистически уместный. А значит, лингвоэкология как межпредметная компетенция – одна из моделей формирования культуры безопасности жизнедеятельности и физической культуры.

Однако лингвоэкологическая культура слушателей (учителей) остается в зоне риска. Содержание педагогического образования должно обеспечивать достижение педагогами высокого уровня владения речевой культурой, умения распознавать и устранять опасные конфликтогенные языковые единицы и формировать систему ценностей, связанных с лучшими национальными традициями [12, с. 23].

Для выявления уровня развития компонентов лингвоэкологической культуры речи участников образовательной деятельности до и после освоения курса повышения квалификации «Современная академическая риторика, культура речи и читательская грамотность» использовались данные исследования уровня мотивированной активности слушателей в процессе создания уроков и рефлексии в ходе всего курса по выбору оценок, рейтинговых шкал достижений обучающихся, продуктов образовательной деятельности слушателей, полученных в констатирующем и формирующем экспериментах (результаты выполнения учебных задач, концепт-карт, логико-смысловых моделей и др.), промежуточных результатов исследования и педагогического наблюдения. Результативность обучения, ориентированного на развитие лингвоэкологической культуры речи участников образовательной деятельности, определялась по изменению уровня понимания значимости лингвоэкологических компетенций участниками эксперимента по сравнению с исходным, по степени проявления этих компетенций в педагогическом эссе. Педагогическое эссе – сво-

еобразная рефлексия, отражающая способность слушателей оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе обучения.

Для выявления степени сформированности лингвоэкологической культуры речи на этапе констатирующего и формирующего экспериментов слушателям было дано задание написать небольшое педагогическое эссе «Лингвоэкологическая культура в моей профессиональной деятельности» с целью получить сведения о начальном и итоговом уровне развития лингвоэкологической культуры речи участников образовательной деятельности. В исследовании приняли участие 50 учителей школ различного профиля (2 группы по 25 человек). Данные контент-анализа эссе, созданных слушателями до обучения и после, представлены в таблице 1.

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют об изменении уровня представлений у слушателей о значимости лингвоэкологической культуры и ее места в целостной системе педагогической деятельности. Это подтверждает уменьшение количества педагогов, демонстрирующих низкий уровень, с 26,3 до 5,3 % по первому показателю. Качественные изменения по первому показателю, которые мы связываем с педагогической рефлексией, способст-

вуют более глубокому осмыслению педагогами значимости лингвоэкологических компетенций для практической (профессиональной) деятельности. Ответы участников исследования в целом показывают, что в текстах присутствует авторская (педагогическая, методическая) позиция, анализ проблемы формирования лингвоэкологической культуры, саморефлексия.

При этом часть слушателей по второму критерию не изменила своего отношения к лингвоэкологии как новой компетенции учителя ОБЖ и физической культуры (5,3 %), демонстрируя отсутствие готовности использовать эти методы в профессиональной сфере. Заметим, что общие значения по второму показателю остались практически неизменными в начале и в конце обучения. Полагаем, это связано с тем, что слушатели не имеют опыта решения лингвоэкологических задач, связанных с профессиональной деятельностью.

Анализ сравнения результатов по третьему показателю иллюстрирует положительную динамику восприятия слушателями лингвоэкологических знаний как средства решения практических задач. Это положительно сказывается на реальном использовании основных методов лингвоэкологии как научного знания в практической деятельности педагога.

Таблица 1

Динамика уровня развития лингвоэкологической культуры в профессиональной деятельности на основе анализа педагогических эссе

Показатели оценивания педагогического эссе	Начало эксперимента			Окончание эксперимента		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
1. Выраженность авторской научной позиции (непротиворечивость концепции), собственный анализ педагогической проблемы, субъективная оценка	26,3 %	10,5 %	63,2 %	5,3 %	15,8 %	78,9 %
2. Иллюстрирование педагогического явления «лингвоэкологическая культура речи» собственными примерами, выделение зоны своей лингвоэкологической чрезвычайной ситуации	5,3 %	10,5 %	84,2 %	5,3 %	5,3 %	89,5 %
3. Наличие компетентностного подхода: понимание роли лингвоэкологии в реализации задач современного образовательного процесса	5,3 %	78,9 %	15,8 %	15,8 %	57,9 %	26,3 %

В целом в педагогическом эссе слушатели обосновывают свое отношение к понятию «лингвоэкологическая культура речи». При этом интегральные показатели по критериям у слушателей достаточно высокие, только по второму показателю педагоги демонстрируют низкий процент рефлексии. Это свидетельствует о недостаточном понимании образовательного потенциала лингвоэкологического знания.

С целью исследования практической эффективности модуля «Современная академическая риторика, культура речи и читательская грамотность» курса повышения квалификации была разработана анкета по проведению педагогического исследования на основе количественно-качественного анализа информации [13]. В анкетном опросе респондентам предлагалось дать оценку своей лингвоэкологической культуры и проанализировать возможности ее развития. Для этого нужно было ответить на два вопроса: «Как вы оцениваете возможности в развитии своей лингвоэкологической культуры? Позволяет ли лингвоэкологическая культура учителя повышать эффективность учебного процесса?» Результаты анкетного опроса приведены в таблице 2.

гогической мобильности в решении вопросов формирования и развития собственной лингвоэкологической культуры речи.

Заключение. Эмпирические данные формирующего эксперимента послужили основанием для подтверждения актуальности предложенного модуля курса повышения квалификации, уточнения разрабатываемой модели курсов и особенностей организации опытно-экспериментальной работы в области исследования лингвоэкологической культуры современного педагога.

Предложенный модуль курса повышения квалификации можно рассматривать как иницирующую стадию профессионального и личностного самоопределения учителей.

В перспективе в рамках курсов с целью персонификации образовательного маршрута может быть предложено проектное обучение по расширенной тематике, которая будет включать лингвоэкологическую культуру педагога как компонент его профессиональной культуры, в том числе культуру мышления и языкового (речевого) поведения будущего педагога, владение нормами устного и письменного языка, осознание влияния своей речевой деятельности на формирование

Таблица 2

Оценка педагогами своей лингвоэкологической культуры

Как вы оцениваете возможности в развитии своей лингвоэкологической культуры?	Позволяет ли лингвоэкологическая культура учителя повышать эффективность учебного процесса		
	в полной мере	частично	не развивает
Пример ответа			
«Мои ожидания в большей степени были связаны с универсализацией самого типа обучения (имеется в виду лингвоэкологическое обучение) – его этапов, параметров, моделирования. Надо признать, в этой части все-таки остались не решенные для меня вопросы».	27,5 %	45,4 %	27,1 %

Анкетный опрос выявил, что педагоги понимают необходимость усовершенствования методических компетенций, проявления педа-

мировоззрения своих воспитанников и понимание ее значимости для безопасности и здоровья субъектов образовательного пространства.

Список источников

1. Шерстобитова И. А. Интеллектуально-речевая культура учителя в системе связи педагогической науки и практики / Школа и вуз в условиях непрерывного образования: сб. статей. СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. С. 151–157.
2. Акишина А. А., Формановская Н. И. Русский речевой этикет. М.: Русский язык, 1983. 184 с.
3. Алексеев С. В. Теория и методика эколого-педагогической подготовки учителя в системе постдипломного образования. СПб.: СпецЛит, 2001. 205 с.

4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5, 6. М.: Педагогика, 1988.
5. Янушевский В. Н. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога: практико-ориентированная монография. Ульяновск: УИПКПРО, 2007. 80 с.
6. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 544 с.
7. Здановская Э. А. Культура речи как компонент педагогической техники преподавателя физического воспитания, тренера: Лекция. Гос. ин-т физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта. Ленинград: ГДОИФК, 1989. 13 с.
8. Haugen E. The Ecology of Language / Fill A., Mühlhäusler P. (eds.) The Ecolinguistics reader. Language, ecology and environment. L.; N. Y., 2001. P. 57.
9. ГОСТ Р 22.3.07-2014 Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Культура безопасности жизнедеятельности. Общие положения. Издание официальное. М.: Стандартинформ, 2014. 10 с.
10. Словарь русских пословиц и поговорок. 3-е изд. М.: Сов. Энциклопедия, 1968. 535 с.
11. Айтматов Ч. Т. Плаха. М.: АСТ, 2023. 352 с.
12. Глушкова Н. Г. Педагогическое образование: лингвоэкологический аспект исследования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2022. № 6. С. 20–23.
13. Вершловский С. Г. Анкетный опрос в социально-педагогическом исследовании: учебное пособие. СПб.: СПб АППО, 2005. 104 с.

References

1. Sherstobitova, I. A. (2011) Intellectual and speech culture of a teacher in the communication system of pedagogical science and practice. In: *School and university in the context of continuing education: Collection of articles*. St. Petersburg: LLC "Book House". pp. 151–157. (In Russ.)
2. Akishina, A. A., Formanovskaya, N. I. (1983) *Russian speech etiquette*. M.: Russian language. (In Russ.)
3. Alekseev, S. V. (2001) *Theory and methodology of ecological and pedagogical teacher training in the system of postgraduate education*. St. Petersburg: SpetsLit, (In Russ.)
4. Ushinsky, K. D. (1988) *Man as a subject of education: The experience of pedagogical anthropology. Pedagogical works: in 6 volumes*. Vol. 5, 6. M.: Pedagogy. (In Russ.)
5. Yanushevsky, V. N. (2007) *Speech competence in the communicative culture of a teacher: a practice-oriented monograph*. Ulyanovsk: UIPKPRO. (In Russ.)
6. Vvedenskaya, L. A. (2001) *Russian language and culture of speech: textbook for universities*. Rostov-on-Don: Phoenix. (In Russ.)
7. Zdanovskaya, E. A. (1989) *Speech culture as a component of pedagogical technique of a physical education teacher, coach: Lecture*. State Institute of Phys. Culture named after P. F. Lesgaft. Leningrad: GDOIIFK. (In Russ.)
8. Haugen, E. *The Ecology of Language* (2001) In: Fill, A., Mühlhäusler, P. (eds.) *The Ecolinguistics reader. Language, ecology and environment*. L.; N. Y., p. 57.
9. GOST R 22.3.07-2014 (2014) *Safety in emergency situations. The culture of life safety. General provisions. Official publication*. M.: Standartinform. (In Russ.)
10. *Dictionary of Russian proverbs and sayings* (1968). 3rd ed. M.: Sov. Encyclopedia. (In Russ.)
11. Aitmatov, Ch.T. (2023) *Plakha*. M.: AST. (In Russ.)
12. Glushkova, N. G. (2022) Pedagogical education: the linguoecological aspect of research. *Economic and Humanitarian Studies of the Regions*, no. 6, pp. 20–23. (In Russ.)
13. Vershlovsky, S. G. (2005) *Questionnaire survey in socio-pedagogical research: textbook*. St. Petersburg: SPb APPO. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.01.2024; одобрена после рецензирования 15.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was submitted on 20.01.2024; approved after reviewing on 15.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Шерстобитова Ирина Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой филологического образования СПб АППО им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Кот Татьяна Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека СПб АППО им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Sherstobitova Irina Anatolyevna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Head of the Department of Philological Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg

Kot Tatyana Viktorovna

Candidate of psychological sciences, Acting head of the Department of Environmental Pedagogy, Safety and Human Health, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, 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: 378.1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Марина Геннадьевна Янова¹, Ирина Арнольдовна Озолина^{2✉}

^{1,2} Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева,
Красноярск, Россия

¹ ymg_boss@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4262-7015>

^{2✉} ireneozolina@gmail.com.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7757-9714>

Аннотация. В статье рассматриваются организационно-педагогические условия иноязычного взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде вуза. Использован метод теоретического анализа научно-методических, исследовательских источников, нормативных документов. Уточнены понятия «организационно-педагогические условия», «иноязычное взаимодействие», «цифровая образовательная среда». Описаны организационно-педагогические условия формирования умений иноязычного взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде вуза, которые требуют реализации комплекса организационно-педагогических мер. Представлен данный комплекс, направленный на повышение качества образовательного процесса, разработанный с учетом преимуществ и недостатков цифровых технологий в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, цифровая образовательная среда, иноязычное взаимодействие.

Для цитирования: Янова М. Г., Озолина И. А. Организационно-педагогические условия формирования умений иноязычного взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде вуза // Человек и образование. 2024. № 1. С. 88–93.

Original article

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE INTERACTION SKILLS IN THE UNIVERSITY DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

Marina G. Yanova¹, Irina A. Ozolina^{2✉}

^{1,2} Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

¹ ymg_boss@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4262-7015>

^{2✉} ireneozolina@gmail.com.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7757-9714>

Abstract. The article examines organizational and pedagogical conditions of foreign language interaction between students in the digital educational environment of a university. The method of theoretical analysis

of scientific, methodological sources, regulatory documents was used. The concepts of “organizational and pedagogical conditions”, “foreign language interaction”, “digital educational environment” have been clarified. The organizational and pedagogical conditions for the formation of foreign language interaction skills of students in the digital educational environment of the university are described, which require the implementation of a complex of organizational and pedagogical measures. This complex is presented, aimed at improving the quality of the educational process, developed concerning the advantages and disadvantages of digital technologies in teaching foreign languages.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, digital educational environment, foreign language interaction.

For citation: Yanova M. G., Ozolina I. A. Organizational and pedagogical conditions for developing students' foreign language interaction skills in the university digital learning environment // *Man and Education*. 2024; (1): 88–93. (In Russ.)

Введение. Современный заказ общества и требования государства формируют запрос на обеспечение образовательных организаций компетентными кадрами, осуществляющими иноязычную коммуникацию как в реальной, так и в цифровой среде [1; 2; 3]. Расширение международного сотрудничества создает потребность в специалистах, способных эффективно взаимодействовать с представителями разных культур в рамках профессионального общения. Традиционные методы преподавания иностранных языков оказались недостаточно эффективными для удовлетворения потребностей современного общества. Актуальной задачей для вузов становится использование в обучении иностранным языкам цифровых технологий. Внедрение цифровых образовательных технологий требует не только технической поддержки, но и изменений в организации и методологии образовательного процесса.

Сегодня обучение иностранным языкам в вузах характеризуется рядом проблем: несоответствие уровня владения иностранным языком выпускников требованиям современных работодателей, отсутствие у студентов мотивации к изучению иностранных языков, отсутствие учета специфики современных процессов коммуникации в цифровой образовательной среде (ЦОС). На сегодняшний день в системе высшего образования на дисциплину «Иностранный язык» в среднем приходится 216 часов с недельной нагрузкой 2–3 часа на весь период. Такое количество часов, отводимых на дисциплину, не всегда позволяет в достаточном объеме сформировать умения и навыки, необходимые для осуществления профессионального общения. Поэтому важно усиливать отдельные аспекты формирования умений иноязычного взаимодействия как в цифровой, так и в традиционной образовательной среде.

Иноязычное взаимодействие – это процесс использования иностранных языков в качестве коммуникационного инструмента между обучающимися и преподавателями [4, с. 18]. Оно является разновидностью педагогического взаимодействия и представляет собой контакт педагога и обучающихся на изучаемом иностранном языке, результатом которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности, взаимоотношениях. Иноязычное взаимодействие в ЦОС может происходить как в рамках образовательного процесса, так и за его пределами через различные цифровые средства коммуникации.

Материалы и методы. В работе был использован метод теоретического анализа научно-методических, исследовательских источников, нормативных документов.

Результаты исследования. Рассмотрим понятие «цифровая образовательная среда» применительно к данной научной проблеме. В соответствии с научной позицией М. Э. Кушнера *цифровая образовательная среда* может быть определена как открытая совокупность информационных систем, обеспечивающих различные задачи образовательного процесса [5].

Отметим, что в научной литературе понятие «образовательная среда» рассматривается с различных позиций. Во-первых, как естественная или искусственно созданная *социокультурная среда* образовательной организации, включающая различные средства и содержания образования, с помощью которых можно обеспечивать продуктивную деятельность ее субъектов (Е. А. Ракитина); во-вторых, как площадка *взаимодействия* педагога и обучающегося для обеспечения продуктивной образовательной деятельности (В. В. Рубцов); в-третьих, под образовательной средой понимается *система, взаимосвязь условий*, обеспечивающих образование

человека, и в этом случае предполагается присутствие обучающегося в образовательной среде (С. В. Тарасов) [6; 7; 8].

Таким образом, образовательная среда вуза определяется совокупностью духовно-материальных условий функционирования вуза, обеспечивающих саморазвитие активной и творческой личности, формирования ее профессионально значимых качеств и реализации инновационного потенциала обучающихся в обозначенной области.

Использование цифровых технологий в обучении иностранным языкам имеет как преимущества, так и недостатки. Среди преимуществ можно выделить: доступность учебных материалов и ресурсов; возможность индивидуализации учебного процесса; развитие цифровой грамотности студентов; создание благоприятной образовательной среды. К недостаткам можно отнести: отсутствие личного общения с преподавателем и другими обучающимися; необходимость технической поддержки обучения; потенциальная перегрузка информацией.

В ЦОС иноязычное взаимодействие имеет свои функциональные особенности, которые заключаются в наличии посредника (ЦОС) между обучающим и обучающимся [6]. Она является площадкой реализации образовательного процесса в дистанционном формате, а также обладает специфическими особенностями, за счет которых появляется возможность влияния на процесс учебно-педагогического взаимодействия в условиях цифровизации. Рассматривая данное взаимодействие в контексте субъект-субъектного подхода, можно выделить следующие типы учебно-педагогического взаимодействия: 1) «педагог – ЦОС – обучающийся»; 2) «обучающийся – ЦОС – педагог», 3) «обучающийся – ЦОС – обучающийся». В двух первых типах взаимодействия ЦОС выступает посредником во взаимодействии, в третьем типе взаимодействия ЦОС берет на себя функции учебной среды, где представлены все учебные материалы и представляется возможность коммуникации с преподавателем.

Умение организовывать взаимодействие между педагогом и обучающимися является ключевым компонентом педагогической и лингвистической компетентности преподавателя иностранного языка. Однако проблема формирования обозначенных умений недостаточно исследована. Организация общения на иностранном языке с обучающимися включает в себя: 1) привлечение внимания учащихся к восприятию,

запоминанию, воспроизведению иноязычного материала и т.д.; 2) постановку учебной задачи, создание условий для готовности учащихся к работе с текстом, визуальными материалами, фильмами и другими образовательными инструментами в ЦОС; 3) оценку последовательности и качества выполнения заданий и инструкций; 4) привлечение внимания учеников к изучаемой проблеме и удерживание его на протяжении всего занятия.

Для преодоления проблем, связанных с формированием умений иноязычного взаимодействия, и эффективного использования преимуществ цифровых технологий необходимо выявить особые организационно-педагогические условия формирования этих умений. Методологической основой разработки и реализации организационно-педагогических условий формирования иноязычного взаимодействия обучающихся в ЦОС вуза являются компетентностный и коммуникативный подходы, позволяющие оптимально организовать эффективную деятельность в ЦОС. Резюмируя полученный в рамках исследования научный материал, сформулируем организационно-педагогические условия формирования умений иноязычного взаимодействия обучающихся в ЦОС.

Первое условие заключается в активизации рефлексивной деятельности обучающихся на предмет углубления смыслов иноязычного взаимодействия в процессе обучения в вузе. *Второе условие* заключается в обогащении опыта иноязычного взаимодействия обучающихся в ЦОС вуза. Эти задачи решались в процессе создания и реализации курса по дисциплине «Иностранный язык», созданного на цифровой образовательной платформе Edvibe/ProgressMe при помощи дидактических и цифровых средств. Выбор данной платформы обеспечивался наличием встроенной видеоконференцсвязи, которая работает без временных и технических ограничений и обладает такими характеристиками, как функциональность, ситуативность, аутентичность, интерактивность. Одной из форм работы на платформе являются коммуникативные ситуации, которые обогащают образовательный процесс при помощи активных и интерактивных форм обучения, а также формируют навыки иноязычного взаимодействия обучающихся.

Формирование умений иноязычного взаимодействия в цифровой образовательной среде вуза требует реализации комплекса организационно-педагогических мер. Эти меры должны

учитывать преимущества и недостатки цифровых технологий в обучении иностранным языкам и быть направлены на улучшение качества образования.

Успешная реализация этих мер позволит сформировать современных специалистов, способных эффективно взаимодействовать с представителями разных культур в рамках профессионального общения. Среди них:

1. Разработка комплексной программы для формирования умений иноязычного взаимодействия в цифровой образовательной среде. Программа должна включать как традиционные методы изучения языка, так и цифровые образовательные инструменты, должна основываться на принципах индивидуализации, интерактивности и обратной связи.

2. Подготовка квалифицированных преподавателей. Преподаватели должны не только иметь высокий уровень владения языком, но и уметь использовать цифровые образовательные технологии, создавать благоприятную образовательную среду, предоставлять индивидуализированную поддержку студентам и использовать интерактивные методы преподавания.

3. Создание особой интерактивной цифровой образовательной среды. ЦОС должна предоставлять доступ к учебным материалам и ресурсам, инструментам для коммуникации и сотрудничества, а также возможности для индивидуализированного обучения. Среда должна быть удобной для использования и доступной, должна создавать возможности для обмена языковыми партнерами и для участия в международных проектах.

Заключение. Выявлено, что организационно-педагогические условия формирования умений иноязычного взаимодействия обучающихся в вузе обеспечивают эффективность дисциплины «Иностранный язык», способствуют формиро-

ванию умений иноязычного взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде. Активизация рефлексивной деятельности обучающихся, а также обогащение опыта иноязычного взаимодействия обучающихся происходят в условиях:

- обогащения образовательной среды вуза цифровыми средствами и ресурсами;

- активизации вовлечения обучающихся в образовательный процесс в цифровой образовательной среде вуза на основе платформы Edvibe/ProgressMe;

- комплексного применения функционала платформы при проектировании цифровых учебных курсов;

- интенсификации применения интерактивных методов в процессе формирования умений иноязычного взаимодействия обучающихся и их реализация с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Предложенные организационно-педагогические условия формирования умений иноязычного взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде педагогического вуза нацелены на готовность обучающегося осуществлять свою педагогическую деятельность в цифровой образовательной среде, создавать цифровые коммуникативные продукты, проводить практические занятия, решать профессиональные задачи и организовывать иноязычное общение на свободном уровне.

Результаты педагогического эксперимента позволяют заключить, что реализованные организационно-педагогические условия повысили уровень иноязычного взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде педагогического вуза, равно как мотивированность учащихся к обучению в цифровой образовательной среде.

Список источников

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/71897864/> (дата обращения: 07.01.2024).
2. Приоритетный проект в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», 2016 [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/71380666/> (дата обращения: 07.01.2024).
3. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, 2024. [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 07.01.2024).

4. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М., 2018. 168 с.
5. Кушнир М. Э. Цифровая образовательная среда. URL: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 15.01.2024).
6. Ракитина Е. А., Лыскова В. Ю. Информационные поля в учебной деятельности // Информатика и образование. 1999. № 1. С. 19–25.
7. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей среды школы. М.: МГППУ, 2002. 272 с.
8. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2011. № 3. С. 133–138.

References

1. *The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22 № 125 “On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two majors of training)”* (2018) Available at: <https://base.garant.ru/71897864/> (Accessed: 07 January 2024). (In Russ.)
2. *Priority project in the field of “Education” “Modern digital educational environment in the Russian Federation”* (2016). Available at: <https://base.garant.ru/71380666/>. (In Russ.)
3. *Federal State educational standards of higher education*. (2024) Available at: <http://fgosvo.ru/archivepo/156/155/3/200> (Accessed: 07 January 2024). (In Russ.)
4. Uvarov, A.Yu. (2018) *Education in the world of digital technologies: on the way to digital transformation*. Moscow. (In Russ.)
5. Kushnir, M. E. *Digital educational environment*. Available at: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> (Accessed: 15 January 2024). (In Russ.)
6. Rakitina, E. A., Luskova, V.Yu. (1999) Information fields in educational activities. *Computer Science and Education*, no. 1, pp. 19–25. (In Russ.)
7. Rubtsov, V. V., Ivoshina, T. G. (2002) *Designing a developing school environment*. M.: MGPPU. (In Russ.)
8. Tarasov, S. V. (2011) Educational environment: concept, structure, typology. *Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University*, no. 3, pp. 133–138. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 31.01.2024; одобрена после рецензирования 30.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 31.01.2024; approved after reviewing on 30.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Янова Марина Геннадьевна

Доктор педагогических наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск

Озолина Ирина Арнольдовна

Старший преподаватель, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск

Information about the authors:

Yanova Marina Gennadievna

Doctor of pedagogical sciences, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk

Ozolina Irina Arnoldovna

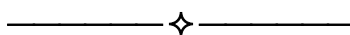
Senior lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk

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.



ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

Научная статья
УДК: 371

ТЕЛЕОЛОГИЧЕСКИЕ АРГУМЕНТЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Наталья Сергеевна Малякова

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия
malya-natalita@yandex.ru

Аннотация. Становление современного российского общества отражает сложные и противоречивые процессы обновления его идеологии, требует ответа на вопрос о новом качестве воспитания в отечественной школе, затрагивающем его методологию, теорию, практику. В статье выделяется проблема научного обоснования цели воспитания в современной российской школе с позиций междисциплинарного подхода. Представлен материал, расширяющий представления о педагогических целях путем обращения к философскому понятию телеологии. Обосновывается построение теоретической схемы исследования целей воспитания в России с использованием антропологической традиции как специфической формы культуры, отражающей устойчивые характеристики наращивания человеческого потенциала средствами образования. Показаны возможности телеологической аргументации в определении цели воспитания в динамично изменяющихся условиях современного образования.

Ключевые слова: цели воспитания, междисциплинарность исследования, телеология, классический телеологический аргумент, неклассический телеологический аргумент, педагогический смысл телеологии.

Для цитирования: Малякова Н. С. Телеологические аргументы воспитания в современном образовании // Человек и образование. 2024. № 1. С. 94–101.

Original article

TELEOLOGICAL ARGUMENTS OF UPBRINGING IN MODERN EDUCATION

Nataliia S. Maliakova

Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russia
malya-natalita@yandex.ru

Abstract. The formation of modern Russian society reflects the complex and contradictory processes of updating its ideology, requires an answer to the question of the new quality of education in the Russian school, its methodology, theory, practice. The article highlights the problem of scientific substantiation of the purpose of education in modern Russian schools from the standpoint of an interdisciplinary approach.

The material is given that expands the understanding of pedagogical goals by referring to the philosophical concept of teleology. The author substantiates the construction of the theoretical scheme for the study of the goals of education in Russia using the anthropological tradition as a specific form of culture reflecting the stable characteristics of building human potential by means of education. The possibilities of teleological argumentation in determining the purpose of education in the dynamically changing conditions of modern education are shown.

Keywords: educational goals, interdisciplinary research, teleology, classical teleological argument, non-classical teleological argument, pedagogical meaning of teleology

For citation: Maliakova N. S. Teleological arguments of upbringing in modern education // Man and Education. 2024; (1): 94–101. (In Russ.)

Введение. Цивилизационные вызовы, встающие перед современным образованием, определяют необходимость осмысления его целей в XXI веке. Среди рисков развития отечественного образования в аналитическом докладе «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления» (рук. проектной группы В. И. Слободчиков) [1] выделяется недостаточная сформированность гуманитарно-антропологической компоненты, которая ведет к утрате смысложизненных ориентаций, к непониманию культурно-исторической традиции в воспитании, к снижению интеллектуального потенциала и в целом к духовному обнищанию общества. Все это способствует появлению рисков потери гражданской идентичности, единства нации, обесцениванию культурно-исторической самобытности России и ее роли в мире, нарастанию демографической проблемы, распаду института семьи, снижению интеллектуального потенциала, потере духовных ценностей. Нарастает кризис самого человека, требующий обновления путей его воспитания, способствующих наращиванию человеческого в человеке.

Одной из важнейших проблем обновления образования в условиях цивилизационных вызовов является необходимость фундаментального научного обоснования его целевых основ.

Исследование проблемы целеполагания в воспитании обращает внимание на возможности междисциплинарного подхода, выделяющего проблему человека в логике взаимодействия наук, нахождения адекватных отношений между различными теориями, что дает возможность обнаружить общие структуры различных научных знаний о человеке, задать направление движения, необходимое для их синтеза. П. В. Копнин утверждает: «Нет комплексных наук, а существует комплексное изучение методами и средствами различных наук какого-то

сложного и важного объекта, в результате чего достигается его постижение во всех многообразных связях и опосредованиях» [2, с. 290].

В. А. Попков и А. В. Коржув видят перспективы обращения к междисциплинарному подходу в педагогике в новых возможностях разработки теоретических концепций, отвечающих цивилизационным вызовам современности [3]. Подчеркивая актуальность обоснования стратегии воспитания в современной школе, О. Е. Лебедев, Д. И. Фельдштейн и А. В. Хуторской [4; 5; 6] указывают на необходимость осмысления научных исследований целеполагания воспитания: от выдвижения перспективных идей и гипотез, их опытно-экспериментальной проверки до наращивания человеческого потенциала в изменяющемся мире средствами воспитания.

Н. Л. Селиванова, анализируя пути развития современного образования, выделяет разработку телеологического компонента Д. В. Григорьевым [7]. В педагогике появляется понятие «телеология», расширяющее представление о цели воспитания, направленной на формирование опыта межличностных отношений воспитанника с детьми и со взрослыми, способствующей успешной адаптации к жизни в обществе. Включение в педагогику телеологической проблематики определяет необходимость междисциплинарного исследования данного явления, раскрытого, прежде всего, в философских воззрениях.

Материалы и методы. Выбор методов исследования тесно связан с положением В. С. Степина о создании теоретической схемы, создающей «внутренний скелет знания», которая будет способствовать педагогическому осмыслению понятия «телеология» [8]. Ученый указывает на семантические блоки, такие, как культурная традиция и человек как субъект деятельности – его представления о долге,

свободе, справедливости и др. В педагогике эти блоки интегрируются в педагогически значимом понятии «антропологическая традиция». А. П. Огурцов и В. В. Платонов характеризуют ее как специфическую форму трансляции «образа человека» [9]. Значение антропологической традиции в педагогической науке отражается в ее способности концептуально обосновывать процессы обновления образования на основе преемственности опыта воспитания человека. С этих позиций выделяем *историко-антропологический метод*, позволяющий рассмотреть особенности формирования в отечественном образовании понятий и явлений, связанных с наращиванием человеческого потенциала средствами воспитания.

Междисциплинарный подход дает возможность обнаружить общие структуры различных научных знаний о человеке. В связи с этим логично обращение к *методу синтеза знаний*. Г. П. Щедровицкий предлагает использовать данный метод по схеме «двойного анализа»: с одной стороны – зафиксировать имеющиеся представления об изучаемом объекте; а с другой – выявить особенности процесса формирования знания об этом объекте [10]. Полученная при помощи этого метода информация помогла создать исходную позицию для междисциплинарного использования понятия «телеология», демонстрируя как общие характеристики данного явления, так и возможности их существования внутри педагогических явлений.

Результаты междисциплинарного исследования философского понятия «телеология» и возможности его использования в процессе воспитания. Исследование опирается на философское понимание телеологии. В переводе с греческого «телеология» означает «учение о совершенном», объясняющее причины, лежащие в основе существования окружающего мира.

В. А. Куприянов в диссертационном исследовании «Трансформация телеологии в неклассической философии» указывает на то, что истоки телеологии лежат в глубокой древности и обусловлены желанием понять целесообразность природных явлений, найти истоки гармонии мира, основополагающие начала его существования. Еще Аристотель указывал на целесообразность деятельности человека, которая, подобно природе, включает в себя стремление движения от низших форм существования к высшим [11]. В Новое время Г. В. Лейбниц выдвинул принцип предустановленной гармо-

нии, который указывает на целесообразную связь между явлениями действительности. И. Кант, в свою очередь, обосновал *принцип целесообразности*, требующий установления связей вещей по отношению друг к другу и указывающий на человека как на наивысшее проявление целесообразности в мире.

В современном понимании телеология рассматривается как *принцип объяснения того, какими причинами обуславливается цель*, ради чего совершается то или иное действие. Отметим, что возрождению интереса к телеологии способствовали открытия в области кибернетики, выделившей в качестве своей характеристики целенаправленность поведения и функционирования систем. А. Вудфилд (Woodfield) обращает внимание на телеологически работающий в этих системах механизм обратной связи, характерный для природных явлений, содержащих в себе целостность и гармоничность [12, с. 194].

Для понимания педагогического смысла телеологии важно, что ее проблематика органична теоретическим положениям о ценностных и смысложизненных ориентациях личности.

В аксиологии целеполагание раскрывается через ценности общества и человека. Так, В. А. Ядов выделяет ценность-цель, указывающую на социальные детерминанты деятельности человека, выраженные в морали, идеологии, культуре общества [13]. Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова подчеркивают значимость экзистенциальных ценностей человека как сознательного субъекта образования и делают вывод: «Целеполагание, таким образом, должно пробуждать в человеке осознание своей субъектности, своей личной ответственности за совершаемый выбор цели» [14, с. 151]. Б. С. Гершунский рассматривает понятие «смысл жизни человека» как ценностно-целевой ориентир современного образования, направленный на осознание человеком необходимости формирования нравственных качеств, на понимание им того, что вопрос о смысле жизни наряду с пониманием смерти и бессмертия составляет «ядро мироотношений» [15].

В то же время педагогическая актуализация понятия «телеология» не может обеспечиваться только нахождением аналогов в педагогической теории. Она требует достаточных аргументов включения телеологии в свой категориально-понятийный аппарат.

Вопросы телеологической аргументации присутствуют еще в античной философии: в осмыслении процессов развития в живой природе

и в истории посредством выявления целевых причин. Ключевым вопросом телеологии со времен Аристотеля является обоснование цели, объяснение причин ее постановки, установление каузальной (причинно-следственной) связи фактов и явлений окружающего мира как основы целеполагания. В связи с этим, в философии выделяется понятие «телеологический аргумент», обосновывающий смысл упорядоченности природного и социального мира. Рассмотрим возможности данного понятия для педагогической актуализации телеологии.

Религиозная аргументация телеологии имеет многовековую историю. Телеологический аргумент формировался как идея внешней целесообразности мира природы и мира человека, и в таком понимании был преобладающим до XIX века. У. Дерхэм в начале XVIII века в работе «Физико-теология» и У. Пейли в 1802 г. указывали на Бога как на первопричину творения. Был выдвинут телеологический «*аргумент от дизайна*», подчеркивающий гармоничность созданного Богом мира [11]. Дизайн рассматривался здесь как гармония творения Богом природы и человека.

Новое понимание телеологии появляется у Г. В. Лейбница [11]. Согласуясь с идеей Божественного творения мира, он выходит на уровень научного экспериментального доказательства, доступного математическому измерению. В работах «Теодиция» и «Монадология» порядок существования и взаимодействия вещей в мире философ называет *аргументом от замысла предустановленной Богом гармонии*. Научное познание целесообразности вещей Лейбниц связывает с исследованием физических явлений: динамики, оптики и др. Таким образом, формировалось понимание внешне задаваемой целесообразности деятельности.

Дальнейшее развитие телеологической мысли мы находим у немецких мыслителей – Г. Гегеля и И. Канта. Отметим, что на смену внешней целесообразности у них приходит внутренняя имманентная целесообразность, выводящая телеологию на поиск аргументации гармонии мира посредством мышления человека о ней.

И. Кант в «Критике способности суждения» называет телеологический аргумент «самым старым, ясным и наиболее подходящим для человеческого разума» [16]. Он подчеркивает, что телеология – это не столько учение о целях вообще, сколько о способности суждения человека о целях природы. *Телеологический аргумент Канта выступает как принцип целе-*

сообразности. Исходя из того, что в мире нет ничего случайного, мыслитель утверждает: «... все в мире для чего-то нужно, в нем нет ничего напрасного, и, исходя из примеров, которые природа дает нам в ее органических продуктах, мы вправе, даже призваны ожидать от нее и ее законов лишь того, что в целом целесообразно» [16, с. 252]. Человек есть наивысшее проявление целесообразности в мире. В таком понимании формируется *классический телеологический аргумент*. Отметим, что И. Кант, выделяя этот аргумент, высказывает педагогически значимое утверждение о том, что только моральные цели человека телеологичны, то есть полностью соответствуют гармонии и совершенству природы.

С конца XIX века формируется *неклассический телеологический аргумент* в трудах А. Бергсона, С. Кьеркегора, Ф. Ницше, А. Шопенгауэра и др. А. Бергсон в работе «Творческая эволюция» аргументирует положения телеологии с позиции творчества, стимулом к которому выступает изменчивость реальности, в которой существуют природа и человек [17]. Телеология, по А. Бергсону, проявляется в процессуальности и в опыте творческой деятельности, в ходе которой порождается новое. *Телеологическим аргументом в таком понимании выступает интуиция как метод познания и осмысления движения процесса во времени*.

Мыслитель дает определение понятию «жизненный порыв», который проявляется и в глобальном движении вселенной, и в деятельности конкретного человека. «Жизненный порыв», по А. Бергсону, есть проявление творчества, в ходе которого он не только преобразует окружающую природу, но и творит самого себя. Не отрицая использования интеллекта в целеполагании, философ в то же время подчеркивает, что интуиция позволяет предвидеть становящуюся реальность жизни, которая не может быть до конца постигнута в рациональном познании.

При анализе философской литературы о телеологическом аргументе обнаруживается связь с педагогикой через *принцип антропности*.

И. Кант рассматривает человека как основание телеологической системы, как «...единственное существо на земле, которое обладает рассудком, стало быть, способностью произвольно ставить самому себе цели» [16, с. 93]. Человек является вершиной мироздания, но только в том случае, если он выступает как «моральный субъект». Мораль – высшая цель существования человека, единственное оправдание его стремления подчинить себе всю природу.

Педагогический смысл телеологии И. Канта проявляется в понятиях «моральные задатки» и «моральный закон». Моральные задатки требуют своего развития в процессе воспитания путем формирования у человека понимания морального закона о гармоничной целесообразности мира. Практическое значение телеологии И. Кант видит в соединении практического разума человека с моральной целью. Исходя из этого, постановка цели воспитания должна совпадать с моралью, обеспечивающей гармоничное существование человека в мире.

Принцип антропности с позиций неклассического телеологического аргумента указывает на значение интуиции, присущей в мире только человеку. А. Бергсон утверждает, что в этом «... совершенно особом смысле человек и является «целью эволюции» [17, с. 176]. Выделяемое им понятие «жизненный порыв» характеризует телеологию как особый порядок – творческий, противоположный рациональному мышлению. Для ее реализации необходимыми условиями являются: «постепенное накопление энергии; отведение ее по гибким каналам в разнообразных и не поддающихся определению направлениях, ведущих к свободным актам» [17, с. 249–250].

Неклассический телеологический аргумент заключается в повышении значения интуиции в воспитании, которая, даже вспыхивая на несколько мгновений, порождает жизненный интерес к созданию того, что еще не существует. Тем самым, неклассический телеологический аргумент выделяет цели творческого развития в воспитании человека.

Таким образом, педагогический смысл телеологии как философского учения о цели созвучен целям нравственного воспитания человека и его творческой самореализации. Ведущими принципами, обеспечивающими научно-педагогические исследования, в этих областях выступают принцип целесообразности и принцип антропности.

Обсуждение телеологической проблематики в педагогических исследованиях. В работе «Становление ценностных основ организации жизни школы» [18] с помощью историко-антропологического метода были выделены три исторически сложившихся в России с X по XIX век цели воспитания: христианская, общественная и личностная. Христианская цель была основной и ведущей с X по XIX век. Ее ярко выраженной характеристикой являлось стремление к спасению бессмертной души, понимание смыслов Священного Писания,

в более позднее время – к сохранению самобытности культурных особенностей народа. Общественные цели образования возникли в России с проникновением западных идей Просвещения. С XVIII века в России утверждалась идея о верховенстве общественных идеалов воспитания над семейными. В связи с этим менялись целевые ориентиры – от формирования элементарной грамотности к готовности к социальной практике, к решению насущных жизненных проблем, прежде всего социальных. Личностные цели начали формироваться в России в XIX веке, обусловленные развитием наук, изучающих человека, – психологии, педагогики, физиологии, социологии. Целеполагание в отечественном образовании обогатилось научным обоснованием воспитания личности с учетом ее природных, социальных, культурных особенностей.

В наших исследованиях проблема целеполагания рассматривается с позиций исследования путей наращивания ценностного потенциала человека. Существенное внимание уделяется ожидаемым личностным результатам освоения программы основного общего образования, заложенным в Федеральном государственном образовательном стандарте, выделяющем проблематику целей образования. Логичным представляется вывод о том, что телеологическая проблематика проявляется в воспитании через принцип антропности в целях:

- развития высоконравственной личности, разделяющей духовные ценности России;
- формирования социальной активности с учетом потребностей российского общества;
- создания условий для развития детской одаренности.

Исследование понятия «телеология» позволяет обоснованно заключить, что поиск целей воспитания человека определяет необходимость расширения объекта научно-педагогического исследования за счет включения междисциплинарного знания. Ответ на вопрос: какого человека мы хотим воспитать – созвучен телеологии как гармонии целеполагания жизни человека с окружающим его природным миром и социумом. Телеология воспитания выступает как направленность на формирование моральных качеств человека и на раскрытие его творческого потенциала. Именно эти характеристики целеполагания выводят теорию воспитания в сферу общенаучного знания.

Заключение. Междисциплинарный подход к исследованию целеполагания воспита-

ния человека позволяет выделить принципы, обоснованные в проблемном поле телеологии. Для педагогики наиболее значимыми **телеологическими принципами** являются:

- принцип целесообразности деятельности человека в гармонии с окружающим миром;
- антропный принцип, требующий воспитания моральных основ деятельности человека и приоритета развития его творческих способностей.

Анализ телеологии как философской категории позволяет выделить два типа целесообразности: внешнюю и внутреннюю. Внешняя определяется религиозным пониманием существующей в мире гармонии природы и человека. С таких позиций внешний предустановленный Богом миропорядок указывает на цели исследования человеком физических явлений природы с глубоким осознанием своей моральной ответственности за ее сохранение.

Для педагогики в современных условиях актуален *внутренний тип телеологии*, имеющий классическую и неклассическую аргументацию целеполагания воспитания человека. Классическая телеологическая аргументация целеполагания обращена к способности осмысления миропорядка и принятия морали как основы гармоничного существования в нем. Некlassическая аргументация целеполагания выделяет способность человека интуитивно чувствовать целесообразность миропорядка через «жизненный порыв», проявляющийся в творчестве.

Таким образом, использование телеологии в воспитании имеет большой потенциал, его реализация связана с дальнейшими научно-педагогическими исследованиями, прежде всего в области нравственного воспитания, и созданием условий для развития творческих способностей человека.

Список источников

1. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления: аналитический доклад. М.: Российский институт стратегических исследований, 2016. 142 с.
2. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки. М.: Мысль, 1974. 568 с.
3. Попков В. А., Коржуев А. В. Педагогика и научно-педагогическое исследование в контексте перехода от классической к постнеклассической рациональности // Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека / под ред. Б. П. Мартиросяна, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. М.: ЛЕНАНД, 2013. С. 147–168.
4. Лебедев О. Е. Проблема целей общего образования в условиях меняющегося общества // Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека / под ред. Б. П. Мартиросяна, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. М.: ЛЕНАНД, 2013. С. 288–309.
5. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в. // Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека / под ред. Б. П. Мартиросяна, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. М.: ЛЕНАНД, 2013. С. 9–33.
6. Хуторской А. В. Смыслы и цели образования, сообразного человеку // Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека / под ред. Б. П. Мартиросяна, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. М.: ЛЕНАНД, 2013. С. 260–287.
7. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М.: УРАО ИТИП, 2010. 211 с.
8. Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
9. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
10. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Школа Культурной Политики, 1995. 800 с.
11. Куприянов В. А. Трансформация телеологии в неклассической философии: дис. ... на соискание ученой степени канд. филос. наук. Санкт-Петербург, 2017. 197 с.
12. Woodfield A. Teleology. Cambridge University Press, 2010.

13. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
14. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 224 с.
15. Гершунский Б. С. Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. 426 с.
16. Кант И. Критика способности суждения. 2-е изд. СПб.: Наука, 2006. 512 с.
17. Бергсон А. Творческая эволюция: пер. с фр. В. Флеровой. М.: Терра-Книжный клуб; Канон-пресс-Ц, 2001. 384 с.
18. Малякова Н. С. Становление ценностных основ организации жизни школы: дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2001. 182 с.

References

1. The systemic crisis of domestic education as a threat to Russia's national security and ways to overcome it: an analytical report (2016). Moscow: Russian Institute for Strategic Studies. (In Russ.)
2. Koptin, P. V. (1974) Epistemological and logical foundations of science. M.: Mysl. (In Russ.)
3. Popkov, V. A., Korzhuev, A. V. (2013) Pedagogy and scientific and pedagogical research in the context of the transition from classical to postnonclassical rationality. In: Martirosyan, B. P., Filonov, G. N., Sukhodolskaya-Kuleshova, O. V. (eds.) *Modern education: The meanings and strategies of human spiritual development*. M.: LENAND, pp. 147–168. (In Russ.)
4. Lebedev, O. E. (2013) The problem of general education goals in a changing society. In: Martirosyan, B. P., Filonov, G. N., Sukhodolskaya-Kuleshova, O. V. (eds.) *Modern education: The meanings and strategies of human spiritual development*. M.: LENAND, pp. 288–309. (In Russ.)
5. Feldstein, D. I. (2013) Problems of psychological and pedagogical sciences in the space-time situation of the XXI century. In: Martirosyan, B. P., Filonov, G. N., Sukhodolskaya-Kuleshova, O. V. (eds.) *Modern education: The meanings and strategies of human spiritual development*. M.: LENAND, pp. 9–33. (In Russ.)
6. Khutorskoy, A. V. (2013) The meanings and goals of human-like education. In: Martirosyan, B. P., Filonov, G. N., Sukhodolskaya-Kuleshova, O. V. (eds.) *Modern education: The meanings and strategies of human spiritual development*. M.: LENAND, pp. 260–287. (In Russ.)
7. Selivanova, N. L. (2010) *Education in a modern school: from theory to practice*. M.: URAO ITIP. (In Russ.)
8. Stepin, V. S. (2000) *Theoretical knowledge*. M.: Progress-Tradition. (In Russ.)
9. Ogurtsov, A. P., Platonov, V. V. (2004) *Images of education. The Western philosophy of education. XX century*. St. Petersburg: RHGI. (In Russ.)
10. Shchedrovitsky, G. P. (1995) *Selected works*. M.: Shk. Cult.Polit. (In Russ.)
11. Kupriyanov, V. A. (2017) *Transformation of teleology in non-classical philosophy*. Ph.D. thesis, St. Petersburg. (In Russ.)
12. Woodfield, A. (2010) *Teleology*. Cambridge University Press.
13. Yadov, V. A. (2013) *Self-regulation and forecasting of a person's social behavior: dispositional concept*. 2nd expanded edition. M.: TSSPIM. (In Russ.)
14. Gusinsky, E. N., Turchaninova, Yu.I. (2000) *Introduction to the philosophy of education*. M.: Logos Publishing Corporation. (In Russ.)
15. Gershunsky, B. S. (1998) *Philosophy of education*. M.: Moscow Flint Psychological and Social Institute. (In Russ.)
16. Kant, I. (2006) *Criticism of the ability of judgment*. 2nd ed. St. Petersburg: Nauka Publishing House. (In Russ.)
17. Bergson, A. (2001) *Creative evolution*. M.: Terra-Book Club; Canon-press-Ts. (In Russ.)
18. Malyakova, N. S. (2001) *Formation of value foundations of school life organization*. Ph.D. thesis, St. Petersburg. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 05.12.2023; одобрена после рецензирования 18.01.2024; принята к публикации 28.01.2024.

The article was received on 05.12.2023; approved after reviewing on 18.01.2024; accepted for publication on 28.01.2024.

Информация об авторе:

Малякова Наталия Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина», Санкт-Петербург

Information about the author:

Maliakova Nataliia Sergeevna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of Department of Pedagogy and Educational Technologies, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg



Научная статья
УДК: 373.2

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОЧЕВЫХ ТЕРРИТОРИЙ

Елена Афанасьевна Томтосова

Управление образованием окружной администрации города Якутска, Якутск, Россия

e_tomtosova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования традиций воспитания в условиях кочевых территорий Республики Саха (Якутия). Обосновано, что особенность воспитательного процесса на кочевой территории интенсивное погружение в семейные досуговые традиции досуга, быта и хозяйствования кочевых народов. При проведении исследования использованы методы включенного наблюдения, опытная работа, опрос, статистическая обработка результатов. Исследование проведено в рамках опытной работы по созданию условий совместной деятельности детей, их родителей и педагогов по возрождению национальных воспитательных практик. Представлены результаты опроса педагогов, работающих с дошкольниками, по оценке воспитательного процесса в кочевье. Анализ результатов опроса по разработанным критериям позволил сделать выводы об эффективности воспитательного процесса с участием педагогов, работающих вахтовым методом в кочевых образовательных структурах, что отличает их от стационарных поселковых или городских учреждений.

Ключевые слова: воспитательное пространство кочевой территории, традиции воспитания кочевых народов, кочевая община, межпоколенные отношения, дошкольники-северяне.

Для цитирования: Томтосова Е. А. Оценка эффективности процесса этнокультурного воспитания в условиях кочевых территорий // Человек и образование. 2024. № 1. С. 102–109.

Original article

ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF THE PROCESS OF ETHNOCULTURAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF NOMADIC TERRITORIES

Elena A. Tomtosova

Management of Education of the district administration of Yakutsk, Russia

e_tomtosova@mail.ru

Abstract. The article describes the results of investigation of upbringing traditions in the nomadic territories of the Republic of Sakha (Yakutia). It is proved that the peculiarity of the upbringing process in the nomadic territory is immersion in leisure traditions and traditions of housekeeping of nomadic peoples. When conducting the research, methods of participant observation, experimental work, survey, and statistical processing of results were used. The investigation was carried out within the experimental work on organizing joint activities of children, their parents, and teachers to revive national upbringing practices. The results of the survey of teachers working with preschoolers on the assessment of the upbringing process in nomadic and stationary preschool organizations are presented. Analysis of the survey results according to certain criteria

allowed authors to draw a conclusion about the effectiveness of the upbringing process with the participation of teachers working on a rotational basis in nomadic educational structures, as opposed to stationary ones.

Keywords: upbringing space of nomadic territory, upbringing traditions of nomadic peoples, nomadic community, intergenerational relations, northern preschool children.

For citation: Tomtosova E. A. Assessing the effectiveness of the process of ethnocultural education in the conditions of nomadic territories // *Man and Education*. 2024; (1): 102–109. (In Russ.)

Введение. Опыт воспитательной деятельности, сложившийся в стационарных образовательных организациях Республики Саха (Якутия) во второй половине XX – начале XXI века, давал малозначимые результаты в решении региональных и государственных проблем, так как не учитывал фактического проживания значительной части коренного населения на кочевых арктических территориях. Воссоздание исторически сложившихся традиций воспитания, определяющих мировосприятие северных народов Якутии [1], их образ жизнедеятельности, взаимодействие с окружающим пространством, выражение чувств, определенных черт характера, личностных особенностей в ежедневных поступках и их эволюция в развивающемся региональном воспитательном пространстве с кочевыми территориями, сегодня помогли изменить сложившуюся ситуацию с семейным и общественным воспитанием дошкольников-северян.

В основу развития воспитательного пространства [2], выбранного в качестве механизма развития личности [3] дошкольника-северянина в помощь участия родителей дошкольников, педагогов-воспитателей дошкольных организаций, представителей кочевья и других заинтересованных в развитии воспитательной деятельности в Республике Саха (Якутия) лиц, положена интерактивная практико-ориентированная передача от поколения к поколению, от взрослого к ребенку характерных особенностей и сложившегося наиболее значимого опыта кочевья [4]. Воспитательная деятельность в таких условиях может сопровождаться изменением взглядов на мировое пространство и окружающую ребенка среду, модернизацией характерных особенностей той или иной национальной, этнической группы в целом [5], динамикой национального сознания, проявлением сформированной национальной идентичности. Возрождение и модернизация веками накопленного опыта межпоколенного взаимодействия северян влияют на развитие всей системы образования Республики Саха (Якутия). Этот опыт может быть адаптирован для применения

на других территориях Российской Федерации и в странах с суровыми климатическими условиями.

Материалы и методы. При проведении исследования использованы методы включенного наблюдения, опытная работа, опрос, статистическая обработка результатов. Проведена опытная работа по созданию условий и организации совместной деятельности детей, их родителей и педагогов-воспитателей дошкольных образовательных организаций, представителей профессиональных сообществ оленеводов Республики Саха (Якутия) с участием администрации г. Якутска по возрождению и модернизации национальных воспитательных практик. Представлены результаты опроса педагогов-воспитателей, работающих с дошкольниками, проживающими с семьей в кочевье, по оценке воспитательного процесса в кочевье и его отличий от воспитательного процесса в стационарных дошкольных организациях. Анализируются результаты опытной работы по созданию воспитательного пространства кочевой территории по инициативе образовательного комплекса детский сад–кочевая школа «Айлик» села Тополиное.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим отличительные особенности воспитательного процесса в развивающемся воспитательном пространстве кочевой территории. В ходе полевого этапа исследования в период с 2018 по 2020 год под руководством автора выявлены и описаны особенности воспитательного процесса на кочевой территории, суть которых связана с активным погружением потенциальных субъектов пространства в традиции досуга, быта и хозяйственной деятельности кочевых народов Севера [6; 7]. Прежде всего, была собрана информация о подвижных играх народов, проживающих в изучаемом регионе. На основе этих игр были разработаны программы спортивных соревнований для детей и их родителей. Педагогами реконструированы также старинные спортивные праздники. Большой популярностью пользуются сегодня сюжетно-ролевые

игры для дошкольников. Они нацелены на обучение ребенка основам бытовой деятельности семьи в чуме и охоте. В дошкольных организациях и в родовых общинах востребовано обучение ритмическим движениям в танцах. Такие танцы активно включают в сценарии массовых праздников встречи весны, урожая, проводов зимы.

Важную роль в воспитательной работе сегодня играет национальная музыка, которая исполняется с помощью старинных инструментов, издающих знакомые с раннего детства каждому ребенку звуки, песнопения-икэ, духовные, колыбельные песни. Каждый день кочевой общины пронизан примерами устного народного творчества – национальными сказками, загадками. Семейный досуг сопровождается художественно-прикладной деятельностью, связанной с освоением традиционных народных промыслов, изготовлением одежды для членов семьи, кукольными поделками.

Возрождаются воспитательные традиции, которые можно использовать во взаимодействии родителей с детьми определенного возраста. Педагоги-воспитатели проводят беседы с родителями, обсуждая национальные особенности общения членов семьи с ребенком до года, способы включения ребенка до двух лет в жизнедеятельность семьи, а также в деятельность, которую ребенок может выполнять от трех до семи лет. Здесь важны критерии, показатели в оценке результатов и эффектов воспитания, образы идеальных национальных героев, к которым ребенок может и должен стремиться.

В процессе становления активной субъектной позиции участников опытной работы по возрождению и модернизации традиционной воспитательной деятельности в развивающемся воспитательном пространстве было отмечено, прежде всего, что у детей меняются представления об окружающей среде на расширяющем зону ближайшего развития ребенка содержании, часто недоступном кочующему с семьей ребенку [8]. Это может быть контекст забытых родителями массовых национальных праздников и знакомство с интернет-пространством, погружение в родовую фольклор и освоение новых образовательных технологий.

Опытная работа с участием педагогов-воспитателей дошкольных образовательных организаций Якутии позволила обосновать достоверность идеи о том, что воспитательное пространство кочевой территории, развивающееся в процессе взаимодействия разных его

субъектов и формирования сетевых структурных образований, позволяет ненасильственно вовлечь родителей в совместную с государственным учреждением образовательную деятельность и создать условия для появления новых субъектов воспитательного пространства кочевой территории – родителей дошкольников. Это значимый результат.

Обоснована необходимость предварительной подготовки родителей дошкольников-северян к педагогической поддержке развития образования, воспитания ребенка в условиях деятельности разновозрастного сообщества потенциальных субъектов воспитательного пространства; необходимость разработки квалификационных программ (программ повышения квалификации) для педагогов, выразивших желание работать в кочевье, а также воспитателей стационарных дошкольных образовательных организаций для широкого сотрудничества по содержанию педагогической деятельности с педагогами-воспитателями, имеющими хотя бы разовый опыт предварительной образовательной и/или воспитательной деятельности в кочевой общине.

Подчеркнем, что одним из условий, необходимых для развития воспитательного пространства на кочевой территории, является подготовка для работы в кочевье потенциальных групповых участников воспитательных процессов – педагогов, работающих с детьми в образовательных организациях и сообществах, представляющих разные этносы, национальные и социокультурные общности Республики Саха (Якутия) [9; 10]. Среди них разновозрастные группы педагогов-воспитателей, кочующих с коренным населением в течение учебного года. Это сезонные педагогические группы, работающие с детьми дошкольной ступени образования кратковременный период в летнее время. В зависимости от географического положения территории и комфортности условий пребывания педагогов период их работы продолжается восемь–десять недель. Это педагоги, представляющие полукочевую образовательную дошкольную структуру, которые работают в кочевье не более 6 месяцев в году в режиме не более пяти часов в день. Это группы представителей расположенных в поселках дошкольных образовательных организаций для детей возрастом от пяти до семи лет. Наконец, это обучающиеся специализированных старших классов, представляющие, главным образом, коренное население территории и ориентированные на будущую педагогическую деятельность.

Примечательно, что они выполняют функции кураторов, тьюторов кочевых родовых и профессиональных сообществ.

Для проведения опытной работы были разработаны критерии и показатели эффективности воспитательного процесса в развивающемся воспитательном пространстве кочевой территории, создаваемом по инициативе стационарной дошкольной образовательной организации (табл. 1); образовательные программы с использованием IT-технологий; сценарии проведения массовых игр и национальных праздников на открытых территориях; квалификационные программы для педагогов-воспитателей, готовых жить и работать в условиях кочевья.

В ходе пилотного мониторинга с участием педагогов-воспитателей дошкольных образовательных организаций, включенных в опытную работу, с помощью опросов педагогических работников были получены данные об исполь-

зовании разработанных автором критериев и показателей в оценке воспитательной деятельности в стационарных поселковых организациях и в условиях кочевья. Проявление в образовательной организации того или иного показателя оценивалось отметкой по пятибалльной шкале. Отметка «отлично» (пять баллов) свидетельствовала о том, что данный показатель ярко выражен. Отметка «хорошо» (четыре балла) показывала, что участники опроса отметили данный показатель как реально существующий. Отметка «удовлетворительно» (три балла) указывала на то, что в кочевье имеются отдельные программы и/или проекты, в которых данный показатель прослеживается. Двойкой отмечена высокая вероятность проявления данного показателя в будущем – в отдельных перспективных для реализации программах и/или проектах. Педагогами поставлена «единица» в том случае, если показатель отсутствует совсем.

Таблица 1

Критерии и показатели эффективности воспитательного процесса в пространстве кочевой территории [11]

Критерии	Показатели
Актуальность	Востребованность социумом.
Комфортность отношений	Комфортное самочувствие участников воспитательного процесса, защищенность детей.
Целеполагание	Цель и педагогические позиции открыты и согласованы между субъектами практик.
Взаимодействие	Взаимодействие детей и взрослых, взаимопонимание, сотрудничество в условиях кочевья.
Общность и (само)организация	Формирование детско-взрослой саморазвивающейся общности, межпоколенный диалог, творческое содружество поколений.
Развитие личности детей и взрослых	Динамика развития личности участников воспитательного процесса. Личностный рост каждого ребенка, позитивная система его отношений к миру на основе положительной самооценки.
Связь современного воспитания с народной педагогикой	Опора при возрождении воспитательных практик на народную педагогику.
Связь современного воспитания с особенностями среды	Воспитание особых качеств ребенка-северянина. Формирование первоначальных навыков профессиональной деятельности северян в кочевье.
Событийное содержание деятельности	Событийная насыщенность содержания совместной деятельности, встреч, мероприятий в сети центров, кружков, творческих групп арктической территории.
Наличие социальных программ	Создание совместно родовыми общинами и образовательными организациями в условиях вахтовой деятельности социально-педагогических центров для опеки, заботы о здоровье детей и взрослых. Забота о престарелых, инвалидах.
Преемственность поколений рода	Возрождение традиционных народных праздников. Изучение родословной семьи.
Укрепление народных семейных традиций	Особое воспитание родителями девочки и мальчика.
Забота младших о старших	Распределение обязанностей в семье.

Для обработки результатов опросов использовался метод математической статистики, который выявляет наиболее типичный результат, характеризующий ответы групп респондентов на вопросы экспертов.

На основе анализа результатов исследования установлено, что выше средней арифметической оценки, которая по пятибалльной шкале составила 4,01 балла, оценили ситуацию в кочевой территории 4 группы респондентов. Годичные группы педагогов-воспитателей кочевья, работающие в кочевье весь учебный год, и группы педагогов-воспитателей летнего сезона (работающие в кочевье только летом в течение трех месяцев) оценили ситуацию достаточно высоко – на 4,78 балла (показатель выше среднего арифметического на 0,77 балла). Воспитатели полукочевой группы, работающие шесть месяцев, то есть половину сезона в кочевье, а другую половину года в поселковом стационарном детском учреждении, оценили ситуацию на 4,36 балла. Этот результат также можно рассматривать как позитивный, так как оценка выше средней арифметической на 0,35 балла. В опытной работе принимали участие обучающиеся 8–11 педагогических классов. Они работали с детьми кочевья три летних месяца. Их оценка 4,15 балла, что выше средней арифметической оценки на 0,14 балла. Наконец, воспитатели стационарных групп, работающие с детьми кочевья в поселке, то есть в условиях отрыва от семьи – в школе-интернате, оценили ситуацию на 2,89 балла, что ниже среднего арифметического значения на 1,1 балла. На основании полученных результатов оценки эффективности воспитательного процесса респондентами, работающими в кочевье, можно сделать заключение о том, что на момент проведения мониторинга эффективность воспитательного процесса здесь выше.

Таким образом, анализ эффективности воспитательного процесса в развивающемся воспитательном пространстве кочевой территории показал определенные (качественные и количественные) положительные результаты воспитательной деятельности в кочевых образовательных структурах в отличие от стационарных. Показатели, оценка которых проводилась в стационарных поселковых дошкольных образовательных организациях, на 30 % ниже аналогичных показателей в кочевых структурах.

Результаты опытной работы подтверждают также повышение эффективности взаимодействия родителей и представителей кочевой общины [12] с кочевыми образовательными ор-

ганизациями. Родители постепенно становятся активными участниками образовательной деятельности своих детей, создателями (субъектами) воспитательного пространства кочевья. Многие родители в период проведения автором статьи опытной работы впервые познакомились с традиционными практиками воспитания детей дошкольного возраста, которыми издревле пользовались жители Севера. Особенным вниманием пользовались практики взаимодействия ребенка с окружающей природой.

На основании результатов пилотного мониторинга условий и показателей эффективности воспитательной деятельности в кочевье по инициативе образовательного комплекса детский сад–школа «Айлик» была организована опытная работа по развитию воспитательного пространства кочевой территории, окружающей село Тополиное, где расположен комплекс. Анализ социально-педагогических условий села Тополиное и окружающей его территории показал, что здесь остро стоит проблема отрыва детей от родителей. Дети дошкольного возраста окружающей село Тополиное территории почти не посещают детский сад из-за специфики работы своих родителей-оленьеводов, что влияет на их подготовленность к обучению в школе и социализацию в группах сверстников. Выявлено, что в период проведения эксперимента с семьями кочуют 26 детей в возрасте от 0 до 7 лет.

Проанализировав социально-педагогические условия села Тополиное, педагоги детского сада–кочевой школы «Айлик» поставили перед собой задачу создания образовательной структуры для детей оленеводов, которая может работать без отрыва семьи от традиционного уклада жизни с сохранением языка и культуры, преемственности поколений в родовой общине посредством формирования воспитательного пространства кочевой территории, на которой проживают исследуемые семьи.

В процессе опытной работы были разработаны и реализованы программы обучения детей-северян дошкольного возраста для кочевых структур с участием дошкольников соответствующего содержанию программы возраста и педагогов-воспитателей дошкольных образовательных организаций, программы совместной деятельности детей, их родителей и педагогов по возрождению и модернизации национальных воспитательных практик.

В результате опросов педагогов-воспитателей были определены основные принципы ре-

ализации программ совместной деятельности детей, их родителей и педагогов как потенциальных субъектов воспитательного пространства. Прежде всего, педагогами отмечен приоритет семейного воспитания, необходимость активного участия родителей, представителей родовых общин в воспитании детей для преодоления отчужденности семьи от процесса общественного воспитания ребенка в образовательной организации.

Природосообразность, транслируемая от поколения к поколению, важна для слаженного развития жизни ребенка в соответствии с жизнью живой природы Севера. Ключом к успешному личностному развитию ребенка названа сформированность в процессе образовательной деятельности в кочевье готовности к самостоятельному познанию. В качестве принципа развития ребенка педагоги признали «опору на имеющийся природный потенциал и стимулирование внутренней духовной силы дошкольника-северянина».

В условиях кочевья необходима психологическая комфортность ребенка, родителя, педагога. Для успешной деятельности кочевой образовательной структуры важна разработка учебных печатных и электронных методических пособий, которые прежде апробируются в стационарной дошкольной образовательной организации. Отмечено большое значение для взрослых участников опытной работы использования этнопедагогики в воспитании детей. Она систематизирует работу на базе семейных общин клубных сообществ, в которых семья участвует в подборе материалов по народной педагогике для использования их в быту и жизни семьи. Через прикосновение к истокам национальной культуры происходит раскрытие интеллектуальных и творческих способностей детей. Приоритетная задача по воспитанию физической культуры ребенка, проживающего в условиях кочевья семьи, – укрепление его здоровья, активизация и повышение устойчивости организма ребенка к воздействию факторов внешней среды. Практически каждый педагог-воспитатель отметил, что «труд – сама жизнь народов Севера, их неотъемлемый способ существования». Совместный труд ребенка и родителя не отделим от жизни кочевья.

При реализации программ подготовки педагогов-воспитателей к работе в кочевье было организовано практическое (выездное) знакомство педагогов стационарного дошкольного учреждения в селе Тополиное с организацией жизни

и начального допрофессионального воспитания дошкольников по направлениям кочевания оленьих стад: с воспитателями первого на территории Республики Саха (Якутия) кочевого детского сада, с чумработницами в оленеводческих стадах, с разными семьями дошкольников.

В ходе опытной работы специалистами по дошкольному образованию, педагогами-воспитателями дошкольных организаций проводились консультации и педагогические занятия с кочевой семьей. Для кочевой семьи собирались и отправлялись небольшие библиотеки, методический и дидактический материал, в том числе разговорники и словари якутского, ненецкого, эвенского языков. Работа осуществлялась как с кочевыми, так и с оседлыми семьями по формам их взаимодействия и использования модернизированных воспитательных практик. По возвращении из кочевого стойбища проводились мониторинговые срезы динамики воспитательной деятельности и отношения к ним представителей кочевых общин, анализ содержания событийных встреч и мероприятий в стойбище, встреч педагогов по обмену опытом на семинарах, «круглых столах», конференциях. Активная аналитическая работа позволила разработать востребованные педагогами методические материалы по развитию воспитательной деятельности, становлению субъектной позиции родителей дошкольников-северян, развитию воспитательного пространства кочевой арктической территории. Опыт образовательного комплекса распространялся в регионе и других партнерских территориях (например, был использован в государственных дошкольных организациях Финляндии).

Заключение. Полученные опытные данные об оценке эффективности процесса этнокультурного воспитания дошкольника-северянина в воспитательном пространстве кочевой территории в различных районах (улусах) Республики Саха (Якутия) позволили обосновать вывод о возможности в этих условиях восстановления и сохранения традиций воспитания посредством приобщения детей к хозяйственной деятельности коренных народов Севера, традициям и обычаям национальной культуры, а также родному языку, защите среды проживания, минуя риски и негативные результаты интернатной системы воспитания.

Подводя итоги деятельности дошкольной образовательной организации по развитию воспитательного пространства кочевой территории, педагоги-воспитатели позитивно оценили изменения содержания этнокультурного воспитания

в развивающемся воспитательном пространстве кочевой территории и ее эффективность. Педагогами были отмечены следующие позитивные результаты. Обосновано, что субъектами воспитательного пространства кочевой территории присвоены ценности традиционной культуры кочевых народов. Воспитательные практики и образовательные программы реализованы с учетом личностных интересов и потребностей детей, их родителей и педагогов. Управляющими структурами Республики Саха (Якутия) отмечена положительная динамика профессиональных компетенций педагогов кочевья; создание усло-

вий для развития индивидуальности ребенка, родителя и педагога.

Результаты опытной работы по развитию воспитательного пространства кочевой территории, методические разработки по возрождению и модернизации воспитательных практик, оценке эффективности их применения в кочевье могут быть использованы муниципалитетами и другими административными территориальными органами управления со схожими особенностями жизнедеятельности для организации и самоорганизации кочевого дошкольного образования и воспитания в местных условиях.

Список источников

1. Conle C. Community. Reflection and the shared governance of schools // *Teacher and Teacher Education*. 1997. Vol. 13. № 2. Pp. 137–152.
2. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности / *Воспитание в современной школе: от теории к практике*. М.: УРАО ИТИП, 2010. С. 46–56.
3. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования: сб. науч. тр. / под ред. Н. Л. Селивановой. Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. 248 с.
4. Винокурова У. А. Воспитание и образование детей у народов Севера. Якутск: Бичик, 1997. 172 с.
5. Якушкина М. С., Жиркова З. С. Педагогический потенциал этнокультурных традиций кочевых народов как фактор развития образовательного пространства // *Человек и образование*. 2014. № 4 (41). С. 75–79.
6. Сорокина Н. М. Психолого-педагогическое проектирование игрового пространства в образовательной среде ДОУ: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Нижний Новгород, 2012.
7. Муляр Н. В., Черниговских Е. В., Гладченко Е. И. Психолого-педагогические особенности игры в развитии детей дошкольного возраста // *Вопросы дошкольной педагогики*. 2017. № 2 (8). С. 77–78.
8. Томтосова Е. А., Якушкина М. С. Особенности воспитательного процесса в кочевом арктическом регионе // *Вестник Томского государственного университета*. 2020. Вып. 6 (212). С. 9–19.
9. Gadusova Z., Mala E., Zelenicky E. Teacher Education in Europe: mapping the landscape and looking to the future / *TEPE annual Conference*, Ljubljana, February 21–23, 2008. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Gadusova-Mala-Zelenicky.pdf> (дата обращения: 20.10.2023).
10. Aydin M. K., Aydin H. (eds.) *Multicultural education: diversity, pluralism and democracy. International Perspective* Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. Pp. 55–91.
11. Томтосова Е. А. Создание воспитательного пространства кочевой дошкольной образовательной организацией: дис. ... канд. пед. наук. М., 2023. 434 с.
12. Закон Республики Саха (Якутия) от 17 октября 2003 года 82-з № 175-III «О родовой, родоплеменной кочевой общине коренных малочисленных народов Севера (с изм. на 21 марта 2019 года)». URL: <https://docs.cntd.ru/document/802023381> (дата обращения: 17.07.2023).

References

1. Conle, C. (1997) Community, reflection and the shared governance of schools. *Teacher and Teacher Education*, vol. 13, no. 2, pp. 137–152.
2. Selivanova, N. L. (2010) Upbringing space as a pedagogical concept and phenomenon of pedagogical reality. In: *Upbringing in modern school: from theory to practice*. M.: URAO ITIP, pp. 46–56. (In Russ.)
3. Selivanova, N. L. (2000) *Upbringing space as an object of pedagogical research: proceedings*. Kaluga: Institute of teachers' in-service training. (In Russ.)
4. Vinokurova, U. A. (1997) *Upbringing and education of children among the peoples of the North*. Yakutsk: Bichik. (In Russ.)
5. Yakushkina, M. S., Zhirkova, Z. S. (2014) Pedagogical potential of ethnocultural traditions of nomadic peoples as a factor in the development of upbringing space. *Man and Education*, no. 4 (41), pp. 75–79. (In Russ.)
6. Sorokina, N. M. (2012) *Psychological and pedagogical design of the game space in the educational environment of preschool educational institution*. Abstract of Ph.D. thesis, Nizhniy Novgorod. (In Russ.)
7. Mulyar, N. V., Chernihiv, E. V., Gladchenko, E. I. (2017) Psychological and pedagogical features of the game in the development of preschool children. *Questions of Preschool Pedagogy*, no. 2 (8), pp. 77–78. (In Russ.)
8. Tomtosova, E. A., Yakushkina, M. S. (2020) Features of the upbringing process in the nomadic Arctic region. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, vol. 6 (212), pp. 9–19. (In Russ.)
9. Gadusova, Z., Mala, E., Zelenicky, E. (2008) Teacher Education in Europe: mapping the landscape and looking to the future: *TEPE annual Conference*, Ljubljana, February 21–23, 2008. Available at: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Gadusova-Mala-Zelenicky.pdf>. (Accessed: 20 October 2023).
10. Aydin, M. K., Aydin, H. (eds.) (2013) *Multicultural education: diversity, pluralism and democracy*. International Perspective Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, pp. 55–91.
11. Tomtosova, E. A. (2023) *Creation of an educational space by a nomadic preschool educational organization*. Abstract of Ph.D. thesis, M. (In Russ.)
12. The Law of the Republic of Sakha (Yakutia) of October 17, 2003 82-z № 175-III «On the tribal, tribal nomadic community of indigenous small-numbered peoples of the North (as amended on March 21, 2019)». Available at: <https://docs.cntd.ru/document/802023381> (Accessed: 17 July 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 06.01.2024; одобрена после рецензирования 20.01.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 06.01.2024; approved after reviewing on 20.01.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторе:

Томтосова Елена Афанасьевна

Начальник отдела дошкольного образования Управления образованием окружной администрации города Якутска Республики Саха, Якутск

Information about the author:

Tomtosova Elena Afanasyevna

Head of the Department of Preschool Education of Education Management of the district administration of Yakutsk, Republic of Sakha, Yakutsk



Научная статья
УДК: 371

МОНИТОРИНГ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Наталья Айзиковна Жукова^{1✉}, Елена Николаевна Коробкова²

^{1,2} Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия

^{1✉} natali_gu66@mail.ru

² korobkovaelena@mail.ru

Аннотация. Обеспечение качества воспитательной среды образовательного учреждения является эффективным инструментом, позволяющим достичь значимых личностных результатов. Однако при ее проектировании необходимо учитывать «настоящее время» и закладывать характеристики, его отражающие. Оценить потенциал воспитательной среды и ее качество позволяет расширенный мониторинг, не только охватывающий количественные показатели среды, но и позволяющий выявить ее «неформальные характеристики», определяющие ценностно-смысловые установки личности. В статье анализируется проблема разработки эффективных моделей мониторинга воспитательной среды образовательного учреждения. Показаны подходы к понятию «воспитательная среда» и к мониторингу воспитательной среды образовательной организации. Выявлены и представлены значимые характеристики воспитательной среды образовательного учреждения. К характеристикам, отражающим качество воспитательной среды образовательного учреждения, авторы отнесли следующие три группы критериев: потенциал предметно-пространственной среды, событийность среды, уклад школьной жизни. В статье представлена модель мониторинга воспитательной среды образовательного учреждения, разработанная для школ Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: воспитательная среда, качество воспитательной среды, мониторинг.

Для цитирования: Жукова Н. А., Коробкова Е. Н. Мониторинг воспитательной среды образовательной организации // Человек и образование. 2024. № 1. С. 110–118.

Original article

MONITORING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Natalia A. Zhukova^{1✉}, Elena N. Korobkova²

^{1,2} St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia

^{1✉} natali_gu66@mail.ru

² korobkovaelena@mail.ru

Abstract. The problem of ensuring the quality of the educational environment of an educational institution is quite acute today. The environment is recognized as an effective tool for achieving significant personal results, however, when designing it, it is necessary to take into account the «present time» and lay down

characteristics that reflect it. The potential of the educational environment and its quality can be assessed by extended monitoring, which covers not only quantitative indicators of the environment, but also allows us to identify its «informal characteristics» that determine the value and semantic attitudes of the individual. The article analyzes the problem of developing effective models for monitoring the educational environment of an educational institution. Approaches to the concept of «educational environment» and to monitoring the educational environment of an educational organization are shown. Significant characteristics of the educational environment of an educational institution are identified and presented. The authors included the following three groups of criteria among the characteristic reflecting the quality of the educational environment of an educational institution: the potential of the subject – spatial environment; eventfulness of the environment; way of school life. The article presents the model for monitoring the educational environment of an educational institution, developed for schools in St. Petersburg.

Keywords: educational environment, quality of educational environment, monitoring.

For citation: Zhukova N. A., Korobkova E. N. Monitoring the educational environment of an educational organization // *Man and Education*. 2024; (1): 110–118. (In Russ.)

Введение. Со времен Л. С. Выготского, определившего ключевое значение «социальной ситуации развития» для всей последующей жизни человека, в отечественной педагогике сложилось устойчивое понимание того, что одним из эффективных инструментов воспитательной деятельности является грамотно организованная среда, которая обеспечивает воспитательный процесс за счет опосредованных связей между предметно-пространственным окружением ребенка и социальными компонентами, обуславливающими его поведение.

Эта идея нашла воплощение в формировании нового педагогического направления – «педагогика среды», в рамках которого среда рассматривается не только как объект целенаправленного влияния на ребенка, но и как субъект воспитания, располагающий существенным воспитательным потенциалом и каналами, способами, методами его практической реализации [1].

Представления о характеристиках воспитательной среды, ее возможностях в воспитании детей и подростков, а также предлагаемые способы организации среды и, соответственно, механизмы оценки ее качества неоднократно трансформировались. Эти изменения происходили в зависимости от преобразований самой среды, степени изученности данного вопроса в педагогической теории, а также социальных условий, диктующих цели и задачи воспитательной деятельности на разных этапах нашей истории.

Оценка потенциала и качества воспитательной среды образовательного учреждения в настоящее время является актуальной задачей педагогической науки и может быть выполнена на основе ее расширенного мониторинга, позволяющего выявить «неформальные характеристики» дан-

ной среды и определить ценностно-смысловые установки личности.

Обзор литературы. Основу практики воспитания в период начала XX века составляло социально-педагогическое проектирование максимально открытой среды образовательного учреждения, ее интеграции и кооперации с регионально-территориальной, производственной и культурной средой [2; 3]. Отсюда размах экскурсионной работы в школах, полевые исследования, лаборатории и трудовые школы – все это попытка создания открытой среды взаимодействия ребенка с жизнью.

Об эффективности данной модели воспитательной среды можно судить на основании работ представителей данного подхода (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский и пр.) и описании опыта работы возглавляемых ими образовательных учреждений. Несмотря на то, что данный подход был одним из ведущих в 1920–30-е годы и педагогика среды изучалась в многочисленных исследованиях, науке не удалось сформулировать точные критерии самой среды и оптимальные параметры, позволяющие отразить не только количественные, но и качественные показатели воспитательной среды конкретного образовательного учреждения, определяющие его специфику.

Очередной виток интереса к среде как средству воспитания и развития личности в отечественной педагогике пришелся на 1970–90-е годы, когда актуализируется идея о взаимовлиянии среды и образа жизни конкретного сообщества (А. Муст, А. М. Сидоркин, Х. И. Лийметс). Это разрушает представление о прямом воздействии среды на личность и инициирует исследования в области выявления зависимости «стихийных»

влияний среды на учащихся. При этом ведется поиск возможностей «педагогизации среды», предполагающей «ценностно-смысловую перестройку социума» в соответствии с педагогическим целеполаганием и целесообразностью [4].

Эти идеи получают признание и начинают разрабатываться в парадигме различных педагогических подходов: деятельностного, личностного, системного, культурологического и т.д. В результате данных исследований определяется сущность воспитательной среды, утверждается приоритет ее развивающей функции, выделяются и конкретизируются ее составляющие: предметно-пространственная, природная, эстетическая, архитектурная, внешкольная, культурная, этническая и др.

Итогом этой работы является становление средового подхода Ю. С. Мануйлова, представляющего собой методологию, теорию и технологию опосредованного управления процессами формирования и развития личности [4]. Воспитательная среда преобразуется из средства воспитания, обеспечивающего непосредственное воздействие на ребенка, в часть образовательного пространства, где жизнь организуется так, чтобы максимально способствовать решению воспитательных задач в ходе разнообразного педагогического взаимодействия.

Это позволяет разрабатывать различные модели образовательной среды, органичной частью которой является среда воспитания, подходы к исследованию их эффективности. Так, на основе положений средового подхода разрабатывается «эколого-личностная» модель среды, содержащая организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный компоненты [5], а также ряд взаимодополняющих диагностических методик, обеспечивающих анализ текущего состояния среды и проектирование ее развития. Типология «воспитывающих сред» Я. Корчака лежит в основе функциональной модели среды развития личности, предложенной В. А. Ясвиным [6; 7]. Она не только позволяет выявить специфику и тип образовательной среды, но и содержит инструментарий экспертизы среды в виде двух возможных векторов ее оценивания (активность–пассивность; свобода–зависимость).

Средовой подход активно разрабатывается в педагогической теории, и существует множество научных школ и направлений, исследующих эту проблематику (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова, Ю. С. Мануйлов, Т. Е. Конникова, З. И. Васильева,

Т. К. Ахаян, М. Г. Казакина, К. Д. Радина и др.) [8; 9]. Исследователи констатируют явное противоречие между наличествующими теоретическими положениями и отсутствием ясного представления о возможностях их реализации на практике. В настоящий момент педагогика испытывает недостаток в адекватном инструментарии, позволяющем трансформировать воспитательный потенциал среды в значимый ресурс воспитательной деятельности.

С этой точки зрения особый интерес представляет разработка эффективных моделей мониторинга воспитательной среды образовательного учреждения, что предполагает выявление системных связей между пространственно-предметным, организационным и социальными компонентами воспитательной среды и результатами воспитательного процесса, важнейшими из которых являются: развитие личностного потенциала ребенка; эффективность использования всех воспитывающих ресурсов территории для самоопределения личности; сформированность у ребенка системы жизненных ценностей и социального опыта, достаточных для успешной адаптации в современной реальности. Иными словами, речь идет о выявлении влияния организованной воспитательной среды на качество воспитательного процесса.

Материалы и методы. В нашем исследовании речь идет о мониторинге качества воспитательной среды, что подразумевает анализ реального состояния различных компонентов воспитательной среды образовательного учреждения и их способности оказывать эффективное воздействие на позитивную социализацию и инкультурацию личности в соответствии с базовыми задачами воспитания, обозначенными в стратегических нормативно-правовых документах.

Результаты исследования и их обсуждение.

В настоящее время качеству воспитания уделяется особое внимание: становление жизненной, мировоззренческой позиции личности на основе национальных ценностей на всех уровнях признается как приоритет, главный результат образовательной деятельности. В распоряжении правительства Российской Федерации от 12.11.2020 № 2945-р представлен план мероприятий по реализации Стратегии воспитания в Российской Федерации периодом до 2025 года. Одним из разделов этого плана (п. 10) является подготовка предложений по разработке показателей, отражающих эффективность воспитательной работы в общеобразовательных организациях. В исполнение этих решений Федеральный институт

оценки качества образования в 2021 году представил результаты национального исследования качества образования (НИКО 2021), дающие представление о состоянии воспитательной среды в образовательных организациях. Грамотная оценка качества существующей воспитательной среды образовательных организаций разных регионов страны стала основой для разработки Федеральной программы воспитания, нацеленной на воплощение национального воспитательного идеала.

Необходимость достижения нового уровня качества воспитательной деятельности выводит проблемы мониторинга воспитательной среды образовательного учреждения на первый план. Решение этой проблемы усложняется тем, что изменился сам характер внешней среды, которая служит основой для проектирования воспитательных систем. Если в XX веке воспитательная среда проектировалась в условиях стабильности и общественного согласия, то сегодня признаками внешней среды являются открытость, сложность и динамизм. Воспитательная среда в этом случае представляет собой не «данность совокупности влияний и условий», как это отмечено в традиционном подходе, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося [10].

По вышеуказанным причинам усложняются процессы как проектирования воспитательной среды, так и управления ею, что актуализирует значимость мониторинга.

В педагогике существует несколько подходов к определению самого понятия мониторинга и его сущности. Одни обращают внимание на педагогические функции мониторинга, связанные с накоплением информации, измерением на этой основе достижений отдельных учеников или групп учащихся, выявлением позитивных и негативных тенденций развития воспитательных систем (Л. П. Качалова, Т. В. Санникова, Л. Д. Назарова и др.). Другие относятся к мониторингу как к объекту управления (Н. О. Вербицкая, Ю. А. Коноржевский, А. Н. Майоров и др.) [11].

Существующие подходы к мониторингу воспитательной среды отличаются друг от друга целевыми установками и, соответственно, выбором структурных единиц среды, которые подлежат диагностическим исследованиям. Так как единой позиции, определяющей, что такое «воспитательная среда» и какие структурные компоненты она включает в научном сообществе,

не выработано, то каждый исследователь выбирает наиболее близкий для себя подход, руководствуясь собственными целями и задачами. Все разнообразие предлагаемых систем мониторинга может быть структурировано по нескольким основаниям. По целям:

- информационный – предполагает сбор и структурирование информации;
- базовый – выявляет проблемы и острые вопросы, которые нуждаются в осмыслении;
- проблемный – ориентирован на отслеживание конкретных «проблемных» параметров влияния среды;
- управленческий – отслеживает эффективность принятых решений.

По объектам исследования среды:

- мониторинг, связанный с непосредственным накоплением информации;
- мониторинг развития личности с учетом характеристик воспитательного процесса. В качестве объекта выступают качества отдельного ученика (например, ценностные ориентиры), по которым допускаются знания по отдельной группе (классу, параллели и пр.);
- мониторинг, в рамках которого рассматриваются характеристики воспитывающей среды, отражающие уровень сформированности той или иной компетентности учащегося (социальной, культурной и пр.);
- мониторинг на уровне образовательного учреждения, позволяющий ответить на вопросы об эффективности той или иной технологии обучения, выделить факторы, влияющие на качество воспитания и пр.

Сравнительный анализ различных подходов к мониторингу среды педагогическими средствами позволил определить следующие базовые позиции для проектирования системы мониторинга воспитательной среды, разработанного для образовательных учреждений Санкт-Петербурга:

1. В качестве агента взаимоотношений с образовательной средой рассматривается развивающаяся личность (В. А. Ясвин) [7].
2. Воспитательная среда – совокупность природных, социально-психологических и деятельностно-коммуникативных факторов, влияющих на становление личности ребенка, способствующих его нравственному выбору на основе базовых ценностей [12].
3. Ценности являются системообразующим элементом воспитательной среды, которая рассматривается как взаимодействие разных сложных гуманитарных систем, определяющих ценностно-смысловые установки личности и модель

ее поведения, а также выбор конкретных целей, способов и средств деятельности.

4. Важнейшими характеристиками воспитательной среды современного образовательного учреждения являются *открытость* – включение внешней неорганизованной среды в качестве компонента в систему окружающей школу среды [13], а также способность максимально полно воспринимать и учитывать актуальные изменения индивиду и окружающей действительности с целью его дальнейшего саморазвития [10], *динамичность* – способность откликаться на изменения, происходящие в культуре и социуме (В. И. Слободчиков), и *дружелюбность* – создание атмосферы, в которой учащиеся ощущают себя субъектами деятельности.

5. Структура воспитательной среды общеобразовательной организации может быть представлена как совокупность предметно-пространственного, поведенческого, событийного и информационно-культурного окружения ребенка [12; 14 и др.]

Для получения объективной картины о воспитательной среде образовательной организации и планирования конкретной деятельности по улучшению качества воспитательной среды необходимо подобрать показатели, характеризующие не только внешние аспекты среды – ее инфраструктуру и количественные показатели, но и внутренние процессы, обеспечивающие эффективность воспитательной деятельности.

На основе данных положений были выделены три группы критериев воспитательной среды, позволяющие перейти от внешних оценок к мониторингу внутренних процессов функционирования воспитательной среды:

1. потенциал предметно-пространственной среды;
2. событийность среды;
3. уклад школьной жизни.

К первой группе критериев, характеризующих потенциал **предметно-пространственного окружения** ребенка, относятся *комфортность*, *безопасность*, *мобильность*.

Комфортность отражает уровень наличия в образовательной организации для каждого ребенка и взрослого возможности испытывать позитивные эмоции и создавать доверительные отношения, а также конструктивного взаимодействия учащихся и педагогов. Сюда же можно отнести дизайн пространства, его продуманность, привлекательность, наличие удобной навигации – системы, которая помогает ориентироваться в пространстве образовательного учреждения. Навигация не толь-

ко направляет потоки движения, но и структурирует пространство, обозначает функциональные зоны, предупреждает и информирует.

Безопасность предполагает неукоснительное соблюдение законности и прав семьи, ребенка, а также педагога, соблюдение конфиденциальности информации о ребенке, семье и педагоге.

Мобильность – способность к необходимым изменениям в контексте ситуации неопределенности и способность преодолевать внешние вызовы, стрессы и ограничения конструктивным путем.

Ко второй группе критериев, характеризующих **событийность воспитательной среды**, относим следующие: *сопричастность*, *диалоговость*, *многообразие*.

Сопричастность – это потребность субъекта (ребенка или взрослого) принадлежать не только себе, а еще и общности. Этот параметр отражает способность субъектов быть причастными к какому-либо общему делу, проявлять готовность что-то сделать для общего блага; разделить ответственность, стремление сохранить связь с группой, коллективом или общностью. Наличие детско-взрослой общности [15; 10] является одним из необходимых условий воспитания человека.

Диалоговость – параметр, показывающий готовность субъектов воспитательного процесса признать множественность позиций, правомерность различных точек зрения, отказ от количественной оценки по принципу «лучше-хуже», «больше-меньше» и т.п. [16]. Диалоговость включает в себя участие в событиях школьной жизни и эмоциональность, характеризующую соотношение в воспитательной среде эмоционального и рационального компонентов. Воспитательная среда может быть как эмоционально насыщенной, «яркой», так и эмоционально бедной, «сухой».

Многообразие – отражает широкий спектр различий и представляет множественный выбор в пространстве, в том числе и доступность внешних ресурсов. Насыщенность различными по форме, содержанию и смыслу событиями в осуществлении воспитательной деятельности образовательной организации является одной из характеристик многообразия.

Третья группа критериев отражает **уклад школьной жизни**. На наш взгляд, этими критериями являются: *культура взаимоотношений*, *существующие традиции* и *взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса*.

Культура взаимоотношений отражает принятые в образовательной организации нравственные правила отношений между людьми, эмоциональ-

но-психологические умения и навыки, нравственные потребности и поведенческие действия, основой которых являются гуманистические нормы, принципы и идеалы [17]. При этом отношения могут быть отношениями доверия, принятия, участия и поддержки на основе разделенных ценностей всеми субъектами воспитательного процесса. Обратим внимание на сплоченность педагогического коллектива как стремление педагогов и администрации образовательной организации добиться единства, объединить, начать совместно действовать, прийти к единодушию, стать дружной, организованной командой.

Существующие традиции характеризуют самобытность воспитательной среды образовательной организации, необходимую для взросления в ней детей. Традиции закладываются внутри воспитательной среды при осознанной включенности в нее всех субъектов воспитательного процесса.

Взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса показывает способность педагогического коллектива выстраивать совместную созидательную деятельность. Эффективности взаимодействия способствуют осмысленность, понимание задач, смыслов, ценностей, технологий. Владение педагогическими технологиями позволяет выстраивать эффективное взаимодействие и добиваться необходимых результатов.

Для диагностики каждой группы критериев возможно применение различных методик, опросников и анкет, опубликованных в работах по проблемам моделирования и проектирования воспитательной среды, а также по исследованию

психологической безопасности и комфортности среды. К таким методам можно отнести: наблюдение; неструктурированное интервью, в том числе феноменологическое интервью; метод фокус-групп; метод Дельфи (метод экспертных оценок); исследование действием; контент-анализ (который одновременно может быть отнесен и к количественным методам исследования); проективные методики (рисунок, коллаж, метафора, незаконченное предложение); анализ отзывов детей, педагогов и родителей (в том числе в информационном пространстве) и пр.

Для расчета показателей мониторинга воспитательной среды образовательной организации необходимо оценить уровень выраженности того или иного критерия в процентах и определить средний показатель по группе критериев. Затем высчитывается общий средний показатель. В случае необходимости среднее значение может быть округлено до десятых.

Допускается несколько способов представления результатов экспертной оценки. *Табличный вариант* представления результатов предполагает сведение оценок по показателям и критериям в отдельную таблицу. Такой вариант позволяет оперировать конкретными числовыми значениями при сравнении уровня выраженности отдельных критериев воспитательной среды, сравнивать результаты педагогов между собой или сравнивать результаты различных групп респондентов – учеников, педагогов, родителей. В таблице 1 приведен пример представления результатов мониторинга в форме итоговой таблицы.

Таблица 1

Расчет показателей мониторинга воспитательного пространства

Группа критериев	Показатели	Низкий уровень 0–35 %	Средний уровень 36–75 %	Высокий уровень 75–100 %	Среднее значение
Предметно-пространственный потенциал среды	Комфортность Безопасность Мобильность	28 %	60 %	81 %	$(28 + 60 + 81) : 3 = 56,3 \%$
Событийность воспитательной среды	Сопричастность Диалоговость Многообразие		43 % 68 %	78 %	63 %
Уклад школьной жизни	Культура взаимоотношений Существующие традиции Взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса	35 %	65 % 75 %		58,3 %
	Итого:				$(56,3 + 63 + 58,3) : 3 = 59,2 \%$
	Вывод:		59,2 % – средний уровень воспитательной среды ОО		

Результаты оценки уровня воспитательной среды могут быть представлены в форме *столбчатой диаграммы*. Такой вариант позволяет наглядно увидеть уровень результатов у респондентов. Представление результатов оценки уровней развития воспитательной среды образовательной организации в форме *лестничной диаграммы* наглядно показывает сформированность отдельных критериев. Диаграмма имеет 9 осей, согласно числу показателей. По каждой оси отложены проценты. Для примера на рисунке 1 показана такая диаграмма.

Использование разных форм представления результатов оценивания позволяет проанализировать уровень развития воспитательной среды образовательной организации. Это позволяет провести качественный анализ полученных данных и наметить пути выстраивания дальнейших стратегий по развитию воспитательной среды образовательной организации.

Подсчет средних показателей возможен по различным критериям, например, с помо-

щью анкет-опросников. Выбор способа представления полученных результатов остается за исследователями. Результаты мониторинговых исследований можно рассматривать на заседаниях педагогических и методических советов, совещаниях с директором школы, в рамках методических объединений в качестве основы для принятия управленческих решений по определению пути дальнейшего развития образовательной организации.

Заключение. Предлагаемая система мониторинга была разработана для школ Санкт-Петербурга с целью выявить влияние «неформальных компонентов воспитательной среды». В то же время данная модель мониторинга может быть использована в образовательных учреждениях как эффективный способ оценки качественных характеристик воспитательной среды, оказывающих влияние на формирование ценностно-смысловых ориентаций детей, становление их жизненной позиции.



Рис. 1. Воспитательная среда образовательной организации

Список источников

1. Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы? М.: Педагогика, 1980. 94 с.
2. Андреева Ю. В. Оптимистическая направленность воспитательной педагогики А. С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 3. С. 51–65.
3. Мальков Е. В. Построение современной педагогической среды в контексте педагогических взглядов А. С. Макаренко и Т. С. Шацкого // Наука и школа. 2011. № 1. С. 88–91.

4. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.
5. Ковалев Г. А. Психическое развитие и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.
6. Ясвин В. А. Методика экспертизы образовательной среды. URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2021/11/13/metodika-ekspertizy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 16.11.2023).
7. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум. М., 2020. 142 с.
8. Ткачева Ю. В. Воспитательная среда школы: сущность и структура // Символ науки. 2020. № 3. С. 87–90.
9. Ткачева Ю. В. К проблеме организации воспитательной среды в школе. // Мировая наука. 2019. № 12 (33). С. 420–426.
10. Слободчиков В. И., Громыко Ю. В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3–12.
11. Копытова Н. Е. Мониторинг в системе образования: основные понятия, проблемы, возможности // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2003. Т. 3. № 1. С. 91–97.
12. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 23.03.2023).
13. Новикова Л. И. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательной системы: поиск продолжается. 1996. № 2. С. 23–24.
14. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 1998. 234 с.
15. Глоссарий терминов, определяющих понятие интеллигентность. URL: <http://intelligentia.ru/soprichastnosti-chuvstvo.html> (дата обращения: 21.12.2023).
16. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
17. Резниченко Е. С. Теоретические основы воспитания культуры взаимоотношений подростков // Международный журнал естественных и гуманитарных наук. 2021. № 1–1 (52). С. 160–162.

References

1. Shatsky, S. T. (1980) *School for children or children for school?* M.: Pedagogy. (In Russ.)
2. Andreeva, Yu. V. (2018) Optimistic orientation of educational pedagogy A. S. Makarenko. *Domestic and Foreign Pedagogy*, vol. 1, no. 3, pp. 51–65. (In Russ.)
3. Malkov, E. V. (2011) Construction of a modern pedagogical views of A. S. Makarenko and T. S. Shatsky. *Science and School*, no. 1, pp. 88–91. (In Russ.)
4. Manuylov, Yu. S. (2000) Environmental approach to education. *Pedagogy*, no. 7, pp. 36–41. (In Russ.)
5. Kovalev, G. A. (1993) Mental development and living environment. *Issues of Psychology*, no. 1, pp. 13–23. (In Russ.)
6. Yasvin, V. A. Methodology for examining the educational environment. Available at: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2021/11/13/metodika-ekspertizy-obrazovatelnoy-sredy> (Accessed: 16 November 2023). (In Russ.)
7. Yasvin, V. A. (2020) *School environmental studies and pedagogical environmental studies. Expert design workshop*. M. (In Russ.)
8. Tkacheva, Yu. V. (2020) Educational environment of the school: essence and structure. *Symbol of Science*, no. 3, pp. 87–90. (In Russ.)
9. Tkacheva, Yu. V. (2019) On the problem of organizing the educational environment the school. *World Science*, no. 12 (33), pp. 420–426. (In Russ.)
10. Slobodchikov, V. I., Gromyko, Yu. V. (2000) Russian education: development prospects. *School Director*, no. 2, pp. 3–14. (In Russ.)

11. Kopytova, N. E. (2003) Monitoring in the education system: basic concepts, problems, opportunities. *Psychological and Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, vol. 3, no. 1, pp. 91–97. (In Russ.)
12. *Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 № 273 – FZ «On Education in the Russian Federation»*. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed: 23 March 2023). (In Russ.)
13. Novikova, L. I. (1996) Educational space: experience and reflections. *Methodology, Theory and Practice of the Educational System: the Search Continues*, no. 2, pp. 23–24. (In Russ.)
14. Shchurkova, N. E. (1998) *Workshop on educational technology*. M.: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.)
15. *Glossary of terms defining the concept of intelligence*. Available at: <http://intelligentia.ru/soprichastnosti-chuvstvo.html> (Accessed: 21 December 2023). (In Russ.)
16. Borytko, N. M. (2001) *In the space of educational activities*. Monograph. Volgograd: Peremena. (In Russ.)
17. Reznichenko, E. S. (2021) Theoretical foundations of education for the culture of relationships among adolescents. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, vol. 1–1 (52), pp. 160–162. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.01.2024; одобрена после рецензирования 24.01.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 18.01.2024; approved after reviewing on 24.01.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Жукова Наталия Айзиковна

Кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Коробкова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Zhukova Natalia Aizikovna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg

Korobkova Elena Nikolaevna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, 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: 355.233.231.1

ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ А. С. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Валентина Владимировна Горшкова

Санкт-Петербургский институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Россия

vvgorshkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-9036>

Аннотация. В статье предпринята попытка осмысления педагогической системы выдающегося классика советской педагогики А. С. Макаренко в контексте современного образования. Раскрыты сущность и содержание некоторых концептуальных положений педагогической системы А. С. Макаренко и ее применение в условиях современного образования. Отражена акцентуация методологических положений, базирующихся на фундаментальных основах отечественной педагогической концепции А. С. Макаренко, представлены его практико-ориентированные достижения, реально и потенциально нацеленные на решение государственной задачи воспитания нового человека в системе формирования коллектива как средства построения будущего страны.

Ключевые слова: педагогическая система А. С. Макаренко, современное образование, воспитание нового человека, командная педагогика, коллектив как средство построения будущего.

Для цитирования: Горшкова В. В. Осмысление педагогической системы А. С. Макаренко в контексте современного образования // Человек и образование. 2024. № 1. С. 119–122.

Original article

COMPREHENSION OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF A. S. MAKARENKO IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Valentina V. Gorshkova

Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops, St. Petersburg, Russia

vvgorshkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-9036>

Abstract. The article attempts to comprehend the pedagogical system of the outstanding classic of Soviet pedagogy A. S. Makarenko in the format of modern education. The essence and content of some conceptual provisions of the pedagogical system of A. S. Makarenko and its approbation in the conditions of modern higher education are revealed. The accentuation of methodological provisions based on the fundamental foundations of the domestic pedagogical concept of A. S. Makarenko is reflected. Makarenko presents his practice-oriented achievements, which are really and potentially aimed at solving the state task of educating a new person in the system of collective formation as a means of building the future of the country.

Keywords: pedagogical system of A. S. Makarenko, modern education, upbringing of a new person, team pedagogy, collective as a means of building the future.

For citation: Gorshkova V. V. Comprehension of the pedagogical system of A. S. Makarenko in the context of modern education // Man and Education. 2024; (1): 119–122. (In Russ.)

Введение. Обращение к педагогической концепции выдающегося отечественного классика советской педагогики А. С. Макаренко актуализируется необходимостью решения сложнейших задач, непрерывно появляющихся в российском обществе и в современном образовании. Осмысление концептуальных положений педагогической системы А. С. Макаренко зависит от понимания необходимости создания новой формации воспитания, приобретающей всеобъемлющий характер и опирающейся на живой контекст связи истории и современности. Прогрессивное развитие будущего страны напрямую зависит от деятельности всех образовательных учреждений и особенно от правильной организации воспитательного процесса. А. С. Макаренко писал: «Чтобы воспитать настоящий характер – это значит воспитать человеческое чувство. Я уверен, если мы не воспитаем человеческого чувства как нужно, то значит мы ничего не воспитаем» [1, с. 270]. Раскрывая мысль о коллективе, А. С. Макаренко пишет, что «коллектив – мощный социальный организм, непременно связанный с человечеством, в солидарности всех других стран» [1, с. 170]. В данной статье, основываясь на фундаментальных педагогических идеях системы А. С. Макаренко, совершена попытка раскрыть актуальные вопросы воспитания, обучения. Особое внимание уделено формированию общей культуры обучающихся, расширению их духовно-нравственного опыта.

Теоретико-методологические и эмпирические аспекты. В своей автобиографии А. С. Макаренко писал, что прочитал все по психологии, имеющееся на русском языке. По окончании учительского института он защищал диплом по теме «Диалектика Гегеля», впоследствии доказывая всем, что педагогика – это диалектическая наука и в ней не может быть раз и навсегда данных единых правил.

А. С. Макаренко опирался на идеи выдающихся исторических деятелей. Например, размышления о духе ответственного патриотизма обращали его к мыслям А. Н. Радищева, которые еще в те исторические времена определили историческое целеполагание отечественной системы воспитания, направленное на воспитание «сына отчества» [2]. В этом глубоком и емком определении сконцентрировался всеобъемлющий смысл как минимум двух идей: «сына» – как любого подрастающего человека, надежно и преданно охраняющего и защищающего семью, родную землю и весь мир; «отчества» – как проявления безусловной и бескорыстной любви к Родине, отражающей

весь спектр заинтересованных, небезразличных отношений к людям, обществу и себе.

Глубокая и оригинальная мысль П. Я. Чаадаева, писавшего, что «любовь к отечеству – это служение наукам и искусствам» [3, с. 461], концептуально вписывается в живую ткань всей жизнедеятельности колонии и коммуны, организованных А. С. Макаренко. Искусство было неотъемлемой составляющей жизни колонии, она включала хоровое пение, постановку спектаклей, важное значение придавалось эстетическим предпочтениям в быту и хозяйстве (необходимо заметить, что сам А. С. Макаренко играл на музыкальных инструментах).

Сегодня в условиях непрерывно и непредсказуемо изменяющейся социальной ситуации активно действующему преподавателю следует понимать, что опора только на имеющиеся педагогические концепции вряд ли приведет к должному результату. Значительные трудности с использованием педагогических идей и опорой на их генезис в педагогической науке связаны с тем, что ей приходится отвечать за конечный человеческий результат. Осуществляя исторический дискурс и транслируя современные подходы, имеющиеся в педагогической науке, каждый преподаватель разрабатывает собственную концепцию, анализируя ее, критикуя или апробируя те или иные педагогические идеи.

Обратим внимание на такие слова А. С. Макаренко: «Мы живем в трудное время. Хорошо инженерам, врачам, агрономам, сколько всякого ценного добра натащили они из старого мира, сколько у них формул, законов, книг, кабинетов, приборов, сколько солидно скромных имен. А что есть у нас – педагогов? Я несколько лет рылся в жалком наследстве и так-таки ничего не выбрал, чтобы украсить стены моего дворца. Не могу же повесить на белоснежной стене “гармоничную личность”, или “душу ребенка”, или умершую за два месяца до рождения “доминанту”, или взьерошенную, страшненькую “сублимацию”, или украденный условный рефлекс, от которого на три километра несет собачиной» [1, с. 400]. Таким образом, на ключевой вопрос – «а что есть у нас – педагогов?», не потерявший актуальность и сегодня, А. С. Макаренко отвечал своей непосредственной педагогической деятельностью и нарабатываемым опытом, который обретал статус ценности (бесценности) для окружающих его воспитанников и опасности для педагогического «олимпа». Например, оппоненты А. С. Макаренко и педагогический «олимп» критиковали его за «неправильное» понимание и использование в практике поня-

тия «сознательная дисциплина». А. С. Макаренко писал, что «для всякого здравомыслящего человека в этих словах заключается простая, понятная и практически необходимая мысль: дисциплина должна сопровождаться пониманием ее необходимости, полезности, обязательности. «Сознательная дисциплина – это значит: дисциплина должна вырастать из чистого сознания, из голой интеллектуальной убежденности, из парадухи, из идеи» [1, с. 639].

А. С. Макаренко категорически настаивал на концептуальной дифференциации процессов обучения и воспитания. Он писал, что «для всей работы воспитателя нужна особая наука. Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда ее начинают воспитывать? А ведь для всех не секрет, что такое сопротивление имеет место. Почему, наконец, у нас нет отдела контроля, который мог бы сказать разным педагогическим портачам: – у вас, голубчик, девяносто процентов брака» [4, с. 643]. Если объективно и честно воспринимать этот посыл А. С. Макаренко, то трудно вообразить, какая степень профессиональной и человеческой ответственности должна ложиться на преподавательский состав и образовательное учреждение в целом.

Многим известно, что А. С. Макаренко (особенно в перестроечные годы) довольно часто критиковали и обвиняли за то, что он в нашу гуманитарную отечественную педагогику привносит некоторые «военизированные» идеи, настаивает на них, ссылаясь на свой опыт работы в колонии и коммуне («командная педагогика», «есть!», «совет командиров», «отряд», «дисциплина», «самодисциплина» и т.д.). Сегодня при перечитывании его текстов выявляется парадоксальная ситуация: в педагогическом пространстве коллектива воспитанников при наличии элементов начальной военной подготовки гуманитарной составляющей (реальной и потенциальной) было не меньше, чем в гражданском воспитании в образовательных учреждениях [5, с. 12].

В контексте командной педагогики важнейшим изобретением стали сводные отряды. Сводный отряд – это временный отряд, собирающийся не больше чем на неделю и получающий определенное короткое задание. Это своеобразное усложнение позволило отрядам «слиться в настоящий крепкий единый коллектив, в котором была рабочая и организационная дифференциация, демократия общего собрания, приказ и подчинения друг другу, но в котором не образовывалось командной касты». Доказательством подлинной демократиза-

ции отношений было «важное правило запрещения каких бы то ни было привилегий для командира: он никогда не получал ничего дополнительного и никогда не освобождался от работы» [4, с. 194]. Благодаря такой системе большинство колонистов выполняло не только рабочие функции, но и функции организаторские. Колония отличалась «бьющей в глаза способностью настроиться и перестроиться для любой задачи, и для выполнения отдельных деталей этой задачи всегда находились с избытком кадры способных и инициативных организаторов, распорядителей, людей, на которых можно было положиться» [4, с. 196]. Система сводных отрядов делала жизнь в колонии очень напряженной и полной интереса, чередования рабочих и организационных функций, упражнений в командовании и в подчинении, движений коллективных и личных» [4, с. 197]. Таким образом, в данном контексте идей А. С. Макаренко трансформируется подлинная сущность самой сложной в мире работы – работы с человеком, группой людей, коллективом; работы не формализованной, не декларативной, не контрольно-отчетной, а работы на человеческий результат.

Заключение. Педагогическое наследие А. С. Макаренко еще раз убеждает в том, что отечественную культуру, философию и педагогику отличает жизненно-смысловая, этическая направленность, которая является концептуальной точкой соединения практически всех его доминирующих идей. Обращаясь к концепции коллектива А. С. Макаренко, необходимо отметить ее уникальность, состоящую в практической приоритетности как по источнику возникновения, так и по влиянию на формирование теоретического ресурса наследия великого педагога. Макаренко понимал, что в традициях русской культуры и философии человек не обособляется от других людей, отличительной чертой которых является интегрированная общность, а не изолированность друг от друга. Это представление и легло в основу теории коллектива А. С. Макаренко. Более того, создавая живой коллектив в колониях, он мыслил его как необходимую составляющую для создания и укрепления нового советского общества, которое, в свою очередь, должно восприниматься как составляющая коллективного человечества.

Новаторский характер педагогики А. С. Макаренко обуславливался тем, что он шел собственным путем, который формировался в опыте общественной жизни и в дискуссиях со своими оппонентами, что определяло перспективу использования им созидательного инструментария

в воспитании и разрешении задач, диктуемых новой социальной реальностью.

Опыт осмысления А. С. Макаренко в идейном формате социальной реальности является плодотворным опытом применения философской теории деятельности, теории личности, теории отношений. Потребность в изучении наследия и личности А. С. Макаренко действительно возникает в эпоху

кардинальных перемен. Таким образом, глубинное понимание содержания и сущности педагогических идей в наследии А. С. Макаренко, их интегрированная трансформация в условиях нового исторического времени могут способствовать в разработке теоретико-методологических ориентаций и праксиологии новых педагогических концепций в системе современного образования.

Список источников

1. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Полная версия. СПб.: Питер, 2023. 768 с.
2. Радищев А. Н. Беседа о том, что есть сын отечества. Полное собрание сочинений. М.; Л.: Академии Наук СССР, 1938–1952. Т. 1 (1938). С. 213–223.
3. Чаадаев П. Я. Полное собрание сочинений и избранные письма в двух томах. Т. 1. М.: Наука, 1991. 768 с.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М.: ИТРК, 2003. 736 с.
5. Горшкова В. В. А. С. Макаренко – идеолог и мастер созидательного конфликта. Опыт научного осмысления педагогического наследия / под ред. В. В. Горшковой. СПб.: СПбГУП, 2016. 372 с.

References

1. Makarenko, A. S. (2023) *Pedagogical poem. Full version*. SPb.: Peter. (In Russ.)
2. Radishchev, A. N. (1938) *Talking about the son of Motherland*. M.; L.: Academy of Sciences of the USSR, 1938–1952, vol. 1, pp. 213–223. (In Russ.)
3. Chaadaev, P. Ya. (1991) *Complete works and selected letters in 2 vol*. Vol. 1. M.: Nauka. (In Russ.)
4. Makarenko, A. S. (2003) *Pedagogical poem*. M.: ITRK. (In Russ.)
5. Gorshkova, V. V. (2016) *A. S. Makarenko – ideologist and master of productive conflict. Experience of scientific research of pedagogical heritage*. SPB.: SpbGUP. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.02.2024; одобрена после рецензирования 15.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was submitted on 01.02.2024; approved after reviewing on 15.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторе:

Горшкова Валентина Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург

Information about the author:

Gorshkova Valentina Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Continuing Professional Education of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard of the Russian Federation, St. Petersburg



Научная статья
УДК: 371

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И КИБЕРБЕЗОПАСНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ: АКТУАЛЬНОСТЬ, СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Виталий Александрович Лаврухин

Лицей № 2, Мурманск, Россия

lavrukhin.va@mail.ru, <http://orcid.org/0009-0006-7866-8301>

Аннотация. В статье актуализируется необходимость анализа современных подходов к определению и содержательному наполнению таких понятий, как «информационная безопасность» и «кибербезопасность». Описаны особенности сходства и различия подходов к пониманию безопасности деятельности человека в современном киберпространстве, показана необходимость обеспечения безопасности не только личности, но и самого киберпространства. С учетом изложенных подходов выделены критерии, позволяющие разграничить содержательное наполнение и особенности применения понятий «информационная безопасность» и «кибербезопасность». С учетом современных тенденций развития цифрового социума и основных приоритетов развития информационной и кибербезопасности обоснована необходимость обучения современной молодежи основам безопасного функционирования в современном киберпространстве. В связи с этим в статье предложено содержание базового учебного курса для студентов вузов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Ключевые слова: цифровизация социума, вызовы и угрозы современности, киберпространство, кибербезопасность, информационная безопасность, цифровая безопасность, профессиональная подготовка в вузе, подготовка учителей, содержание обучения.

Для цитирования: Лаврухин В. А. Информационная безопасность и кибербезопасность в условиях вызовов современности: актуальность, сходства и различия // Человек и образование. 2024. № 1. С. 123–131.

Original article

INFORMATION SECURITY AND CYBER SECURITY IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES: RELEVANCE, DIFFERENCES AND SIMILARITIES

Vitalii A. Lavrukhin

Lyceum № 2, Murmansk, Russia

lavrukhin.va@mail.ru, <http://orcid.org/0009-0006-7866-8301>

Abstract. The article fosters the necessity of analysis of modern approaches to the definition, content and application of such concepts as “information security” and “cyber security”. The features of similarities and differences in approaches to understanding the security of human activity in modern cyberspace are

described, the need to ensure the security of not only the individual, but also cyberspace itself is shown. Taking into account the stated approaches, the criteria have been identified that make it possible to distinguish between the content and features of the application of the concepts "information security" and "cyber security". Taking into consideration modern trends in the development of digital society and the main priorities for the development of information and cyber security, the author also substantiates the significance of the modern youth teaching the basics of a safe existence in modern cyberspace. In this regard, the article proposes the approximate content of a basic training course for university students who study the program "Pedagogical Education".

Keywords: society digitalization, modern challenges and threats, cyberspace, cyber security, information security, digital security, professional training at a university, teacher training, training content.

For citation: Lavrukhin V. A. Information security and cyber security in the context of modern challenges: relevance, differences and similarities // *Man and Education*. 2024; (1): 123–131. (In Russ.)

Введение. На современном этапе развития информационного общества особую актуальность приобретают проблемы, связанные со стремительным процессом его виртуализации: от технических инструментов субъект-субъектного взаимодействия пользователей, сохранения и повышения эффективности функционирования виртуального отображения реальных социальных институтов [1] до обеспечения необходимого и достаточного уровня безопасности как для субъектов виртуального общества, так и для самой системы, обеспечивающей непосредственную или опосредованную коммуникацию.

Поиск путей решения обозначенных проблем – одно из важнейших направлений развития как для современной системы образования в целом, так и для участников образовательных отношений в частности. Например, если говорить об инструментах, обеспечивающих субъект-субъектное образовательное взаимодействие, то со стороны государства принимаются определенные меры для оснащения социально-образовательной среды школы всем необходимым технологическим оборудованием. Так, в соответствии с паспортом федерального проекта «Цифровая образовательная среда», к 2030 году доля обучающихся, для которых созданы равные условия получения качественного образования вне зависимости от места их нахождения посредством предоставления доступа к федеральной информационно-сервисной платформе цифровой образовательной среды, должна составить 100 %, а доля педагогических работников, использующих сервисы федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды – 95 % [2]. Кроме того, для организации эффективного виртуального представления образовательных организаций в сети Интернет на федеральном уровне определены требования к структуре официальных сай-

тов, даны методические рекомендации по ведению госпабликов, а также организована работа по созданию официальных сайтов образовательных организаций на платформе «Госвеб».

Вместе с тем, при ориентировании школьников на эффективное взаимодействие с виртуальной средой и ее элементами необходимо учитывать, что это взаимодействие не ограничится только учебными платформами. Поэтому одной из актуальных задач школы становится создание условий для формирования безопасного поведения школьников в информационном пространстве [3].

Одним из таких условий, наряду с воспитанием информационной культуры, сетевого этикета и цифровой гигиены, является обучение всех участников образовательных отношений основам безопасного поведения в сети Интернет. Стоит отметить, что современные исследователи рисков для сетевой личности используют такие понятия, как «информационная безопасность» (ИБ) и «кибербезопасность», а также приобретающий в настоящее время устойчивый характер употребления термин «цифровая безопасность». Именно цифровая безопасность личности выступает в настоящее время в качестве одной из актуальных проблем обучения.

Так, в работе М. М. Ащепковой и Т. Г. Маглиновой [4, с. 14] подчеркивается, что цифровая безопасность – это процесс, используемый для защиты личности в Интернете. Данное определение, на наш взгляд, носит обобщенный характер и нуждается не только в детальной проработке, но и корректировке. Например, при его конкретизации необходимо указать угрозы, на борьбу с которыми направлена цифровая безопасность в условиях вызовов современности, в частности: кража личных данных и фишинг; вирусы и вредоносные программы; кибербуллинг и киберпреступления; небезопа-

сные приложения и сайты; утечка данных и потеря конфиденциальности и др.

В качестве авторского рабочего определения под цифровой безопасностью будем понимать комплекс личностно-ориентированных организационных, общепедагогических и технологических мер обеспечения высокого уровня безопасности субъект-субъектного взаимодействия пользователей с элементами виртуальной социально-образовательной среды.

При формировании принципов безопасного поведения в цифровой среде сети Интернет необходимо четкое понимание того, что угрозы личной безопасности и сохранности персональных данных непрерывно совершенствуются (совершенствование инструментальных средств, повышение квалификационных характеристик киберпреступников). В этих условиях становится очевидным, что необходимо постоянное расширение знаний пользователей в области противодействия новым программно-техническим средствам и социальным технологиям киберпреступников.

Как отмечает в своей работе И. Р. Бегишев [5, с. 30], понятие цифровой безопасности в сознании многих исследователей отождествляется с понятиями «информационная безопасность» и «компьютерная безопасность». Данный факт вносит некоторые разночтения в их семантику и оказывает серьезное влияние на содержательное наполнение программ обучения сетевой безопасности.

Таким образом, для наиболее полного и результативного построения образовательного курса по формированию принципов безопасного поведения в сети Интернет необходимы изучение и анализ понятий «информационная безопасность» и «кибербезопасность», определение их сходств и различий.

Результаты анализа понятий «информационная безопасность» и «кибербезопасность». Принимая во внимание актуальность выработки единства подходов к выше обозначенным понятиям, были изучены нормативно-правовые акты, а также работы отечественных и зарубежных исследователей.

В доктрине информационной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 5 декабря 2016 года № 646, информационная безопасность определяется как «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальная це-

лостность и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации, оборона и безопасность государства» [6].

Отечественные исследователи по-разному определяют информационную безопасность: как процесс либо как состояние. Так, В. Я. Ищейнов под информационной безопасностью понимает такое состояние системы, при котором она, с одной стороны, способна противостоять дестабилизирующему воздействию внешних и внутренних информационных угроз, а с другой – ее функционирование не создает информационных угроз для элементов самой системы и внешней среды [7]. Анализируя данную трактовку, отметим, что в ней акцент смещен в сторону самости системы, не выделяя пользовательского уровня, что не предполагает уделения внимания процессу ее обеспечения и совершенствования.

Другой подход предлагается в работе В. Ю. Статеева и В. А. Тинькова, в которой авторы информационную безопасность рассматривают как «защиту информации и поддерживающую ее инфраструктуру с помощью совокупности программных, аппаратно-программных средств и методов, а также организационных мер, с целью недопущения причинения вреда владельцам этой информации или поддерживающей ее инфраструктуре» [8, с. 68]. Данная трактовка отражает не только состояние системы, но и организационные, технологические и личностные инструменты процессного обеспечения безопасности как самой системы, так и личности пользователя.

Несмотря на тесную связь информационной безопасности и кибербезопасности, в подходах к их определению выделяются и существенные различия. Так, Д. Крейген, Н. Диакун-Тибо и Р. Пёрс определяют кибербезопасность как организацию и совокупность ресурсов, процессов и структур, используемых для защиты киберпространства от ситуаций, которые могут негативно сказываться на реализации и обеспечении прав собственности фактически и/или юридически [9]. По мнению Д. Шатца, кибербезопасность включает в себя руководящие принципы, стратегии, наборы средств защиты и технологий, а также искусственного интеллекта и машинного обучения для обеспечения наилучшей защиты киберсреды и ее пользователей [10]. В то же время Н. Ш. Козлова и В. А. Довгаль относят кибербезопасность «исключительно к защите данных, исходящих в цифровой форме – она характерна для цифровых файлов, что является ключевым отличием от информационной безопасности» [11, с. 90].

В работе Дж. Ф. ван Никерк и Р. фон Солмз кибербезопасность рассматривается как более широкий термин по отношению к информационной безопасности. Авторы аргументируют свою позицию тем, что кибербезопасность не только призвана обеспечивать защиту информации или ресурсов информационных систем, но также заключается в защите интересов и личности человека, использующего ресурсы киберпространства, в защите любых других активов, включая те, которые принадлежат обществу в целом и подвергаются риску в результате киберуязвимостей [12].

Как уже отмечалось, несмотря на значительное количество работ, направленных на уточнение понятий «кибербезопасность» и «информационная безопасность», до сих пор является актуальным вопрос проработки понятийно-категориального аппарата безопасности киберпространства, например, как указано в работах О. Н. Громовой и Н. И. Башмаковой [13; 14], посредством принятия системы нормативно-правовых актов для конкретных киберугроз.

Мы разделяем точку зрения Д. В. Куц, Н. С. Виноградовой и Н. В. Третьяк [15], которые отмечают, что в рамках понятия информационной безопасности рассматривается не только техническая сторона защиты информации, но и факторы, воздействующие на человека, общество и государство. А направления реализации кибербезопасности не рассматривают вопросы, связанные с воздействием вредоносного контента и использованием информационных и коммуникационных технологий на общественное сознание.

Важным аспектом при рассмотрении понятий «информационная безопасность» и «кибербезопасность» является их содержательное наполнение и внутривидовые связи элементов позиций их различий и сходства. Так, обеспечение информационной безопасности в большинстве случаев связано с комплексным решением следующих задач:

- 1) обеспечение надежного и своевременного доступа к информации, а также ее использования;
- 2) обеспечение целостности информации, то есть защита от ее несанкционированного уничтожения или модификации, включая возможность определения ее подлинности и невозможности отказа от авторства;
- 3) обеспечение конфиденциальности информации как сохранения санкционированных ограничений на доступ и раскрытие, включая средства защиты личной информации.

В то же время кибербезопасность позволяет принимать решения по следующему спектру задач:

- анализ рисков, которые включают в себя определение потенциальных рисков для сетей и протоколов передачи данных;
- обнаружение и соответствующее реагирование, заключающееся в мониторинге активности системы с целью обнаружения несанкционированной активности и/или противоправного действия;
- защита информационных систем от хакерских атак с помощью различных методов и программных продуктов, таких, как брэндмауэры и системы обнаружения вторжений.

В качестве еще одного отличительного параметра информационной безопасности и кибербезопасности можно выделить направления реализации, среди которых: правовое, организационное и инженерно-техническое обеспечение.

Так, например, В. Н. Ясенов [16] указывает, что:

- 1) правовое обеспечение – это специальные законы, нормативные акты, правила, процедуры и мероприятия, обеспечивающие защиту информации на правовой основе;
- 2) организационное обеспечение описывает регламентацию производственной деятельности и взаимоотношений пользователей на нормативно-правовой основе, исключает или ослабляет нанесение какого-либо ущерба системе и/или ее элементам;
- 3) инженерно-техническое обеспечение представляет собой использование различных технических средств, препятствующих нанесению ущерба.

Вместе с тем, среди основных направлений кибербезопасности специалисты лаборатории Касперского выделяют следующие [17]:

1. Безопасность сетей – действия по защите компьютерных сетей от различных угроз, например целевых атак или вредоносных программ.
2. Безопасность приложений – защита устройств от угроз, которые киберпреступники могут спрятать в программном коде вредоносных приложений.
3. Безопасность информации – обеспечение целостности и приватности данных во время передачи посредством информационных сетей.
4. Операционная безопасность – обращение с информационными активами и их защита.
5. Аварийное восстановление и непрерывность функционирования – реагирование на инцидент безопасности и любое другое со-

бытие, которое может нарушить работу системы или привести к потере данных. Кроме того, это набор правил, описывающих то, как организация будет бороться с последствиями атаки и восстанавливать рабочие процессы.

Информационная безопасность ориентирована на организацию защиты информации и данных вне зависимости от формата их представления в какой-либо системе, в том числе неинформационной. Кибербезопасность во главу угла своей организационной структуры ставит обеспечение защиты от кибератак, прежде всего, цифровой информации и данных, хранящихся и циркулирующих внутри информационных систем.

При описании рассматриваемых понятий следует учитывать и отличия в угрозах, от которых они призваны защищать. Так, основными угрозами, которые призваны не допускать средства информационной безопасности являются:

- несанкционированный доступ к элементам системы или хранящимся данным;
- модификация с целью раскрытия информации (в данном случае злоумышленник намеренно изменяет данные таким образом, что они могут быть использованы против первоначального владельца);

- вмешательство в нормальную работу системы с целью отказа в обслуживании законных пользователей, вызывающее перебои и задержки в выполнении запросов.

Среди основных проблем, решаемых средствами кибербезопасности, отметим: киберпреступность как совокупность преступлений, направленных на причинение морального/материального, технико-физического вреда или ущерба в полностью или частично искусственных системах и сообществах; кибермошенничество – цифровое мошенничество, совершаемое через Интернет, социальные сети или электронную почту и кибератаки, которые в широком смысле рассматриваются как поиск решений и методов, конечной целью которых является получение контроля над удаленной системой в целях ее дестабилизации [18; 19; 20].

Представленный выше анализ понятий позволил выделить критерии сравнения, которые отражают существенные различия рассматриваемых понятий: *параметры защиты; направление защиты; сфера реализации основных принципов; сущность функционирования; основные направления противодействия; характеристика защитной политики* (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная таблица понятий «информационная безопасность» и «кибербезопасность»

№ п/п	Критерии сравнения	Информационная безопасность	Кибербезопасность
1	<i>Параметры защиты</i>	Защищает общие данные от различного вида угроз	Защищает киберпространство от киберугроз
2	<i>Направление защиты</i>	Надежность хранения информации с акцентом на конфиденциальность и защиту интеллектуальной собственности пользователей и/или компаний	Шифрование коммуникаций и данных пользователей киберпространства без защиты конфиденциальности и защиты авторских прав элементов киберпространства
3	<i>Сфера реализации основных принципов</i>	Обеспечение защиты информации независимо от того, в какой форме она существует и где находится, от несанкционированного доступа, использования, раскрытия, модификации или уничтожения	Обеспечение защиты информации в киберпространстве, которая находится в компьютерной системе или сети от атак хакеров, вирусов и другого вредоносного программного оборудования
4	<i>Сущность функционирования</i>	Средства и методы организации для обеспечения защиты своих данных и систем	Технология защиты информационных систем от кибератак
5	<i>Основные направления противодействия</i>	Несанкционированный доступ. Модификация	Киберпреступность. Кибермошенничество
6	<i>Характеристика защитной политики</i>	Защита «изнутри наружу» (организация защиты системы и ее восстановления после реализации информационной угрозы)	Защита «снаружи внутрь» (организация защиты системы и ее функционирования до реализации информационной угрозы)

Выделим несколько общих параметров, характеризующих информационную безопасность и кибербезопасность, рассматриваемых в контексте защиты данных:

- предвидение и описание угроз безопасности, исходящих от любого источника, включая пользовательский фактор;
- необходимость контроля и управления процессом их прохождения через элементы среды;
- организация технической и иной защиты устройств и элементов среды от атак технологической и/или человеческой характеристики.

Содержание курса «Цифровая гигиена и кибербезопасность». Предлагаемая модульная структура курса «Цифровая гигиена и кибербезопасность», частично описанная ранее в работах автора [3; 21], предусматривает следующее базовое содержание обучения для профессиональной подготовки учителей в вузе:

Модуль 1. Основные направления государственной политики в сфере кибербезопасности учащихся: приоритетные направления государственной политики в сфере обеспечения информационной безопасности учащихся на федеральном уровне; нормативные документы в области обеспечения информационной безопасности учащихся на региональном уровне; программно-целевое управление в области обеспечения информационной безопасности учащихся на муниципальном уровне; организационно-методические условия обеспечения информационной безопасности учащихся на уровне образовательной организации.

Модуль 2. Основные виды современных киберугроз: киберпространство и киберугрозы: понятие, история развития, современные виды; кибербезопасность учащихся при социальных угрозах; вредоносное программное обеспечение; киберугрозы социально-психологического генеза; киберугрозы психологического генеза.

Модуль 3. Программные способы защиты информации: современные антивирусные программы; программы – фильтры, ревизоры, доктора, детекторы, вакцины; их установка и настройка; парольные системы в обеспечении безопасной авторизации и идентификации; защита программ и данных посредством современных «защитных систем».

Модуль 4. Принципы цифровой гигиены пользователя: безопасное общение в кибер-

пространстве; безопасное использование устройств и соединений; принципы безопасного поиска в сети Интернет; правила безопасного взаимодействия с Интернет-сайтами различных категорий.

Модуль 5. Основы безопасного использования авторского контента: актуальные нормативно-правовые акты в области авторского права; требования к цитированию, тиражированию и/или публикации авторского контента; виды лицензий и современные лицензиаты.

Модуль 6. Информационная культура и цифровая этика: информационная культура: аспекты формирования в условиях виртуализации общества; цифровой этикет.

Предлагаемое базовое содержание обучения включает два блока модулей: в области информационной безопасности (модули 1, 5, 6) и в области кибербезопасности (модули 2, 3, 4) и позволяет реализовывать обучение в рамках профессиональной подготовки в вузе как будущих учителей информатики, так и других учителей-предметников, а также специалистов по управлению образованием как ответ на вызовы и угрозы цифрового социума.

Работа над курсом продолжается в направлении формирования у будущих учителей более высокого уровня профессиональной компетентности в области информационной безопасности и кибербезопасности.

Закключение. На современном этапе исследования содержания понятий «информационная безопасность» и «кибербезопасность» мы приходим к выводу о наличии набора параметров, которые не позволяют ставить знак равенства между этими понятиями. Проведенный анализ показал, что понятие «информационная безопасность» имеет больший семантический объем в сравнении с понятием «кибербезопасность». Информационная безопасность обеспечивает бесперебойное функционирование технологических компонентов, что необходимо для защиты данных, а кибербезопасность обеспечивает защиту данных и технических компонентов используемых организациями информационных систем от злоумышленников.

Выявленные представления об общих и специфичных характеристиках рассматриваемых понятий позволили сформулировать принципы построения и содержания курсов по выбору в подготовке будущих учителей в области обеспечения информационной и кибербезопасности школьников.

Список источников

1. Королева Н. Ю., Лаврухин В. А. Модель содержания обучения взаимодействию в виртуальной социально-образовательной среде пользователей различных категорий // Преподаватель XXI век. 2016. № 4–1. С. 128–140.
2. Приказ Минпросвещения России № 649 от 02.12.2019 «Об утверждении целевой модели цифровой образовательной среды». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912250047> (дата обращения: 25.12.2023).
3. Королева Н. Ю., Лаврухин В. А., Рыжова Н. И. Содержание обучения учителей основам обеспечения кибербезопасности школьников в условиях цифровизации // Педагогическая информатика. 2023. № 2. С. 5–16.
4. Ащепкова М. М., Маглинова Т. Г. Что такое цифровая безопасность: обзор, типы и применение / Актуальные проблемы международных отношений в условиях формирования мультиполярного мира: сборник научных статей, Курск, 15 декабря 2023 года. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2023. С. 13–16.
5. Бегишев И. Р. Семантический анализ термина «цифровая безопасность» // Юрислингвистика. 2021. № 20 (31). С. 24–38.
6. Указ Президента Российской Федерации № 646 от 05.12.2016 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460> (дата обращения: 25.12.2023).
7. Ищейнов В. Я. Информационная безопасность и защита информации: учеб. пособие. Москва: Директ-Медиа, 2020. 271 с.
8. Статьев В. Ю., Тиньков В. А. Информационная безопасность распределенных информационных систем // Информационное общество. 1997. № 1. С. 68–71.
9. Крейген Д., Диакун-Тибо Н., Пёрс Р. Определение кибербезопасности // Обзор управления технологическими инновациями. 2014. № 4 (10). С. 13–21.
10. Шатц Д. На пути к комплексному научно-обоснованному подходу в оценке ценности информационной безопасности: дис. ... д-ра фил. наук. Лондон: Университет Восточного Лондона, 2018. URL: https://repository.uel.ac.uk/download/87e22d9dae40d9c1c3ff4c0de36f1b1be2bd4ffcd549183d03bd3d2dee32ec67/7887984/2018_%20PhD_Schatz.pdf. (дата обращения: 20.12.2023).
11. Козлова Н. Ш., Довгаль В. А. Кибербезопасность: сходства и отличия // Вестник АГУ. 2021. Вып. 3 (286). С. 90–91.
12. фон Солмз Р., ван Никерк Й. От информационной безопасности к кибербезопасности // Компьютеры и безопасность. 2013. № 38. С. 97–102. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167404813000801/> (дата обращения: 20.12.2023).
13. Громова О. Н., Рыжова Н. И. Тенденции и актуальные задачи кибербезопасности в контексте вызовов современности / Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы V Международной научной конференции. В 2-х частях, Красноярск, 21–24 сентября 2021 года. Часть 1. Красноярск: СФУ, 2021. С. 441–447.
14. Башмакова Н. И. Актуальность развития и основные подходы к определению содержания правовой компетентности современного специалиста гуманитарного профиля // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–1. С. 510.
15. Куц Д. В., Виноградова Н. С., Третьяк Н. В. Понятие информационной безопасности государства и основные направления ее обеспечения // Вестник УрФО. 2016. № 3 (21). С. 56–61.
16. Ясенев В. Н. Конспект лекций по информационной безопасности: учеб. пособие. Нижний Новгород, 2017. 254 с.
17. Что такое кибербезопасность? [Электронный ресурс] // Лаборатория Касперского: [сайт]. URL: <https://www.kaspersky.ru/resource-center/definitions/what-is-cyber-security> (дата обращения: 25.12.2023)
18. Могунова М. М. Понятие современной киберпреступности и способы совершения финансово-ориентированных киберпреступлений // Вестник ОмГУ. Серия. Право. 2022. № 1. С. 80–86.

19. Жданова В. О. Кибермошенничество: актуальная проблема современности. Сб. статей XLVIII Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 30 марта 2022 года. Пенза: Наука и просвещение, 2022. С. 91–94.
20. Берова Д. М. Кибератаки как угроза информационной безопасности // Пробелы в российском законодательстве. 2018. № 2. С. 17–19.
21. Королева Н. Ю., Лаврухин В. А. Подготовка будущих учителей-предметников в области обеспечения кибербезопасности школьников в условиях цифровой трансформации // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в современной школе. Сб. материалов Международной научно-практической интернет-конференции, Москва, 24–28 апреля 2022 / под ред. Л. Л. Босовой, Д. И. Павлова. М.: МПГУ, 2023. С. 788–797.

References

1. Koroleva, N.Yu., Lavrukhin, V. A. (2016) Model of the content of teaching interaction in a virtual social and educational environment of users of various categories. *Teacher of the XXI Century*, no. 4–1, pp. 128–140. (In Russ.)
2. Order of the Ministry of Education of Russia (2019) *On approval of the target model of the digital educational environment*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912250047>. (Accessed: 25 December 2023). (In Russ.)
3. Koroleva, N.Yu., Ryzhova, N. I., Lavrukhin, V. A. (2023) Contents of teaching teachers the basics of ensuring cybersecurity for schoolchildren in the context of digitalization. *Pedagogical Informatics*, no. 2, pp. 5–16. (In Russ.)
4. Ashchepkova, M. M. (2023) What is digital security: review, types and application. In: *Current problems of international relations in the context of the formation of a multipolar world: Proceedings*, 15 December 2023. Kursk, pp. 13–16. (In Russ.)
5. Begishev, I. R. (2021) Semantic analysis of the term “Digital security”. *Jurislinguistics*, no. 20 (31), pp. 24–38. (In Russ.)
6. Decree of the President of the Russian Federation (2016) *On approval of the Information Security Doctrine of the Russian Federation*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460> (Accessed: 25 December 2023). (In Russ.)
7. Ishcheinov, V.Ya. (2020) *Information security and information protection: textbook. Textbook*. Moscow: Direct-Media. (In Russ.)
8. Statev, V.Yu., Tinkov, V. A. (1997) Information security of distributed information systems. *Information Society*, no. 1, pp. 68–71. (In Russ.)
9. Craigen, D., Diakun-Thibault, N. and Purse, R. (2014) Defining Cybersecurity. *Technology Innovation Management Review*, no. 4 (9), pp. 13–21.
10. Schatz, D. (2018) *On the way to an integrated science-based approach to assessing the value of information security*. Ph.D. thesis, University of East London. Available at: https://repository.uel.ac.uk/download/87e22d9dae40d9c1c3ff4c0de36f1b1be2bd4ffcd549183d03bd3d2dee32ec67/7887984/2018_%20PhD_Schatz.pdf (Accessed: 10 November 2023). (In Russ.)
11. Kozlova, N.Sh., Dovgal, V. A. (2021) Cybersecurity: similarities and differences. *Bulletin of ASU*, no. 3 (286), pp. 90–91. (In Russ.)
12. von Solms R., van Niekerk J. (2013) From information security to cybersecurity *Computers and Security*, no. 38, pp. 97–102. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167404813000801> (Accessed: 20 December 2023). (In Russ.)
13. Gromova, O. N. (2021) Trends and current tasks of cybersecurity in the context of modern challenges. In: *Informatization of education and e-learning methods: digital technologies in education: Proceedings of the V International Scientific Conference. In 2 parts*, 21–24 September 2021. Russia, Krasnoyarsk, pp. 441–447. (In Russ.)
14. Bashmakova, N. I. (2015) Relevance of development and main approaches to determining the content of legal competence of a modern specialist in the humanities. *Modern Problems of Science and Education*, no. 2–1, p. 510. (In Russ.)

15. Kuts, D. V., Vinogradova, N. S., Tretyak, N. V. (2016) The concept of information security of the state and the main directions of its provision. *Bulletin of the Urals Federal District*, no. 3 (21), pp. 56–61. (In Russ.)
16. Yasenev, V. N. (2017) *Lecture notes on information security: Textbook*. Nizhny Novgorod/ (In Russ.)
17. *What is cybersecurity?* (2023) Available at: <https://www.kaspersky.ru/resource-center/definitions/what-is-cyber-security> (Accessed: 25 December 2023). (In Russ.)
18. Mogunova, M. M. (2022) The concept of modern cybercrime and methods of committing financially-oriented cybercrimes. *Bulletin of Omsk State University. Series. Right*, no. 1, pp. 80–86. (In Russ.)
19. Zhdanova, V. O. (2022) Cyber fraud: an urgent problem of our time. In: *XLVIII International Scientific Research Competition*, 30 March 2022. Penza, pp. 91–94. (In Russ.)
20. Berova, D. M. (2018) Cyber attacks as a threat to information security. *Gaps in Russian legislation*, no. 2, pp. 17–19. (In Russ.)
21. Koroleva, N.Yu., Lavrukhin, V. A. (2023) Training of future subject teachers in the field of ensuring cybersecurity for schoolchildren in the context of digital transformation. In: *Current problems of teaching mathematics and computer science in modern school*, 24–28 April 2022. Moscow: MPGU, pp. 788–797. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.02.2024; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was submitted on 14.02.2024; approved after reviewing on 25.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторе:

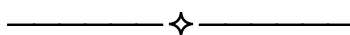
Лаврухин Виталий Александрович

Директор лицея № 2 г. Мурманска, аспирант, Мурманск

Information about the author:

Lavrukhin Vitalii Aleksandrovich

Principal of Lyceum № 2, Postgraduate student, Murmansk



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Научная статья
УДК: 159.922

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Татьяна Геннадьевна Кукулите¹, Марина Владимировна Лазарева^{2✉}

^{1,2} Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург, Россия

¹ kukulitetg@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-2375-5731>

^{2✉} mlazareva1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

Аннотация. Выбор будущей профессии осуществляется, как правило, в старшем школьном возрасте, когда учащиеся принимают сознательное решение по этому вопросу, в значительной мере определяющему их дальнейшую жизнь. В статье рассматривается профессиональное самоопределение старших школьников как процесс, приводятся результаты анализа воздействия различных факторов на выбор школьниками будущей профессии и реализации в ней. Показано, что профессиональное самоопределение складывается из ряда характеристик, которые в значительной мере формируются в процессе социализации и саморазвития личности. Приводится описание эксперимента, доказывающего, что профессиональное самоопределение старших школьников связано с уникальным сочетанием индивидуально-типологических особенностей личности (интересов, склонностей, темперамента), желаемого социального статуса и влияния мнения окружающих. В статье обосновываются психолого-педагогические особенности процесса профессионального самоопределения старшеклассников и формулируются рекомендации по его психолого-педагогическому сопровождению.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, направленность личности, интересы, темперамент, интеллект, социальный статус.

Для цитирования: Кукулите Т. Г., Лазарева М. В. Факторы профессионального самоопределения старших школьников // Человек и образование. 2024. № 1. С. 132–140.

Original article

FACTORS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Tatiana G. Kukulite¹, Marina V. Lazareva^{2✉}

^{1,2} Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg, Russia

¹ kukulitetg@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-2375-5731>

^{2✉} mlazareva1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

Abstract. The choice of future profession is made, as a rule, at high school age, when students make a conscious decision on this issue, which largely determines their future life. The article examines

the professional self-determination of senior schoolchildren as a process, and presents the results of an analysis of the influence of various factors on the choice of a future profession by schoolchildren and their implementation in it. It is shown that professional self-determination consists of a number of characteristics that are largely formed in the process of socialization and self-development of the individual. The description of an experiment is given that proves that professional self-determination of senior schoolchildren is associated with a unique combination of individual typological characteristics of the individual (interests, inclinations, temperament), desired social status and the influence of the opinions of other people. The article substantiates the psychological and pedagogical features of the process of professional self-determination of high school students and formulates recommendations for its psychological and pedagogical support.

Keywords: professional self-determination, personality orientation, interests, temperament, intellect, social status.

For citation: Kukulite T. G., Lazareva M. V. Factors of high school students' professional self-determination // Man and Education. 2024; (1): 132–140. (In Russ.)

Введение. В современном социуме проблема профессионального самоопределения старшеклассников становится особенно актуальной. В середине и конце XX века образовательными организациями уделялось меньше внимания формированию потребности в сознательном выборе будущей профессии школьниками, а профориентация заключалась в значительной мере в формировании трудолюбия школьников и их готовности участвовать в общественно полезной деятельности общества. Сегодня мы являемся свидетелями перехода к более гибкой парадигме профессиональной ориентации с учетом личностной ориентации молодежи, интересов и предпочтений молодых людей, т.е. реализации субъектного подхода в профессиональном самоопределении.

Анализируя трактовку понятия «профессиональное самоопределение», важно раскрыть условия и факторы, которые оказывают прямое воздействие на профессиональное самоопределение такой возрастной категории, как старшеклассники. Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс и этап взросления в жизни человека, как осознание будущей профессиональной деятельности. Необходимо учесть, что процесс профессионального самоопределения проявляется в период первичной социализации старшеклассника. Сегодня психологами и педагогами ведется поиск эффективных подходов к профессиональному самоопределению, прежде всего работа по психолого-педагогическому сопровождению и определению педагогических технологий с опорой на мотивационно-потребностную сферу личности школьников, их запросы и интересы, а также значимые свойства и качества, необходимые в профессиональной сфере.

Важной задачей педагогической науки в настоящее время являются выделение и анализ

особенностей профессионального самоопределения (ПСО) старшеклассников, факторов выбора будущей профессии, углубление и расширение существенных признаков профессионального самоопределения старшеклассников, выделение критериев для анализа условий и дальнейшего психологического сопровождения процесса ПСО, формулирование на их основе рекомендаций психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения.

Обзор литературы. В научной литературе встречаются различные значения понятия «самоопределение». Выделяется множество видов самоопределения – религиозное, политическое, социальное, профессиональное и др.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, каждый индивид желает занять определенную смысловую позицию в обществе и понять в нем свое предназначение (самодетерминацию), а также устанавливает пределы личной активности [1, с. 117].

П. Г. Щедровицкий рассматривал самоопределение через деятельностный подход. Он отмечал, что каждый индивид старается создать себя сам и властен создавать сам свою историю, пересмотреть свою сущность [2, с. 205].

Г. М. Багдасарян в своей работе указывает на подход А. В. Мудрика к механизмам самоопределения. Основной механизм, по мнению ученого, можно назвать «персонализацией», когда самоопределение личности рассматривается как некий накапливающийся опыт, который путем фильтрации и формирования собственных мыслей, навыков, наложенных на жизненные ценности, приводит к формированию определенных качеств, свойственных исключительно данному индивиду [3, с. 157].

Многомерный и многоступенчатый процесс формирования самоопределения также тракту-

ется известным психологом И. С. Коном. Он видит самоопределение как некий «квест», в котором перед будущей «личностью» поставлены задачи (например, обществом), а от индивида предлагается их последовательное и логическое решение в определенный период времени. Такой подход И. С. Кон назвал социологическим. В рамках социально-психологического подхода процесс принятия решений рассматривается в контексте зависимости от склонностей и предпочтений выбранного индивида. Значение подходов И. С. Кона акцентирует в своей работе А. В. Атемасов [4, с. 87].

М. Л. Платонова подходит к самоопределению с позиции внутренних переживаний и чувств, которые в свою очередь формируют личностное и профессиональное самоопределение [5, с. 7].

Л. М. Митина рассматривает профессиональное самоопределение как системный процесс личностно-развивающегося подхода и определяет две модели профессионального самоопределения: адаптивная модель, рассматривающая человека как специалиста, который способен решать задачи в рамках профессии, и модель профессионального развития, которая предполагает преодоление пределов своих профессиональных возможностей [6, с. 83].

У А. Ф. Закировой и В. И. Загвязинского профессиональное самоопределение интерпретируется как:

- долговременный и активный процесс, в котором внутренние психологические основания являются результатом этого процесса;
- деятельность человека как субъекта труда (деятельность может принимать различные виды);
- процесс и выводы индивидуума о принятии решения касательно будущей трудовой деятельности;
- осознанное самостоятельное решение индивида путем согласования психологических и профессиональных возможностей касательно избираемой профессии [7, с. 159].

У С. Н. Чистяковой профессиональное самоопределение представлено как процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности. Это отношение формируется через самореализацию личности в процессе взаимодействия человека и общества, в том числе в трудовой деятельности, при опоре на индивидуальные и социально-профессиональные потребности личности [8, с. 60].

Н. С. Пряжников трактует профессиональное самоопределение как самостоятельное

и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации [9]. Л. Ю. Мурзагаянова разделяет искомое понятие на социальный и профессиональный компоненты самоопределения. К социальному компоненту она относит целеполагание и смысл содержания, в то время как, по ее мнению, профессиональный компонент – это сама профессия, специальность, уровень квалификации [10, с. 131].

Выбор профессии старшеклассником в значительной мере зависит от общественной парадигмы, социальной стабильности общества, государственного управления профессиональной деятельностью (если не принимать во внимание случаи, когда существует предопределенность в выборе профессии, например, наследственные установки). На подростков оказывают влияние множество субъектов и факторов – родители, друзья, неформальные общности, средства информации, социальные сети и др.

В зарубежной психологии выделяют два подхода в исследовании проблемы профессионального самоопределения: диагностический и психодинамический [11, с. 137]. Для построения диагностической модели имеют значение направленность личности и социальная активность. Второй подход в психодиагностике опирается на систему ценностей и потребностей личности.

Н. А. Спирина и С. А. Маковкина понимают профессиональное самоопределение как построение старшеклассниками собственных активных действий в соответствии с содержанием профессиональной деятельности, которое включает опыт самого школьника в процессе выбора профессии, накопление первичных учебных и профессиональных действий в области будущей трудовой деятельности и ответственный выбор профессии на данном этапе своей жизни [12, с. 23].

Процесс самоопределения в будущей профессии проходит через четыре этапа [13, с. 167]. Первый этап – сюжетно-ролевая игра по определенным видам профессий. Второй этап – стадия подросткового возраста, когда подросток в своих представлениях видит себя в предпочитаемой профессиональной деятельности. Третий – начальный этап выбора профессии, когда подросток оценивает разные сферы деятельности с разных точек зрения – сначала по интересам, потом по способностям. Четвертый этап – окончательный выбор профессии.

Факторы, детерминирующие профессиональное самоопределение личности.

Профессиональное самоопределение у старшеклассников в значительной мере определяется психологическими особенностями, свойственными учащимся этого возраста. Данный возраст оценивается психологами как критический, переходный. Российские и зарубежные ученые Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Э. Эриксон и др. говорят о значимости формирования познавательных мотивов, развития мировоззрения, ценностной, морально-этической сфер. Все вышеуказанные факторы детерминируют самоопределение личности.

В обсуждении влияния психолого-педагогического воздействия на самоопределение учеников в образовательных учреждениях основной акцент, как правило, делается на поддержание их собственного желания учиться и совершенствоваться. При этом высокий показатель уровня интеллектуального развития не гарантирует правильного выбора и профессионального успеха. Низкий уровень интеллектуального развития не предопределяет ошибки в профессиональном самоопределении. Как известно, успеваемость в школе зависит от многих причин: от личности педагога, социального окружения, влияния семьи, собственной мотивации. Наличие способностей у школьника еще не гарантирует его высокую успеваемость, так как необходимы желание, стремление учиться лучше и развиваться с ориентиром на будущую профессию и соответствующую социальную роль в обществе. Кроме того, процесс профессионального самоопределения старшеклассников часто осложняется недостаточным осознанием своих способностей и психологических особенностей.

На выбор профессии влияют ведущие мотивы личности, такие, как желание реализовать свои способности и потребности, стремление к материальному благополучию, желание принести пользу окружающим, поступать в соответствии с мнением значимых людей, достигать успеха и избегать неудач и т.д.

В процессе сопоставления доминирующего мотива и сферы деятельности, с помощью которой может быть реализован данный мотив, индивидом осуществляется выбор профессии. Важной детерминантой выбора профессии, которая осознается индивидом ранее других, является интерес к профессии.

Можно выделить два основных вида интереса к профессии. Непосредственный интерес демонстрирует, что человек заинтересован в получении знаний и стремится их применить. При наличии опосредованного интереса у субъекта отмечается

ориентация на видимый результат, например, получение нового социального статуса, улучшение материального благосостояния. Для эффективного выбора профессии и дальнейшей продуктивной деятельности необходимо правильное соотношение непосредственного и опосредованного интересов. При отсутствии возможности реализовать свои интересы у индивида активизируется либо механизм адаптации к сложившимся обстоятельствам, либо апатия, т.е. отвержение или равнодушие к существующим обязывающим его нормам.

Важным условием для выбора профессии является учет индивидуально-типологических свойств личности. Индивид при выборе профессии должен учитывать не только соответствие данной профессии своим личностным качествам, возможностям и профессиональным предпочтениям, но и последствия этого выбора: возможность трудоустройства, продвижения в карьере, оплату и условия труда и т.д. Значимая роль здесь отводится самооценке. Она формируется под влиянием макро – и микроокружения индивида, социальных реакций на его поведение и деятельность, а также на основе результатов его самонаблюдения. При этом самооценка всегда носит субъективный характер. У индивида формируется завышенная, адекватная или заниженная самооценка.

Именно способности индивида, по мнению Е. А. Климова, определяют его профессиональный выбор [14, с. 203]. Способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности личности. Способности человека влияют на успешное осуществление деятельности. От способностей зависит то, насколько быстро и легко человек может овладеть необходимыми для успешного выполнения деятельности знаниями, умениями и навыками. С его точки зрения, способность определяется прежде всего требованиями к деятельности.

М. А. Холодная указывает на способности эффективной переработки информации (конвергентные способности), креативность (разнообразие идей в условиях деятельности), обучаемость (усвоение новых знаний и способов деятельности), а также познавательный стиль (способ изучения деятельности). Под физическими способностями понимают функциональные возможности человека, врожденные и приобретенные. Для успешного выполнения профессиональной деятельности у индивида должны быть сформированы соответствующие выбираемой профессии общие или специальные интеллектуальные

и физические способности. В ситуации выбора профессии индивид сопоставляет имеющиеся у него способности, уровень их развития («могу») и способности, необходимые для овладения конкретной профессией («надо»). В случае несовпадения существующих и требуемых способностей индивид вынужден искать иную профессию [15, с. 443].

Таким образом, психологические аспекты процесса профессионального самоопределения старшеклассников выражаются через мотивы, жизненные ценности, интересы и самооценку. Все они формируют уникальное внутреннее устройство личности, которое и определяет дальнейшее профессиональное будущее.

Е. В. Снегова к значимым психологическим факторам профессионального самоопределения относит особенности адаптационного потенциала, эмоциональной сферы, ценностей (например, стремление личности к внешней гармонии в ущерб важности и ценности выбора будущей профессии), а также отрицательное суждение по отношению к потенциально выбранной профессии [16, с. 132].

Как отмечает Э. Гинзберг, процесс выбора профессии не является одномоментным и скорым, занимает достаточно длительное время (в зависимости от осознания индивидуумом своего истинного желания). Данный процесс имеет несколько стадий или промежуточных решений. Промежуточное решение о самоопределении играет важную роль, являясь ключевой связкой к реализации следующих стадий. Ученый выделяет три стадии, которые проходят учащиеся в выборе профессии: стадия фантазии (до 11 лет); гипотетическая стадия (11–17 лет); реалистическая стадия (после 17 лет) [17, с. 24].

Первые две стадии мальчики и девочки проходят одинаково. На стадии фантазии они представляют себе, кем бы они стали, но без опоры на способности, подготовку и потребности. Гипотетическая стадия предполагает «примирение» к своим интересам существующих профессий. Реалистическая стадия предполагает выбор, но с акцентом на специализацию. Девочкам на этой стадии более свойственно принимать во внимание общественное мнение.

При выборе профессии старшеклассники нередко опираются на косвенные и несущественные факторы (легкость обучения или поступления, возможность получения образования бесплатно, наличие знакомых и пр.), что может приводить к трудностям в достижении успешности в профессии. В то время как значимый аспект,

на который необходимо обращать внимание, кроется во внутренних факторах. В частности, важное значение в системе детерминант выбора профессии имеют такие индивидуально-психологические особенности личности, как темперамент и характер.

От типа темперамента зависят интенсивность и эффективность жизнедеятельности личности. Сочетание свойств нервной системы в проявлении силы или слабости, уравновешенности или неуравновешенности, подвижности или инертности может определять склонность индивида к конкретному труду и сфере деятельности.

Важно, чтобы школьник обладал необходимым объемом информации и мог сделать правильные выводы из полученных знаний самостоятельно, а не под давлением со стороны. Право самостоятельного выбора имеет существенное значение, так как позволяет взять ответственность на себя и в дальнейшем развиваться, совершенствоваться и получать новые умения согласно выбранному вектору [18, с. 135].

Таким образом, можно заключить, что процесс профессионального самоопределения является длительным и предполагает: учет индивидуально – типологических свойств личности; осознанный выбор в принятии решения о будущей профессии; знания и практические умения в выбранной сфере. Профессиональное самоопределение связано с формированием жизненной позиции и результатом профессионального становления личности. Оно формируется постепенно на протяжении всей жизни человека, однако наиболее значимым является период подросткового возраста, когда от выбора профессии и учебного заведения зависит вся дальнейшая жизнь.

Методы исследования. Для формулирования рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников нами было проведено исследование 192 обучающихся 11 классов школ города Санкт-Петербурга.

Для исследования использовался следующий инструментарий: методика Е. А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник»; методика профессионального самоопределения Д. Голланда; методика Г. Айзенка по определению темперамента; беседа «Профессиональное самоопределение»; анкета для изучения желаемого социального статуса.

Результаты исследования. При анализе данных, собранных в процессе беседы по анкете «Профессиональное самоопределение», были получены следующие результаты: 57,1 % стар-

шекласников определились с выбором своей будущей профессии, 42,9 % – не определились с выбором профессии. Вторая группа старшеклассников еще находится в процессе профессионального самоопределения и не имеет четких представлений о мире профессий и направлениях деятельности.

При этом преобладающее большинство старшеклассников (95 %) ориентированы на получение профессионального образования в вузах, 5 % – планируют обучаться в колледжах.

Ответы старшеклассников об осведомленности о требованиях различных профессий, в том числе потенциально избираемых направлений профессиональной деятельности, показали, что 52 % опрошенных частично знакомы с требованиями избираемой профессии, 29 % – знакомы частично, а 19 % – не имеют никакого представления о содержании профессиональной деятельности.

79 % старшеклассников руководствуются своими предпочтениями и проявили самостоятельность в своем профессиональном самоопределении, 7 % опрошенных в выборе своей профессии ориентируются на престиж профессии и мнение друзей либо руководствуются в своем выборе взглядами одноклассников. Для 4 % старшеклассников основным ориентиром в профессиональном самоопределении стали их родители, возможно в данных семьях присутствуют «профессиональные династии». 3 % опрошенных старшеклассников в выборе будущей профессии доверились источникам из средств массовой информации.

Исходя из полученных данных по итогам проведенной беседы, можно сказать, что большая часть опрошенных респондентов определились со своей будущей областью профессиональной деятельности, ориентированы на получение высшего образования, в выборе профессии руководствовались своими предпочтениями. Однако почти половина опрошенных респондентов не имеет четких представлений о содержании и требованиях избираемой профессии, что может затруднять процесс профессионального самоопределения.

Подводя итог, можно сделать вывод, что представление о том, что профессиональное самоопределение старших школьников связано с уникальным сочетанием индивидуально-типологических особенностей личности (интересы, склонности, темперамент), желаемого социального статуса и влияния мнения окружающих, нашло подтверждение.

Полученная в процессе исследования информация была использована для подготовки практических рекомендаций для психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старших школьников.

Рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения старших школьников. Для практической реализации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения логична опора на:

- диагностические методики, направленные на выявление индивидуально-типологических особенностей личности старшеклассника для определения профессиональной сферы деятельности, в которой он сможет развиваться как в профессиональном направлении, так и в личностном (самореализовываться);

- составление карт интересов;

- мероприятия по формированию мягких навыков (командная работа, коммуникативные навыки, креативность, управление временем и др.) – клубы по интересам, дискуссии, тренинги, мероприятия по взаимодействию школьников младших и старших классов и т.д.;

- практико-ориентированные занятия с привлечением специалистов с различным опытом работы, авторитетных для учащихся представителей различных профессий, способствующие развитию представлений старшеклассников о многообразии мира профессий (очное знакомство с представителями различных профессий с различным стажем работы и положением в иерархии профессионального сообщества); расширению представлений и знаний о современных профессиях;

- ролевые игры, посредством которых старшеклассник имеет возможность выступать в роли различных специалистов;

- техники формирования у старшеклассников образа «Я – профессионал» (возможности профессионального развития, построения профессиональной карьеры; готовность к постоянному обучению и переобучению);

- индивидуальные и групповые консультации и беседы со школьниками по запросу;

- включение содержательного аспекта изучаемого предмета в практику профессии (кейсы, тренинги, игры);

- родительские лектории, проводимые с психологами, а также со специалистами службы занятости, представителями профессиональных образовательных учреждений.

Заключение. Таким образом, процесс профессионального самоопределения носит длительный и разноаспектный характер (наиболее значимым является период подросткового возраста). Он предполагает учет индивидуально-типологических свойств личности, осознанный выбор в принятии решения в отношении будущей профессии, а также, в определенной мере, – знания и практические умения в выбранной сфере. Профессиональное самоопределение связано

с формированием жизненной позиции и является результатом профессионального становления личности.

В целях формирования у старших школьников готовности к осознанному выбору профессии целесообразно применение психологического сопровождения процесса профессионального самоопределения, в ходе которого реализуются диагностический, адаптационный и развивающий подходы.

Список источников

1. Абульханова К. А., Ануфриев А. Ф., Баскакова Я. А. и др. Социокультурные и психолого-педагогические проблемы социализации молодежи. М.: МПГУ, 2019. 298 с. DOI: 10.23682/94686.
2. Щедровицкий Г. П. Избр. труды. М.: Школа Культурной Политики, 1995. 800 с.
3. Багдасарян Г. М. А. В. Мудрик о воспитании в контексте социализации / Научные исследования в сфере гуманитарных наук: открытия XXI века: Материалы XIII Междун. научно-практической конференции, Пятигорск, 03 ноября 2023 года. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2023. С. 156–160.
4. Атемасов А. В. Вклад И. С. Кона в развитие психологической науки // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 84–91.
5. Платонова М. Л. Педагогические условия ориентации учащихся на культурное самоопределение: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Самара: Самарский гос. пед. ун-т, 2004. 24 с.
6. Митина Л. М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2015. № 3 (15). С. 79–86.
7. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф., Строкова Т. А. и др. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
8. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 176 с.
9. Пряхников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-методическое пособие. 2-е изд. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.
10. Мурзагаянова Л. Ю. Послевузовская подготовка учителей в ИПК к организации социально-профессионального самоопределения школьников: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 1998. 172 с.
11. Юдина Ю. Г., Белова А. М., Дрейцер С. И. Развитие рефлексии как механизма профессионального самоопределения студентов в рамках практики // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2020. № 1 (51). С. 130–140.
12. Спирина Н. А., Маковкина С. А. Геймификация как инструмент профориентации школьников // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2020. № 12. С. 22–27. <https://doi.org/10.20339/AM.12-20.022>.
13. Попович А. Э. Этапы профессионального самоопределения школьников // Социально-гуманитарные знания: научно-образовательное издание. 2011. № 4. С. 165–172.
14. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Финист, 1996. 205 с.

15. Сиповская Я. И. Нейросетевое моделирование структуры понятийного опыта в контексте проверки этого блока в модели интеллекта М. А. Холодной / Первый Национальный конгресс по когнитивным исследованиям, искусственному интеллекту и нейроинформатике. Девятая международная конференция по когнитивной науке: Сб. научных трудов. В двух частях, Москва, 10–16 октября 2020 года. Часть 1. М.: НИЯУ «МИФИ», 2021. С. 442–445.
16. Снегова Е. В. Психологическое исследование профессиональных предпочтений старшеклассников // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2019. Т. 32. № 2. С. 130–137.
17. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. 12-е изд. СПб.: Питер, 2012. 816 с.
18. Кукулите Т. Г. Факторы выбора будущей профессии старшими школьниками / Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. Часть 4. Екатеринбург: Уральский ГПИ, 2021. С. 134–138. DOI 10.26170/Kvnp-2021-04-33.

References

1. Abulkhanova, K. A., Anufriev, A. F., Baskakova, Y. A. et al. (2019) *Sociocultural and psychological and pedagogical problems of youth socialization*. M.: MPSU. DOI: 10.23682/94686. (In Russ.)
2. Shchedrovitsky, G. P. (1995) *Selected works*. M.: School of Cultural Policy. (In Russ.)
3. Bagdasaryan, G. M. (2023) A. V. Mudrik about education in the context of socialization. In: *Scientific research in the field of humanities: discoveries of the XXI century: Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference*, Pyatigorsk, November 03, 2023. Pyatigorsk: Pyatigorsk State University, pp. 156–160. (In Russ.)
4. Atemasov, A. V. (2011) Contribution of I. S. Kon to the development of psychological science. *Issues of Philosophy*, no. 3, pp. 84–91 (In Russ.)
5. Platonova, M. L. (2004) *Pedagogical conditions of students' orientation to cultural self-determination*. Abstract of Ph.D. thesis, Samara. GPU. (In Russ.)
6. Mitina, L. M. (2015) Psychology of personal and professional development of a person in the modern socio-cultural space. *Humanities Bulletin of L. N. Tolstoy TSPU*, no. 3 (15), pp. 79–86. (In Russ.)
7. Zagvyazinsky, V. I., Zakirova, A. F., Strokova, T. A. et al. (2008) *Pedagogical dictionary: textbook for students of higher educational institutions*. M.: Publishing center "Academy". (In Russ.)
8. Chistyakova, S. N., Rodichev, N. F. (2012) *From study to professional career: textbook*. M.: Publishing Center "Academy". (In Russ.)
9. Pryazhnikov, N. S. (2003) *Methods of activation of professional and personal self-determination: Educational and methodical manual*. 2nd ed. M.: Publishing house of Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of NPO "MODEK". (In Russ.)
10. Murzagayanova, L. Yu. (1998) *Postgraduate training of teachers in IPK to organize socio-professional self-determination of schoolchildren*. Abstract of Ph.D. thesis, Bryansk. (In Russ.)
11. Yudina, Y. G., Belova, A. M., Dreitzer, S. I. (2020) Development of reflexion as a mechanism of professional self-determination of students in the framework of practice. *Bulletin of V. P. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University*, no. 1 (51), pp. 130–140. (In Russ.)
12. Spirina, N. A., Makovkina, S. A. (2020) Gamification as a tool for vocational guidance of schoolchildren. *Alma Mater (Bulletin of Higher School)*, no. 12, pp. 22–27. <https://doi.org/10.20339/AM.12-20.022> (In Russ.)
13. Popovich, A. E. (2011) Stages of professional self-determination of schoolchildren. *Socio-Humanitarian Knowledge, Scientific and Educational Edition*, no. 4, pp. 165–172. (In Russ.)

14. Klimov, E. A. (1996) *Psychology of professional self-determination*. Rostov n/D.: Finist. (In Russ.)
15. Sipovskaya, J. I. (2021) Neural network modeling of the structure of conceptual experience in the context of testing this block in M. A. Kholodnaya's model of intelligence. In: *First National Congress on Cognitive Research, Artificial Intelligence and Neuroinformatics. Ninth Intern. Conf. on Cognitive Science: Proceedings. In two parts*, Moscow, October 10–16, 2020. Part 1. M.: NRNU "MEPhI", pp. 442–445 (In Russ.)
16. Snegova, E. V. (2019) Psychological study of professional preferences of high school students. *Scientific Notes of SPb State Institute of Psychology and Social Work*, v. 32, no. 2, pp. 130–137 (In Russ.)
17. Rice, F., Dolgin, K. (2012) *Psychology of adolescence and adolescence*. 12th ed. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
18. Kukulite, T. G. (2021) Factors of the choice of future profession by senior schoolchildren. In: *Education as a strategic national priority: International Scientific and Educational Forum*, Ekaterinburg, April 15–16, 2021. Part 4. Yekaterinburg: Ural SPU, pp. 134–138. DOI 10.26170/Kvnp-2021-04-33. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 06.01.2024; одобрена после рецензирования 23.01.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was submitted on 06.01.2024; approved after reviewing on 23.01.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Кукулите Татьяна Геннадьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург

Лазарева Марина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Kukulite Tatiana Gennadievna

Candidate of psychological sciences, Associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg

Lazareva Marina Vladimirovna

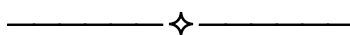
Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg

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: 377.5

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМАНДЕ

Ольга Владимировна Рыбина

Академия креативных индустрий «ЛОКОН», Санкт-Петербург, Россия

rybina-o@inbox.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эффектов применения инновационной технологии обучения студентов в профессиональной команде на базе колледжа «Академия Локон». Раскрыты возможности интеграции профессиональной подготовки в колледже и ресурсов работодателей в сфере креативных индустрий. Выявлены универсальные эффекты, такие, как рост вовлеченности студентов в социальные проекты и их готовность участвовать в экономическом развитии региона, направленные на удовлетворение кадровой потребности рынка труда. Показана дуальность данных эффектов: подготовка выпускников учреждений среднего профессионального образования, способных работать в команде, организовывать свое дело и управлять им на всех этапах бизнеса, и с другой стороны, обеспечение запроса работодателей (инвесторов) в кадрах, владеющих рядом компетенций и готовых занять место на любой позиции сферы труда.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, технология обучения, профессиональная команда, работодатель, эффекты, образовательный продукт.

Для цитирования: Рыбина О. В. Социально-экономические и образовательные эффекты применения инновационной технологии обучения студентов в профессиональной команде // Человек и образование. 2024. № 1. С. 141–148.

Original article

SOCIO-ECONOMIC AND EDUCATIONAL EFFECTS OF APPLYING INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR TRAINING STUDENTS IN A PROFESSIONAL TEAM

Olga V. Rybina

Academy of Creative Industries “LOKON”, St. Petersburg, Russia

rybina-o@inbox.ru

Abstract. The article presents the results of a study of the effects of using innovative technology for teaching students in a professional college-based team. The possibilities of integrating vocational training in college and the resource of employers in the field of creative industries are revealed. Universal effects have been identified, such as the increased involvement of students in social projects and their willingness to participate in the economic development of the region, aimed at meeting the staffing needs of the labor market. The duality of these effects is shown: training graduates of vocational schools who are able to work in a team, organize their business and manage it at all stages of the business, and on the other hand, providing

employers (investors) request with personnel who possess a number of competencies and are ready to take a place in any position in the world of work.

Keywords: secondary vocational education, training technology, professional team, employer, effects, educational product.

For citation: Rybina O. V. Socio-economic and educational effects of applying innovative technology for training students in a professional team // *Man and Education*. 2024; (1): 141–148. (In Russ.)

Введение. В современных условиях среднее профессиональное образование, решая задачи кадрового обеспечения рынка труда, выполняет также функции социального института, удовлетворяющего образовательные запросы граждан и экономические потребности регионов [1]. Однако, несмотря на обширную профориентационную работу образовательных организаций, выбор профессии или специальности всегда остается за школьником и его семьей, которые не всегда ориентируются на актуальную для региона профессию, часто опираясь на модные тенденции. Поэтому абитуриенту необходимо предоставить исчерпывающую информацию о будущем рабочем месте, познакомиться с возможностью ускоренной подготовки высококвалифицированных кадров по конкретным запросам работодателей, презентовать личную перспективу карьерного роста, то есть показать преимущества выбранной специальности. Данную функцию предпочтительнее возложить на профессиональные образовательные организации, которые могут эффективно реализовывать ее совместно с предприятиями-партнерами. Конкретные модели такой работы представлены в рамках федерального проекта «Профессионалитет», целью которого являются преодоление кадрового дефицита в кратчайшие сроки при сохранении развивающих преимуществ профессионального образования, предвидение и профилактика рисков превращения среднего профессионального образования (СПО) в сегмент профессионального обучения на основе коротких программ [2].

Для оптимального развития предложенного сценария необходим качественный достоверный прогноз кадровой потребности региональных экономик, отвечающий адекватным и ответственным запросам на подготовку в СПО. На сегодняшний день актуальной является разработка достоверных среднесрочных прогнозов кадровой потребности, определение соответствующих органов исполнительной власти, уполномоченных и готовых взять на себя ответственность за их качество [3].

Данное условие необходимо, так как ранее государство несло существенные затраты и сталкивалось с неудовольствием выпускников СПО и их родителей, когда профессиональная подготовка осуществлялась по несуществующим или неустраивавшим специальностям. Это происходило из-за того, что контрольные цифры приема в колледжи или техникумы формировались стихийно или по инерции [1].

Сегодня такая образовательная политика стала невозможной. В федеральном проекте «Профессионалитет» заложено изменение традиционного подхода к формированию контрольных цифр приема в системе СПО. Новый алгоритм должен базироваться на региональных потребностях и отраслевой логистике подготовки кадров, появлении новых площадок, проведении практик на реальных предприятиях, участии работодателей-партнеров в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов на всех этапах (от контрольных цифр приема до демонстрационного экзамена) [4].

Развитие таких интеграционных процессов в образовательной среде также объективно предполагает разработку и апробацию новых технологий обучения, которые будут способствовать созданию модели взаимодействия органов власти, образовательных учреждений, работодателей и выпускников колледжей.

В этой связи в Академии креативных индустрий «ЛОКОН» был проведен анализ потребностей рынка труда в специалистах по существующим направлениям подготовки. Был выявлен запрос работодателей Санкт-Петербурга в готовом образовательном продукте – профессиональной команде, готовой сразу после выпуска приступить к работе в салоне красоты, взяв на себя все функции и роли (от менеджера до парикмахера). Полученный заказ трансформировался в авторскую программу, включающую несколько модулей (профориентационную работу, коллективные проекты, ролевые игры и др.), в реализации которой наряду с педагогическим коллективом принимали активное участие и представители работодателей.

В основе данной программы лежит технологический подход, который, по мнению ряда ученых, не только позволяет моделировать образовательный процесс, но и способствует комплексному решению задач профессионального образования, эффективному управлению педагогическим процессом и оптимальному использованию имеющихся в распоряжении ресурсов.

В ходе реализации программы была разработана педагогическая технология обучения студентов в профессиональной команде, результаты которой заключались в достижении определенных образовательных и социально-экономических эффектов, значимых для всех субъектов исследования [5].

Методы исследования. В работе использованы следующие методы: контент-анализ, экспресс-опросы работодателей в сфере индустрии красоты, анкетирование студентов и др. Раскрыты методика и особенности технологии обучения студентов в профессиональной команде как одной из эффективных форм подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов.

Результаты исследования. В педагогике нет единого подхода в определении технологии как педагогической, образовательной или технологии обучения, что свидетельствует о продолжении научных исследований в данной сфере. В работе мы придерживаемся определения технологии обучения как комплекса средств и приемов практической реализации процессов обучения и воспитания, дающих возможность достигать поставленных целей и задач образования.

Разработанная технология обучения студентов в профессиональной команде базируется на педагогических идеях академика Игоря Петровича Иванова, согласно которой общее дело для студентов представляется в виде проекта, особенностью которого является осуществление опоры на личностные качества студентов. Успешность эффективного обучения членов студенческого коллектива зависит от постоянной ротации участников профессиональной команды. При такой включенности в жизнедеятельность команды каждый студент чувствует свою персональную ответственность за свой круг обязанностей, приобретает опыт исполнителя и руководителя [6].

Изменяющаяся образовательно-развивающая среда профессиональной образовательной организации влияет на сущность и структуру инновационной технологии, которая может каждый раз выглядеть по-иному, в зависимости от содержания деятельности преподавателя. Так,

В. А. Сластенин подчеркивает, что технология обучения опосредуется свойствами личности педагога, зависит от уровня его педагогического мастерства, обусловлена специфическим наполнением содержания профессиональным контекстом. Поэтому результаты, полученные разными педагогами при применении одной и той же технологии, могут отличаться [7].

Кроме того, на эффективность применения технологии обучения влияют актуальность излагаемого материала, закономерности восприятия и развития обучающихся, учет особенностей контингента обучающихся и организационно-педагогических условий [8]. Поэтому поле реализации технологии обучения в профессиональной команде представляет собой интегрированную инновационную образовательную среду, включающую актуальные ресурсы межсекторного социального партнерства в региональной экономике, потенциал рынка труда и отраслевой логистики подготовки кадров.

Достижение результативности технологии обучения в профессиональной команде предполагало применение системного подхода, позволяющего определить образовательные и социально-экономические синергетические эффекты реализуемой технологии; продуктивного подхода, выражающегося в обязательности создания нового продукта в образовательном процессе колледжа; технологического подхода, предполагающего соблюдение закономерностей в разработке и научном обосновании новой технологии; средового подхода, трактующего, что в интегрированной инновационной образовательной среде возникают оптимальные условия подготовки востребованных специалистов.

Использование данных подходов позволяет сделать заключение, что системная интеграция в образовательный процесс новых субъектов (предпринимателей, работодателей, представителей власти) дает синергетический эффект повышения результативности за счет взаимодействия и взаимосвязи различных видов образовательной и практической деятельности [9].

В ходе реализации технологии обучения студентов в профессиональной команде основанием выбора формируемых общих компетенций стало стремление к качественному удовлетворению запросов экономики Санкт-Петербурга в кросс-функциональных специалистах с оформившимся стремлением к активной самостоятельной предпринимательской деятельности и решение национальной задачи по увеличению численности граждан, занятых в сфере малого и среднего

предпринимательства (включая индивидуальных предпринимателей и самозанятых).

Отличительной особенностью предлагаемого подхода к формированию общих компетенций у обучающихся является конечный продукт – сформированные команды, готовые к управлению бизнес-проектом на различных должностных позициях, с любой точки временного существования бизнеса, с возможностью внутреннего взаимозамещения. Это обстоятельство позволяет предложить работодателям (инвесторам) качественно новый продукт деятельности профессиональной образовательной организации и создает кросс-функциональную площадку для студенческих стартапов [10].

Реализация такой модели межсекторного социального партнерства в региональной экономике с помощью технологии обучения в профессиональной команде позволяет получить значительные образовательные и социально-экономические эффекты для всех заинтересованных субъектов (студенты, работодатели, администрация региона, общество).

С определением эффектов обучения связан ряд сложностей. Можно говорить об отличии понятия «образовательный эффект» от понятия «образовательный результат». Под образовательным результатом в аспекте федеральных государственных образовательных стандартов понимаются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Образовательный эффект может выражаться в сформированности непредметных, надпредметных и метапредметных качеств студентов под влиянием системы педагогических воздействий [11]. П. Г. Щедровицкий отмечает, что направленность педагогических действий может не совпадать с ожидаемыми эффектами обучения. Это говорит о том, что образовательные эффекты могут быть незапланированными. Педагогические действия обладают отсроченностью проявления эффектов обучения [12].

Образовательные и социально-экономические эффекты применения технологии обучения студентов в профессиональной команде, полученные в ходе эксперимента в Академии креативных индустрий «ЛОКОН», выражаются в возможности студентов самоопределиться в будущей профессии через пробу себя в разных профессиональных ролях, увеличении их активности и ответственности в ходе обучения в профессиональной команде, формировании нескольких профессиональных компетенций, способствующих универсальности будущего специалиста и взаи-

мозаменяемости в команде, развитии предпринимчивости студентов на основе формирования у них проектной, предпринимательской культуры и управленческого мышления [13].

Все это способствует выпуску на рынок труда готового продукта в виде профессиональной команды в сфере индустрии красоты и повышению статуса колледжа в социуме и среде работодателей.

Как показал опрос студентов, обучающихся в профессиональной команде, выросла их уверенность, появилась способность рефлексивно относиться к себе и строить жизненные планы. Данные качества определяют уровень жизненной и профессиональной активности, готовности участвовать в социальной, культурной и экономической жизни региона. Студенты мотивированы на развитие своего профессионального опыта через участие в различных конкурсах профессионального мастерства, социальных, волонтерских и патриотических проектах [14].

До начала и после окончания обучения студентам был предложен опрос, связанный с их жизненной и профессиональной активностью. Распределение ответов студентов представлено на рисунке 1.

Из рисунка видно, что на выходе студенты, обучающиеся в профессиональной команде, более оптимистично оценивают свои личные перспективы, в том числе связанные с трудоустройством (рост уверенности в будущей карьере – в 2,5 раза). Хорошие перспективы видят более 40 % выпускников. После обучения в профессиональной команде доля скептиков снизилась до 4 %. Пессимистическая тональность ответов относительно собственных перспектив у участников эксперимента не наблюдается (исходный показатель составлял 20 %).

Другой опрос в рамках проведенного исследования предполагал выявление изменений в представлениях студентов относительно собственного будущего и оценки своих дальнейших перспектив в жизни с оптимистической или пессимистической позиции. Результаты проведенного опроса представлены на рисунке 2.

Из рисунка 2 видно, что наиболее предпочтительным вариантом ответа респондентов, обучающихся в профессиональной команде, является «я отчетливо представляю свое будущее» (до эксперимента – 10 %, после – 80 %). Соответственно, не совсем ясно видят свою перспективу в профессиональной карьере лишь 20 % студентов, при этом тех, кто вообще не хочет об этом думать, нет (до эксперимента их доля составляла 16 %).

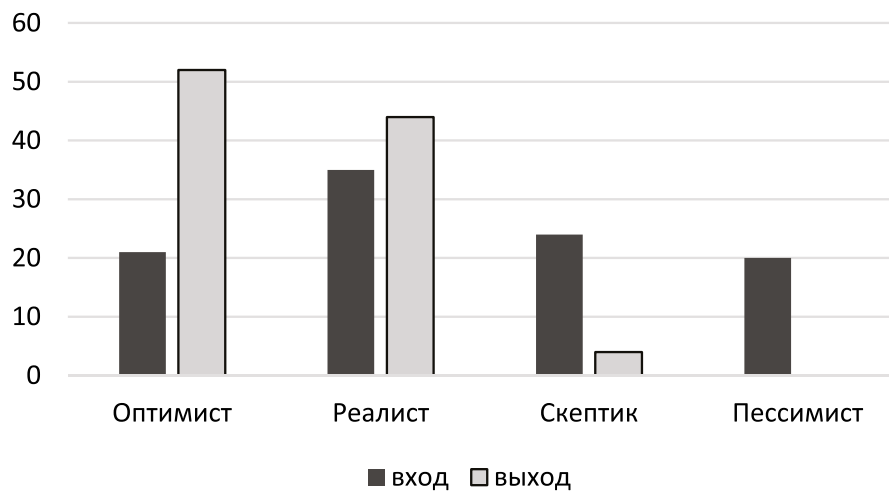


Рис. 1. Результаты распределения студентов по уровню их жизненной и профессиональной активности

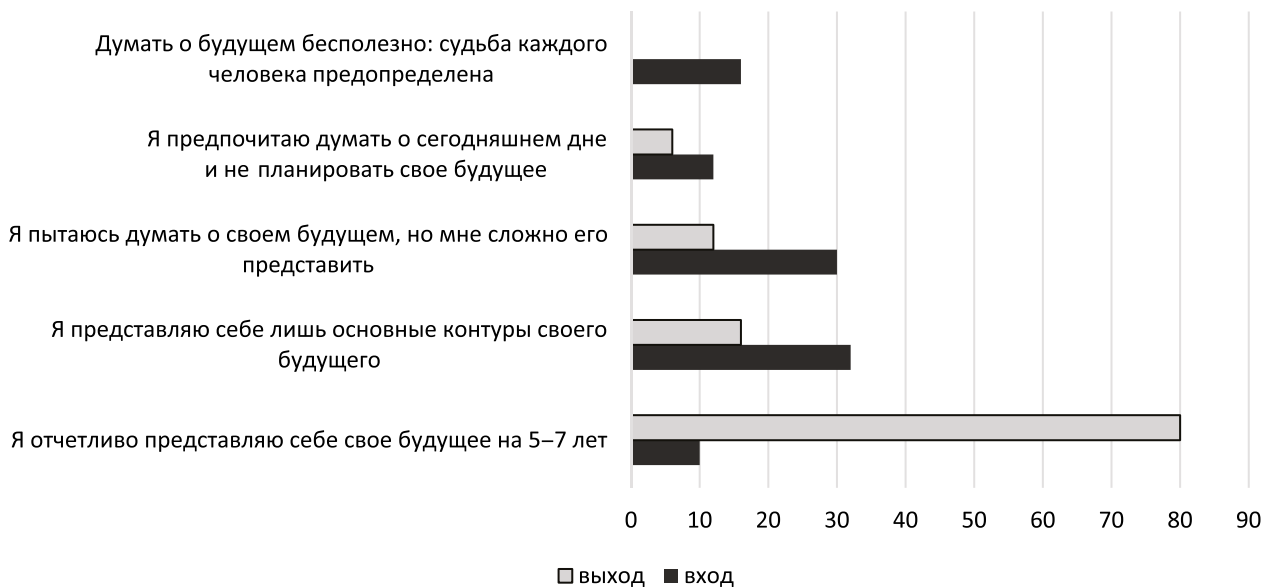


Рис. 2. Результаты опроса студентов относительно собственного будущего и оценки своих дальнейших перспектив в жизни

В ходе реализации эксперимента опыт реального проектирования и работы на конкретных площадках салонов красоты дополнительно способствовал развитию стойкого интереса студентов к творческим проектам. У команд сформировалась привычка нешаблонно мыслить, не бояться рамок и ограничений, смело ставить цели, раздвигая границы и меняя правила [15].

Содержательно практика представлена следующими направлениями педагогической деятельности: развитие знаний о возможностях и преимуществах самостоятельной предпри-

нимательской деятельности и навыков организации и управления собственным делом; формирование эмоционально-волевой готовности обучающихся к публичной демонстрации знаний, умений и навыков решения нестандартных профессиональных задач; проработка личностных качеств, необходимых будущему предпринимателю для успешного функционирования в условиях бизнес-команды.

Образовательное пространство подготовки бизнес-команд обучающихся сконструировано с соблюдением требований всех нормативно-методических документов, регламентирующих

деятельность салонов красоты. Это означает, что командообразование и профессиональное становление членов команды осуществляются по модели «идеального салона красоты». Реализация предложенного подхода создает уникальную ситуацию влияния профессиональной образовательной организации на качество оказания услуг в индустрии красоты. Малый и средний бизнес города получает коллектив людей, понимающих суть своего взаимодействия, нацеленных на результат совместной деятельности, обладающих универсальными профессиональными компетенциями, что способствует их возможной ротации и взаимозаменяемости.

Важным социально-экономическим эффектом реализуемой технологии становится конечный продукт – сформированные бизнес-команды, готовые к управлению салоном на различных должностных позициях, с любой точки временного существования бизнеса, с возможностью мгновенного внутреннего взаимозамещения.

Интересным незапланированным эффектом стал тот факт, что территориальный принцип расположения салона повлиял на командное определение статусности представляемого проекта в многообразии салонов красоты Санкт-Петербурга по уровню и количеству оказываемых услуг. Студенты спрогнозировали и создали на основе бизнес-анализа три разных проекта: салона премиум-класса (центр города), салона среднего класса (развивающийся жилой массив) и салон экономкласса (удаленный спальный район).

Экспериментальная практика обучения студентов в профессиональной команде позволяет в полной мере удовлетворить следующие запросы: с одной стороны – запрос выпускников на организацию образовательного пространства (пространства возможностей), способствующего формированию умений организовывать и управлять своим делом, с другой стороны – запрос работодателей (инвесторов) на кадры, обладающие рядом компетенций и готовые занять место на любой позиции бизнеса.

Такая организация практики эффективно способствовала формированию у обучающихся следующих общих компетенций: выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам; планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие; работать в коллективе и команде, эффективно

взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами; использовать знания по финансовой грамотности, планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере.

Эксперимент был поддержан ведущими российскими производителями профессиональной косметики, сетевыми салонами Санкт-Петербурга и Москвы, которые стали стратегическими партнерами проекта и предоставили свою продукцию и салоны для обучения команд.

Колледж за два года подготовил под заказ работодателей более 20 профессиональных команд, которым были предоставлены помещения для открытия салонов красоты. На сегодняшний день потребность рынка труда в данном образовательном продукте превышает возможности профессиональной образовательной организации, что говорит о хорошем социально-экономическом эффекте разработанной инновационной технологии обучения студентов в профессиональной команде.

Заключение. Процессы внедрения в практику среднего профессионального образования наиболее эффективных принципов, форм и методов организации коллективной творческой деятельности, в том числе идей И. П. Иванова, являются важнейшим фактором обеспечения его стабильного развития. В творческой среде профессиональной команды происходит непосредственное обогащение каждого участника собственным опытом гражданского отношения к окружающей жизни и к себе как товарищу других людей.

Разработанная технология способствует преодолению кадрового дефицита на основе достоверного прогноза потребности регионального сектора в сфере индустрии красоты, реализуется на реальных предприятиях с участием работодателей-партнеров на всех этапах профессиональной подготовки будущих специалистов (от контрольных цифр приема до демонстрационного экзамена).

Таким образом, разработанная технология обучения студентов в профессиональной команде представляет собой сложный, трудоемкий и многоуровневый феномен, имеющий важные образовательные и социально-экономические эффекты, подтвержденные востребованностью образовательного продукта (готовой профессиональной команды) на рынке труда. Способствует созданию модели взаимодействия органов власти, образовательных учреждений, работодателей и выпускников колледжей, разработке и апробации новых форм и методов обучения.

Список источников

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»». URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 06.01.2024).
2. Блинов В. И. Об инструментах развития среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2 (49). С. 6–12.
3. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Ведущие тенденции формирования новых компетенций специалистов для актуальных профессий будущего // Личность. Общество. Образование. Траектория профессионального роста педагога в условиях инновационной трансформации образовательной среды: сб. статей XXIV Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25–26 ноября 2021 года. СПб., 2021. С. 56–59.
4. Резинкина Л. В. Трудоустройство выпускников системы СПО: факторы и эффективные инструменты // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 4 (48). С. 33–39.
5. Авдеев В. В. Управление персоналом: технология формирования команды. М.: Финансы и статистика, 2021. 544 с.
6. Рыбина О. В. Отражение идей коллективных творческих дел в процессе подготовки профессиональной команды студентов // Человек и образование. 2023. № 2 (75). С. 137–143.
7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
8. Крючкова И. В., Жутаева Е. Н., Сизова Е. И., Серебрякова Е. А. Основные положения формирования профессиональной команды // Цифровая и отраслевая экономика. 2023. № 1 (29). С. 28–38.
9. Коречков Ю. В., Иванов С. В. Социально-экономические эффекты инновационной образовательной среды в экономике знаний // Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 4. С. 1–5.
10. Быков Д. А. Формирование эффективной команды проекта // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 30–33.
11. Галимов А. М., Александрова О. В. Образовательный эффект: сущность и механизм проявления в высшем образовании // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. № 12 (190). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-effekt-suschnost-i-mehanizm-proyavleniya-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 06.01.2024).
12. Щедровицкий Г. П. Избр. труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с.
13. Резинкина Л. В. Формирование проектной культуры будущих специалистов в условиях модернизации СПО // Достижения науки и образования. 2020. № 13 (67). С. 26–28.
14. Рыбина О. В. Конкурсное движение как фактор подготовки студентов системы среднего профессионального образования к работе в профессиональной команде // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2022. № 12. С. 3193.
15. Федотова М. А. Технологии искусственного интеллекта при прогнозировании эффективности командной работы: опыт, проблемы и перспективы практических исследований // Научный результат. Социология и управление. 2019. № 2. С. 93–106.

References

1. *Decree of the Government of the Russian Federation dated 12/26/2017 No. 1642 (ed. dated 02/27/2023) "On approval of the state program of the Russian Federation "Development of education".* Available at: <https://base.garant.ru/71848426/> (Accessed: 06 January 2024). (In Russ.)
2. Blinov, V. I. (2022) On tools for the development of secondary vocational education. *Vocational Education and Labor Market*, no. 2 (49), pp. 6–12. (In Russ.)
3. Maron, A. E., Rezinkina, L. V. (2021) Leading trends in the formation of new competencies of specialists for relevant professions of the future. In: *Personality. Society. Education*.

The trajectory of professional growth of a teacher in the context of innovative transformation of the educational environment: Proceedings of the XXIV International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, pp. 56–59. (In Russ.)

4. Rezinkina, L. V. (2022) Employment of graduates of the vocational education system: factors and effective tools. *Vocational Education in Russia and Abroad*, no. 4 (48), pp. 33–39. (In Russ.)
5. Avdeev, V. V. (2021) *Personnel management: technology of team formation*. M.: Finance and Statistics. (In Russ.)
6. Rybina, O. V. (2023) Reflection of ideas of collective creative affairs in the process of training a professional team of students. *Man and Education*, no. 2 (75), pp. 137–143. (In Russ.)
7. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyarov, E. N. (2002) *Pedagogy: Textbook for students of higher education institutions*. M.: Publishing Center “Academy”. (In Russ.)
8. Kryuchkova, I. V., Zhutaeva, E. N., Sizova, E. I., Serebryakova, E. A. (2023) The main provisions of professional team development. *Digital and Sectoral Economics*, no. 1 (29), pp. 28–38. (In Russ.)
9. Korechikov, Yu. V., Ivanov, S. V. (2012) Socio-economic effects of the innovative educational environment in the knowledge economy. *Online Journal “Science Studies”*, no. 4, pp. 1–5. (In Russ.)
10. Bykov, D. A. (2020) Formation of an effective project team. *Young Scientist*, no. 43 (333), pp. 30–33. (In Russ.)
11. Galimov, A. M., Alexandrova, O. V. (2020) Educational effect: the essence and mechanism of manifestation in higher education. *Scientific Notes of Lesgaft University*, no. 12 (190). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-effekt-suschnost-i-mehanizm-proyavleniya-v-vysshem-obrazovanii> (Accessed: 06 January 2024). (In Russ.)
12. Shchedrovitsky, G. P. (1995) *Selected works*. M.: School of Cultural Policy. (In Russ.)
13. Rezinkina, L. V. (2020) Formation of the project culture of future specialists in the conditions of modernization of SVE. *Achievements of Science and Education*, no. 13 (67), pp. 26–28. (In Russ.)
14. Rybina, O. V. (2022) Competitive movement as a factor in preparing students of secondary vocational education to work in a professional team. *The Emissia Offline Letters*, no. 12, pp. 3193. (In Russ.)
15. Fedotova, M. A. (2019) Artificial intelligence technologies in predicting the effectiveness of teamwork: experience, problems and prospects of practical research. *Scientific Result. Sociology and Management*, no. 2, pp. 93–106. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 22.01.2024; одобрена после рецензирования 30.01.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 22.01.2024; approved after reviewing on 30.01.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторе:

Рыбина Ольга Владимировна

Директор Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Академия креативных индустрий “ЛОКОН”», Санкт-Петербург, соискатель Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

Information about the author:

Rybina Olga Vladimirovna

Director of St. Petersburg State Budgetary Professional Educational Institution «Academy of Creative Industries «LOKON», St. Petersburg, applicant of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University



Научная статья
УДК: 371

ВЕБ-ПЛАТФОРМА КАК СОВРЕМЕННЫЙ ТРЕНД РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Илья Борисович Государев

Университет ИТМО, Санкт-Петербург, Россия

goss@itmo.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4236-5991>

Аннотация. В статье описывается концепция веб-платформы и семантически связанные с ней понятия в современном дискурсе российского образования. Предложена современная трактовка термина «веб-платформа». Отмечены перспективы профессиональной деятельности, связанной с веб-разработкой. Рассмотрены фундаментальные основания веб-платформы – концепции глобализма, конструкционизма, социальных вычислений. Проанализировано создание учебного контента в контексте социального конструирования. Выделены фундаментальный и прикладной аспекты концепции веб-платформы. Показано, что развитие концепции веб-платформы будет способствовать обеспечению технологического суверенитета России, улучшению подготовки педагогов и воспитанию будущего кадрового потенциала. Выделены принципы функционирования веб-платформы и проанализированы вызовы, связанные с их дальнейшим развитием. Рассмотрены вызовы для образовательной практики, связанные с принципами генеративности и мгновенности, а также глобализмом. Поставлены задачи, решение которых будет способствовать более эффективному использованию возможностей веб-платформы в образовательной практике.

Ключевые слова: веб-платформа, технологический суверенитет, цифровое образование, электронное обучение, информационные технологии.

Для цитирования: Государев И. Б. Веб-платформа как современный тренд развития образовательного процесса // Человек и образование. 2024. № 1. С. 149–156.

Original article

WEB PLATFORM AS A NEW TREND OF THE EDUCATIONAL PROCESS EVOLUTION

Ilya B. Gosudarev

ITMO University, St. Petersburg, Russia

goss@itmo.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4236-5991>

Abstract. The article describes the concept of the web platform and semantically related concepts in the modern discourse of Russian education. The modern interpretation of the term “web platform” is proposed. The prospects of professional activities related to web development are noted. The fundamental bases of the web platform – the concepts of globalism, constructionism, social computing – are considered. The creation of educational content in the context of social constructionism is analyzed. The fundamental and applied aspect of the web platform concept is highlighted. It is shown that the development of the web platform concept will contribute to ensuring Russia’s technological sovereignty, improving teacher training and

educating the future human resource potential. The principles of web platform functioning are highlighted and the challenges associated with their further development are analyzed. Challenges for educational practice related to the principles of generativity and instantaneity, as well as globalism are considered. Challenges, the solution of which will contribute to more effective use of web platform capabilities in educational practice, are posed.

Keywords: web platform, technological sovereignty, digital education, e-learning, information technologies.

For citation: Gosudarev I. B. Web platform as a new trend of the educational process evolution // *Man and Education*. 2024; (1): 149–156. (In Russ.)

Введение. Развитие информационных (цифровых) технологий, становление информационного общества на стадии его цифровизации и адаптация образования к меняющимся условиям приводят к необходимости осмысливать тренды техносферы на фундаментальном уровне, подчас пересматривая устоявшиеся взгляды на роль цифровых технологий и инструментов по мере того, как возникают новые вызовы и возрастают потребности участников образовательного процесса.

Ранее нами было отмечено [1; 2; 3], что вместе с другими цифровыми технологиями веб-технологии нашли свое место в контексте развития социума, в частности, в образовании. Особое внимание было уделено понятию «веб-портфолио» (в 2007 г. была разработана страница «Веб-портфолио» в российском сегменте Википедии, что способствовало распространению и внедрению данного термина). Широко распространились другие интегративные понятия, такие, как «образовательный веб-сайт» или «веб-квест».

За последние десятилетия сформировался понятийный аппарат, который нуждается в осмыслении, систематизации и трансформации в тезаурус педагога. Выделим и последовательно раскроем основные понятия: «веб», «веб-контент», «веб-приложение», «веб-технологии», «веб-разработка» и «веб-платформа».

Если в англоязычных источниках используется словосочетание World Wide Web, то в отечественном словоупотреблении в последние годы закрепилось слово «веб». В конце 1990-х и начале 2000-х года практически повсеместно использовалось англоязычное обозначение: web (или аббревиатура WWW). В качестве иллюстрации данного факта приведем учебник по информатике для вузов под редакцией С. В. Симоновича: во 2-м издании 2004 года в нем присутствует глава 19 «Публикация Web-документов», и в 3-м издании 2011 года она уже называется «Публикация веб-документов». Впрочем, в некоторых случаях продолжает использоваться оригинальное напи-

сание: например, в профессиональном стандарте РФ – «Разработчик Web и мультимедийных приложений».

В рамках данной статьи будем придерживаться написания «веб» и, кроме того, использовать его только в составных словах, таких, как веб-технологии и веб-платформа.

Результаты исследования. В контексте образования веб-технологии выделяются как частный случай информационных технологий. Если мультимедиа-технологии имеют своим предметом разработку интегрированных ресурсов с использованием аудио – и видеоформатов, то веб-технологии ориентированы на разработку гипертекстовых ресурсов, которые могут быть размещены в глобальной сети. Веб-технологии полностью определяются своими языками, протоколами и спецификациями, относятся к инструментальным средствам прикладного уровня и помогают реализации некоторых концепций, в том числе мировоззренческих, которые определены на более высоких уровнях. Для образования это, как правило, уровень методики, в котором можно выделить два направления:

- использование результатов работы веб-технологий в аспекте технического обеспечения образовательного процесса (как средство в составе методической системы);
- обучение веб-технологиям.

Так, например, если перед педагогом возникает задача, связанная с размещением лекционных материалов, допускающих представление в виде графа (семантической сети), требующих открытого доступа в глобальной сети, то для ее решения наиболее эффективно использовать веб-технологии.

Таким образом, педагог должен обладать компетенциями выбора подходящей технологии и обеспечения доступа к документам. Можно выделить высокоуровневый подход к публикации (использование конструкторов сайтов) и низкоуровневый (загрузка файлов на хостинг). В обоих случаях педагог становится соавтором контента веб-платформы, который может быть доступен

глобально (например, общедоступный сайт) или локально (например, хранилище «Яндекс.Диск»). Отметим, что в терминах веб-технологий вместо слова «содержание» используется «контент», с целью сфокусировать внимание на технической стороне представления информации. В этом контексте веб-технологии служат для управления контентом.

Деятельность по применению веб-технологий для создания соответствующих информационных ресурсов называется *веб-разработкой*. Соответствующий вид профессиональной деятельности зарегистрирован в Министерстве юстиции РФ в 2017 году как «Разработчик Web и мультимедийных приложений» (Профстандарт: 06.035).

Веб-разработка в ближайшем десятилетии останется востребованной профессиональной сферой в мире, а в России этот вид деятельности приобретает особую актуальность в силу необходимости реализации импортозамещения. При этом будет усиливаться диверсификация профилей в этой сфере: с одной стороны – низкоуровневые действия, связанные с разметкой веб-страниц, с другой – высокоуровневые операции по обеспечению CI/CD-конвейера облачных веб-приложений. Это значит, что подготовка специалистов, способных решать задачи в области веб-разработки, должна осуществляться на всех уровнях образовательной системы, начиная со школы и заканчивая вузом. В связи с этим необходима ее координация на единой фундаментальной основе, роль которой может играть концепция веб-платформы.

В качестве рабочего определения понятия «веб-платформа» предложим следующее: это совокупность информационных ресурсов, программных, аудиовизуальных и иных интерфейсов, языков, протоколов и программного обеспечения, развивающихся на технической основе глобальной сети (такой, как Интернет) и образующих виртуальную гипермедийную оболочку вокруг низкоуровневых хранилищ информации. Глубина и масштаб этой оболочки таковы, что слова «интернет» и «веб» все чаще употребляются в качестве синонимов. Глобальное мировое явление под названием World Wide Web – это первая исторически сложившаяся информационная система на веб-платформе. В силу обстоятельств своего появления и дальнейшей эволюции веб-платформа приобретает концепцию, которая имеет огромное значение, в первую очередь, для образования, но в русскоязычном секторе пока не актуализировалась.

Остановимся на прикладном и фундаментальном аспектах концепции веб-платформы. *Прикладной* аспект представлен высокоуровневыми техническими концепциями (гипермедийностью контента, теорией переносимого состояния и рядом других характеристик REST [4]). *Фундаментальный* аспект обусловлен ролью веб-платформы в жизни населения планеты и образовании современного человека.

Веб-сайт на сегодняшний день – основной источник официальной информации государственных и частных организаций, в том числе образовательных, в ряде случаев информация фактически доступна только в форме веб-ресурсов. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» регламентирует размещение информации об образовательной организации на официальном сайте (статья 29). Главный научный ресурс страны – elibrary.ru – представляет собой веб-ресурс. Журналы принимают публикации через форму загрузки на веб-сайте, так же как Госуслуги принимают заявления на услуги, поскольку с веб-сервисами связаны легко настраиваемые инструменты логирования, журналирования и оповещения.

События периода пандемии привели к необходимости широкого и всеобщего применения веб-платформы в сфере образования. Веб-платформа полностью обеспечивает функционирование дистанционного и электронного обучения. Все системы электронного обучения (LMS, MOOC) разворачиваются на веб-платформе [3]. Если в отдельных случаях взаимодействие организуется с помощью специальных приложений, как в случае программы Zoom (для обеспечения высокоэффективной передачи видеопотока), то доступ к соответствующему программному обеспечению пользователи получают с помощью веб-сайтов.

Основным инструментом управления взаимодействием пользователями и генерируемым ими контентом выступают социальные сети. Отметим, что все существующие социальные сети являются масштабными веб-приложениями. Представление каждого человека на глобальном уровне информационного пространства стало возможным именно благодаря веб-интерфейсу, что обеспечивается использованием индивидуально контролируемого устройства (такого, как смартфон) и веб-платформой. Наступил этап, когда абсолютно любой человек, который владеет техническим минимумом этих двух слагаемых, может стать ньюсмейкером или журналистом ad hoc. В социальной

сети сообщение медиаперсоны может получить десятки миллионов просмотров, но первые несколько комментариев к нему обеспечивают сотни тысяч просмотров случайным пользователям. Согласно закону Меткалфа, ценность информации для пользователей пропорциональна квадрату их числа, что лежит в основе положительного сетевого эффекта применительно к знанию.

Социальные сети стали значимым источником информации для новостных агентств, особенно в контексте оперативного освещения событий, прямых свидетельств и мнений общественности. Мы получаем мгновенный ответ на образовательный запрос – его содержание формируется здесь и сейчас и фиксируется в виде хронологии лент. Каждое событие порождает связанный с ним гипертекст, т.е. граф понятий и упоминаний, реализованный в виде множества веб-ресурсов.

Философы, социологи и культурологи неоднократно рассматривали фундаментальные концепции, которые были положены в основу Всемирной Паутины Тима Бернерса-Ли. Остановимся на положениях, которые могут стать базисом концепции веб-платформы [5; 6].

Обратимся к концептам, связанным с текстом. В период, предшествующий деятельности Умберто Эко, концепция гипертекста и смежные идеи обсуждались в философском и теоретическом контекстах. Одним из предшественников в этом направлении был Ванневар Буш с концепцией «Мемекс» (Memex, 1945). Теодор Нельсон, который ввел термин «гипертекст» в 1960-х годах, также внес важный вклад в развитие этой концепции. Его работы над проектом Xanadu были направлены на создание универсальной библиотеки с глубокой системой связей между текстами. Нельсон занимался вопросами организации, доступа и связности информации на философском уровне, подчеркивая потенциал гипертекста для изменения понимания и использования письменной информации. Жак Деррида внес значительный вклад в теорию текста, оказал влияние на понимание гипертекста. Его концепции деконструкции и игры текстов могут быть интерпретированы как предвестники гипертекстовой организации знания, где тексты не имеют фиксированного начала или конца и могут быть выражены через различные контексты и связи.

Другое направление, в которое внес значительный вклад Юрген Хабермас, связано с раскрытием вопросов глобальной комму-

никации, особенно в контексте теории коммуникативного действия и концепции общественного пространства. Хабермас развивал концепцию общественного пространства, которое в эпоху глобальной коммуникации расширяется, создавая потенциал для глобального общественного дискурса. Его идеи о коммуникативном действии и общественном пространстве применимы к размышлениям о потенциале и вызовах, которые представляет собой веб-платформа для глобальной коммуникации [7; 8; 9].

Еще одним направлением, в рамках которого осуществляется развитие концепции веб-платформы, является социальное конструирование – совместная работа над получением нового знания и оформления его в контент. Остановимся на веб-квестах, которые рассматриваются как средство повышения культурной осведомленности и развития лексического навыка, способствующее росту эффективности обучения иностранным языкам [10]. Рассматривая явление эдьютейнмента в педагогической практике, авторы [11] отмечают синтез развлекательного, игрового и образовательного компонентов и включенность в его структуру социально значимого и полезного опыта. Этот синтез позволяет рассматривать веб-квест как интегративную технологию, сочетающую возможности веб-приложения и квеста и добавляющую к ним новый опыт совместной деятельности. В соответствии с принципом эмерджентности при интеграции различных компонентов в единую систему в ней наблюдаются новые свойства. Это происходит и при интеграции педагогической технологии портфолио и веб-технологий, результатом которой – веб-портфолио – является больше, чем простой суммой набора достижений и веб-сайта, и при интеграции социальных взаимодействий и веб-платформы, результатом которой – социальные сети – в совокупности позволяют достигать больших эффектов. В этом контексте создатели Всемирной паутины говорят о теории социальных вычислений, которые привели к появлению нового поколения веб-приложений, получивших название «социальных машин» [12]. Социальные вычисления можно рассматривать в качестве интердисциплинарной сферы на границе социального конструкционизма и науки о вычислениях (computer science). Применительно к задачам образования социальные вычисления используются для конструирования контента – содержания обучения. На следующем этапе развития интеграция социальных

вычислений и веб-технологий приводит к возникновению науки о вебе (web science): от вычислений на строках или графах к вычислениям на социальных структурах и больших массивах данных [13].

Конструирование контента на веб-платформе осуществляется комплексно, сопровождается созданием визуальных представлений. Они могут варьироваться по степени сложности от простейших двумерных дизайнов до мультимедийных трехмерных миров. В связи с этим веб-платформа становится платформой виртуальной реальности. Закономерно, что авторы [14], говоря о применении виртуальной реальности в образовании, приводят в качестве примеров именно веб-сайты и вводят понятие виртуальной информационно-образовательной среды учебного процесса. Таким образом, к числу концептуальных оснований веб-платформы следует отнести симуляцию и генерацию виртуальных реальностей.

Исторически философия как наука о мире в целом предшествовала развитию отдельных естественных наук (от Philosophiæ Naturalis к физике), но на современном этапе познания частные науки создаются прежде, чем осознается их место в картине мира и разрабатываются их философские основания. В этом случае философия не появляется сама по себе, а, скорее,

синтезируется. Выделим основные концепты философии веб-платформы (рис. 1):

- глобализм и массовость медиасреды, коммуникативных процессов и процессов управления (И. Валлерстайн, Г. Маркузе, З. Бауман, Ю. Хабермас, Э. Гидденс, У. Бек, М. Маклюэн и др. [15; 16]);

- гипертекст (В. Буш, Т. Нельсон, Ж. Деррида, У. Эко и др.);

- социальный конструкционизм – социологическая теория познания (П. Бергер, Т. Лукман [17]) и педагогический конструктивизм (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, М. Фуко);

- виртуальная реальность и симуляция (Ж. Бодрийяр, Д. Чалмерс, М. А. Боден, Дж. Ланир).

Веб-платформа в лице Всемирной паутины выполняет ряд совершенно различных ролей в разных сферах социальной деятельности:

- виртуальная реальность;
- платформа генеративного искусства;
- среда исполнения заказов, торговая площадка;
- платежная система и система ценностей (платежных токенов);
- среда распределенного программирования;
- платформа исследований и сбора больших данных;
- образовательная среда.



Рис. 1. Концептуальный базис и принципы веб-платформы

Анализ этих ролей позволил перечислить ряд принципов, которым подчиняется использование веб-платформы:

- мгновенность и генеративность;
- гипермедийный интерфейс;
- соавторство и разделяемая публикация;
- мобильность;
- асинхронная коммуникация и асинхронное программирование;
- виртуальная реальность;
- глубина и многоуровневость доступа;
- локализуемость;
- конструирование ценностей и положительный сетевой эффект знания;
- неограниченная массовость процесса познания.

Учет этих принципов в реализации педагогического процесса позволяет повысить его эффективность. Заметим, что наиболее значимыми для образования являются мгновенность и генеративность. Раскроем их подробнее. Архитектура Всемирной паутины обсуждалась в научных публикациях в течение всего периода с момента ее появления. Поскольку формальной основой веб-платформы является протокол HTTP, связанные с ним архитектурные решения оказались в фокусе внимания исследователей, в первую очередь одного из разработчиков – Роя Филдинга, – в докторской диссертации которого [4; 18] описываются принципы REST (систем, основанных на передаче в запросе полного описания состояния ответа). Согласно Филдингу, в ответ за запрос клиента система приходит в определенное состояние, которое является по сути уникальным и на основе которого генерируется ответ. Мгновенность и означает отсутствие хранимого состояния, и это качество отражается в устройстве ленты сообщений социальной сети, которая в любой момент времени представляет собой уникальную комбинацию сгенерированных данных.

Перечисленные принципы формируют вызовы для образовательной практики. Так, сохранение ссылки на произвольный ресурс не гарантирует доступности нужной информации в будущем, особенно в условиях блокировок адресов. С одной стороны, подобная временность знания является частью концепции веб-платформы, с другой – в период обучения содержание должно быть доступно.

Глобализм сетей в контексте современных геополитических вызовов представляет собой существенную проблему. В разных странах существуют ограничения на работу глобальных

сервисов и функционируют сервисы, которые позиционируются как национальная альтернатива глобальным. Это обосновывается требованиями суверенитета с учетом того, что трафик глобальных сервисов обеспечивается и контролируется провайдерами США, даже если хранилища располагаются на территориях других стран.

Веб-платформа проходит через различные этапы эволюции. При этом если среди исследователей существует консенсус относительно текущего этапа, Web 2.0, характеризующегося распространением социальных сервисов и соавторства контента, то осмысление следующего этапа может отличаться. С одной стороны, популяризуется концепция семантического веба [19] и Web 3.0. С другой – альтернативой к ней выступает парадигма Web3, в основе которой лежит концепция Web of Values. В ее рамках оказывается возможным создание виртуальных реальностей на веб-платформе, каждая из которых может функционировать замкнуто, обладая системой платежных токенов и предоставляя способы их генерации. Такая среда уже в гораздо меньшей степени нуждается во внешних ценностях и гораздо хуже поддается государственной регуляции. В сочетании с прочими трендами диверсификации, размыванием границ и угрозами безопасности новый этап развития веб-платформы характеризуется серьезными вызовами, которые должны быть осознаны и обработаны системой образования.

Закключение. Для решения задач формирования концепции веб-платформ в русле развития национального суверенитета необходимо обеспечить импортозамещение ключевых составляющих веб-платформы, включая создание аналогов основных репозиторий, разработку отечественных веб-фреймворков и соответствующую корректировку обучения специалистов. Автор статьи является руководителем образовательной программы магистратуры «Веб-технологии», студенты которой принимают участие в эксперименте по совершенствованию содержания обучения, нацеленном на адаптацию к нуждам импортозамещения и удовлетворение потребностей педагогов.

Веб-платформа является мощным инструментом распространения знаний, терминов, понятий, идей, рекомендаций, который конкурирует с другими медиаресурсами, что должно быть адекватным образом использовано при организации образовательного процесса. В современных условиях веб-платформа служит основным средством решения образовательных задач.

Список источников

1. Государев И. Б. К вопросу о терминологии электронного обучения // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 180–183.
2. Государев И. Б. Подготовка будущих учителей информатики к проектированию профильных курсов ВЕБ-технологий: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 180 с.
3. Государев И. Б. Терминология электронных информационно-образовательных сред // Человек и образование. 2016. № 1 (46). С. 122–126.
4. Fielding R. Architectural Styles and the Design of Network-based Software Architectures. Ph.D. thesis. University of California, 2020.
5. Monnin A., Halpin H. (eds.) Philosophical engineering. Toward a philosophy of the web. Chichester: Wiley Blackwell, 2014.
6. Ropolyi L. Proposal for a philosophy of the Internet // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2021. № 3. С. 41–52. EDN MMGJFI.
7. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие: пер. с нем / ред. Д. В. Скляднева. СПб.: Наука, 2000. 380 с.
8. Castells M. The rise of the network society. Oxford: Blackwell, 2000.
9. Floridi L. The fourth revolution. How the infosphere is reshaping human reality. Oxford: Oxford University Press, 2014.
10. Кузнецова Ю. В. Веб-квест как технология обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 91–92.
11. Инкижекова М. С., Николаев Н. Ю. Веб-квест в системе эдьютейнмента // Человек. Культура. Образование. 2020. № 4 (38). С. 181–196.
12. Hendler J., Berners-Lee T. From the Semantic Web to social machines: A research challenge for AI on the World Wide Web // Artificial Intelligence. 2010. № 174 (2). Pp. 156–161.
13. Hendler J., Shadbolt N. et al. Web science: An interdisciplinary approach to understanding the web // Commun. ACM. 2008. V. 51. № 7. Pp. 60–69.
14. Каракозов С. Д., Рыжова Н. И., Королева Н. Ю. Виртуальная реальность: генезис понятия и тенденции использования в образовании // Информатика и образование. 2020. № 10 (319). С. 6–16.
15. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека: пер. с англ. М.: «КАНОНпресс-Ц», «Кучково поле», 2003. 464 с.
16. Маркузе Г. Одномерный человек. М.: REFL-book, 1994. 368 с.
17. Bijker W. E., Hughes T. P., Pinch T. (eds.). The social construction of technological systems. New directions in the sociology and history of technology. Cambridge: The MIT Press, 1987.
18. Fielding R. T., Taylor R. N., Erenkrantz J. R. et al. Reflections on the REST architectural style and ‘principled design of the modern web architecture’, Proceedings of the 2017 11th Joint Meeting on Foundations of Software Engineering, Aug. 2017. N. Y., 2017. Pp. 4–14.
19. Berners-Lee T., Fischetti M. Weaving the Web: the original design and ultimate destiny of the World Wide Web. New York: Harper Collins, 1999.

References

1. Gosudarev, I. B. (2015) On the issue of the terminology of e-learning. *Man and Education*, no. 1 (42), pp. 180–183. (In Russ.)
2. Gosudarev, I. B. (2004) *Preparing future computer science teachers to design specialized WEB technology courses*. Ph.D. thesis, SPb. (In Russ.)
3. Gosudarev, I. B. (2016) Terminology of electronic information and educational environments. *Man and Education*, no. 1 (46), pp. 122–126. (In Russ.)
4. Fielding, R. (2020). *Architectural Styles and the Design of Network-based Software Architectures*. Ph.D. thesis, University of California.
5. Monnin, A., Halpin, H. (eds.) (2014) *Philosophical engineering. Toward a philosophy of the web*. Chichester: Wiley Blackwell.

6. Ropolyi, L. (2021) Proposal for a philosophy of the Internet. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy and Psychology*, no. 3, pp. 41–52.
7. Habermas, Y. (2000) *Moral consciousness and communicative action*. SPb: Nauka. (In Russ.)
8. Castells, M. (2000) *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
9. Floridi, L. (2014) *The fourth revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
10. Kuznetsova, Yu.V. (2023) Webquest as a foreign language teaching technique. *The World of Science, Culture, Education*, no. 1 (98), pp. 91–92. (In Russ.)
11. Inkizhekova, M. S., Nikolaev, N.Yu. (2020) Web-quest in the Edutainment System. *Human. Culture. Education*, no. 4 (38), pp. 181–196. (In Russ.)
12. Hendler, J., Berners-Lee, T. (2010). From the Semantic Web to social machines: A research challenge for AI on the World Wide Web. *Artificial Intelligence*, 174 (2), pp. 156–161.
13. Hendler, J., Shadbolt, N. et al. (2008) Web science: An interdisciplinary approach to understanding the web. *Commun. ACM*, v. 51, № 7, pp. 60–69.
14. Karakozov, S. D., Ryzhova, N. I., Koroleva, N.Yu. (2020) Virtual reality: the genesis of the concept and trends of use in education. *Informatics and Education*, no. 10 (319), pp. 6–16. (In Russ.)
15. McLuhan, H. M. (2003) *Understanding Media: external extensions of man*. M.: KANON-press-C, Kuchkovo pole. (In Russ.)
16. Marcuse, H. (1994) *One-dimensional man*. M.: REFL-book. (In Russ.)
17. Bijker, W. E., Hughes, T. P., Pinch, T. (eds.) (1987). *The social construction of technological systems. New directions in the sociology and history of technology*. Cambridge: The MIT Press.
18. Fielding, R. T., Taylor, R. N., Erenkrantz, J. R. et al. (2017) Reflections on the REST architectural style and ‘principled design of the modern web architecture’, *Proceedings of the 2017 11th Joint Meeting on Foundations of Software Engineering*, Aug. 2017. N. Y., pp. 4–14.
19. Berners-Lee, T., Fischetti, M. (1999) *Weaving the Web: the original design and ultimate destiny of the World Wide Web*. New York: Harper Collins.

Статья поступила в редакцию 15.02.2024; одобрена после рецензирования 28.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was submitted on 15.02.2024; approved after reviewing on 28.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторе:

Государев Илья Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент факультета программной инженерии и компьютерной техники Университета ИТМО, Санкт-Петербург

Information about the author:

Gosudarev Ilya Borisovich

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Faculty of Software Engineering and Computer Systems, ITMO University, St. Petersburg



Научная статья
УДК: 378.046.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩЕГО ЧАТ-БОТА В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Андрей Владимирович Вотинцев

Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

avvotintsev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5888-9701>

Аннотация. Применение чат-ботов в образовательных целях становится все более распространенным, появляются чат-боты, основанные на технологии искусственного интеллекта и естественной обработке языка. Вместе с тем, вопросы эффективного сопровождения профессионального развития педагогов с применением обучающего чат-бота остаются мало изученными. Целью проведенного исследования стали выявление и описание условий эффективного сопровождения профессионального развития педагога с применением обучающего чат-бота. В результате были обобщены достоинства применения чат-ботов в образовательном процессе, уточнено понятие «обучающий чат-бот», выделены конкретные виды и функции чат-ботов при организации процесса сопровождения профессионального развития педагогов. Описана разработанная автором модель чат-бота, позволяющего организовать сопровождение процесса формирования событийной компетентности педагогических работников образовательных технопарков университетов. В статье приведены перспективы использования чат-ботов, а также определена система ограничений его использования в сопровождении профессионального развития педагога. Выявленные ограничения могут использоваться разработчиками для повышения качества и функциональности чат-бота при реализации задач сопровождения профессионального развития личности.

Ключевые слова: чат-бот, обучающий чат-бот, сопровождение, профессиональное развитие педагога, применение чат-бота в обучении педагогов, событийная компетентность, образовательный технопарк.

Для цитирования: Вотинцев А. В. Использование обучающего чат-бота в сопровождении профессионального развития педагога // Человек и образование. 2024. № 1. С. 157–167.

Original article

USING A CHATBOT TO SUPPORT TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Andrey V. Votintsev

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

avvotintsev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5888-9701>

Abstract. The use of chatbots for educational purposes is becoming more common, chatbots based on artificial intelligence technology and natural language processing are appearing. At the same time, the issues of effective support for the professional development of teachers using a training chatbot remain poorly understood. The purpose of the study was to identify and describe the conditions for effective support of teacher's professional development using an educational chatbot. As a result, the advantages of using chatbots in the educational

process were summarized, the concept of “educational chatbot” was clarified, and specific types and functions of chatbots were identified when organizing the process of supporting the professional development of teachers. The model of a chatbot developed by the author is described, which makes it possible to organize support for the process of developing event-related competence of teaching staff in educational technology parks of universities. The article presents the prospects for using chat bots, and also defines the system of restrictions on its use accompanied by teacher’s professional development. The identified limitations can be used by designers to improve the quality and functionality of the chatbot when implementing the tasks of supporting personality’s professional development.

Keywords: chat bot, educational chat bot, support, teacher’s professional development, using a chat bot in teachers’s training, event competence, educational technopark.

For citation: Votintsev A. V. Using a chatbot to support teacher’s professional development // *Man and Education*. 2024; (1): 157–167. (In Russ.)

Введение. Решение задачи повышения качества образования и реализация принципов опережающей подготовки педагогов, обозначенных в качестве цели национальной образовательной политики, невозможны без создания соответствующих условий и внедрения современных инструментов, ориентированных на организацию непрерывного сопровождения профессионального развития педагога.

Учитывая все более интенсивное проникновение цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности, включая и институт образования, возникает потребность во внедрении инструментов новой цифровой реальности в процесс сопровождения профессионального развития педагога, что, в свою очередь, приведет к сокращению необходимых финансово-временных затрат на организацию обучения и позволит оптимизировать процесс сопровождения профессионального развития педагога, в том числе и за счет предоставления ресурсов для самообразования и самообучения.

Высоким потенциалом и прикладным значением, в контексте решения задач сопровождения образовательного процесса педагогов, на современном этапе обладают технологии чат-ботов, которым уделяется все большее внимание в современной научной литературе. Так, авторы исследований в области образования (Л. В. Капустина, Ю. Д. Ермакова, Т. В. Калужная, К. В. Киуру, Е. Е. Попова, Ю. Г. Маковецкая, А. А. Заславский, М. В. Ступина и др.) [1; 2; 3; 4] сходятся во мнении о том, что чат-боты выступают перспективным и результативным инструментом в системе обучения и последующего сопровождения. При этом выделяются и некоторые ограничения в применении чат-ботов, которые раскрываются

на уровне функциональных особенностей и сценариев их использования при решении конкретных дидактических задач.

Несмотря на значительный интерес к применению чат-ботов в образовании, открытыми остаются вопросы, связанные с выявлением принципов и условий эффективного сопровождения профессионального развития педагога в системе дополнительного профессионального образования. Нерешенными остаются и проблемы, связанные с методологией и практикой применения чат-ботов в сопровождении профессионального развития педагогов. Актуальным представляется проведение сопоставительного анализа эффектов от использования традиционных форм сопровождения и методов с применением чат-ботов, выделение конкретных конфигураций инструментов чат-бота, ориентированных на обеспечение роста качества сопровождения педагога.

Цель исследования заключается в определении и описании условий эффективного сопровождения профессионального развития педагога с применением обучающего чат-бота.

Достижение поставленной цели исследования предполагает реализацию ряда **задач**:

1. Уточнить понятие «обучающий чат-бот», выделить конкретные виды и функции чат-ботов в образовании.
2. Обобщить достоинства применения чат-ботов в образовательном процессе.
3. Выделить перспективы использования чат-ботов в сопровождении профессионального развития педагога.
4. Охарактеризовать ограничения, которые возникают в процессе использования чат-бота в сопровождении профессионального развития педагога.

5. Описать условия эффективного сопровождения профессионального развития педагога с применением чат-ботов.

6. Разработать чат-бот, направленный на реализацию функций сопровождения профессионального развития педагога.

Методология и методы исследования. Исследование опирается на методологию системного, деятельностного, компетентностного и цифрового подходов, которые позволили рассмотреть чат-бот в качестве инструмента сопровождения профессионального развития педагога. В исследовании применялись преимущественно теоретические методы, среди которых: библиографическое описание, системный анализ, индуктивно-дедуктивный методы, абстракция, систематизация, синтез, обобщение, проектирование.

Результаты исследования. На первом этапе исследования было уточнено содержание понятия «обучающий чат-бот», выделены конкретные виды чат-ботов, их функции.

Чат-боты как актуальный тренд в системе образования становятся все более распространенными и востребованными, постепенно начинают применяться в деятельности различных образовательных организаций. Этому феномену уделяется все большее внимание в исследованиях, при этом ряд авторов (О. С. Биккулова, С. С. Гречихин, М. И. Ивкина, И. В. Ослякова, М. В. Ступина) [4; 5; 6; 7] приписывают чат-боту множественные неструктурированные, зачастую рассогласованные функции. В этих условиях требуется конкретизация функций и особенностей их применения с привязкой к конкретным чат-ботам.

Как пишет М. В. Ступина, чат-бот в образовании является эффективным средством информационного взаимодействия между субъектами образования и информационными образовательными ресурсами, выступая посредником в передаче сообщений. Автор описывает перспективность чат-бота в условиях растущей нагрузки обучающихся, связанной с активной самостоятельной работой. Такой процесс включает организацию работы с большим теоретическим материалом, создание системы промежуточного контроля, отслеживание статистики обучения, при этом требуется эффективная навигация и возможность возвращения к изученному материалу [4].

В целом обозначенные функции могут быть реализованы и на базе электронных курсов или иных более привычных платформ (социальных сетей, мессенджеров, веб-сайтов, мобильных приложений, CRM-систем и др.), однако концептуальным отличием чат-бота становится диалоговый харак-

тер взаимодействия с субъектом образовательного процесса, что положительно сказывается на степени мотивации и создает эффект присутствия.

Отметим, что функциональность чат-бота во многом может быть рассмотрена шире благодаря программируемости и возможностям интеграции с искусственным интеллектом. Так, в работе О. С. Биккуловой и М. И. Ивкиной подчеркивается, что чат-боты могут быть представлены как в виде простейших чат-ботов (предоставляют информацию по запросу, поддерживают обучение с точки зрения реализации функций электронного курса – предоставление материалов, размещение ссылок, полезных ресурсов и т.п.), так и более сложных конфигураций с включением искусственного интеллекта и естественной обработки языка (современные языковые модели GPT-3 и GPT-4, GigaChat, YandexGPT и др.) [5]. Применение обозначенных видов чат-ботов может оказывать разные эффекты на результаты обучения. Это связано с тем, что каждый вид чат-бота имеет свои особенности и функционал, а как итог, – различия в сценариях использования в процессе сопровождения профессионального развития педагога.

Учитывая вышеизложенное, рассмотрим каждый из представленных в образовании чат-ботов отдельно:

1. Простейшие чат-боты (с жесткой логической последовательностью). Как правило, разворачиваются на базе мессенджеров или электронных курсов, предоставляя функциональные возможности в форме вопросно-ответной системы, выдачи рекомендаций, литературы, прочего заранее загруженного контента, навигации по образовательным материалам, обработки входящих запросов, проведения тестирования, игр, викторин, интерактивных занятий, распределения ролей, рассылок, напоминания о важных событиях, организации быстрой обратной связи и др. [7; 8]. Однако ключевым недостатком простейших чат-ботов является зависимость от точности запроса. Поскольку такие чат-боты имеют заранее сформированные ответы на входящий запрос, они не способны предоставлять синтезированную информацию, как это происходит в генеративных моделях (А. А. Заславский) [3]. В то же время подобные ограничения зачастую не оказывают негативного влияния на качество сопровождения, поскольку это не противоречит первоначальным функциональным ожиданиям, возложенным на чат-бота.

2. Чат-боты с интегрированным искусственным интеллектом и естественной обработкой языка (чат-боты с гибкой логической последовательностью), включающие в себя функции

искусственного интеллекта, являются более сложным представлением инструментов цифрового образования, имеют дискуссионную природу, связанную с противоречиями в области безопасности и негативного влияния на когнитивные функции человека. При этом под искусственным интеллектом, согласно ГОСТ Р 59895-2021, понимается «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека» [9]. Ряд авторов [1; 10; 11] считают, что технологии искусственного интеллекта, несмотря на их преимущества, требуют осторожного или ограниченного применения. Например, В. П. Шкодырев, Н. М. Купринов и Е. А. Башкирова указывают на необходимость полного ограничения доступа к современным языковым моделям искусственного интеллекта с последующей стандартизацией норм применения искусственного интеллекта в образовании, поскольку искусственный интеллект сегодня, по мнению авторов, не является достоверным источником информации, а его алгоритмы имеют скрытый характер, ввиду чего отсутствует полноценное понимание механизмов его работы и влияния на субъектов, использующих подобный искусственный интеллект [10]. В работе Л. В. Константиновой, В. В. Ворожихина, А. М. Петрова, Е. С. Титовой и Д. А. Штыхно особо отмечается, что искусственный интеллект способен оказать негативное влияние на человеческое мышление, развитие когнитивных функций, готовность решать поставленные задачи самостоятельно без применения инструментов поддержки [11].

Именно поэтому существует необходимость в нахождении оптимального баланса между полноценным переводом сопровождения на инструменты искусственного интеллекта и стимулированием интеллектуальной деятельности субъекта образовательного процесса, с проявлением его самостоятельной активности при работе с чат-ботом.

Отдельный интерес представляет исследование Л. В. Капустиной, Ю. Д. Ермаковой и Т. В. Калужной, в котором говорится о необходимости соблюдения ряда фундаментальных принципов применения искусственного интеллекта: контролируемость человеком, справедливое использование, этичность, обоснование применения, прозрачность. Кроме того, авторы считают, что многие из существующих ограничений искусственного интеллекта также стано-

вятся и преимуществом, стимулирующим активность субъектов при работе с полученными материалами (необходимость проверки достоверности данных, перепроверка полученной информации, поиск первоисточников и др.) [1]. В целом чат-боты, интегрированные с искусственным интеллектом, являются позитивным фактором развития образования, оказывающим поддерживающее влияние на состояние реализации функций обучения, предполагая достижение глобальных перспектив персонализации (С. С. Гречихин) [6]. Однако персонализация напрямую зависит от конфигурации и функционала чат-бота. Подчеркнем, что фактически эффективность чат-бота зависит от конкретного программного решения и диктуется контекстом запроса пользователя.

Результат сопоставительного анализа функциональных особенностей применения чат-ботов с жесткой и гибкой логикой в структурированном виде представлен в табл. 1.

Изучение видов и функциональных возможностей чат-ботов позволило уточнить это понятие, а именно: под обучающим чат-ботом будем понимать чат-бот, объединяющий в себе функции хранения, поиска, выдачи информации, проведения аттестаций (тестирования), консультаций и позволяющий организовать доступную быструю обратную связь между субъектом образовательного процесса и чат-ботом, с подключением третьего участника коммуникации (консультанта, куратора, тьютора, сопровождающего), на которого накладываются функции администрирования чат-бота и своевременного реагирования на любые сложности в обучении. Приведенное описание понимания характеризует как чат-бот с жесткой логикой, так и чат-бот со встроенными функциями интеллектуальной поддержки, кроме того, оно не привязано к уровню текущего технологического развития, а ориентировано на сохранение приведенной семантики в условиях долгосрочной перспективы совершенствования чат-ботов.

На втором этапе исследования были обозначены ключевые достоинства применения чат-ботов в образовательном процессе, сигнализирующие о высокой значимости их использования в современном образовании и подтверждающие перспективность обозначенного направления исследования (табл. 2).

Применение чат-ботов в сопровождении профессионального развития педагога определяется конфигурацией и функциональностью. Именно функциональность чат-бота играет важную роль в определении его возможностей и перспектив ис-

Таблица 1

**Сравнение простейших чат-ботов и чат-ботов
с интегрированным искусственным интеллектом**

Факторы сравнения (функции)	Простейшие чат-боты	Чат-боты с интегрированным искусственным интеллектом
Вопросно-ответная система	Ограничивается кругом заранее предопределенных вопросов, банк которых пополняется по мере работы обучающихся с курсом (незнакомые системе вопросы заносятся в базу данных и на них постепенно формируются ответы куратором курса); таким образом, для упрощения работы подключается куратор, который осуществляет управление чат-ботом и обеспечивает его наполнение всевозможным контентом	Потенциал вопросно-ответной системы практически не ограничен; ответы зависят от конкретной языковой модели, обучающей выборки. Возникают проблемы достоверности полученного ответа на вопросы, требуется дополнительная проверка данных и фактов
Предоставление литературы	Предоставляет сформированную педагогическим коллективом (разработчиком) информацию о литературе, которая будет полезна при работе с материалом. Литература обновляется куратором курса	Динамический характер предоставления исследований и ссылок, что зависит от рассматриваемой языковой модели. Способен предоставлять как заготовленный список, так и дополнять его в зависимости от запроса обучающегося. Например, при интеграции современных языковых моделей чат-бот способен осуществлять поиск информации в режиме реального времени с указанием ссылки на источник
Обработка входящих запросов	Ограничена, имеет структуру в форме каталога, в которой выбираются конкретные варианты запросов. Реже формируются системы, которые реагируют на определенные «триггеры» – сообщения, в которых содержатся ключевые слова, фразы и т.п.	Не ограничена, поскольку искусственный интеллект обладает способностью обрабатывать естественный язык и генерировать ответы на любые входящие запросы. При этом ответы будут отличны друг от друга
Проведение тестирования	Реализуется эффективно, поскольку связывается с предварительной подготовкой вопросов и их предоставлением из общего банка заданий	Реализуется эффективно; включаются возможности пояснения выбранного ответа за счет интеллектуальной поддержки, а также динамического конфигурирования тестовых вопросов (требует обучения языковой модели)
Напоминания о событиях, рассылка	Эффективна, поскольку поддерживается куратором, осуществляющим управление чат-ботом, а также может быть заложена на программном уровне в виде автоматического функционала	Аналогична традиционным ботам; искусственный интеллект способен также автоматически создавать напоминания в календаре субъекта взаимодействия
Скорость ответа	Зависит от рассматриваемого запроса и контекста; типовые запросы и предусмотренные функционально задачи выполняются мгновенно. Предусмотрена возможная задержка, устанавливаемая разработчиком	Практически мгновенная, зависит от запроса и контента
Возможные ограничения	Обозначенные функциональные ограничения, а также возможное неудовлетворение всего спектра индивидуальных потребностей субъекта образовательного процесса, ввиду отсутствия гибкости подобной конфигурации чат-бота	Обозначенные ограничения, связанные с рассматриваемой языковой моделью, конкретным видом искусственного интеллекта, выборкой обучения и базой данных. При этом возникают риски негативного влияния на безопасность данных (в случае использования сторонних систем), а также возникают вопросы, касающиеся достоверности полученных ответов

пользования в сопровождении профессионального развития педагога.

На третьем этапе исследования обозначены перспективы использования чат-ботов в сопровождении профессионального развития педагогов, обуславливающие потребность в их разработке и внедрении в процесс формирования професси-

ональных компетенций на базе дополнительных профессиональных образовательных программ.

Сопровождение выступает одной из ключевых функциональных возможностей чат-ботов [3; 5; 6; 7 и др.]. При этом, как подчеркивают А. Л. Пикина и А. В. Золотарева, профессиональное развитие педагога требует создания специальных условий,

Таблица 2

Достоинства применения чат-ботов в образовании

№ п/п	Достоинства	Характеристика
1	Моментальный отклик на запросы [3; 4; 5; 6; 7; 8]	Чат-боты предоставляют ответы на поставленные запросы с минимальной задержкой, не обладают ограничениями, связанными со временем, в которое используется чат-бот, тем самым исключая традиционные барьеры сопровождения в образовании, связанные с коммуникацией с реальным человеком (сопровождающим, тьютором, наставником, консультантом)
2	Высокая степень индивидуализации и персонализации образовательного процесса [3; 4; 5; 6; 7; 8]	Применение чат-ботов соответствует принципам индивидуализации, поскольку позволяет обеспечить доступ к информации вне зависимости от места и времени; более сложные чат-боты включают в себя дифференцированные задачи, формируют график обучения или позволяют реализовывать конкретные стили взаимодействия с контентом
3	Диалоговое взаимодействие [3; 4; 5; 6; 7; 8]	Работа пользователя с чат-ботом происходит в форме диалогового окна, что позволяет сохранять историю взаимодействия, отслеживать собственную траекторию работы и обращаться к чат-боту как персональному консультанту и помощнику в необходимое время (в рамках конкретного контекста обучения)
4	Кросс-платформенность [3; 4; 5; 6; 7; 8]	Чат-боты, как правило, разворачиваются на базе социальных сетей, мессенджеров или веб-сайтов, что исключает отсутствие доступа к чат-боту ввиду аппаратной несовместимости. Кросс-платформенность означает отсутствие привязки к конкретной платформе или устройству, что является позитивным фактором, играющим в пользу доступности чат-бота
5	Сокращение времени на поиск образовательного материала [3; 4; 5; 6; 7; 8]	Чат-боты позволяют предоставить удобный и функциональный доступ к различным базам данных, тем самым упрощая задачи, связанные как с самостоятельным поиском материала (используя функции навигации), так и выдачей контента ботом по входящему запросу. В тех случаях, когда поиск информации не является одной из учебных задач, чат-боты становятся эффективным способом структурирования содержания обучения, обеспечивая высокую эффективность запоминания при работе с информацией. При этом в чат-боты могут быть включены дополнительные ссылки, сообщения информационного характера и т.д.
6	Поддержка самообразования и самообучения [3; 4; 5; 6; 7; 8]	Чат-боты становятся прикладным интегрированным в социальные сети, мессенджеры или образовательные платформы инструментом, который эффективно применяется при решении задач самообразования или самообучения. Чат-бот рассматривается как доступный заменитель электронных курсов, а в случае интеллектуальных чат-ботов – как превосходящий по своим возможностям инструмент сопровождения. Положительной стороной сопровождения с использованием чат-бота является возможность как полномасштабного развертывания обучения на базе чат-бота, так и смешанное применение (дополнительный инструмент)
7	Долгосрочное снижение издержек (ресурсные и временные затраты на организацию обучения) [3; 4; 5; 6; 7; 8]	Развитие чат-ботов является долгосрочным способом повышения доступности обучения, поскольку базы данных чат-ботов способны вмещать в себя достаточно обширное количество информации (электронные учебники, носители, изображения, таблицы и др.), к которой у субъектов образования имеется упрощенный доступ. Ввиду размещения чат-бота в мессенджерах отсутствует необходимость оплачивать услуги облака и др.
8	Широкая функциональность, автоматизация [3; 4; 5; 6; 7; 8]	Чат-боты способны выполнять обширный спектр задач, выступая в качестве каталога с информацией, простейшей вопросно-ответной системы, инструмента естественной обработки языка и т.д. (в зависимости от функций, которые закладываются в чат-бот на этапе разработки). Автоматизация при этом раскрывается как интегральная характеристика функциональности чат-бота, указывающая на возможность организации функций обучения (обратная связь, консультации, проведение контрольных мероприятий) в автоматическом режиме
9	Программируемость и возможность внедрения искусственного интеллекта, масштабируемость [3; 4; 5; 6; 7; 8]	Программируемость чат-бота означает практически безграничный потенциал в функциональности за счет включения дополнительных функций. Искусственный интеллект, будучи современным трендом, рассматривается как глобальная и долгосрочная перспектива развития социально-экономической сферы, а его интеграция в чат-бот значительно расширяет возможности его применения в обучении. Масштабируемость определяет возможности постепенного улучшения и расширения чат-бота по мере его апробации

характерных для тьюторского сопровождения и реализуемых в чат-ботах. Перечислим эти условия [12]:

- наличие объективного внешнего запроса со стороны педагога;
- реализация принципов сетевого взаимодействия и многосторонней информационно перенасыщенной образовательной среды;
- включение специальной программы сопровождения, которая бы четко разграничивала поставленные цели, задачи и особенности сопровождения, в комплексе объединяла необходимые для развития педагога мероприятия;
- организация совместной деятельности сопровождающего и сопровождаемого;
- учет психологических особенностей, физического и духовного состояния личности в процессе сопровождения.

Вместе с тем, отметим, что конкретные задачи и особенности могут видоизменяться в зависимости от типов сопровождения, к которым относят: методическое, ресурсное, психолого-педагогическое, организационно-управленческое, научно-исследовательское и др., на что указывают исследования ряда авторов [2; 13; 14; 15; 16 и др.].

Все обозначенные виды сопровождения могут быть воспроизведены на базе чат-бота. Резюмируя вышесказанное, актуализируем некоторые функциональные возможности чат-ботов, ориентированные на сопровождение профессионального развития педагогов:

- интегративный подход ко всему спектру видов сопровождения педагога с удобным интерфейсом и широким спектром инструментов;
- диалоговая организация взаимодействия между чат-ботом и педагогом, позволяющая давать персонализированный отклик на сделанный запрос;
- индивидуальная информационная поддержка и привязка сроков, мероприятий, заданий и результатов тестирования;
- быстрая обратная связь и отсутствие временных, территориальных и аппаратных ограничений, поскольку доступ к чат-боту организуется через личное устройство (компьютер, смартфон и т.д.);
- возможности формирования индивидуальной образовательной траектории с включением конфигурируемых настроек, которые педагог выбирает самостоятельно в зависимости от потребности, загруженности и других факторов;
- перспективы объединения различных педагогов в группы по интересам, результатам, выбранным курсам в целях установления связи и партнер-

ства в вопросах обучения, организации научных исследований и др.

На четвертом этапе исследования выявлены ключевые ограничения, которые возникают в процессе использования чат-бота в сопровождении профессионального развития педагога. Выделим некоторые из них [17]:

- сохранение потребности во включении в образовательный процесс куратора, тьютора или наставника (любого квалифицированного педагогического работника), ввиду неспособности чат-ботов удовлетворять весь спектр персональных запросов в сопровождении обучения;
- предоставление только predetermined содержания и литературы, что связано с наполнением чат-бота и его базы данных, включением конкретной информации и функций, отсутствием интеллектуальной поддержки;
- составное положение чат-бота в случае реализации функций оценки результатов обучения – необходимость включения альтернативных способов контроля достигнутых результатов, включая самоконтроль, наблюдение динамики педагогом (наставником, тьютором, куратором), взаимные формы проверки результатов обучения;
- невозможность отслеживания чат-ботом физического и духовного состояния личности в процессе сопровождения, организации визуального наблюдения, эмоциональных реакций, что вступает в противоречие с психолого-педагогической ориентированностью сопровождения;
- отсутствие совместной деятельности чат-бота и сопровождаемого как таковой, необходимость ее компенсации за счет организации совместных с «живым» наставником и коллегами мероприятий, выстраивания сетевого партнерства. В таком случае сопровождение требует создания специальных организационных групп, в которые включаются субъекты образовательного процесса с различным опытом, успеваемостью, что позволяет создать условия взаимной поддержки (информационной, методической, образовательной и др.).

Хотя обозначенные ограничения не оказывают весомого влияния на общее качество образовательного процесса педагогов, отметим необходимость их компенсации за счет проработки дополнительных функций и инструментов, встраиваемых в чат-бот. Кроме того, заметим, что некоторые из ограничений теряют собственную релевантность в условиях применения чат-бота в качестве не основного, а дополняющего инструмента сопровождения профессионального развития педагога; другие, в частности, отслеживание физического и духовного состояния, могут быть компенсиро-

ваны за счет встраивания в чат-бот специального диалогового окна с психологическим консультированием, возможностью уведомить о состоянии, поставить реакцию на конкретные материалы и др. (функции комплексной обратной связи).

Обозначенные ограничения стали фундаментом для перехода к пятому этапу исследования в целях выявления принципов и условий эффективного сопровождения профессионального развития педагога с применением обучающего чат-бота.

В целом важно учитывать общие принципы сопровождения профессионального развития педагогов, к которым А. В. Мордовская относит принципы гуманистической направленности, культуросообразности, целостности, субъектности [18]. На наш взгляд, обозначенные принципы необходимо дополнить принципами самостоятельности, самоорганизации, непрерывности, индивидуализации и рефлексивности, которые в комплексе обеспечат переход к высокоэффективной системе сопровождения профессионального развития педагогов.

Подчеркнем, что базовыми условиями эффективного сопровождения профессионального развития педагогов с применением обучающего чат-бота выступают:

- обучение педагогов работе с чат-ботом и использованию его функционала, доведение до педагогов всех функций, особенностей, возможностей и ограничений конкретного чат-бота, что простимулирует эффективность использования в решении значимых для субъекта образовательного процесса задач;
- наличие связи с экспертами (тьюторами, наставниками, сопровождающими, консультантами) через специальные функции, встроенные в чат-бот, в целях предоставления возможности получения персональных консультаций по различным вопросам;
- создание возможностей группового взаимодействия со связью с другими педагогами, что позволит стимулировать контакты и повлияет на готовность принимать участие в совместных реальных мероприятиях;
- включение в информационное сопровождение (ресурсно-методическое) актуальной и качественной, проверенной информации, соответствующей направлению и задачам обучения;
- реализация принципов персонализации, обратной связи и интерактивного взаимодействия, что обеспечит доступность и удобство применения чат-бота в организации сопровождения;
- подключение дополнительных систем – баз данных, электронных курсов, образовательных

платформ, прочих инструментов, позволяющих согласовывать прогресс и изменения в режиме реального времени;

- своевременное реагирование на системные ошибки, проблемы или негативную обратную связь от педагогов с целью исключить нежелание использовать чат-бот в качестве инструмента сопровождения;

- наличие информирующих функций, направленных на оказание персональной поддержки педагогу (информация о предстоящих событиях, мероприятиях, персональных запросах).

В ходе шестого, заключительного этапа исследования, был разработан чат-бот, направленный на реализацию функций сопровождения профессионального развития педагога. Данный чат-бот был интегрирован в профессиональное сообщество на базе телеграм-канала в рамках программы педагогического сопровождения процессов формирования событийной компетентности педагогических работников образовательных технопарков.

Одной из особенностей разработанного чат-бота является простота его использования и доступность для широкого круга педагогов. Бот оснащен удобным интерфейсом, позволяющим быстро получить нужную информацию и инструкции. Он доступен как на компьютере, так и на мобильных устройствах, что позволяет педагогам использовать его в любое время и в любом месте.

В чат-боте реализован следующий функционал:

Регистрация пользователей: пользователи могут зарегистрироваться в приложении, указав свои интересы, навыки и области профессиональных интересов.

Поиск партнеров: пользователи могут искать других участников чата с похожими интересами и навыками, чтобы совместно работать над событийными проектами. Поиск можно осуществлять по ключевым словам, темам или по определенной области знаний.

Сообщения и общение: пользователи могут отправлять сообщения друг другу через чат-бот, чтобы обсудить проекты, задать вопросы или поделиться своими знаниями и опытом.

Оценки и рекомендации: пользователи могут голосовать как за интересующие темы образовательных событий, так и оценивать других участников по их навыкам и работе над событийными проектами.

Календарь и планирование: пользователи могут создавать события и планировать встречи или вебинары с другими участниками. Чат-бот имеет функцию отслеживания даты и напоминает пользователям о предстоящих событиях.

Интеграция с социальными сетями: можно добавить возможность авторизации через социальные сети для более удобного доступа к учетной записи пользователя или с возможностью публикации результатов работы на платформах социальных сетей для привлечения большего числа единомышленников.

Мотивация и информационная поддержка: бот предоставляет информацию о технологии организации событий, предлагает готовые методические материалы в области проектирования и организации образовательных событий, примеры успешных практик и истории успеха.

Консультации и рекомендации: педагоги могут задавать вопросы и получать консультации и рекомендации от бота с целью устранения профессиональных дефицитов при проектировании и организации образовательных событий.

Заключение. Использование чат-ботов в сопровождении профессионального развития педагогов становится объективно востребованной задачей организации результирующего и эффективного сопровождения, отличающегося функциональностью, персонализацией и направленностью на решение конкретных прикладных задач.

Чат-бот в таком случае рассматривается как комплексный инструмент поддержки, который оснащается функциями информирования, планирования, предоставления доступа к обучающему контенту, рассылок, напоминаний, управления и др. Особое значение в контексте чат-бота приобретают такие функции сопровождения, которые реализуются на стыке методического, ресурсного, психолого-педагогического, научно-исследовательского, профессионального и организационно-управленческого видов сопровождения.

Исследование позволяет выделить конкретные преимущества использования обучающего чат-бота в сопровождении профессионального развития педагога, среди которых:

- практически безграничные функциональные возможности, которые диктуются конкретной разработкой и ее функциональностью;
- персонализация обучения, связанная с диалоговым взаимодействием и самостоятельным управлением материалами в чат-боте;
- масштабируемость инструментария, который развивается по мере апробации чат-бота;
- повышение доступности и удобства обучения, поскольку функционал доступен в любом месте и в любое время;
- ресурсная эффективность, связанная с долгосрочной оптимизацией затрат и повышением автономности чат-бота.

Обучающий чат-бот позволяет оснащать субъектов образовательного процесса необходимыми теоретическими и практическими материалами, организовывать тестирование, проводить викторины, игры, информировать о предстоящих (для конкретного педагога) событиях и значимых датах. В целом применение обучающего чат-бота первично связывается с организацией деятельности субъекта обучения, стимулируя работу с обширным материалом, а также доступность этого материала. При этом, важно, чтобы чат-бот в сопровождении профессионального развития педагогов применялся грамотно, с учетом готовности педагогов использовать обучающий чат-бот и создания необходимых условий, при которых применение чат-бота будет оказывать оптимизационное влияние на образовательные процессы.

Список источников

1. Капустина Л. В., Ермакова Ю. Д., Калужная Т. В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? // Концепт. 2023. № 10. С. 119–132.
2. Киуру К. В., Попова Е. Е., Маковецкая Ю. Г. Новые технологии дистанционного обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–3. С. 196–199.
3. Заславский А. А. Иерархическая структура способов применения чат-ботов при автоматизации построения индивидуальных образовательных траекторий // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 2 (60). С. 86–94.
4. Ступина М. В. Модель оптимизации информационного процесса взаимодействия пользователей с распределенными информационными ресурсами на базе чат-бота // Известия КБНЦ РАН. 2023. № 2 (112). С. 30–38.
5. Биккулова О. С., Ивкина М. И. Чат-бот в методике преподавания РКИ // МИРС. 2021. № 1. С. 91–96.

6. Гречихин С. С. Дистанционное обучение с помощью образовательных чат-ботов в современных мессенджерах // БГЖ. 2020. № 3 (32). С. 66–68.
7. Осякова И. В. Перспективы обучения языкам с применением телеграм бота и пользовательского контента // Образование и право. 2023. № 7. С. 334–341.
8. Шумилина М. А., Коробко А. В. Разработка чат-бота на языке программирования python в мессенджере «telegram» // Научные известия. 2022. № 28. С. 47–54.
9. ГОСТ Р 59895-2021. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200181910> (дата обращения: 01.02.2024).
10. Шкодырев В. П., Куприков Н. М., Башкирова Е. А. Вопросы стандартизации и взаимосвязи образования и искусственного интеллекта // Известия ТулГУ. Технические науки. 2022. № 7. С. 83–87.
11. Константинова Л. В., Ворожихин В. В., Петров А. М., Титова Е. С., Штыхно Д. А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. № 2. С. 36–48.
12. Пикина А. Л., Золотарева А. В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 85–92.
13. Базаева Ф. У. Потенциал методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в условиях образовательного учреждения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–1. С. 46–48.
14. Демьянчук Р. В. Сопровождение профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития педагогов: процессный подход // Педагогический журнал Башкортостана. 2022. № 1 (95). С. 66–75.
15. Эрмиш А. А. Организация методического сопровождения профессионального развития педагогов дошкольной образовательной организации в контексте индивидуализации // ИНСАЙТ. 2021. № 5 (8). С. 75–88.
16. Гумирова Н. М. Научно-методическое сопровождение развития кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций // Образование. Карьера. Общество. 2022. № 3 (74). С. 3–7.
17. Максимова Е. А., Никитина Г. А., Шилова С. А. Реализация лингводидактического потенциала методов искусственного интеллекта // Изв. Саратов. ун-та. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. № 2 (46). С. 114–122.
18. Мордовская А. В. Педагогическое сопровождение профессионального развития будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 6. С. 40–46.

References

1. Kapustina, L. V., Ermakova, Yu.D., Kalyuzhnaya, T. V. (2023) ChatGPT and education: eternal confrontation or possible cooperation? *Concept*, no. 10, pp. 119–132. (In Russ.)
2. Kiuru, K. V., Popova, E. E., Makovetskaya, Yu.G. (2022) New technologies of distance learning in the system of higher and additional professional education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 75–3, pp. 196–199. (In Russ.)
3. Zaslavsky, A. A. (2022) Hierarchical structure of methods for using chatbots in automating the construction of individual educational trajectories. *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Computer Science and Informatization of Education*, no. 2 (60), pp. 86–94. (In Russ.)
4. Stupina, M. V. (2023) Model for optimizing the information process of user interaction with distributed information resources based on a chatbot. *Bulletin of KBNC RAN*, no. 2 (112), pp. 30–38. (In Russ.)
5. Bikkulova, O. S., Ivkina, M. I. (2021) Chatbot in the methodology of teaching RFL. *MIRS*, no. 1, pp. 91–96. (In Russ.)
6. Grechikhin, S. S. (2020) Distance learning using educational chatbots in modern messengers. *BGZh*, no. 3 (32), pp. 66–68. (In Russ.)

7. Oslyakova, I. V. (2023) Prospects for teaching languages using a telegram bot and user content. *Education and Law*, no. 7, pp. 334–341. (In Russ.)
8. Shumilina, M. A., Korobko, A. V. (2022) Development of a chatbot in the python programming language in the telegram messenger. *Scientific Bulletin*, no. 28, pp. 47–54. (In Russ.)
9. GOST R 59895-2021 Artificial intelligence technologies in education. General provisions and terminology. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/1200181910> (Accessed: 1 February 2024). (In Russ.)
10. Shkodyrev, V. P., Kuprikov, N. M., Bashkirova, E. A. (2022) Issues of standardization and the relationship between education and artificial intelligence. *Bulletin of TulGU*, no. 7, pp. 83–87. (In Russ.)
11. Konstantinova, L. V., Vorozhikhin, V. V., Petrov, A. M., Titova, E. S., Shtykhno, D. A. (2023) Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts. *Open Education*, no. 2, pp. 36–48. (In Russ.)
12. Pikina, A. L., Zolotareva, A. V. (2015) Tutor support for the professional development of a teacher. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 4, pp. 85–92. (In Russ.)
13. Bazaeva, F. U. (2023) Potential for methodological support of professional activities of teachers in an educational institution. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 78–1, pp. 46–48. (In Russ.)
14. Demyanchuk, R. V. (2022) Supporting professional activities and personal and professional development of teachers: a process approach. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, no. 1 (95), pp. 66–75. (In Russ.)
15. Ermish, A. A. (2021) Organization of methodological support for the professional development of teachers of preschool educational organizations in the context of individualization. *INSAJT*, no. 5 (8), pp. 75–88. (In Russ.)
16. Gumirova, N. M. (2022) Scientific and methodological support for the development of personnel potential of professional educational organizations. *Education. Career. Society*, no. 3 (74), pp. 3–7. (In Russ.)
17. Maksimova, E. A., Nikitina, G. A., Shilova, S. A. (2023) Realization of the linguodidactic potential of artificial intelligence methods. *Bulletin of Sarat. University. Ser.: Acmeology of Education. Developmental Psychology*, no. 2 (46), pp. 114–122. (In Russ.)
18. Mordovskaya, A. V. (2006) Pedagogical support of professional development of future teachers. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 40–46. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.02.2024; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 14.02.2024; approved after reviewing on 25.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторе:

Вотинцев Андрей Владимирович

Научный сотрудник Лаборатории исследований современных направлений развития образования ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

Information about the author:

Votintsev Andrey Vladimirovich

Researcher of Laboratory for Research on Modern Trends in Education Development of Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow



ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ FOREIGN EXPERIENCE

Научная статья
УДК: 378:046.2

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И ЛИЧНОСТНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Александр Васильевич Долматов^{1✉}, Ши Хаожань²

^{1, 2} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

^{1✉} adolmatov@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7883-7316>

² shihaoran@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблем адаптации иностранных студентов к учебной среде российского вуза и значимости механизмов психологической поддержки и личностного целеполагания. Проведенный анализ зарубежных и отечественных источников свидетельствует о взаимосвязи эффективности адаптации с действием индивидуальных и коллективных механизмов психологической и ментальной поддержки студентов. Проанализированы причины психологической дезадаптации обучающихся и способы их психологической поддержки. Показана значимость такого мотивационного фактора, как постановка личностных целей. Приведены результаты пилотного исследования проблем адаптации студентов из КНР и РФ. Выявлены сходства и различия в восприятии возникающих у первокурсников обозначенных стран адаптационных трудностей. Ранжированы факторы их дезадаптации и выделены ее виды (организационно-личностная и когнитивная). Показана значимость тьюторского сопровождения процесса адаптации с участием соотечественников, обучающихся на старших курсах. Приведен набор значимых компетенций преподавателей, работающих с иностранными студентами.

Ключевые слова: адаптация, иностранные студенты, целеполагание, психологическая поддержка, сопровождение, когнитивная адаптация.

Для цитирования: Долматов А. В., Ши Хаожань. Проблемы адаптации иностранных студентов: механизмы психологической поддержки и личностного целеполагания // Человек и образование. 2024. № 1. С. 168–175.

Original article

PROBLEMS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS: MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND PERSONAL GOAL-SETTING

Alexander V. Dolmatov^{1✉}, Shi Haozhan²

^{1,2} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

[✉]adolmatov@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7883-7316>

²shihaoran@yandex.ru

Abstract. The article is a study aimed at identifying the problems of adaptation of foreign students to the educational environment of a university and determining the significance of the mechanisms of psychological support and personal goal setting. The qualitative content analysis of foreign and domestic sources indicates the relationship between the effectiveness of adaptation and the action of individual and collective mechanisms of psychological and mental support for students. The causes of psychological maladaptation of students and methods of psychological support are analyzed. The importance of such a motivational factor as setting personal goals is shown. The results of the pilot study of the problems of adaptation of Chinese and Russian students are presented. Similarities and differences in the perception of difficulties by first-year students are revealed. The factors of maladjustment are ranked. The types of maladjustment are identified: organizational-personal and cognitive. The article shows the importance of tutor support for the adaptation process with the participation of compatriots studying in senior courses. A set of significant competencies of teachers working with foreign students is given.

Keywords: adaptation, foreign students, goal setting, psychological support, support, cognitive adaptation.

For citation: Dolmatov A. V., Shi Haozhan. Problems of adaptation of foreign students: mechanisms of psychological support and personal goal-setting // *Man and Education*. 2024; (1): 168–175. (In Russ.)

Введение. Поступление в вуз сопряжено с изменениями в разных сферах жизни молодого человека, связанными с его отделением от семьи и привычного окружения в сочетании с необходимостью интеграции в новую социальную группу. Этот переход влечет за собой угрозу появления психологического дисбаланса, преодолеть который можно посредством различных способов психолого-педагогической поддержки, позволяющих в значительной степени снизить влияние возникающих в процессе адаптации к учебной среде проблем [1]. Первые дни в стенах университета для многих являются особенно трудными, так как недавним школьникам тяжело отказаться от прежних дружеских отношений, представлявших собой источник комфорта и стабильности. Однако с течением времени они начинают понимать, что необходимость установления новых связей не требует отказа от старых. Более того,

новые знакомства открывают новые возможности, что также положительно сказывается на психологическом состоянии первокурсников.

Целью исследования является анализ проблем адаптации иностранных студентов, обучающихся в вузах России, индивидуальных и коллективных механизмов их психологической и ментальной поддержки.

Обзор литературы. Анализ исследований, посвященных адаптации иностранных студентов, показал, что важное значение в этом процессе играют их родители. Так, С. Б. Роббинс, К. П. Лезе и С. М. Херрик исследовали влияние личностных характеристик молодых людей на их адаптацию к высшему образованию и пришли к выводу, что те из них, кто располагал меньшим уровнем поддержки со стороны ближайшего окружения и не поддерживал тесные контакты с семьей и сверстниками, адаптировались к университету

довольно медленно [2]. В то же время их однокурсники, охотно включавшиеся в совместную деятельность и сохранявшие связь с семьей, проходили этот процесс легче. Обучающиеся с должной поддержкой родителей, по мнению этих же исследователей, в целом намного быстрее адаптируются к университетской жизни за счет минимизации стрессовых состояний. М. Дж. Уинтр и Л. А. Шугар, напротив, отрицают прямое влияние родителей студентов на процесс их адаптации. При этом косвенное содействие со стороны родителей все же присутствует и реализуется в виде особенностей воспитания, адекватности ожиданий, открытости к общению, без которых способность студентов приспосабливаться к новым условиям заметно снижается [3].

И. Б. Бутырская, А. В. Ткач, Г. И. Неумина и А. Г. Бутырский выделяют четыре компонента академического стресса: академическое разочарование, академические конфликты, академическая тревога и академическое давление [4]. При этом фрустрация студентов нередко оказывается настолько существенной, что «это может способствовать повышению психоэмоциональных нагрузок и снижению адаптационного потенциала первокурсников» [5, с. 89]. В то же время воздействие компонентов стресса может быть снижено по мере увеличения ощущаемой учащимися поддержки, положительно сказывающейся на общем уровне их экстраверсии [6]. Учитывая это, вузы стремятся создать условия, при которых вероятность возникновения стрессовых ситуаций контролируется и компенсируется, тем самым способствуя формированию более комфортной академической среды, свободной от дисбаланса, препятствующего адекватному личностному развитию.

Межличностные отношения выступают в роли фактора, который может как положительно, так и отрицательно сказываться на физическом, психологическом и социальном здоровье человека [7]. Следовательно, поддержка со стороны близких имеет существенное значение в отношении тех переменных адаптации, которые относятся к психологическому благополучию (личностная адаптация) и отношениям с однокурсниками (социальная адаптация). При изучении влияния поддержки на скорость приспособления учащегося к новой реальности было установлено, что молодые люди с высокими показателями сплоченности семьи, эмпатии и самооценки отличались низким уровнем тревожности и депрессии. Это доказывает, что особенности отношений с родителями являются предикторами глобального индекса адаптации их детей [8].

Переменные личностной и психологической адаптации все чаще учитываются при прогнозировании успеха адаптации к высшему образованию. М. Е. Притчард и Г. С. Уилсон в качестве одного из показателей успешности адаптации к высшему образованию определяют уровни социального и эмоционального благополучия учащегося, проявляющихся среди прочего в их успеваемости [9]. Все вышеперечисленное еще раз подтверждает, что поддержка студента со стороны семьи укрепляет его уверенность в себе и развивает способность к эффективному «копинг-поведению». Кроме того, она усиливает готовность решать более сложные задачи, распределять физические и эмоциональные ресурсы и оптимизирует механизмы жизнестойкости. Таким образом, процесс личной и академической адаптации проходит более успешно, если семья и учебное заведение совместно помогают студентам определиться со своими академическими целями, уменьшить чувство напряжения и нервозности и практикуют методики контроля беспокойства и стресса [10].

Ученые как в России, так и за рубежом отмечают, что ожидания студента от вуза не всегда оправдываются. Чаще всего обучающихся не устраивают строгость учебных планов и их несоответствие динамике изменений профессиональной сферы, отсутствие пространства для самостоятельного исследования, слабая поддержка со стороны руководства университета и преподавателей [11; 12]. В результате рассогласование между ожиданиями и реальностью приводит к эмоциональному выгоранию студента и снижению его мотивации. Более того, учащиеся с высокими и несколько идеализированными ожиданиями нередко демонстрируют более низкую успеваемость и высокую степень социально-психологической дезадаптации [13].

Результаты исследования риска развития депрессивных состояний у студентов Смоленского государственного медицинского университета и Российской академии народного хозяйства и государственной службы подтвердили, что у более чем половины его участников (57 %) проявляются первичные признаки депрессии. Причем в 16 % случаев речь шла о ее ярко выраженной (тяжелой) форме [14]. В более ранней работе зарубежных авторов с выборкой, насчитывающей 2843 студента, отмечалось, что распространенность серьезных тревожных и/или депрессивных расстройств среди студентов американских университетов составляет 15,6 % [15]. Подобная депрессия может приводить к трудностям в реше-

нии учебных задач и ухудшению общей успеваемости с последующим повышением вероятности отчисления.

Ученые из КНР, занимавшиеся изучением вопросов академического стресса и академической адаптации, например И. Ло и Х. Ван, считают, что психологический стресс представляет собой функциональное состояние психики, вызванное несколькими факторами, такими, как негативные события в ходе образовательного процесса и повседневной жизни, стиль преодоления трудностей, уровень социальной поддержки, личностные особенности психологических и физических реакций [16]. Ф. Тан и П. Цин заявляют, что отсутствие у учащихся навыков преодоления трудностей и плохие коммуникативные способности являются факторами риска возникновения у них суицидальных наклонностей [17]. Авторы отмечают, что природа стрессовых ситуаций влияет не только на психологическое состояние студента, но и на выбор стратегий их поведения в социуме.

Таким образом, успешное вхождение молодого человека в университетскую среду в значительной степени зависит от его способности приспосабливаться к новым обстоятельствам, при этом активируются такие способности, как когнитивная гибкость, готовность решать нестандартные задачи, инициативность, проактивность, реальные ожидания и наличие плана на период обучения. В этом смысле постановка релевантных целей выступает как фактор, способствующий достижению успехов в обучении, поскольку они определяют необходимость выполнения повседневных задач, поддерживают высокий уровень мотивации и ориентации на достижение результатов вне зависимости от трудностей, с которыми учащийся сталкивается в процессе жизнедеятельности. При этом академические цели воспринимаются как уникальные, сознательно сформулированные индивидом и дающие ему ощущение важности обучения в вузе, принадлежности к его структуре и организационной идентичности [18]. В этом аспекте цели действуют как векторы психологической экзистенциальной организации в той мере, в какой они способствуют приданию смысла ценностным ориентациям и осознанию приобретаемого жизненного опыта. Поступление в университет представляет собой вызов, основанный на ожиданиях, интересах, потребностях и особых способностях, которые сталкиваются с требованиями, внутренним распорядком и различными институциональными практиками, создавая но-

вый сценарий, требующий периода адаптации к университетской жизни. В результате учащийся испытывает широкий спектр как положительных, так и отрицательных эмоций: радость, неуверенность, беспокойство, удовлетворение и др.

Методология и результаты исследования. Университет для студентов – это среда, в которой они могут подготовиться к профессиональной деятельности и в которой сошлись ценности, интересы, способности, а также ожидания и мечты. Иными словами, учащиеся вузов создают собственное ментально-социальное пространство, в котором развивают свои когнитивные и коммуникационные навыки, овладевают знаниями и профессиональными инструментами деятельности.

Исследование процесса адаптации иностранных студентов предполагает выявление основных проблем, особенностей национального менталитета и образования, факторов влияния и психолого-педагогических условий результативности данного процесса. В этом контексте проведенный анализ публикаций позволяет обобщить некоторые проблемы адаптации и обозначить наиболее важные условия ее успешности.

С другой стороны, важно проанализировать мнения самих студентов, относительно наиболее значимых лично для них трудностей и особенностей адаптации. Для решения этой задачи был проведен опрос студентов Китайской Народной Республики и Российской Федерации, обучавшихся на первом курсе РГПУ им. А. И. Герцена.

Обобщая выводы приведенных исследований, необходимо отметить индивидуальные и личностные условия эффективного встраивания студента в систему высшей школы. Прежде всего он должен быть готов к адекватному принятию решений, должен учиться справляться с повседневными трудностями, распределять свое время в соответствии с новыми задачами и отношениями, расставлять приоритеты, брать ответственность за обучение, развивать способности выполнять задания с учетом новых требований, проявлять гибкость перед лицом изменений. Первый год пребывания в вузе может оказаться критическим для адаптации студента из-за ряда возникающих проблем. Различные исследования показали, что проявления депрессии, стресса, вспыльчивости и даже психосоматических расстройств свидетельствуют о неудачной адаптации учащихся.

Общей проблемой является определенная самоуверенность студентов относительно личных способностей и значимости посещения

занятий. Можно обозначить этот вид дезадаптации как личностно организационную. Она характерна как для студентов первого курса бакалавриата, так и магистратуры. Отдельные студенты принципиально по различным причинам не посещают часть занятий, надеясь на собственные интеллектуальные способности. Получив неудовлетворительную или даже удовлетворительную оценку, теряют мотивацию к учебе, что нередко приводит к отчислению из вуза. Анализ показывает, что к такому результату приходят от одного до пяти процентов студентов как РФ, так и КНР.

Значимым фактором является когнитивная дезадаптация. Анализ факторов ее возникновения весьма значим для практических действий. Прежде всего, это существенное различие принципов и задач школьных и вузовских программ. Студенты должны быть готовы к самостоятельному освоению больших объемов междисциплинарного учебного, научного и профессионально-ориентированного материала. Весьма значимы навыки системного, интегративного, критического мышления, креативности, экстрадисциплинарного переноса классической и инновационной методологии.

Опрос студентов первых курсов бакалавриата направления «Управление персоналом» РГПУ им. А. И. Герцена набора 2022 и 2023 года (среди опрошенных 16 студентов из РФ и 15 студентов из КНР) позволил выявить и ранжировать ряд факторов, которые, по мнению первокурсников, затрудняют когнитивную адаптацию. Для студентов КНР это, прежде всего, языковые проблемы – 93 %, высокий уровень сложности ряда специальных дисциплин – 79 %, определенный «разрыв» между требованиями школьной и университетской программы – 72 %, сложность «встраивания» в университетское сообщество по различным причинам – 65 %. Студенты РФ выделили следующие факторы: «разрыв» между требованиями школьной и университетской программы – 87 %, высокий уровень сложности специальных дисциплин – 77 %, необходимость самостоятельного поиска информации в различных источниках, более высокие требования к аналитическим, исследовательским навыкам – 71 %, владение междисциплинарными компетенциями – 65 %.

Анализ полученных результатов определяет ряд направлений адаптации. Для иноязычных студентов это погружение в языковую среду различными методами: аудиторное изучение русского языка, использование компьютерного перевода, активное общение в студенческой

среде. Для всех обучающихся целесообразно применение методик когнитивной адаптации: развитие креативности, дивергентного, критического, логического мышления, аналитических навыков.

В целом, приспособление к университетским реалиям представляет собой сложный и многогранный процесс, который подразумевает выполнение ряда условий. Он невозможен без выбора эффективных стратегий преодоления когнитивных и бытовых проблем. Университетская жизнь сопряжена с трудностями, связанными с системой оценивания и обучения, принятием профессиональных решений, использованием ресурсов, предлагаемых вузом, и новыми способами взаимоотношений с семьей, а также с преподавателями и однокурсниками. Следует помнить, что хорошая академическая успеваемость сама по себе не является доказательством того, что учащийся полностью адаптировался к университетской среде. Учеба в вузе требует изменения поведения, которое включает в себя новые стратегии и интеллектуальные навыки для решения повседневных проблем. Следовательно, процесс адаптации во многом зависит от внутренних условий, основанных на наличии необходимых ресурсов, которые благоприятствуют адаптации не только к особенностям образовательного процесса, но и к различным бытовым, повседневным обстоятельствам.

Следует отметить, что одним из внутренних факторов, личностным механизмом, который может способствовать эффективной адаптации к университетскому контексту, являются цели, которых намеревается достичь студент. Именно цели влияют на стратегии, которые студенты используют для обучения, на мотивационные профили, которые они активируют, и на академическую успеваемость [19]. Цели, которые человек ставит перед собой, оказавшись в определенных условиях, влияют на построение жизненного проекта, который представляет собой базовый план, которому нужно следовать. Всякий жизненный проект основывается на знаниях самого индивида, складывается из его интересов, мотивов, способностей, возможностей, ценностей и ожиданий. На основании вышеизложенного можно утверждать, что цели представляют собой представления о том, что люди хотели бы, чтобы произошло в ближайшем или отдаленном будущем, и чего они хотят добиться. Применительно к университетскому образованию они составляют основной компонент решения проблем, которые предполагает профессиональная подготовка,

за счет поддержания мотивации студентов и регулирования их поведения.

Заключение. Важность структурирования жизненного проекта заключается в том, что он влияет на самореализацию человека, пытающегося приспособить мир к своим личным потребностям, а не просто приспосабливаться к обстоятельствам. Поступление в университет воспринимается как сложная реальность из-за того, что множество переплетающихся факторов в ней сходятся воедино. Вследствие этого каждый негативный опыт может стать препятствием, ставящим под угрозу процессы адаптации.

При обсуждении проблем адаптации к университетской жизни подразумевается осознание круга задач, которые студенту приходится решать, опираясь на имеющиеся у него ресурсы и стратегии поведения. В связи с этим становится особенно важной поддержка учащегося, направленная на раскрытие его академической компетенции. Не менее важным является и признание

значения цели как части жизненного проекта, при помощи которой процессы адаптации к новым требованиям будут эффективными и приведут к повышению мотивации студентов.

Одним из значимых механизмов психологической поддержки адаптации иностранных студентов является тьюторское сопровождение данного процесса. Его эффективность существенно повышается, если в качестве тьюторов в том числе выступают студенты старших курсов, магистранты или аспиранты – соотечественники обучающихся. В то же время функция когнитивной адаптации в большей степени возлагается на преподавателей, которые должны быть готовы к ее реализации и обладать соответствующими компетенциями: формирования учебной мотивации, активизации познавательных возможностей обучающихся, доступного объяснения материала, эффективной коммуникации с учетом национальных особенностей и уровня подготовки обучающихся.

Список источников

1. Erlich V. The 'new' students. The studies and social life of French university students in a context of mass higher education // *European Journal of Education*. 2004. Vol. 39. № 4. Pp. 485–495.
2. Robbins S. B., Lese K. P., Herrick S. M. Interactions between goal instability and social support on college freshman adjustment // *Journal of Counseling and Development*. 1993. № 71. Pp. 343–348.
3. Wintre M. G., Sugar L. A. Relationships with parents, personality, and the university transition // *Journal of College Student Development*. 2000. № 41. Pp. 202–214.
4. Бутырская И. Б., Ткач А. В., Неуймина Г. И., Бутырский А. Г. Показатели образа жизни, уровень учебного стресса и стрессоустойчивости у разнополых студентов медицинского вуза при дистанционном и очном обучении // *Крымский терапевтический журнал*. 2021. № 3. С. 24–28.
5. Дмитриева Е. Н., Богомаз С. А. Типологические особенности фрустрационных реакций первокурсников // *Сибирский психологический журнал*. 2000. № 12. С. 89–91.
6. Терешечкина Э. А., Макарова О. А. Исследование экстраверсии у студентов различных специальностей (технических и гуманитарных) // *Международный студенческий научный вестник*. 2015. № 5–2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13374> (дата обращения: 05.03.2024).
7. Анисимов А. И., Киреева Н. Н. Социальное здоровье студентов // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. 2009. № 1 (1). С. 165–181.
8. Holmbeck G. N., Wandrei M. L. Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students // *Journal of Counseling Psychology*. 1993. № 40 (1). Pp. 73–78.
9. Pritchard M. E., Wilson G. S. Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success // *Journal of College Student Development*. 2003. № 44 (1). Pp. 18–28.
10. Aspinwall L., Taylor E. Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact individual differences and coping on college adjustment and performance // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. № 63 (6). Pp. 989–1003.
11. Тимакова Ю. В. Социальные ожидания студентов от обучения в вузе: сравнительный социологический анализ на примере МГЛУ и Туринского университета // *Огарёв-Online*. 2020. № 9 (146). С. 3.

12. Hassel S., Ridout N. An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education // *Frontiers in Psychology*: [сайт]. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02218/full> (дата обращения: 08.06.2023).
13. Lauterbach C. G., Vielhaber D. P. Need-press and expectation-press indices as predictors of college achievement // *Educational and Psychological Measurement*. 1966. № 26 (4). Pp. 965–972.
14. Филиппова И. Д. Изучение риска развития депрессивных состояний в студенческой среде // *Смоленский медицинский альманах*. 2001. № 4. С. 211–214.
15. Eisenberg D., Gollust S. E., Golberstein E., Hefner J. L. Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2007. № 77 (4). Pp. 534–542.
16. Luo Y., Wang H. Correlation research on psychological health impact on nursing students against stress, coping way and social support // *Nurse Education Today*. 2009. № 29 (1). Pp. 5–8.
17. Tang F., Qin P. Influence of personal social network and coping skills on risk for suicidal ideation in Chinese university students // *PLoS One*. 2015. № 10(3). DOI: 10.1371/journal.pone.0121023.
18. Chen Zhang K., Yu E. D. Quest for a good life: Spiritual values, life goals, and college students // *Asia-Pacific Psychiatry*. 2012. № 6 (1). DOI: 10.1111/j.1758-5872.2012.00183.x.
19. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2017. № 1. С. 67–87.

References

1. Erlich, V. (2004) The 'new' students. The studies and social life of French university students in a context of mass higher education. *European Journal of Education*, vol. 39, no. 4, pp. 485–495.
2. Robbins, S. B., Lese, K. P., Herrick, S. M. (1993) Interactions between goal instability and social support on college freshman adjustment. *Journal of Counseling and Development*, no. 71, pp. 343–348.
3. Wintre, M. G., Sugar, L. A. (2000) Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, no. 41, pp. 202–214.
4. Butyrskaya, I. B., Tkach, A. V., Neuimina, G. I., Butyrsky, A. G. (2021) Lifestyle indicators, the level of educational stress and stress tolerance in students of different sexes of a medical university with distance and full-time education. *Crimean Therapeutic Journal*, no. 3, pp. 24–28. (In Russ.)
5. Dmitrieva, E. N., Bogomaz, S. A. (2000) Typological features of frustration reactions of first-year students. *Siberian Psychological Journal*, no. 12, pp. 89–91. (In Russ.)
6. Tereshechkina, E. A., Makarova, O. A. (2015) Research of extraversion in students of various specialties (technical and humanitarian). *International Student Scientific Bulletin*, no. 5–2. [website]. Available at: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13374> (Accessed: 06 August 2023). (In Russ.)
7. Anisimov, A. I., Kireeva, N. N. (2009) Social health of students. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 12*, no. 1 (1), pp. 165–181. (In Russ.)
8. Holmbeck, G. N., Wandrei, M. L. (1993) Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, no. 40 (1), pp. 73–78.
9. Pritchard, M. E., Wilson, G. S. (2003) Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success. *Journal of College Student Development*, no. 44 (1), pp. 18–28.
10. Aspinwall, L., Taylor, E. (1993) Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 63 (6), pp. 989–1003.
11. Timakova, Yu. V. (2020) *Social expectations of students from studying at a university: a comparative sociological analysis on the example of MGLU and the University of Turin*. Cyberleninka [website]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-ozhidaniya-studentov-ot-protsesta-obucheniya-v-vuze-sravnitelnyy-sotsiologicheskyy-analiz-na-primere-vuzov-mglu-i/viewer> (Accessed: 07 June 2023). (In Russ.)

12. Hassel, S., Ridout, N. An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education. *Frontiers in Psychology*. [website]. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02218/full> (Accessed: 08 June 2023).
13. Lauterbach, C. G., Vielhaber, D. P. (1966) Need-press and expectation-press indices as predictors of college achievement. *Educational and Psychological Measurement*, no. 26 (4), pp. 965–972.
14. Filippova, I. D. (2001) Studying the risk of developing depressive states in a student environment. *Smolensk Medical Almanac*, no. 4, pp. 211–214. (In Russ.)
15. Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., Hefner, J. L. (2007) Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, no. 77 (4), pp. 534–542.
16. Luo, Y., Wang, H. (2009) Correlation research on psychological health impact on nursing students against stress, coping way and social support. *Nurse Education Today*, no. 29 (1), pp. 5–8.
17. Tang, F., Qin, P. (2015) Influence of personal social network and coping skills on risk for suicidal ideation in Chinese university students. *PLoS One*, no. 10 (3). DOI: 10.1371/journal.pone.0121023.
18. Chen Zhang, K., Yu, E. D. (2012) Quest for a good life: Spiritual values, life goals, and college students. *Asia-Pacific Psychiatry*, no. 6 (1). DOI: 10.1111/j.1758-5872.2012. 00183.x.
19. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A. (2017) Motivational profiles as predictors of self-regulation and academic success of students. *Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology*, no. 1, pp. 67–87. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 05.03.2024; одобрена после рецензирования 11.03.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was submitted on 05.03.2024; approved after reviewing on 11.03.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Долматов Александр Васильевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Ши Хаожань

Аспирант Института педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Dolmatov Alexander Vasilyevich

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Educational Administration and Personnel Management, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Shi Haozhan

Postgraduate student at the Institute of 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: 378.147

КРИТЕРИИ ОТБОРА КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Роза Султановна Махаева^{1✉}, Сергей Андреевич Вишняков²

^{1,2} Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

^{1✉} rmakhaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-6543-0695>

² sa.vishnyakov@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-1550-0556>

Аннотация. Необходимость разработки новых подходов к обучению иностранных студентов русскому языку становится все более актуальной в свете того факта, что каждый год растет число желающих изучать русский язык в России. При работе со студентами из Китайской Народной Республики на занятиях по русскому языку как иностранному важно учитывать определенные критерии отбора культуроведческого материала. Правильный подбор такого материала способствует эффективности обучения, помогает студентам лучше узнать и понять русскую культуру и прогрессировать в изучении языка. Цель данного исследования заключается в определении критериев отбора культуроведческого материала на занятиях по русскому языку как иностранному при работе с китайскими студентами, в анализе роли данных материалов в формировании культуроведческой компетенции обучающихся и их навыков межкультурного общения. Предполагаем, что представленные критерии будут способствовать повышению эффективности обучения китайских студентов русскому языку и культуре.

Ключевые слова: культуроведение, русский язык как иностранный, критерии отбора текста, китайские студенты, межкультурная коммуникация, культуроведческая компетенция, учебный текст.

Для цитирования: Махаева Р. С., Вишняков С. А. Критерии отбора культуроведческого материала на занятиях по русскому языку как иностранному при работе со студентами из Китайской Народной Республики // Человек и образование. 2024. № 1. С. 176–181.

Original article

CRITERIA FOR SELECTING CULTURAL MATERIAL IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WHEN WORKING WITH STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Rosa S. Makhaeva^{1✉}, Sergey A. Vishnyakov²

^{1,2} Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

^{1✉} rmakhaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-6543-0695>

² sa.vishnyakov@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-1550-0556>

Abstract. The need to develop new approaches to teaching Russian to foreign students is becoming increasingly urgent in light of the fact that every year the number of people wishing to study Russian in Russia

is growing. When working with students from China in classes on Russian as a foreign language, it is important to take into account certain criteria for selecting cultural material. The correct selection of such material contributes to the effectiveness of learning, helps students to better know and understand Russian culture and progress in learning the language. The purpose of this study is to determine the criteria for selecting cultural material in classes on Russian as a foreign language when working with Chinese students, to analyze the role of these materials in the formation of cultural competence of students and their intercultural communication skills. We assume that the presented criteria will help improve the effectiveness of teaching Russian language and culture to Chinese students.

Keywords: cultural studies, Russian as a foreign language, text selection criteria, Chinese students, intercultural communication, cultural competence, educational text.

For citation: Makhaeva R. S., Vishnyakov S. A. Criteria for selecting cultural material in classes on Russian as a Foreign Language when working with students from the People's Republic of China // *Man and Education*. 2024; (1): 176–181. (In Russ.)

Введение. В настоящее время увеличивается число иностранных студентов из Китайской Народной Республики (далее – КНР), изучающих русский язык и русскую культуру в образовательных организациях высшего образования и научных организациях Российской Федерации. Это связано с тем, что Россия является страной с богатой историей и культурой, что привлекает многих студентов, желающих познакомиться с ее наследием. Кроме того, русский язык является одним из самых распространенных языков мира и играет важную роль в различных областях, включая деловую сферу, политику, литературу, науку и др. Иностранные студенты, осознавая потенциал и преимущества владения русским языком, стремятся к его изучению, чтобы расширить свои карьерные и личные возможности.

Согласно Российскому статистическому ежегоднику Федеральной службы государственной статистики количество студентов из КНР, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры в образовательных организациях высшего образования и научных организациях Российской Федерации растет: в 2010–2011 гг. на обучение принято 3 тыс. студентов, в 2019–2020 гг. – 11 тыс. 800 студентов, в 2022–2023 гг. – 13 тыс. 500 студентов [1].

Необходимость разработки новых подходов к обучению становится все более актуальной, поскольку каждый год растет число желающих изучать русский язык в России. В связи с этим, процесс обучения иностранных студентов требует тщательного подхода со стороны преподавателей. Одним из ключевых аспектов обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) является использование куль-

туроведческого материала на занятиях. Чтобы обучение было интересным и эффективным, преподавателям необходимо учитывать различные критерии отбора материала, выявлять цели и языковой уровень студентов, выбирать соответствующий материал для уроков, учитывать культурные различия и использовать интерактивные методы обучения. Такой подход позволит студентам не только улучшить знание русского языка, но и лучше понять русскую культуру и обычаи.

Материалы и методы. Выделение критериев отбора культуроведческого материала осуществлялось с помощью анализа научной литературы, наблюдения и обобщения педагогического опыта, бесед со студентами и преподавателями. Были рассмотрены научные работы по теме исследования, учитывался личный опыт автора по работе с иностранными студентами из КНР.

Результаты. Отбор текстов, удовлетворяющих определенным методическим требованиям, – одна из актуальных проблем в методике преподавания языка, в том числе русского языка как иностранного. В современных исследованиях по лингводидактике выдвигаются различные критерии отбора учебных текстов. Проблему отбора текстов при формировании навыков и умений иноязычного чтения, а также при взаимосвязанном обучении видам иноязычной речевой деятельности изучали Л. П. Доблаев, И. Л. Бим, З. И. Клычникова, Г. Д. Чистякова, Т. С. Серова, С. К. Фоломкина и др.

Текст является важнейшим материалом при обучении языку. При работе с текстом студенты учатся выражать свое мнение, отстаивать свою точку зрения, грамотно подбирать аргументы, что в свою очередь способствует

совершенствованию речемыслительной деятельности.

Проблеме учебного текста и изучению его особенностей в отечественной литературе посвящено много работ (А. И. Новиков, Л. П. Доблаев, А. Э. Бабайлова, З. И. Клычникова и др.). Исследователи Л. П. Доблаев, А. Э. Бабайлова, Т. М. Дридзе, Е. Г. Биева изучают учебный текст с точки зрения его смысловой структуры, другие ученые проводят исследования учебного текста с точки зрения проблем его понимания (Н. К. Венедиктова, З. И. Клычникова и др.).

По словам И. Р. Гальперина, текст – «речетворческий процесс, обладающий завершенностью, состоящий из названия и ряда особых единиц, объединенных разными типами лексической и грамматической связи, и имеющий определенную установку» [2]. А. А. Акишина и О. Е. Каган определяют текст как «словесное произведение, реализующее поставленную цель» [3].

В книге «Зачем, что и как читать на уроке?» Н. В. Кулибина пишет, что «...с помощью учебного текста преподаватель может продемонстрировать ту или иную грамматическую категорию или лексико-тематическую группу, показать лексическое богатство языка, представить факт культуры, а также развить у учащихся навыки в каком-либо виде речевой деятельности, например, в говорении, чтении и т.п.» [4, с. 14].

Критерии отбора текста помогают определить, является ли использование материала в учебном процессе целесообразным или нет. Л. С. Журавлева и М. Д. Зиновьева в своей работе «Обучение чтению», где освещаются основные задачи начального этапа обучения чтению художественных текстов, ведущими принципами отбора называют учет: познавательной ценности литературных произведений и значимости их идейно-художественного содержания; социально-психологических и национальных особенностей учащихся; интересов учащихся и степени их подготовленности к восприятию художественной литературы [5].

А. А. Миролюбов и А. Д. Климентенко основными требованиями к содержанию учебных текстов считают их познавательную ценность и научность содержания [6]. Н. Д. Арутюнова выделяет аутентичность, актуальность, доступность, эмоциональность, а также соответствие материала возрастным потребностям учащихся [7]. И. Э. Рiske утвер-

ждает, что тексты для обучения должны быть аутентичными, актуальными, типическими. По ее мнению, представленные критерии, представляют безусловную ценность с точки зрения отбора материала, на котором можно формировать социокультурную компетенцию учащихся [8].

По мнению Е. И. Воробьевой, для отбора учебных текстов следует руководствоваться критериями, связанными с лингвострановедческим аспектом. Так, текст должен являться источником актуальной, современной, типичной лингвострановедческой информации; способствовать осознанию студентами сходств и различий родной и иноязычной культур, воспитывать уважение к иной лингвокультурной общности; иллюстрировать использование лексики с национально-культурным компонентом значения в естественной речи, отражать типичные ситуации ее употребления и синтагматические связи [9].

Обращение к культуроведческим текстам на уроках русского языка как иностранного поможет приобщить иностранных студентов к русской культуре через освоение ими культурных концептов (которые позволяют расширить значение слова, оставляя возможность для домысливания), тематических пластов лексики и языковых единиц с национально-культурным компонентом.

В отборе культуроведческого материала автор статьи учитывает следующие критерии отбора культуроведческого материала: учет мотивационных и познавательных особенностей учащихся; информативность; учет актуального историзма; лексико-грамматическое наполнение; языковая и смысловая доступность текста; жанровое разнообразие и практическая значимость текста; культуроведческая ценность.

Критерий учета мотивационных и познавательных особенностей учащихся. Содержание культуроведческих текстов должно учитывать интересы учащихся, соответствовать их познавательным и эмоциональным запросам. Чтение текстов должно выступать как мотивированная речевая деятельность на всех этапах обучения. Мотивация к чтению определяется двумя факторами: значимостью для учащихся содержания текстов и их удовлетворенностью от результатов выполняемой деятельности. Отсюда появляется необходимость отбирать тексты, которые будут учитывать читательские интересы.

Критерий информативности. Информативность часто рассматривается как новизна,

поскольку именно этот аспект приписывается текстам, способным предоставить новую информацию читателю. Важно, чтобы тексты, посвященные культуре, были информативными, то есть выполняли познавательную функцию и знакомили иностранных студентов с фактами о русской культуре, духовной и социальной жизни.

Критерий учета актуального историзма текстового материала. Выдвинутый В. Г. Костомаровым и Е. М. Верещагиным в качестве критерия оценки страноведческой ценности текста принцип актуального историзма связан с предостережением авторов от архаизирующего подхода. Тексты должны отражать актуальную культуру, включать в себя сведения, известные в данный исторический момент всем носителям языка и помогающие лучше понять современный образ жизни. Авторы отмечают, что чем ближе к нам некоторый исторический период, тем больше из него берется сведений [10].

Критерий лексико-грамматического наполнения. В культуруобразующем пространстве текста большое значение имеет его грамматическое наполнение. Важно, чтобы тексты, знакомящие учащихся с ценностями русского мира, включали лексические единицы, которые не только отражают культурные особенности носителей русского языка, но также обладают глубоким смыслом и способны содействовать продуктивному межкультурному диалогу.

Критерий языковой и смысловой доступности текста. Язык текстов должен быть доступен учащимся, чтение не должно превратиться в расшифровку, только в этом случае студенты смогут сосредоточить все свое внимание на их содержании. Доступность языка текста также является необходимым условием для автоматизации механизмов чтения. Текст должен быть таким, чтобы обучающиеся смогли его понять. Это подразумевает знакомую грамматику, узнаваемую ситуацию текста, небольшой процент незнакомой лексики, наличие сюжетной канвы (в художественном тексте), небольшой объем текста (работа над ним должна уложиться в одно занятие).

Критерий жанрового разнообразия и практической значимости текста. Принципиально важно использовать тексты разнообразные с точки зрения стилевой и жанровой принадлежности, так как они обеспечивают необходимую широту и полноту знаний об изучаемом материале. Также следует стремиться к тому,

чтобы информация, содержащаяся в культуроведческих текстах, могла использоваться учащимися в других видах деятельности, а не только учебной, так как в реальных условиях информация, извлекаемая нами во время чтения, всегда предназначена для чего-то конкретного, имеет определенную цель.

Критерий культуроведческой ценности. Культуроведческая ценность формируется из элементов, способных создать образ России, который будет притягивать иностранных студентов своей богатой историей и культурой, и тем самым вдохновлять их на поиск новых знаний о культуре страны изучаемого языка. Тексты с культуроведческой ценностью не только служат цели образования, но и выполняют важную воспитательную функцию, так как формируют уважительное отношение к различным культурам, что является особенно значимым в работе с иностранными обучающимися.

Заключение. Таким образом, культуроведческие тексты играют важную роль в развитии культуроведческой компетенции у иностранных студентов. Они не только расширяют кругозор и знания студентов о разных странах и их культурных традициях, но и развивают навыки межкультурного общения, способствуют самоанализу и позитивному взаимодействию с представителями других культур. В результате студенты становятся более осведомленными и толерантными гражданами, способными эффективно функционировать в межкультурной среде.

Для успешной работы с иностранными студентами важно правильно подобрать культуроведческий материал, который будет точно передавать сведения о культуре и особенностях русского языка. Выделенные критерии отбора культуроведческого материала помогут правильно подобрать текст для иностранных студентов, изучающих русский язык и русскую культуру. Культуроведческие тексты не только способствуют расширению знаний о культуре и традициях страны, но и оказывают большое влияние на повышение культуроведческой компетенции у иностранных студентов. Это связано с тем, что правильно отобранные тексты позволяют студентам углубить свое понимание иностранной культуры через изучение ее основных аспектов, таких, как история, литература, искусство и обычаи. Через чтение и анализ культуроведческих текстов студенты смогут получить более полное представление о символах, ценностях и повседневной жизни народа.

Список источников

1. Российский статистический ежегодник. 2023: Стат. сб. Росстат. М., 2023. 701 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд., стереотипное. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
3. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 256 с.
4. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст на уроке русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 269 с.
5. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Система работы с учебными художественными текстами / Лингвострановедение и принцип активной коммуникативности при обучении русскому языку как иностранному: мет. рек. // под ред. Л. С. Журавлевой. М., 1986. С. 11–26.
6. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. М.: Педагогика, 1982. 293 с.
7. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 339 с.
8. Рiske И. Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения: на материале английской поэзии: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 259 с.
9. Воробьева Е. И. Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка (немецкое отделение, 4–5 курсы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999.
10. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

References

1. *Russian statistical yearbook*. (2023) M.: Rosstat. (In Russ.)
2. Galperin, I. R. (2006) *Text as an object of linguistic research*. M.: ComBook. (In Russ.)
3. Akishina, A. A., Kagan, O. E. (2002) *Learning to teach: for a Russian teacher language as a foreign language*. M.: Russian language. Courses. (In Russ.)
4. Kulibina, N. V. (2001) *Why, what and how to read in class. Literary text in the lesson of Russian as a foreign language*. SPb.: Zlatoust. (In Russ.)
5. Zhuravleva, L. S., Zinovieva, M. D. (1986) *System of working with educational literary texts. Linguistic studies and the principle of active communication in teaching Russian as a foreign language. Guidelines*. M., pp. 11–26. (In Russ.)
6. Mirolubov, A. A., Kraevsky, V. V., Tsetlin, V. S. (1982) *Theoretical foundations of methods of teaching foreign languages in secondary school*. M.: Pedagogy (In Russ.)
7. Arutyunova, N. D. (1988) *Types of linguistic meanings: Assessment. Event. Fact*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
8. Riske I. E. (2000) *Formation of sociocultural competence among students at the senior level of education: Based on the material of English poetry*. Abstract of Ph.D. thesis, Moscow. (In Russ.)
9. Vorobyova, E. I. (1999) *Professionally oriented formation of linguistic and cultural competence of an English teacher. (German department, 4–5 years)*. Abstract of Ph.D. thesis, St. Petersburg. (In Russ.)
10. Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1990) *Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language*. M.: Russian language. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.02.2024; одобрена после рецензирования 09.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 02.02.2024; approved after reviewing on 09.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторах:

Махаева Роза Султановна

Ассистент кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва

Вишняков Сергей Андреевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва

Information about the authors:

Makhaeva Roza Sultanovna

Assistant of the Department of Russian as a Foreign Language in Professional Education of Moscow Pedagogical State University, Moscow

Vishnyakov Sergey Andreevich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language in Professional Education of Moscow Pedagogical State University, 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.



Научная статья
УДК: 378

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА ИЗ РОССИИ И КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ

Фэн Юйцюн

Санкт-Петербургский университет, Санкт-Петербург, Россия

st096289@student.spbu.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли невербальной коммуникации в образовательном процессе вуза. Используются методы наблюдения, анкетирования, контент-анализ результатов опроса, методы обработки и анализа данных. Показано, что увеличение количества невербальной коммуникации может способствовать созданию «эффекта присутствия» преподавателя в режиме дистанционного обучения, повысить качество учебной деятельности студентов и их желание продолжать учебу. Анализируются результаты сопоставления средств невербального общения в условиях онлайн-обучения, осуществляемого преподавателями из России и КНР. Установлено, что в условиях онлайн-обучения ими активно используются средства невербальной коммуникации, причем особую роль играет интонация. Также в условиях онлайн-обучения преподаватели этих двух стран уделяют большое внимание таким невербальным средствам коммуникации, как темп речи, направление взгляда, мимика, жесты и поза. Полученные результаты могут быть использованы в процессе планирования и разработки электронных образовательных ресурсов, а также связанных с онлайн-образованием программ повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова: онлайн-обучение, средства невербальной коммуникации, громкость, интонация, тембр.

Для цитирования: Фэн Юйцюн. Особенности невербальной коммуникации преподавателей вуза из России и Китайской Народной Республики в онлайн-обучении // Человек и образование. 2024. № 1. С. 182–187.

Original article

FEATURES OF NON-VERBAL COMMUNICATION OF RUSSIAN AND CHINESE UNIVERSITY TEACHERS IN ONLINE EDUCATION

Feng Yuqiong

Saint-Petersburg University, St. Petersburg, Russia

st096289@student.spbu.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the role of nonverbal communication in the university educational process. Methods of observation, questioning, content analysis of survey results, data processing and analysis were used. It has been shown that increasing the amount of nonverbal communication can help create the “presence effect” of the teacher in distance learning, improve the quality of students’ educational activities and their desire to continue their studies. The results of the comparison of non-verbal communication

means in online learning carried out by teachers from Russia and China are analyzed. It has been proved that in online learning they actively use means of non-verbal communication, with intonation playing a special role. Also, in the context of online learning, teachers in these two countries pay great attention to such non-verbal means of communication as speech rate, gaze direction, facial expressions, gestures and posture. The results obtained can be used in the process of planning and developing electronic educational resources, as well as teacher training programs related to online education.

Keywords: online learning, non-verbal communication tools, volume, intonation, timbre.

For citation: Feng Yuqiong. Features of non-verbal communication of Russian and Chinese university teachers in online education // *Man and Education*. 2024; (1): 182–187. (In Russ.)

Введение. Невербальная коммуникация, используемая преподавателями, имеет важное значение во взаимодействии с обучающимися в учебном процессе как в оффлайн-, так и в онлайн-формате. Многие исследования доказывают влияние невербального поведения педагога на удовлетворенность обучением, мотивацию и академическую успеваемость обучающихся [1; 2]. В этой связи современному преподавателю необходимо знать, какие именно невербальные сообщения продуктивны для достижения образовательных целей.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить элементы невербального поведения преподавателя, влияющие на эффективность онлайн-лекций. К таким элементам можно отнести: релевантное использование паралингвистических средств (паузы, тембр, быстрота речи, выразительность и др.) [3]; телесные сигналы, поддерживающие ощущение присутствия [4]; непосредственность педагога как сложная поведенческая модель [5]; кинетические аспекты общения (жесты, мимика, пантомимика) [6].

Исследования доказывают, что невербальные элементы коммуникации занимают особое место в образовательном процессе [7; 8]. Увеличение количества невербальной коммуникации в онлайн-лекции может способствовать созданию эффекта физического присутствия преподавателя в режиме дистанционного обучения и повысить результаты учебной деятельности студентов и их желание продолжать учебу. В контексте взаимодействия между преподавателем и студентом социальное присутствие представляет собой ощущение общности субъектов образовательного процесса в условиях взаимодействия, опосредованного интернет-технологиями [9]. Во многом это касается обучения иностранных студентов. В последние годы наблюдается увеличение количества обучающихся по образовательным программам вузов из Китайской Народной Республики (КНР). В этой связи следует учиты-

вать целый ряд кросс-культурных особенностей преподавателей и обучающихся из КНР и России, среди которых существенное место занимает невербальная коммуникация [10]. Различия могут вызвать определенные трудности в общении и привести к непониманию и нарушению взаимодействия преподавателей и студентов из России и КНР в образовательном процессе.

Традиционное обучение обладает рядом коммуникативных преимуществ по сравнению с онлайн-обучением, в том числе существуют ограничения в использовании некоторых видов невербальных средств коммуникации.

С учетом вышеизложенного нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого состояла в выявлении специфики используемых средств невербальной коммуникации у преподавателей из России и КНР на онлайн-занятиях.

Методы и выборка. Для достижения цели исследования использованы методы наблюдения и анкетирования, контент-анализ результатов опроса, методы обработки и анализа данных.

Выборку составили 102 студента вузов КНР (средний возраст – 19 лет, 56 юношей, 46 девушек) и 118 российских студентов 1–2 курса бакалавриата СПбГУ естественно-научного и гуманитарного направлений обучения (средний возраст – 18,5 лет, 51 юноша, 67 девушек).

В рамках пилотного исследования, целью которого являлось выявление средств невербальной коммуникации, используемых преподавателями на онлайн-занятиях, студенты из России и КНР просматривали онлайн-лекции педагогов из России и КНР соответственно и после этого заполняли анкеты на основе наблюдения за невербальной коммуникацией педагогов. Для минимизации влияния переменных, связанных с различиями в стиле преподавания, онлайн-лекции были заранее просмотрены экспертами – преподавателями СПбГУ, что позволило удостовериться в использовании педагогами примерно одинаковых средств невербальной коммуникации.

Анкета, разработанная для сбора данных, содержит набор вопросов и заданий, направленных на выявление мнения студентов о выраженности различных элементов невербального взаимодействия у преподавателей на онлайн-лекциях, таких, как интонация, взгляд, мимика, жесты, поза и одежда. Количественная оценка выраженности применяемых педагогами средств невербальной коммуникации осуществлялась с помощью пятибалльной шкалы. Качественная оценка основывалась на развернутых письменных комментариях респондентов.

Результаты и обсуждение. Анализ данных показал, что преподаватели как из России, так и из КНР активно используют невербальные средства коммуникации на онлайн-занятиях (рисунок 1). Гистограмма демонстрирует высокие показатели применения невербальных сигналов педагогами в условиях дистанционного обучения. Активность использования преподавателями средств невербальной коммуникации по 5-балльной шкале находится на уровне 4–5 баллов, и лишь один показатель опускается ближе к 3 баллам. Взаимодействие, как показывает рисунок, происходит благодаря целому ряду

средств невербальной коммуникации, среди которых большую роль играют правильно выбранный темп речи (4,46/4,41) и направление взгляда (4,097/4,167).

Мимическая сторона общения также крайне важна в установлении контакта (4,03/4,13). Студенты также отметили необходимость жестикуляции для обеспечения понимания учебного материала. С помощью жестов происходит активизация различных познавательных процессов: восприятия, мышления, воображения, памяти. Немаловажным фактором невербального общения является поза. Студенты отмечают, что открытая поза помогает педагогу установить контакт с аудиторией, свидетельствует о готовности к совместной работе.

На рисунке также видно, что наиболее выраженным средством преподавателей на онлайн-лекциях является интонация. Возможно, это объясняется тем, что русский и китайский языки относятся к мелодичным языкам. Китайский – благодаря тонам, а русский – потому, что в нем открытых слогов больше, чем закрытых.

Вокальное разнообразие речи преподавателей, как отмечают студенты из обеих стран

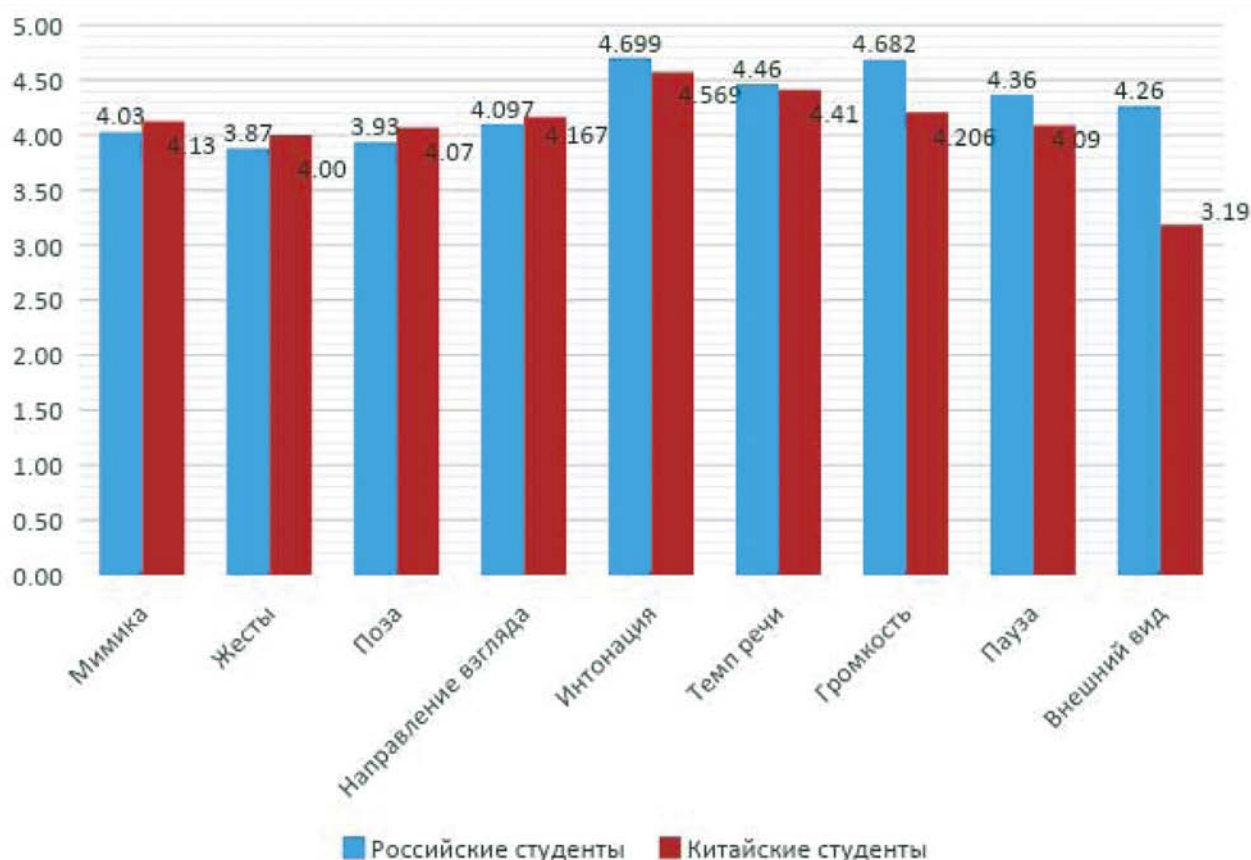


Рис. 1. Сравнительный анализ средств невербальной коммуникации у российских и китайских преподавателей на онлайн-лекции

(4,699/4,569), повышает вовлеченность слушателей, понимание, запоминание информации и мотивацию.

Интонация выделяет наиболее важные части текста, передает подтекст сообщения, не выраженный словами, определенным образом характеризует отношение преподавателя к тому, о чем он говорит. К тому же, благодаря изменению интонации, речь становится более живой, затрагивает чувства, побуждает к действию. Поэтому важно, чтобы речь преподавателя была эмоционально насыщенной, что отмечается студентами в комментариях.

Статистически значимыми оказались различия в таких средствах невербальной коммуникации, как громкость речи, пауза и внешний вид преподавателя. Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод о том, что преподаватели из России в большей степени, чем преподаватели из КНР, используют изменение громкости речи, паузы и внешний вид как средства невербальной коммуникации.

Громкость речи – это относительная характеристика. Громкость выступает одним из факторов, который непосредственно определяет разборчивость речи [11]. Полагаем, что именно поэтому громкости речи уделяется значительное внимание. Это связано с тем, что в условиях онлайн-обучения часто на экране демонстрируется презентация и сложно следить за движениями губ лектора, чтобы лучше распознать сказанное. Громкая речь способствует лучшему восприятию информации студентами.

Российские студенты уделяют большое значение паузам. Паузы выполняют регулятивную функцию, подчеркивают важные моменты в речи, дают аудитории возможность обдумать сказанное. Это отмечали многие студенты в своих комментариях:

Студент 1: *При просмотре лекции не хватало небольших пауз, чтобы материал хоть немного улегся в голове.*

Студент 2: *Не хватает микропауз перед следующей порцией материала.*

Студент 3: *Без паузы знания сложнее усваиваются.*

Студент 4: *Вовремя сделанная пауза может улучшить эффективность обучения.*

Студенты из КНР также активно комментировали важность пауз:

Студент 1: *Пауза помогает учащимся осознать направленность содержания и понять, что учитель хочет подчеркнуть.*

Студент 2: *Соответствующие паузы способствуют пониманию учащимися учебного материала.*

Студент 3: *Уместные паузы облегчают восприятие знаний.*

Студент 4: *Паузы дают учащимся время подумать, помогают усваивать знания.*

Студент 5: *Что еще более важно, правильная пауза может контролировать ритм.*

Студент 6: *Голосовые паузы важны при определении фокуса внимания.*

Российские студенты, в отличие от студентов из КНР, уделяют особое внимание внешнему виду преподавателя. Для более чем половины студентов из КНР (68 чел.) внешний вид никак не связан с учебным процессом. Часть студентов считают, что преподаватель должен быть одет аккуратно и опрятно:

Студент 1: *Знания – это главное, внешний вид не важен.*

Студент 2: *Слишком яркий внешний вид может отвлечь внимание учащихся от учебного материала.*

Студент 3: *Внешний вид не имеет никакого отношения к преподаванию.*

Студент 4: *Практически не имеет никакого эффекта.*

Студент 5: *Внешний вид мало влияет на учебный процесс.*

Студент 6: *Внешний вид не имеет большого отношения к моему приобретению знаний.*

Студент 7: *Внешний вид не имеет значения по сравнению с качеством преподавания.*

Студент 8: *Чистота и опрятность имеют большое значение.*

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что в целом в условиях онлайн-обучения преподаватели обеих стран активно используют средства невербальной коммуникации.

Все остальные различия в средствах невербальной коммуникации оказались статистически незначимыми. Можно предположить, что в условиях онлайн-обучения эти особенности нивелируются.

Выводы. Результаты исследования показывают, что в условиях онлайн-обучения и российские преподаватели, и преподаватели из КНР уделяют большое внимание невербальным средствам коммуникации, таким, как темп речи, направление взгляда, мимика, жесты и поза. Обе группы студентов отметили примерно равную выраженность этих сигналов у педагогов на занятиях.

Из всех средств невербальной коммуникации наиболее значимой на онлайн-лекциях становится

ся интонация. Преподаватели обеих групп делают особый акцент на интонировании в условиях дистанционного обучения. Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод о том, что российские преподаватели в большей степени, чем преподаватели из КНР, придают значение таким средствам невербальной коммуникации, как громкость, пауза и внешний вид. Все остальные различия в средствах невербальной коммуникации оказались статистически незначимыми.

Заключение. В процессе взаимодействия в системе «преподаватель – студент» невербаль-

ное общение имеет большое значение. Педагогу следует обладать не только хорошей, грамотной речью, но и культурой невербальной коммуникации, так как совокупность различных видов невербального общения включает в себе дополнительные факторы успешности обучения.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе планирования и разработки электронных образовательных ресурсов, для разработки программ повышения квалификации преподавателей, посвященных проблемам онлайн-образования.

Список источников

1. Pogue L. L., & Ah Yun K. The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning // *Communication Education*. 2006. № 55(3). Pp. 331–344.
2. Zeki C. P. The importance of non-verbal communication in classroom management // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2009. № 1(1). Pp. 1443–1449.
3. Быкова Н. Н. Интерактивная подготовка преподавателей к проведению вебинаров и видеолекций // *Человек и образование*. 2019. № 1. С. 86–92.
4. Bolldén K. Teachers' embedded presence in online teaching practices // *Studies in Continuing Education*. 2016. № 38(1). Pp. 1–15.
5. Babad E. Teachers' Nonverbal Behavior and its Effects on Students // *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 2007. Vol. 22. Pp. 219–279.
6. Черникова А. А., Обласова О. В. Вербальные и невербальные паттерны самопрезентации в контексте публичного выступления // *Мир науки, культуры, образования*. 2015. № 4. С. 189–193.
7. Ногаева В. У. Обучение интерпретации невербальных средств общения как опоры для понимания иноязычной речи на слух: Французский язык, языковой вуз: автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 24 с.
8. Погорелова И. Г., Жукова Е. В., Калягин А. Н. Невербальные коммуникации в деятельности преподавателя высшей школы // *Сибирский медицинский журнал (Иркутск)*. 2009. № 3. С. 172–174.
9. Tu C. H., McIssac M. The relationship of social presence and interaction in online classes // *The American Journal of Distance Education*. 2002. Vol. 16. № 3. Pp. 131–150.
10. Гридунова М. В. Опыт разработки тренинга невербального общения для российских и китайских студентов // *Вестник РУДН*. 2014. № 2. С. 29–35.
11. Алдошина И. Основы психоакустики. [Электронный ресурс] [сайт]. URL: <http://www.625-net.ru> (дата обращения: 11.02.2024).

References

1. Pogue, L. L., & Ah Yun, K. (2006) The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, no. 55(3), pp. 331–344.
2. Zeki, C. P. (2009) The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedural Social and Behavioral Sciences*, no. 1(1), pp. 1443–1449.
3. Bykova, N. N. (2019) Interactive teacher training for conducting webinars and video lectures. *Man and Education*, no. 1(58), pp. 86–91. (In Russ.)

4. Bolldén, K. (2016) Teachers' embedded presence in online teaching practices. *Studies in Continuing Education*, no. 38(1), pp. 1–15.
5. Babad, E. (2007) Teachers' Nonverbal Behavior and its Effects on Students. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 22, pp. 219–279.
6. Chernikova, A. A., Oblasova, O. V. (2015) Verbal and non-verbal patterns of self-presentation in the context of public speaking. *The world of Science, Culture, and Education*, no. 4, pp. 189–193. (In Russ.)
7. Nogaeva, V. U. (2006) *Teaching the interpretation of non-verbal means of communication as a support for understanding foreign language speech by ear: French, language university*. Abstract of Ph.D. thesis, M. (In Russ.)
8. Pogorelova, I. G., Zhukova, E. V., Kalyagin, A. N. (2009) Nonverbal communications in the activity of a higher school teacher. *Siberian Medical Journal (Irkutsk)*, no. 3, pp. 172–174. (In Russ.)
9. Tu, C. H., McIssac, M. (2002) The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, vol. 16, no. 3, pp. 131–150.
10. Gridunova, M. V. (2014) Experience in developing nonverbal communication training for Russian and Chinese students. *Bulletin of RUDN*, no. 2, pp. 29–35. (In Russ.)
11. Aldoshina, I. *Fundamentals of psychoacoustics*. Available at: <http://www.625-net.ru> (Accessed: 11 February 2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 13.02.2024; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was received on 13.02.2024; approved after reviewing on 25.02.2024; accepted for publication on 28.03.2024.

Информация об авторе:

Фэн Юйцюн

Аспирант, Санкт-Петербургский университет, Санкт-Петербург

Information about the author:

Feng Yuqiong

Postgraduate student, Saint-Petersburg University, St. Petersburg

ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал

№1 (78) 2024



Подписано в печать 29.03.2024.

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

