

ISSN 1815-7041

Человек
и

№ 2₍₇₉₎ образование

2024

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

№ 2 (79)
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);

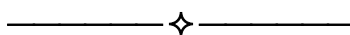
Рустамов Фаррух Аббас оглу, д-р пед. наук, проф., Азербайджанский гос. пед. ун-т (Баку, Азербайджан);

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

№ 2 (79)

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., Federal Institute for Digital Transformation in Education (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 Chernyakhovsky 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 Dzakhotovna, 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
№ 2 (79) 2024

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Костенко М. А.

Учебные предметы «Основы безопасности и защиты Родины», «Труд (технология)»
в системе средств укрепления технологического суверенитета страны 9

Суханова Т. В.

К вопросу о емкости учебного плана современной общеобразовательной школы..... 15

Гордашников О. Ю.

Методический инструментарий исследования рисков в условиях передачи
полномочий управления школами на региональный уровень..... 24

Ачкасова О. Г., Гавриков А. Л.

Личностное и профессиональное развитие управленческих кадров в условиях
непрерывного образования 32

Панасюк В. П., Небренчин А. В.

Насыщенная инновационная образовательная среда школы как педагогическая
реальность 39

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Матвеева М. С., Резинкина Л. В.

Информационное многообразие в контексте самообразовательной
деятельности студентов..... 46

Медведева Л. В.

Междисциплинарная интеграция как фактор совершенствования
профессиональной подготовки в техническом вузе 56

Саулембекова Г. С.

Развитие сети академических партнеров как фактор повышения качества
подготовки в вузе 64

Игнатьев А. О.

Исследование становления самостоятельности курсантов военных вузов 73

Ермолаева М. Г., Верстукова Е. Н.

Андрагогическое сопровождение молодых педагогов на этапах адаптации
и интеграции в профессию 80

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Безух С. М., Мишина И. В., Морозова Н. Б.

Инклюзивные проекты для лиц с инвалидностью в системе подготовки
специалистов социальной сферы 89

Никандрова А. В., Ширина Т. Г., Шерайзина Р. М.

Коммуникативные способности детей: особенности и проблемы развития 98

Тарханова И. Ю., Райхельгауз Л. Б., Угарова М. Г.

Образовательные запросы родителей школе: опыт эмпирического анализа 104

Малинина Е. А.

Обобщение и систематизация проблем создания психолого-педагогических
классов на базе среднего общего образования..... 113

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Шустров А. С.

Актуальное состояние и проблемы формирования ИКТ-компетентности преподавателя современного вуза 118

Кхан Г. С.

Преодоление вызовов цифрового обучения на основе цифровых обучающих игр в образовании 127

Амель К. С.

Сетевое взаимодействие школы и учреждения дополнительного образования в развитии социально-образовательной активности подростков 135

Кочетова А. А.

Оценка эффективности инновационной деятельности в образовании в аспекте содействия самоопределению школьников 144

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Шевелев А. Н.

К. Д. Ушинский о подготовке педагога: педагогическое наследие в контексте деятельности психолого-педагогических классов 156

Иванов Е. В., Титова Е. В.

Особенности реализации принципа свободы в образовании 166

НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ

Кутукова О. Г., Рыжова Н. И., Тралкова Н. Б., Федорова Ю. В., Насикан И. В.

Обучение педагогических работников обеспечению информационной безопасности школьников средствами игропрактики: обзор ресурсов и способы реализации 176

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Kostenko M. A.

Educational subjects “Fundamentals of security and defense of the Motherland” and “Labor (technology)” as a way to strengthen the worldview and the technological sovereignty of the country 9

Sukhanova T. V.

On the issue of the capacity of the curriculum of modern comprehensive school 15

Gordashnikova O. Yu.

Methodological tools for studying risks in the context of transferring school management powers to the regional level 24

Achkasova O. G., Gavrikov A. L.

Personal and professional development of management staff in conditions of continuing education 32

Panasyuk V. P., Nebrenchin A. V.

Rich innovative educational environment of school as a pedagogical reality 39

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

Matveeva M. S., Rezinkina L. V.

Information diversity in the context of students' self-educational activities 46

Medvedeva L. V.

Interdisciplinary integration as a professional training improving factor in a technical university 56

Saulembekova G. S.

Academic partners network development as a factor in improving training quality at university 64

Ignatev A. O.

Study of developing independence of military universities cadets 73

Ermolaeva M. G., Verstukhova E. N.

Andragogical support for young teachers during the periods of adaptation and integration into profession 80

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

Bezukh S. M., Mishina I. V., Morozova N. B.

Inclusive projects for persons with disabilities in the system of social sphere specialists training 89

Nikandrova A. V., Shirina T. G., Sherayzina R. M.

Children's abilities to communicate: features and challenges of development 98

Tarkhanova I. Yu., Raikhelgauz L. B., Ugarova M. G.

Parents' educational requests to school: experience of empirical analysis 104

Malinina E. A.

Generalization and systematization of the problems of creating psychological and pedagogical classes on the basis of secondary general education 113

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Shustrov A. S.

Current state and problems of developing modern university teacher's ICT competence 118

Khan G. S.

Overcoming challenges of digital learning based on digital educational games in education 127

Amel K. S.

Network interaction of school and institution of additional education
in developing adolescents' social and educational activity 135

Kochetova A. A.

Evaluation of effectiveness of innovative activities in education in the aspect
of promoting school students' self-determination 144

PEDAGOGICAL HERITAGE AND MODERNITY

Shevelev A. N.

K. D. Ushinsky on teacher training: pedagogical heritage in the context
of the activities of psychological and pedagogical classes 156

Ivanov E. V., Titova E. V.

Features of implementing the principle of freedom in education 166

SCIENTIFIC CONCEPTS AND INNOVATION PROJECTS

Kutukova O.G., Ryzhova N.I., Tralkova N.B., Fedorova Yu.V., Nasikan I.V.

Training teaching staff in ensuring information security of schoolchildren by means
of game practice: review of resources and methods of implementation 176

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 37.032

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-9-14

УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ», «ТРУД (ТЕХНОЛОГИЯ)» В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ УКРЕПЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СУВЕРЕНИТЕТА СТРАНЫ

Максим Александрович Костенко

Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

info@instrao.ru

Аннотация. В статье описываются структурно-содержательные особенности учебных предметов «Основы безопасности и защиты Родины» (правопреемник предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» с интеграцией содержания предмета «Начальная военная подготовка») и «Труд (технология)» (правопреемник предмета «Технология»), которые будут введены в образовательный процесс школ России с 1 сентября 2024 года. На конкретных примерах автором показываются нововведения в федеральных рабочих программах этих предметов, раскрывается их потенциал в формировании у школьников мировоззренческих основ и ценностных ориентиров, устоев нравственности и патриотизма, стремления к системному и созидательному труду, профессионального самоопределения и технологической грамотности.

Ключевые слова: развитие личности, мировоззрение, нравственное воспитание, патриотизм, готовность к труду, «Основы безопасности и защиты Родины», «Труд (технология)».

Для цитирования: Костенко М. А. Учебные предметы «Основы безопасности и защиты Родины», «Труд (технология)» в системе средств укрепления технологического суверенитета страны // Человек и образование. 2024. № 2. С. 9–14. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-9-14>.

Original article

EDUCATIONAL SUBJECTS “FUNDAMENTALS OF SECURITY AND DEFENSE OF THE MOTHERLAND” AND “LABOR (TECHNOLOGY)” AS A WAY TO STRENGTHEN THE WORLDVIEW AND THE TECHNOLOGICAL SOVEREIGNTY OF THE COUNTRY

Maxim A. Kostenko

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

info@instrao.ru

Abstract. The article describes the structural and content features of the educational subjects “Fundamentals of security and defense of the Motherland” (successor of the subject “Fundamentals of Life Safety” with integration of the content of the subject “Basic military training”), and “Labor (Technology)” (successor of the subject “Technology”), which will be introduced into the educational process of Russian schools from September 1, 2024. Using specific examples, the author shows innovations in the federal work programs of these subjects, revealing their potential in the formation of schoolchildren’s ideological foundations and value guidelines, principles of morality and patriotism, the desire for systematic and creative work, professional self-determination and technological literacy.

Keywords: personal development, worldview, moral education, patriotism, willingness to work, “Fundamentals of security and defense of the Motherland”, “Labor (Technology)”.

For citation: Kostenko M. A. Educational subjects “Fundamentals of security and defense of the Motherland” and “Labor (technology)” as a way to strengthen the worldview and the technological sovereignty of the country // *Man and Education*. 2024; (2): 9–14. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-9-14>.

Введение. Президент Российской Федерации В. В. Путин определил укрепление технологического и мировоззренческого суверенитета базовыми ориентирами развития страны. Поэтому к числу приоритетных задач современной государственной политики России относится укрепление единства образовательного пространства, прежде всего на основе единого, адекватного уровню развития современной науки и запросов общества содержания образования.

В настоящее время – период нравственного, ценностного Пробуждения, который можно назвать Ценностным Ренессансом, – особенно ясно осознается значимость ценностной педагогики, обновленной образовательной парадигмы, основанной на традиционных российских духовно-нравственных ценностях.

В основе мировоззренческого суверенитета страны лежит нравственное воспитание подрастающего поколения. В соответствии с Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики

по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1] определены направления развития системы отечественного образования. Ключевой задачей учительского сообщества становятся формирование и развитие у обучающихся традиционных российских духовно-нравственных ценностей, являющихся основой для сохранения национальной безопасности нашей страны.

Перевести в практическую плоскость решение этой важной задачи помогает разработанная Аппаратом Президента России системная модель мировоззрения (пентабазис), представляющая собой пятиединство идеологических нарративов, которые необходимо учитывать в воспитании и обучении школьников.

В этом контексте российская национальная система образования воплощается в формуле «5 С» (рис. 1).

Суверенитет – это единство образовательного пространства, основанного на традиционных ценностях российского общества, на независи-

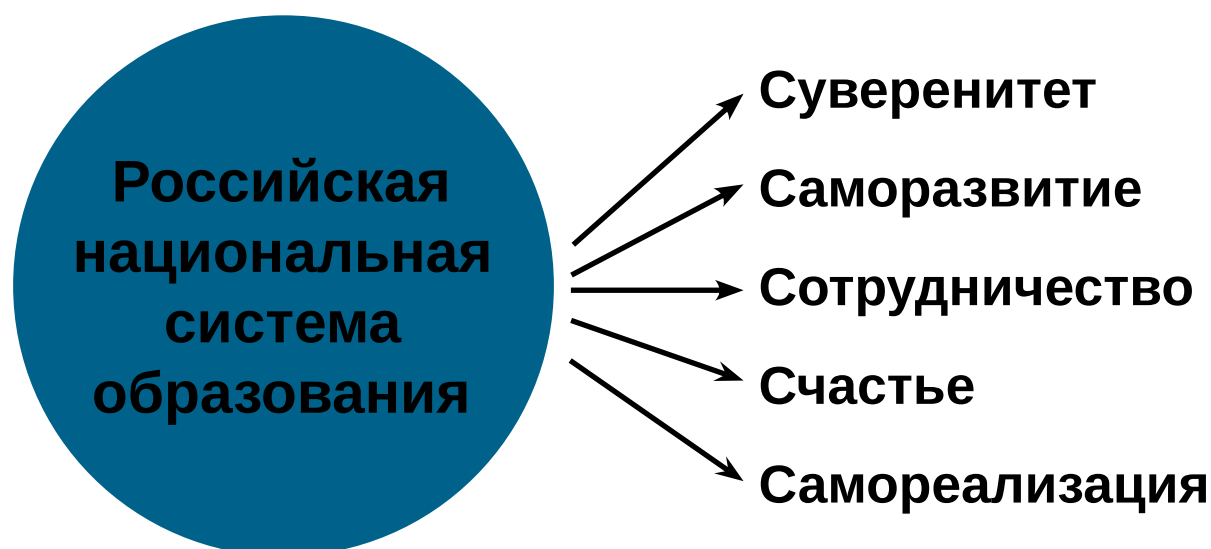


Рис. 1. Формула «5 С» российской национальной системы образования

мости и конкурентоспособности системы отечественного образования, на ее вертикально-интегрированном управлении, на интеграции общего и высокотехнологичного дополнительного образования, на межпредметном подходе в обучении.

Суверенитет направлен на Саморазвитие и поддержку учителей, которые включают механизмы их мотивации, обеспечивают методическую поддержку и социальную заботу, повышают престиж и значимость педагогической профессии. Суверенитет основан на Сотрудничестве, позволяющем коллективно создать основу для развития человеческих ресурсов страны, когда на первое место выдвигаются такие качества, как признательность стране, президенту, семье и доверие к государству, целью которого является Счастье ребенка и семьи, воплощенное в развитии, здоровье, безопасности, благодарности. И, как следствие, суверенитет способствует Самореализации гражданина – личности, гармонично развитой и социально ответственной, воспитанной на духовно-нравственных ценностях, исторических и национально-культурных традициях народов Российской Федерации; гражданина, готового к созидательному труду, способного быть востребованным в обществе и стремящегося приносить пользу стране.

Для укрепления суверенности российской системы образования и укрепления мировоззренческого суверенитета страны с 2024/2025 учебного года в школьную программу вводятся новые учебные предметы «Основы безопасности и защиты Родины» и «Труд (технология)», формирование которых реализуется во исполнение Указов Президента Российской Федерации

от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1], от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [2] и в соответствии с Федеральным законом от 19.12.2023 № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3].

Федеральные рабочие программы по новым предметам, размещенные на образовательном портале «Единое содержание общего образования», и являются программами непосредственного применения.

Результаты анализа структурно-содержательных особенностей новых предметов.

Учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины» является правопреемником учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» с интеграцией содержания предмета «Начальная военная подготовка» [4; 5].

Обновление содержания предмета обусловлено изменившейся в последнее время международной обстановкой, необходимостью внедрения опыта, приобретенного в ходе специальной военной операции, и усилением патриотической составляющей воспитания.

Современные вызовы и угрозы диктуют необходимость укрепления обороноспособности нашей Родины и повышения боеспособности ее защитников. В этих условиях в системе военно-патриотического воспитания актуализируются такие задачи, как развитие у школьников чувства верности своему Отечеству, формирование у обучающихся готовности к достойному служению

обществу и государству, подготовка старшеклассников к честному выполнению воинского долга.

Изучение учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» направлено на обеспечение формирования готовности к защите Отечества и базового уровня культуры безопасности жизнедеятельности, что способствует освоению обучающимися знаний, навыков и умений, позволяющих подготовиться к военной службе, и выработке у них умений распознавать угрозы, избегать опасности, нейтрализовывать конфликтные ситуации, решать сложные вопросы социального характера, грамотно вести себя в чрезвычайных ситуациях.

Основное изменение состоит во включении в программу учебного предмета новых модулей, а именно:

- «Безопасное и устойчивое развитие личности, общества и государства» (в 8–9 классах – 3 часа, в 10–11 классах – 4 часа);

- «Военная подготовка. Основы военных знаний» (в 8–9 классах – 9 часов) и «Основы военной подготовки» (в 10–11 классах – 12 часов).

Модуль «Безопасное и устойчивое развитие личности, общества и государства» предполагает изучение следующих вопросов: государственная и общественная безопасность; взаимодействие личности, общества и государства в обеспечении национальной безопасности; оборона страны как обязательное условие благополучного развития страны.

Модуль «Основы военной подготовки» содержит вопросы различных видов военной подготовки: общевойсковые уставы; тактическая подготовка; огневая подготовка; основы технической подготовки и связи; оборудование позиции отделения; военно-медицинская подготовка, тактическая медицина; строевая подготовка.

Программа учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» дополнена проведением учебных сборов за счет часов внеурочной деятельности в 8 классе и сохранением этих часов в 10 классе, где максимально реализуется практико-ориентированный принцип обучения.

Безопасное и устойчивое развитие личности, общества и государства является приоритетным в изучении предмета «Основы безопасности и защиты Родины». Именно повышение уровня обеспечения безопасности на всех уровнях является нашей общей целью и результатом изучения этого предмета.

Учебный предмет «Труд (технология)» является правопреемником учебного предмета «Технология».

Трудовое обучение не означает ограничение обучающихся освоением знаний и умений по ручной обработке материалов. Современное понимание труда предполагает знание и применение каждым современных цифровых технологий в трудовой деятельности, понимание технологических процессов в быту, а также на производстве, в искусстве, экономике и других областях.

Развитие у школьников привычки к систематическому труду, к ответственности за результаты труда и последствия применения технологий, а также формирование способности делать осознанный выбор профессии – важнейшие задачи современного трудового обучения.

Следует отметить, что уточнение наименования учебного предмета обусловлено включением во ФГОС ООО отдельной задачи – сформированность представлений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, их востребованностью на рынке труда [3]. Данная задача уточнена в федеральной рабочей программе основного общего образования как «развитие умений оценивать свои профессиональные интересы и склонности в плане подготовки к будущей профессиональной деятельности, владение методиками оценки своих профессиональных предпочтений» [6, с. 5]. Решением задач стало включение в каждый модуль программы предмета раздела «Мир профессий».

Дополнительным ресурсом реализации программы является активная работа по формированию у школьников представлений о профессиях и рынке труда региона в рамках программы воспитания и таких профориентационных проектов, как «Профминимум», «Билет в будущее», «Проектория».

Таким образом, уточненное наименование учебного предмета «Труд (технология)» отражает полноту его предметного содержания [7]. Особое внимание уделяется профессиональному самоопределению школьников. Так, темы, посвященные профессиональной ориентации, расширены за счет введения модуля «Компьютерная графика. Черчение», который изучается как отдельный блок тем, сочетающий в себе теоретические знания и применение их в практической деятельности. Помимо этого, содержание модуля «Робототехника» в 7–9 классах дополнено темами по изучению беспилотных авиационных систем, их конструированию, программированию, пилотированию.

В программе существенно дополнена подготовка школьников к самостоятельной жизни в семье и обществе. В качестве примера можно

привести темы по обработке древесины, металла, синтетических материалов ручным и электрифицированным инструментом; по обработке пищевых продуктов (акцент сделан на здоровом образе жизни, рациональном питании, осознанном составлении рациона питания).

Отдельное внимание уделено подготовке обучающихся к работе и жизни в мире цифровых технологий, ставших неотъемлемой частью современного общества и требующих отдельной подготовки: интернет-коммуникации, 3D-моделирование, интерес к профессиям инженерной и технической направленности.

Освоение содержания предмета предполагает также осуществление обучающимися проектной деятельности, представленной в рамках уроков в формате выполнения индивидуальных, групповых, коллективных учебных проектов (3–4 проекта в год), что позволит каждому школьнику подготовиться к разработке и защите проектных работ в 9 и 11 классах.

Лежащий в основе программы модульный принцип обеспечивает ее гибкость и вариативность, позволяя педагогу выстраивать последовательность модулей в логике подачи материала так, чтобы более рационально использовать имеющееся оборудование и реализовать программу в форме сетевого взаимодействия на базе разных организаций: «Точек роста», «Кванториумов», «ИТ-кубов», СПО, вуза и / или другой школы. Наряду с инвариантными модулями в программе

предусмотрена возможность внедрения вариативных модулей, соответствующих запросу реального сектора экономики, отдельных корпораций (Росатом, Роскосмос, РЖД, Алроса), которые уже начали внедрять в регионах присутствия такие программы.

Выводы. Таким образом, приобщение школьников к продуктивному и созидательному труду является основополагающим в освоении содержания новых учебных предметов, что обеспечивает достижение цели формирования личности российского гражданина, готового к преобразовательной деятельности во благо Родины, способного выстраивать плодотворные трудовые отношения, осваивать новые – высокотехнологичные – виды профессиональной деятельности и принимать эффективные решения в нестандартных ситуациях.

Реализация с нового 2024/2025 учебного года федеральных рабочих программ учебных предметов «Основы безопасности и защиты Родины» и «Труд (технология)» будет ориентирована на укрепление мировоззренческого и технологического суверенитета страны, позволит научить выпускников современной школы думать и действовать мудро, достойно, честно и порядочно. И нашими общими усилиями, и коллективной мыследеятельностью педагогических и управленческих команд системы отечественного образования задача по побуждению молодежи к наблюдению за своими общественными обязанностями, просвещению их умов будет решена.

Список источников

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 02.02.2024).
2. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 02.02.2024).
3. Федеральный закон от 30.12.2020 г. № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46283> (дата обращения: 02.02.2024).
4. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Основы безопасности и защиты Родины (для 5–9 классов образовательных организаций). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_5-9_26032024.pdf (дата обращения: 02.02.2024).
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 02.02.2024).

6. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Основы безопасности и защиты Родины (для 10–11 классов образовательных организаций). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_10-11_22032024.pdf (дата обращения: 02.02.2024).
7. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Технология (для 5–9 классов образовательных организаций). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29_ФРП-_Технология_5-9-классы.pdf (дата обращения: 02.02.2024).

References

1. Decree of the President of the Russian Federation №. 809 of 9 November 2022 “On Approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values”. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (Accessed: 2 February 2024). (In Russ.)
2. Decree of the President of the Russian Federation № 400 of 2 July 2021 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (Accessed: 2 February 2024). (In Russ.)
3. Federal Law № 517-FZ of 30 December 2020 “On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation” and Certain Legislative Acts of the Russian Federation”. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46283> (Accessed: 2 February 2024). (In Russ.)
4. The Federal work program of basic general education. Fundamentals of Motherland security and defense (for grades 5–9 of educational organizations). Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_5-9_26032024.pdf (Accessed: 2 February 2024). (In Russ.)
5. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 31.05.2021 No. 287 “On Approval of the Federal State Educational standard of basic general Education” (Accessed: 2 February 2024). (In Russ.)
6. The Federal work program of secondary general education. Fundamentals of Motherland security and defense (for grades 10–11 of educational organizations). Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_10-11_22032024.pdf (Accessed: 2 February 2024). (In Russ.)
7. The Federal work program of basic general education. Technology (for grades 5–9 of educational organizations). Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29_ФРП-_Технология_5-9-классы.pdf (Accessed: 2 February 2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.04.2024; одобрена после рецензирования 25.04.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 15.04.2024; approved after reviewing on 25.04.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Костенко Максим Александрович

Кандидат социологических наук, и.о. директора, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва

Information about the author:

Kostenko Maxim Aleksandrovich

Candidate of sociological sciences, Acting Director, Institute for Strategy of Education Development, Moscow



Научная статья

УДК 371.214

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-15-23

К ВОПРОСУ О ЕМКОСТИ УЧЕБНОГО ПЛАНА СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Татьяна Владимировна Суханова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
tv.sukhanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>

Аннотация. В статье излагается авторский взгляд на понятие «емкость учебного плана», которое понимается как предельный объем учебного времени, предусмотренный для достижения образовательных результатов, с учетом объема времени на уроки, внеурочную образовательную деятельность и самостоятельную (домашнюю) учебную работу по всем учебным предметам (курсам) в течение определенного учебного периода. Предложена формула для расчета значения показателя, приведены примеры связи емкости учебного плана школы с оперативным (на 1 год) и перспективным (на несколько лет или на уровень общего образования) планированием образовательного процесса. Показано, что в процессе отбора содержания образования емкость учебного плана задает рамку, внутри которой в дальнейшем происходит распределение учебного времени между учебными предметами, разработка программ и учебников.

Ключевые слова: учебный план, школа, емкость, содержание образования, планирование.

Для цитирования: Суханова Т. В. К вопросу о емкости учебного плана современной общеобразовательной школы // Человек и образование. 2024. № 2. С. 15–23. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-15-23>.

Original article

ON THE ISSUE OF THE CAPACITY OF THE CURRICULUM OF MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL

Tatyana V. Sukhanova

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia
tv.sukhanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>

Abstract. The article presents the author's view on the concept of “curriculum capacity”, which is understood as the maximum amount of educational time provided for achieving educational results, taking into account the amount of time for lessons, extracurricular educational activities and independent (home) study work in all academic subjects (courses) during a certain academic period. The formula for calculating the value of the indicator is proposed, examples of the relationship between the capacity of the school curriculum and operational (for 1 year) and long-term (for several years or for the level of general education) planning of the educational process are given. It is shown that in the process of selecting the content of education, the curriculum capacity sets the framework within which the distribution of teaching time between subjects, the development of programs and textbooks take place in the future.

Keywords: curriculum, school, capacity, educational content, planning.

For citation: Sukhanova T. V. On the issue of the capacity of the curriculum of modern comprehensive school // Man and Education. 2024; (2): 15–23. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-15-23>.

Введение. Развитие наук, искусства и технологий, а также необходимость сохранения культурного наследия требуют регулярного обновления содержания общего образования. Педагогика постоянно обращается к проблеме содержания образования, к определению научных оснований его отбора. Решение проблемы осложнено ее многоаспектностью, междисциплинарностью. Содержание образования должно обеспечивать полноту достижения намеченных образовательных результатов с учетом возрастных физиологических возможностей обучающихся и их индивидуальных способностей, склонностей.

В отечественной дидактике выработаны концептуальные подходы к отбору содержания общего образования (Леднев В. С. [1], Краевский В. В., Лернер И. Я., Скаткин М. Н. [2], Перминова Л. М. [3]).

Признавая значительные достижения дидактики в этом направлении, следует констатировать необходимость их развития для решения задач разработки учебных планов, образовательных программ и учебников. В настоящее время противоречия между отношением к содержанию образования со стороны теоретических исследователей и практиков не только не устранены, но и углубляются. На теоретическом уровне решение проблемы видится в консолидированном определении цели общего образования, научно обоснованной структуры и системы дидактических принципов отбора содержания общего образования, в установлении необходимого минимума содержания и его ожидаемых результатов как конвенциональной нормы – результата согласования интересов государства, общества, участников образовательных отношений. Учебный план воспринимается как «результат педагогической интерпретации социального заказа» [2, с. 184]. При этом на практике доминирует упрощенное понимание учебного плана как инструмента распределения учебного времени между предметами. При проектировании учебных планов, как правило, применяется метод экспертных мнений с опорой на эмпирический опыт методистов и традиционную структуру учебных предметов.

На протяжении ряда лет актуальной остается исследовательская задача – разработка теоретико-методологических основ проектирования школьного учебного плана, изучение роли учебного плана в отборе содержания общего образования и достижении образовательных результатов.

Материалы и методы. Исследование проведено на основе анализа 445 учебных планов

1–9 классов школ России на 2022/23 уч.г., 27 428 учебных планов 10-х профильных классов школ России на 2023/24 уч.г., результатов анкетирования 320 завучей школ 28 субъектов Российской Федерации.

В настоящей статье рассматривается одна из характеристик учебного плана школы – емкость, показана связь с оперативным и перспективным планированием образовательного процесса.

Результаты. Отбор содержания общего образования обусловлен целевыми ориентирами, идеальным «портретом» образованного человека, которые в современной парадигме управления образованием конкретизированы в личностных, метапредметных, предметных планируемых результатах освоения основных образовательных программ. В России исторически сложилась и доказала свое право на существование система учебных предметов, на материале которых достигаются планируемые результаты. Система учебных предметов закономерно является детерминантой структуры содержания общего образования: как указывает Л. М. Перминова, в философско-методологическом и психологическом контексте предметность понимается как «выделение (осмысление) чего-то из...» [4, с. 13]. На практике отбор содержания общего образования трансформировался в задачу отбора предметного содержания как элемента неисчерпаемого многомерного культурного опыта человечества. Главным результатом такого отбора в его практическом воплощении становятся программы, учебники и учебные пособия.

В учебных планах школ система учебных предметов фиксируется в виде перечня, в котором для каждой позиции определен конкретный объем учебного времени, соответствующий ведущей функции учебного предмета и его потенциальному вкладу в достижение ценностно-целевого образа результата. От объема учебного времени напрямую зависит объем предметного содержания образования, что субъективно воспринимается как установление иерархии, скрытое ранжирование учебных предметов. В процессе проектирования учебного плана распределение учебного времени между учебными предметами в известной мере задает границы содержания образования.

В современной практике проектирование учебных планов осуществляется силами различных акторов. Первичная разработка проводится на федеральном уровне на основе документов стратегического развития профильным мини-

стерством или подведомственной организацией. Коллектив такой организации проводит предпроектные исследования и разработки, организует работу дидактов и методистов-предметников, готовит проект типового учебного плана и сопроводительной документации, инициирует общественно-профессиональное обсуждение. Проект типового (базисного, федерального, рекомендательного) учебного плана создается путем многочисленных итераций, согласования методологических позиций представителей различных научных школ и направлений; до утверждения проект проходит многоступенчатую экспертизу (из истории российского образования известны примеры апробации проекта типового учебного плана в пилотных школах) и доработку.

На локальном уровне процесс проектирования учебного плана осуществляется силами педагогического коллектива. Проектирование в данном случае заключается в установлении значений вариативных количественных и/или качественных параметров в рамках установленного диапазона. Так, к примеру, в ходе проектирования учебного плана в современной школе осуществляется определение учебных предметов, изучаемых на углубленном уровне в 7–11 классах, наполнение вариативной части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, итоговое распределение учебного времени.

В современной школе «чудо становления образованного человека творится» [5, с. 225] не только на уроке, но и во внеурочной деятельности, и во время самостоятельного выполнения домашних заданий. Следовательно, учебный план должен пониматься как документ, нормирующий все организационные формы образовательного процесса. При этом до настоящего времени не проводилась интегральная оценка ресурсов учебного времени на освоение содержания общего образования, что не позволяло осуществлять целостное планирование образовательного процесса.

В связи с этим вводится понятие «емкость учебного плана» – предельный (максимально допустимый) объем учебного времени, предусмотренный для достижения образовательных результатов, с учетом объема времени на уроки, внеурочную образовательную деятельность и самостоятельную (домашнюю) учебную работу по всем учебным предметам (курсам) в течение определенного учебного периода (1).

$$C = T_a + T_v + T_d \quad (1)$$

где C – емкость учебного плана на определенный учебный период (учебная неделя, учебный год,

уровень общего образования), T_a – объем предельной (максимально допустимой) аудиторной учебной нагрузки (ч) [6], T_v – время на внеурочную деятельность (максимум) (ч), T_d – время на самостоятельную (домашнюю) учебную работу по освоению содержания образования (максимум) (ч).

Покажем расчет емкости учебного плана на примере 7 класса. В современной школе при 5-дневной учебной неделе объем предельной (максимально допустимой) аудиторной учебной нагрузки на освоение инвариантной и вариативной частей учебного плана (T_a) в 7 классе составляет 32 часа в неделю, что при продолжительности учебного года, равной 34 неделям, составляет 1088 часов в год; на внеурочную деятельность может быть выделено до 10 часов в неделю, до 340 часов в год (T_v); на домашнюю учебную работу – до 2,5 часа в день, т.е. до 12,5 часа в неделю, 425 часов в год (T_d). Следовательно, при 5-дневной учебной неделе емкость учебного плана (C) на год для 7 класса составляет 1853 часа, при 6-дневной учебной неделе – 2040 часов. Значительные различия фиксируются в зависимости от продолжительности учебной недели по всем годам обучения, кроме первого (табл. 1).

В целом по уровню основного общего образования (5–9 класс, 5 учебных лет) емкость учебного плана составляет при 5-дневной учебной неделе 9 248 часов, при 6-дневной учебной неделе – 10 200 часов, разница составляет 952 часа. По уровню начального общего образования разница в емкости учебного плана при 6-дневной и 5-дневной учебных неделях составляет 476 часов, по уровню среднего общего образования – 442 часа. Существенная разница в объеме часов учитывается при выборе режима работы школы, при этом не является решающим фактором. Емкость учебных планов влияет на планирование образовательного процесса: определяет варианты декомпозиции планируемых образовательных результатов, условия и сроки их достижения, объем содержания образования, его распределение по годам обучения.

Обсуждение. Емкость – это расчетный показатель, и его значение зависит от выбранной временной шкалы – шкалы оперативного (на 1 год) или перспективного (на несколько лет, на уровень) планирования образовательного процесса (рис. 1). На федеральном уровне при отборе содержания общего образования используется шкала перспективного планирования. Эта шкала приобретает особое значение при планировании реформ образования в ситуации корректировки

Таблица 1

Емкость учебного плана (нормативы 2023/24 уч.г.)

Год обучения (класс)	Емкость учебного плана на год, ч	
	При 5-дневной учебной неделе	При 6-дневной учебной неделе
1	1033	1033
2	1377	1530
3	1377	1530
4	1462	1632
5	1666	1836
6	1785	1972
7	1853	2040
8	1887	2074
9	2057	2278
10	2091	2312
11	2091	2312

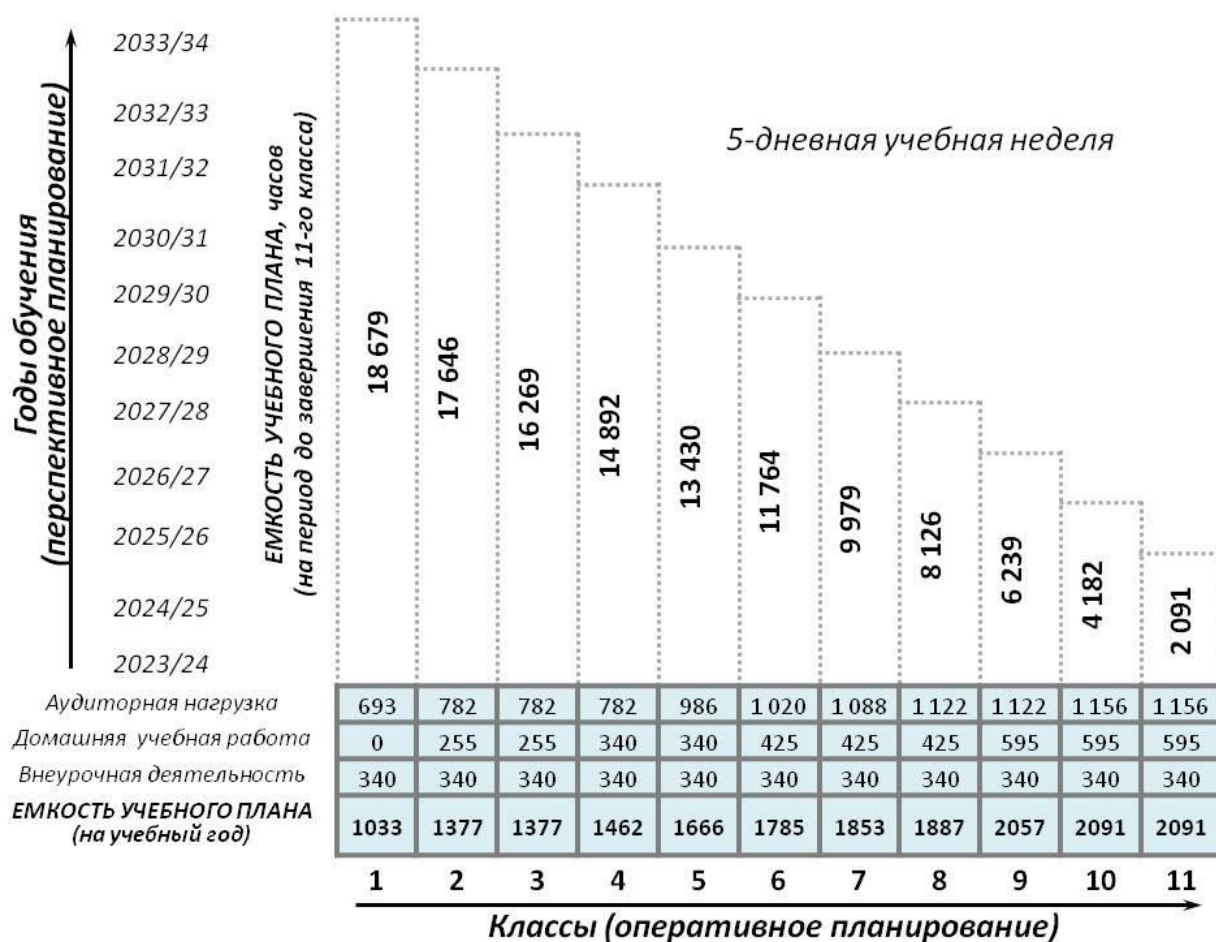


Рис. 1. Временные шкалы общего образования для 5-дневной учебной недели (2023/24 уч.г.)

ценностно-целевого образа результата образования: емкость учебного плана показывает имеющийся ресурс учебного времени на период от начала текущего учебного года до заверше-

ния общего образования, что позволяет проектировать содержание образования и условия достижения скорректированных образовательных результатов.

Таблица 2

Объем учебного времени на изучение математики, алгебры, геометрии, вероятности и статистики в 5–9 классах, рекомендуемый федеральным учебным планом основного общего образования

Учебный предмет, курс	Количество часов в неделю				
	5	6	7	8	9
Обязательная часть					
Математика	5	5	0	0	0
Алгебра	0	0	3	3	3
Геометрия	0	0	2	2	2
Вероятность и статистика	0	0	1	1	1
Всего:	952				

На локальном уровне используются обе шкалы. По шкале оперативного планирования определяется годовая емкость учебного плана для каждого отдельного класса, что позволяет администрации школы проектировать вариативную часть учебного плана, перераспределять учебное время в границах допустимых диапазонов значений.

Так, в МОУ Лицей № 4 г. Люберцы (Московская область) оперативное планирование образовательного процесса включает деление классов на подгруппы для обеспечения уровневой и профильной дифференциации содержания образования. В параллели 7-х классов выделено 7 подгрупп; обязательная часть учебного плана единая для всех, а профильная дифференциация содержания образования обеспечивается за счет части, формируемой участниками образовательных отношений («Практикум по решению текстовых задач», «Введение в химию», «Практикум по биологии», «Практикум по обществознанию»), а также за счет курсов внеурочной деятельности («Решение нестандартных задач», «Экологичный образ жизни» и др.). Благодаря такому гибкому подходу в каждом классе выделяются группы ранней профилизации, ученики могут выбирать дополнительные занятия в сфере точных или естественных наук, углубленно знакомятся с отдельными областями культуры, науки, технологий.

Перспективное планирование осуществляется на уровень общего образования. Так, федеральный учебный план основного общего образования [7] рекомендует выделить на изучение математики, алгебры, геометрии, вероятности и статистики 952 часа за 5 лет обучения (5–9 классы) (табл. 2).

Распределение учебного времени «обязательной» части учебного плана в современных условиях не является жестким; рекомендации основываются на опыте методистов-разработчиков федеральной основной общеобразовательной программы. В части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, предусмотрен резерв учебного времени. Кроме того, современные российские школы часто выделяют учебное время для углубленного изучения отдельных учебных предметов в формах, отличных от урочной; в этом случае для достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы используются часы внеурочной деятельности.

Приведем примеры того, как администрация российских школ использует ресурсы емкости учебного плана. В МБОУ «Меркуловская средняя общеобразовательная школа» (Ростовская область) [8] за счет внеурочной деятельности объем времени на изучение математики, алгебры, геометрии, вероятности и статистики увеличен на 7,1 %, с 952 до 1020 часов за 5 лет обучения (табл. 3), в МОУ «Инженерная школа» г. Комсомольска-на-Амуре (Хабаровский край) [9] за счет части, формируемой участниками образовательных отношений, – на 28,6 %, с 952 до 1 224 часов за 5 лет обучения (табл. 4), в классах «математической вертикали» ГБОУ г. Москвы «Инженерная школа № 1581» [10] – на 39,3 %, с 952 до 1326 часов за 5 лет обучения (табл. 5).

Таким образом, комплексная оценка путей достижения планируемых образовательных результатов на уровень общего образования осуществляется по шкале перспективного планирования

Таблица 3

**Объем учебного времени на изучение математики, алгебры,
геометрии, вероятности и статистики в 5–9 классах
МБОУ «Меркуловская средняя общеобразовательная школа» (Ростовская область)**

Учебный предмет, курс	Количество часов в неделю				
	5	6	7	8	9
Обязательная часть					
Математика	5	5	0	0	0
Алгебра	0	0	3	3	3
Геометрия	0	0	2	2	2
Вероятность и статистика	0	0	1	1	1
Всего:	952				
Внеурочная деятельность					
Курс «Мир вероятности и статистики»	-	-	-	-	2
Всего:	68				
Итого:	1020				

Таблица 4

**Объем учебного времени на изучение математики, алгебры,
геометрии, вероятности и статистики в 5–9 классах
МОУ «Инженерная школа» г. Комсомольска-на-Амуре (Хабаровский край)**

Учебный предмет, курс	Количество часов в неделю				
	5	6	7	8	9
Обязательная часть					
Математика	5	5	0	0	0
Алгебра	0	0	4	3	3
Геометрия	0	0	3	2	2
Вероятность и статистика	0	0	1	1	1
Всего:	1020				
Часть, формируемая участниками образовательных отношений					
Математика каждому	1	1	-	-	-
Алгебра	-	-	-	1	1
Геометрия	-	-	-	1	1
Всего:	204				
Итого:	1224				

Таблица 5

Объем учебного времени на изучение математики, алгебры, геометрии, вероятности и статистики в 5–9 классах ГБОУ г. Москвы «Инженерная школа № 1581»

Учебный предмет, курс	Количество часов в неделю				
	5	6	7 верт.	8 верт.	9 верт.
Обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений					
Математика	6	6	0	0	0
Алгебра	0	0	4	4	4
Геометрия	0	0	3	3	3
Вероятность и статистика	0	0	1	1	1
Всего:	1224				
Внеурочная деятельность					
Курс «ВнеКЛАССная математика»	-	-	1	1	1
Всего:	102				
Итого:	1326				

образовательного процесса за счет использования ресурсов емкости учебного плана.

Из истории российской педагогики известны примеры школ («авторских», «экспериментальных», «инновационных»), в которых администрация использовала шкалу перспективного планирования (на несколько лет) для организации образовательного процесса методом погружения и/или для составления динамического расписания [11; 12; 13]. Аналогичный подход с опорой на значение емкости учебного плана используется в школах в местах традиционного проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока России для составления гибкого учебного графика детей, родители которых ведут кочевой или полукочевой образ жизни [14].

Емкость учебного плана задает ресурсную рамку, внутри которой в дальнейшем происходит распределение учебного времени между учебными предметами, отбор содержания образования, разработка программ и учебников. Наше исследование показывает, что емкость учебного плана – относительно стабильный показатель. При изменении ценностно-целевого образа результата общего образования, когда для его достижения требуется изменение сложившегося содержания образования, может происходить:

- пересмотр содержания в рамках существующих учебных предметов,

- изменение границ периода освоения программы и корректировка объемов учебного времени по некоторым учебным предметам,

- пополнение учебного плана новыми учебными предметами и/или сокращение перечня учебных предметов в учебном плане.

Как правило, при этом емкость учебного плана не изменяется.

Закключение. Учебный план школы понимается нами как тип педагогической документации и подсистема целостной системы образования, отображающая структуру содержания общего образования. Подобно матрице содержания образования, учебный план обозначает те области культурного опыта человечества, которые оформляются в виде учебных предметов, устанавливает соотношение и последовательность освоения учебных предметов в соответствии с их ролью и значимостью для личности и общества в данный период развития.

Таким образом, емкость учебного плана выступает важной количественной характеристикой, так как обеспечивает как оперативное, так и перспективное планирование уровня образования или общего образования в целом, осуществляет связь теоретических представлений о процессе проектирования учебных планов и учета возрастных норм, позволяет уточнить условия отбора содержания общего образования.

Список источников

1. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. М.: Педагогика, 1980. 264 с.
2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
3. Перминова Л. М. Дидактическая концепция модернизации содержания школьного образования // Педагогика. 2021. Т. 85. № 12. С. 26–31.
4. Перминова Л. М. Методологические основания предметности обучения // Проблемы современного образования. 2012. № 3. С. 11–23.
5. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 320 с.
6. Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания: Санитарные правила и нормы СанПиН 1.2.3685-21: утверждены 28 января 2021 г. Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202102030022> (дата обращения: 01.03.2024).
7. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (дата обращения: 07.08.2023).
8. Учебный план основного общего образования. МБОУ «Меркуловская средняя общеобразовательная школа»: [сайт]. URL: <https://merkulovskaya.rostovschool.ru/sveden/education> (дата обращения: 10.04.2024).
9. Основная образовательная программа основного общего образования. МОУ «Инженерная школа» г. Комсомольска-на-Амуре: [сайт]. URL: <https://инженерная-школа-дв.рф/data/uploads/uvr/оор-ооо-2023-1.pdf> (дата обращения: 10.04.2024).
10. Учебный план основного общего образования. ГБОУ города Москвы «Инженерная школа № 1581»: [сайт]. URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={A099381D-74F7-600E-75AC-A2843938144C}&name=up-ooo.pdf (дата обращения: 10.04.2024).
11. Модернизация общего образования: вариативный личностно направленный учебный план школы: книга для администратора школы / О. В. Акулова, Т. В. Васильева, А. Д. Вишня и др. СПб.: Береста, 2002. 95 с.
12. Поташник М. М., Левит М. В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. М.: Педагогическое общество России, 2014. 316 с.
13. Акулова О. В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 44 с.
14. Эксперты разработали учебный план для начальных школ в местах проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. ТАСС: информационное агентство: [сайт]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19464093> (дата обращения: 22.11.2023).
15. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.

References

1. Lednev, V. S. (1980) *Contents of general secondary education. Problems of structure*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)
2. Kraevsky, V. V., Lerner, I. Ya. (eds.) (1983) *Theoretical foundations of the content of general secondary education*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)

3. Perminova, L. M. (2021) Didactic concept of modernizing the content of school education. *Pedagogy*, vol. 85, no. 12, pp. 26–31. (In Russ.)
4. Perminova, L. M. (2012) Methodological foundations of the subject matter of teaching. *Problems of Modern Education*, no. 3, pp. 11–23. (In Russ.)
5. Skatkin, M. N. (ed.) (1982) *Didactics of secondary school*. Moscow: Enlightenment. (In Russ.)
6. *Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation. Hygienic standards and requirements for ensuring the safety and (or) harmlessness of environmental factors for humans: Sanitary rules and norms SanPiN 1.2.3685-21* [dated January 28, 2021]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202102030022> (Accessed: 01 March 2024). (In Russ.)
7. Ministry of Education of the Russian Federation (2023) *On approval of the federal educational program of basic general education* [dated May 18, 2023] Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (Accessed: 07 July 2023). (In Russ.)
8. *Curriculum of basic general education*. Available at: <https://merkulovskaya.rostovschool.ru/sveden/education> (Accessed 10 April 2024). (In Russ.)
9. *Basic educational program of basic general education. Municipal educational institution "Engineering School", Komsomolsk-on-Amur*. Available at: <https://engineering-school-dv.rf/data/uploads/uvr/oop-ooo-2023-1.pdf> (Accessed: 10 April 2024). (In Russ.)
10. *Curriculum of basic general education. Moscow Engineering School № 1581*. Available at: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={A099381D-74F7-600E-75AC-A2843938144C}&name=up-ooo.pdf (Accessed: 10 April 2024). (In Russ.)
11. Laptev, V. V., Tryapitsyna, A. P. (2002) *Modernization of general education: a variable, personally oriented school curriculum*. St. Petersburg: Beresta. (In Russ.)
12. Potashnik, M. M., Levit, M. V. (2014) *How to help a teacher master the Federal State Educational Standard*. Moscow: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.)
13. Akulova, O. V. (2004) *The concept of systemic changes in the school learning process in the context of the transition to an information society*. Abstract of Ph.D. thesis, Herzen RSPU, SPb. (In Russ.)
14. *Experts have developed a curriculum for primary schools in areas inhabited by indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation* Available at: <https://tass.ru/obschestvo/19464093> (Accessed: 22 November 2023). (In Russ.)
15. Osmolovskaja, I. M. (2020) *Didactics: from classics to modernity*. Moscow, St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.04.2024; одобрена после рецензирования 15.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 23.04.2024; approved after reviewing on 15.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Суханова Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, докторант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the author:

Sukhanova Tatyana Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, Doctorant, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg



Научная статья

УДК 371.1.07

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-24-31

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕДАЧИ ПОЛНОМОЧИЙ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛАМИ НА РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

Ольга Юрьевна Гордашникова

Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования, Москва, Россия

gordaolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1476-3960>

Аннотация. Цель статьи заключается в разработке научно-методического инструментария исследования рисков в условиях передачи полномочий управления муниципальными общеобразовательными организациями на региональный уровень. Актуальность исследования состоит в изучении рисков, которые могут возникнуть в условиях передачи полномочий управления школами на региональный уровень, и в разработке соответствующего методического инструментария с позиции нормативных правовых актов в части усиления роли и ответственности государственного управления в российских школах. На основе анализа научной литературы по теме исследования сделан вывод о дефицитности аспектов методологического обоснования оптимальных организационно-управленческих моделей передачи муниципальных общеобразовательных организаций на региональный уровень, а также научно-методического сопровождения, ресурсного обеспечения, учета региональных особенностей и рисков соответствующих управленческих процессов. В статье представлена классификация возможных рисков регионализации системы общего образования по направлениям: риски трансформации, проектные риски, управленческие риски, организационные риски. Практическая значимость состоит в разработке примерной дорожной карты по минимизации рисков передачи полномочий по управлению школами на региональный уровень. Представлены направления использования основных результатов исследования на практике.

Ключевые слова: риски, передача полномочий, регионализация, общеобразовательная организация, методический инструментарий, мониторинг, анализ.

Финансирование: статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 14.02.2024 № 073-00063-24-02 на тему «Методологическое обоснование и разработка организационно-управленческих моделей передачи муниципальных общеобразовательных организаций на региональный уровень».

Для цитирования: Гордашникова О. Ю. Методический инструментарий исследования рисков в условиях передачи полномочий управления школами на региональный уровень // Человек и образование. 2024. № 2. С. 24–31. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-24-31>.

Original article

METHODOLOGICAL TOOLS FOR STUDYING RISKS IN THE CONTEXT OF TRANSFERRING SCHOOL MANAGEMENT POWERS TO THE REGIONAL LEVEL

Olga Yu. Gordashnikova

Federal State Institution of Digital Transformation in Education, Moscow, Russia

gordaolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1476-3960>

Abstract. The aim of the article is to develop scientific and methodological tools for studying risks in the context of transferring the powers of management of municipal educational organizations to the regional level. The relevance of the study is explained by the need to study the risks that may arise in the context of the transfer of powers of school management to the regional level, and to develop appropriate methodological tools from the perspective of regulatory legal acts in terms of strengthening the role and responsibility of public administration in Russian schools. Based on the analysis of scientific literature on the research topic, conclusions were drawn about the scarcity of aspects of the methodological substantiation of optimal organizational and managerial models for the transfer of municipal educational organizations to the regional level, as well as scientific and methodological support, resource provision, taking into account regional characteristics and risks of relevant management processes. The main results obtained by the author have theoretical significance in terms of presenting a classification of possible risks of regionalization of the general education system in the following areas: transformation risks, project risks, management risks, organizational risks. The practical significance is to develop an approximate road map to minimize the risks of transferring powers to manage schools to the regional level. Directions for using the main research results in practice are presented.

Keywords: risks, transfer of powers, regionalization, general education organization, methodological tools, monitoring, analysis.

Financing: The article was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 14, 2024 № 073-00063-24-02 on the topic "Methodological justification and development of organizational and managerial models for the transfer of municipal educational organizations to the regional level".

For citation: Gordashnikova O.Yu. Methodological tools for studying risks in the context of transferring school management powers to the regional level // *Man and Education*. 2024; (2): 24–31. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-24-31>.

Введение. Актуальность научного исследования обусловлена важнейшим законодательным решением в перераспределении полномочий в сфере образования между муниципальными и региональными органами власти. Федеральный закон от 29.12.2022 № 642-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» направлен на создание правовой основы для усиления роли и ответственности государственного управления в российских школах и предусматривает создание условий внедрения эффективной региональной модели централизованного управления в системе образования, для повышения прозрачно-

сти финансирования системы общего образования и дополнительного образования детей с подушевым нормативом без перераспределения, для создания единого образовательного и управленческого пространства. То есть регионам предоставлена возможность придания муниципальным общеобразовательным организациям статуса государственных организаций путем перевода их в ведение субъекта Российской Федерации в целях централизации управленческих механизмов и для повышения эффективности управления системой образования, решения кадровых и материально-технических проблем.

Цель работы состоит в разработке научно-методического инструментария исследования рисков в условиях передачи полномочий управления муниципальными общеобразовательными организациями на региональный уровень. Автор исходит из предположения, что существуют риски в условиях передачи полномочий управления школами на региональный уровень.

Методы исследования. В научной работе применялись как теоретические методы исследования (тематический контент-анализ текстовых массивов для содержательной интерпретации результатов по регионализации общеобразовательных организаций в пилотных регионах; аналитическое обобщение точек зрения российских и зарубежных авторов по актуальным вопросам возникновения рисков в условиях передачи полномочий управления школами), так и практические методы исследования:

1) измерение и сравнение деятельности муниципальных систем образования в части условий достижения учебных и воспитательных результатов и качества организации рабочих процессов;

2) измерение, оценка и сравнение качественных и количественных показателей деятельности школ региона;

3) аналитический метод рейтинговой оценки функционирования муниципальной системы образования на основе интерпретации результатов функционирования муниципальных школ в целях выбора организационно-управленческих моделей их передачи на региональный уровень;

4) качественный анализ рисков, который предусматривает оценку рисков в терминах их возможных последствий, используя установленные критерии, например, снижение качества управления на переходном этапе передачи полномочий управления школами на региональный уровень, недостаточность/избыточность контроля и др.

В итоге получим определение градации рисков по их вероятности и последствиям;

5) количественный анализ рисков, который предусматривает оценку вероятности возникновения рисков и размеры ущерба/выгоды.

Результаты. Комплексные меры развития системы общего образования направлены на выстраивание единого образовательного и воспитательного пространства на территории Российской Федерации (рисунок 1).

В целях реализации вышеуказанных направлений необходимы дальнейшее обоснование выбора оптимальных организационно-управленческих моделей передачи муниципальных общеобразовательных организаций на региональный уровень и разработка методического инструментария исследования рисков в условиях передачи полномочий управления школами на региональный уровень.

По результатам тематического контент-анализа научной литературы отмечается мнение В. Г. Боровика [1], который рассмотрел аргументы сторонников новой модели управления школы с позиции обеспечения единого образовательного пространства и улучшения финансового положения общеобразовательных организаций, а также реальность рисков передачи полномочий (сокращение школ, в большинстве случаев сельских, полный отрыв муниципалитетов от нужд школ).

В свою очередь, С. В. Наумов [2] раскрывая актуальные проблемы регионализации, указал, что регионализация отражает специфические социально-экономические проблемы, национальные и культурные традиции региона. Регионализация образования направлена на решение потребностей региона с учетом различных форм взаимодействия интересов федеральных и региональных органов государственной власти. В научной статье С. В. Наумов [2] отметил положительные моменты

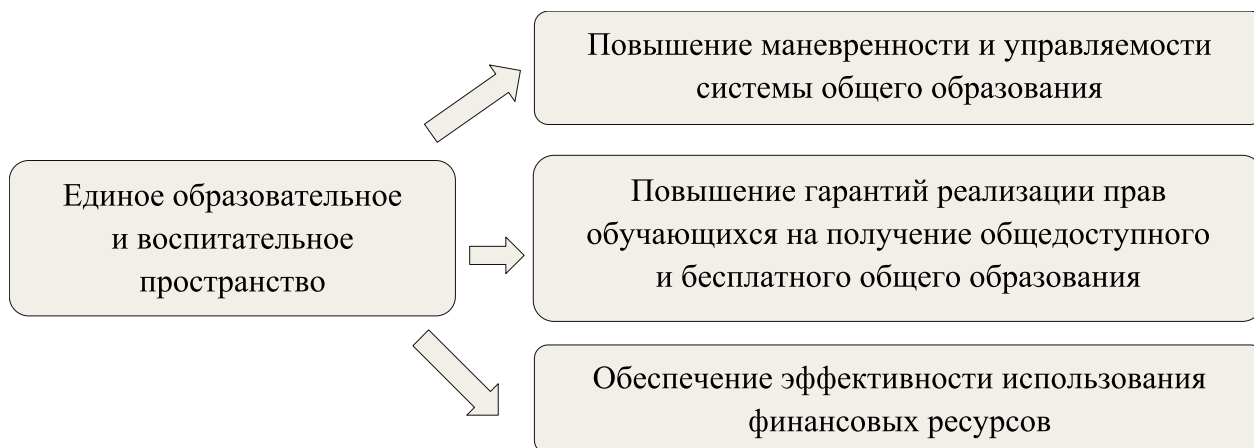


Рис. 1. Направления государственной политики в сфере общего образования

регионализации образования в обеспечении единства и целостности образовательного пространства и предложил пути управления региональной системы образования.

Коллективом авторов [3] предпринята попытка научного, общепедагогического обоснования регионализации образования. Г. П. Айдарова, Д. П. Минькова, Э. А. Церенова указали на наличие признаков кризиса в образовании, которые заключаются в том, что образование, выполняя знаниевую функцию, не выполняет в полной мере функцию воспитания.

Проведенный теоретический анализ научной литературы [1; 2; 4; 5; 6] в целом не раскрывает проблемы возникновения рисков в условиях передачи полномочий управления школами на региональный уровень, проводится обзор отдельных вопросов. Нераскрытыми остаются аспекты обоснования выбора оптимальных организационно-управленческих моделей передачи муниципальных школ на региональный уровень, а также разработка научно-методического сопровождения, ресурсного обеспечения, учета региональных особенностей и рисков соответствующих управленческих процессов.

Результаты проведенного исследования в пилотных регионах по регионализации общеобразовательных организаций позволяют констатировать, что и региональные, и муниципальные органы управления образованием осознают значимость проводимых действий по регионализации системы общего образования, понимают цели, задачи и перспективы передачи полномочий по управлению школами на региональный уровень, предлагают пути достижения ожидаемых результатов на основе оценки потенциальных рисков.

Анализ результатов определил ключевые вопросы, требующие методического разрешения: идентификации рисков при выборе организационно-управленческой модели передачи полномочий в сфере общего образования между регионом и муниципалитетом.

На первом этапе проводится оценка функционирования муниципальных систем образования регионов посредством мониторинга деятельности органов местного самоуправления. В настоящее время наблюдается значительная дифференциация деятельности муниципалитетов в сфере образования и воспитания, формирующих региональную систему образования [7]. Многие исследователи [7; 8] отмечают ряд особенностей образовательного пространства региона:

- во-первых, региональное образовательное пространство является частью федерального;

- во-вторых, различие в финансовых, организационных и кадровых возможностях образовательной политики, уровень самостоятельности, предоставленный образовательным организациям;

- в-третьих, различие образовательной парадигмы.

В связи с чем проводится комплексное обследование текущего состояния муниципальных систем образования в нормативно-правовом, социально-экономическом и кадровом аспектах, определение потребности в регионализации отдельных категорий общеобразовательных организаций.

Результат функционирования муниципальных систем образования оценивается по сводному балльному рейтингу органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, используя методический инструмент мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования [9].

На втором этапе оценивается эффективность деятельности общеобразовательных организаций муниципалитетов субъекта Российской Федерации [10; 11].

Выделяя те или иные особенности муниципальных систем образования, проводится выбор организационно-управленческой модели передачи муниципальных общеобразовательных организаций в ведение органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования:

- 1) модель передачи полномочий административного и функционального управления, включая имущество муниципальных общеобразовательных организаций на региональный уровень;

- 2) модель передачи полномочий управления без передачи имущества муниципальных общеобразовательных организаций на региональный уровень;

- 3) модель сохранения полномочий управления за муниципалитетом, но с заключением соглашений между регионом и муниципалитетом, юридический статус общеобразовательных организаций не меняется, обеспечение образовательного процесса в организации остается за муниципалитетом.

На третьем этапе в задачи региональных органов управления образованием входит проведение исследования рисков реализации организационно-управленческой модели передачи полномочий управления школами на региональный уровень. В ходе исследования проведена классификация возможных рисков по направлениям:

- риски трансформации (снижение качества управления на переходном этапе, неготовность общественного мнения, реорганизация существующей системы управления образованием в муниципалитетах, увеличение бюрократии, увеличение конкуренции между школами и т.д.);

- проектные риски (ошибки в реализации модели, расстановке приоритетов и т.д.);

- управленческие риски (сбой функционирования системы управления, недостаточность/ избыточность контроля над школами на уровне муниципалитетов, увеличение расходов на управление, трудности оперативного управления в территориально удаленных районах, снижение уровня оперативности решения аварийно-хозяйственных вопросов общеобразовательных организаций, неравномерное увеличение распределения финансирования между школами и т.д.);

- организационные риски (низкая мотивация руководства и педагогов образовательных организаций, сотрудников муниципальных/ региональных органов управления образованием, отсутствие процедуры перераспределения полномочий в сфере образования между регионом и муниципалитетом, возможный уход из отрасли квалифицированных специалистов в связи сокращением штатов в муниципальной системе

образования, увеличение нагрузки на учителей, увеличение миграции учителей и т.д.).

Используя качественный анализ рисков, который строится на основе экспертных оценок, специалисты оценивают два параметра: вероятность возникновения риска и влияние риска на результаты передачи полномочий управления школами на региональный уровень (табл. 1, 2). Экспертная оценка заключается в разделении рисков на группы и расположения их в порядке приоритетов в динамике на всем протяжении проведения мероприятий по регионализации управления школами.

Проводится поэтапная экспертная оценка: индивидуальная экспертная оценка возникновения рисков и степени воздействия на отдельные мероприятия по регионализации управления школами; проверка оценок экспертов на непротиворечивость, то есть максимальная разница между оценками экспертов должна быть меньше 50 %; определение среднеарифметической оценки группы экспертов, которая должна быть меньше 25 % [12].

Обсуждение. Региональным органам управления образованием первоначально необходимо обратить внимание на разработку дорожной карты по минимизации рисков по мероприятиям, которые имеют высокую вероятность и высокую сте-

Таблица 1

Оценка вероятности возникновения риска (события)

Вероятность риска, %	Характеристика риска	Оценка риска (ранг)
Менее 5 (очень малая)	Событие может произойти теоретически, реально на практике не случается	0,01
5–10 (малая)	Событие случается редко	0,1
10–30 (средняя)	Событие вероятно может произойти	0,2
30–60 (высокая)	Событие весьма вероятно	0,4
80–99 (очень высокая)	Событие скорее произойдет	0,8

Таблица 2

Таблица вероятность (P) / воздействие (I)

P	Мера риска (P × I)				
0,8	0,008	0,08	0,16	0,32	0,64
0,4	0,004	0,04	0,08	0,16	0,32
0,2	0,002	0,02	0,04	0,08	0,16
0,1	0,001	0,01	0,01	0,04	0,08
0,01	0,0001	0,001	0,02	0,004	0,008
I	0,01	0,1	0,20	0,40	0,80

пень воздействия. Детальной проработки не требуют мероприятия по регионализации управления школами, которые имеют незначительный уровень опасности. В данном случае можно ограничиться менее затратными мерами реагирования.

Используя количественный анализ рисков, имеющих высокие и умеренные ранги, в целях оценки вероятности их возникновения и размеров ущерба/выгоды от мероприятий по передаче полномочий по управлению школами на региональный уровень возможно использовать сценарный анализ, который включает одновременное (параллельное) изменение факторов мероприятий, проверяемых на риск. Сценарный анализ предусматривает моделирование возможных ситуаций и последующую количественную оценку рисков. Начинается анализ с оценки базового

случая, после подбираются показатели, характерные для «плохого» стечения обстоятельств и для «хорошего». При этом отклонения параметров рассчитываются с учетом корреляции между ними.

В ходе всего процесса регионализации школ проводятся мониторинг и управление рисками, которые заключаются в идентификации, анализе и планировании вновь возникающих рисков, проводятся процессы отслеживания идентифицированных рисков, проверки и исполнения операций реагирования на риски и оценки их эффективности.

Заключение. Проведенное исследование позволило разработать дорожную карту по минимизации рисков передачи полномочий по управлению школами на региональный уровень (рис. 2).



Рис. 2. Дорожная карта по минимизации рисков передачи полномочий по управлению школами на региональный уровень

Таким образом, методика проведения исследования применима для организации мониторинга в целях предупреждения и минимизации рисков, позволяющего своевременно принять управленческие решения о более эффективном использовании средств и ресурсов. Результаты исследования могут

найти применение в разработке дорожной карты по регионализации муниципальных общеобразовательных организаций для региональных органов управления образованием в целях повышения качества общего образования и эффективности управления общеобразовательными организациями.

Список источников

1. Боровик В. Г. «Регионализация» школ и ее возможные последствия // Народное образование. 2019. № 1. С. 93–97.
2. Наумов С. В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием // Интеграция образования. 2004. № 4 (37). С. 11–18.
3. Айдарова Г. П., Минькова Д. П., Церенова Э. А. Регионализация российского образования: интерпретации и опыт // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 6-1. С. 18–29. DOI: 10.34670/AR.2022.22.27.052.
4. Öznacar B., Dagli G. Evaluation of risks for school directors in education in developing countries // Developing countries. Anthropologist. 2016. № 23. Pp. 1–10. DOI: 10.1080/09720073.2016.11891918.
5. Methodological tools for project risk management / Suci C., Tulpan M., Cucăilă M., et al. // MATEC Web of Conferences. 2022. DOI: 10.1051/matecconf/202237300082.
6. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Лукьянович А. В. Критериальные основания перераспределения полномочий в сфере образования между органами местного самоуправления и органами власти субъектов // Человек и образование. 2023. № 3 (76). С. 39–48.
7. Мирошниченко В. В. Общие тенденции развития региональной системы образования // Научно-педагогическое обозрение. 2013. № 2 (2). С. 13–22.
8. Чепурышкин И. П., Пугачева Н. Б. Регионализация образования как предмет научных исследований // Педагогика. 2008. № 8. С. 9–16.
9. Распоряжение Минпросвещения России от 07.08.2023 № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/cd6f18037c7be8dc8037b223f9023b04/?ysclid=ltecux7arx225680583> (дата обращения: 27.03.2024).
10. Статистическая отчетность № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/> (дата обращения: 27.03.2024).
11. Статистическая отчетность № ОО-2 «Сведения о материально-технической и информационной базе, финансово-экономической деятельности общеобразовательной организации». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/46c757bcd3f07ca6eaa62d46d7b3bd2a/> (дата обращения: 27.03.2024).
12. Антонюк В. С., Эрих Г. В. Методы оценки риска инфраструктурных подсистем муниципального образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 11. С. 205–211.

References

1. Borovik, V. G. (2019) "Regionalization" of schools and its possible consequences. *Public Education*, no. 1, pp. 93–97. (In Russ.)
2. Naumov, S. V. (2004) Regionalization of education and strategies for managing its development. *Integration of Education*, no. 4 (37), pp. 11–18. (In Russ.)

3. Aidarova, G. P., Minkova, D. P., Tserenova, E. A. (2022) Regionalization of Russian education: interpretations and experience. *Pedagogical Journal*, vol. 12, no. 6-1, pp. 18–29. DOI: 10.34670/AR.2022.22.27.052. (In Russ.)
4. Öznacar, B., Dagli, G. (2016) Evaluation of risks for school directors in education in developing countries. *Anthropologist*, no. 23, pp. 1–10. DOI: 10.1080/09720073.2016.11891918.
5. Suci, C., Tulpan, M., Cucăilă, M., Offenber, A. and Sărăcuț, M. (2022) Methodological tools for project risk management. *MATEC Web of Conferences*. DOI: 10.1051/mateconf/202237300082.
6. Maron, A. E., Monakhova, L. Yu., Lukyanovich, A. V. (2023) Criteria for the redistribution of powers in the field of education between local government bodies and regional authorities. *Man and Education*, no. 3 (76), pp. 39–48. (In Russ.)
7. Miroshnichenko, V. V. (2013) General trends in the development of the regional education system. *Scientific and Pedagogical Review*, no. 2 (2), pp. 13–22. (In Russ.)
8. Chepuryshekin, I. P., Pugacheva, N. B. (2008) Regionalization of education as a subject of scientific research. *Pedagogy*, no. 8, pp. 9–16. (In Russ.)
9. Order of the Ministry of Education of Russia dated 08.07.2023 № R-170 «On approval of the Methodology for motivating monitoring of the activities of local government bodies exercising management in the field of education». Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/cd6f18037c7be8dc8037b223f9023b04/?ysclid=ltecux7arx225680583> (Accessed: 27 March 2024). (In Russ.)
10. Statistical reporting № OO-1 «Information about the organization carrying out educational activities according to educational programs of primary general, basic general, secondary general education». Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/> (Accessed: 27 March 2024). (In Russ.)
11. Statistical reporting № OO-2 «Information on the material, technical and information base, financial and economic activities of the educational organization». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/46c757bcd3f07ca6eaa62d46d7b3bd2a/> (Accessed: 27 March 2024). (In Russ.)
12. Antonyuk, V. S., Erich, G. V. (2011) Methods for assessing the risk of infrastructure subsystems of a municipal formation. *Bulletin of Tyumen State University*, no. 11, pp. 205–211. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 31.03.2024; одобрена после рецензирования 10.04.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 31.03.2024; approved after reviewing on 10.04.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

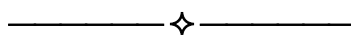
Гордашникова Ольга Юрьевна

Доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела организации научной деятельности Федерального института цифровой трансформации в сфере образования, Москва

Information about the author:

Gordashnikova Olga Yurievna

Doctor of economic sciences, Professor, Chief researcher, Department of Organization of Scientific Activities, Federal Institute for Digital Transformation in Education, Moscow



Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-32-38

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Оксана Геннадьевна Ачкасова^{1✉}, Анатолий Леонидович Гавриков²

^{1✉} Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, Кемерово, Россия

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

^{1✉} a17g12@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1286-1305>

² sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

Аннотация. В современном мире непрерывное образование играет ключевую роль в развитии управленческих кадров и направлено не только на приобретение новых знаний и навыков, но и на развитие личностных качеств, которые необходимы для осуществления продуктивной управленческой деятельности, построения успешной карьеры и самореализации. Непрерывное образование руководителей организаций и предприятий всех форм собственности, являющихся лидерами изменений в своих компаниях, позволяет им постоянно совершенствовать навыки и компетенции, адаптироваться к быстро меняющимся требованиям рынка труда, повышать свою конкурентоспособность. Непрерывное развитие руководителей организаций и предприятий осуществляется в корпоративных университетах и вузах, в негосударственных бизнес-школах. Эффективность бизнес-школ, вузов и корпоративных университетов доказана их многолетней деятельностью, представленной формальным непрерывным образованием. Вместе с тем неформальное и информальное непрерывное образование показывает высокую активность в развитии кадрового потенциала через корпоративные профессиональные сообщества выпускников Московской школы управления «Сколково», выпускников Президентской программы подготовки управленческих кадров, участников конкурса «Лидеры России» – клуба «Эльбрус». В статье представлен набор личностных и профессиональных компетенций управленческих кадров, демонстрирующих запрос на их развитие со стороны получателей непрерывного образования руководящих кадров и предпринимателей.

Ключевые слова: непрерывное образование, управленческие кадры, личностное развитие, профессиональное развитие, корпоративные университеты, бизнес-образование, профессиональные сообщества.

Для цитирования: Ачкасова О. Г., Гавриков А. Л. Личностное и профессиональное развитие управленческих кадров в условиях непрерывного образования // Человек и образование. 2024. № 2. С. 32–38. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-32-38>.

Original article

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MANAGEMENT STAFF IN CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION

Oksana G. Achkasova^{1✉}, Anatoly L. Gavrikov²

^{1✉} T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo, Russia

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

^{1✉} a17g12@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1286-1305>

² sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

Abstract. In the modern world continuing education plays the key role in the development of management personnel and is aimed not only at acquiring new knowledge and skills, but also at developing personal qualities that are necessary for carrying out productive management activities, building a successful career and self-realization. Continuing education allows specialists to constantly improve their skills and competencies, adapt to the rapidly changing demands of the labor market and increase their competitiveness. Continuous development of organizations and enterprises leaders is carried out in corporate universities and universities, as well as in non-state business schools. The effectiveness of business schools, universities, and corporate universities has been proven by many years of their formal continuing education activities. At the same time, informal and informal continuing education shows high activity in developing human potential through corporate professional communities of graduates of the Moscow School of Management Skolkovo, graduates of the Presidential program for training managerial personnel, participants of the “Leaders of Russia” competition – the “Elbrus” Club. The article presents a set of personal and professional competencies of managerial personnel, demonstrating the demand for their development from recipients of continuing education for managerial personnel and entrepreneurs.

Keywords: continuing education, management personnel, personal development, professional development, corporate universities, business education, professional communities.

For citation: Achkasova O. G., Gavrikov A. L. Personal and professional development of management staff in conditions of continuing education // *Man and Education*. 2024; (2): 32–38. (In Russ.)<http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-32-38>.

Введение. Качество кадрового потенциала страны является ключевым фактором ее конкурентоспособности, поэтому тренд на развитие систем поддержки непрерывного образования граждан связан не только с механизмами совершенствования компетенций профессиональной деятельности в соответствии с меняющимися запросами рынка и технологическими изменениями, но и с нарастанием скорости преобразований, непредсказуемостью трансформации экономических изменений. Решение задачи формирования кадров нового поколения невозможно в отсутствие современной модели непрерывного образования. Непрерывное образование (англ. *lifelong learning*) – это процесс личностного и профес-

сионального роста в течение всей жизни на основе использования системы государственных, предпринимательских структур и общественных институтов в соответствии с потребностями личности и общества. Непрерывное образование не теряет своей актуальности в связи с динамично развивающимися сферами жизнедеятельности, прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий.

Изменения в социальной и экономической сфере общества, требования, предъявляемые к специалистам как работодателем, так и потребителем услуг, диктуют необходимость непрерывного развития управленческих кадров организаций и предприятий всех форм собст-

венности, так как управленческие кадры, прежде всего, являются носителями изменений в своих организациях и предприятиях. Эффективность непрерывного развития управленческих кадров организаций и предприятий всех форм собственности доказала система бизнес-образования. Помимо бизнес-образования, в последние несколько лет высокую результативность в непрерывном развитии кадрового потенциала показывают корпоративные профессиональные сообщества. Сообщества становятся ресурсом для профессионального обучения, развития карьеры и нетворкинга. Яркими примерами являются сообщества выпускников Московской школы управления «Сколково», выпускников Президентской программы подготовки управленческих кадров, участников конкурса «Лидеры России» – клуб «Эльбрус». В двух последних сообществах имеются развитые региональные сети по всей стране. Самое распространенное направление в деятельности сообществ – обучение и развитие сотрудников. Таким образом, актуальным становится вопрос: чему учить современных управленцев? В статье исследуется данный вопрос.

Методы исследования. Теоретический анализ, обобщение и систематизация научной литературы, наблюдение и личный опыт позволили определить набор личностных и профессиональных компетенций управленческих кадров,

востребованных в современных экономических и социальных условиях.

Результаты. Непрерывное образование выполняет профессиональную, социальную, личностную функции. Профессиональная функция обеспечивает формирование у человека необходимых профессиональных компетенций и квалификаций и, как следствие, приобретение новых профессиональных возможностей, повышение его трудовой мобильности. Социальная функция дополняет и обогащает процесс взаимодействия человека с обществом, экономической сферой, государством в целом за счет ознакомления с общечеловеческими ценностями, языком, культурой, новыми видами деятельности, современными технологиями социального взаимодействия, в том числе информационными, формируя функциональную грамотность в различных сферах (финансовая, бюджетная, языковая, информационная, экологическая, правовая грамотность, грамотность в сфере жилищно-коммунального хозяйства, предпринимательская и другие виды грамотности) [1]. Личностная функция обеспечивает удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей человека, его интересов, увлечений и, как правило, сопровождает повседневную жизнь. Непрерывное образование принято разделять на формальное, неформальное и информальное (табл. 1).

Таблица 1

Система непрерывного образования в Российской Федерации

Виды непрерывного образования	Функции	Примеры реализации
Формальное	Освоение образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность посредством запланированного образовательного процесса с выдачей документов об образовании (удостоверение, диплом) установленного образца; обязательны итоговая аттестация обучающихся и наличие у организации лицензии на ведение образовательной деятельности	Образовательные организации среднего профессионального и высшего образования, корпоративные университеты, бизнес-школы, учебные центры
Неформальное	Обучение (подготовка), в том числе по месту работы (в форме наставничества, стажировки, инструктажа, тренинга, через реализацию различных программ подготовки, обмена опытом и т.д.), а также просвещение в рамках деятельности общественных и иных социально ориентированных некоммерческих организаций посредством запланированного образовательного процесса без выдачи документа об образовании; без требования к наличию образовательной лицензии	Корпоративные университеты и учебные центры на предприятиях, профессиональные сообщества (клубы, ассоциации, некоммерческие организации)
Информальное	Индивидуальная познавательная деятельность индивида («самообразование» или информальное/спонтанное образование)	Самостоятельное участие человека в различных обучающих вебинарах, тренингах, чтение литературы

Подготовка управленческих кадров в России переживает сложную трансформацию и стремительно развивается, несмотря на многочисленные ограничения, наложенные на страну в виде санкций. На фоне внешних изменений контекста развития бизнеса меняются и требования к навыкам и компетенциям менеджеров. Ежегодно Московская школа управления «Сколково» проводит исследование, посвященное изучению изменений в бизнес-среде и проблем, с которыми сталкиваются высшие управленческие команды, а также компетенций, требующихся для управления компаниями.

Согласно результатам исследования 2023 года [2], корпоративная повестка дня отличается от повестки 2022 года. В 2022 году ключевой задачей для компаний была адаптация к режиму санкций и связанный с этим пересмотр их стратегий, бизнес-моделей и операционных процессов. Однако перед руководителями корпораций стоит еще один вызов: рыночный контекст стал более сложным, конкуренция сильнее, цели более амбициозными. Данное исследование показывает, что все это влияет на образовательные приоритеты менеджеров. С одной стороны, все большее значение приобретают классические управленческие знания и навыки, обеспечивающие эффективность организации. К ним относятся управление изменениями, лидерство, управление проектами и людьми. С другой стороны, многие менеджеры начали обновлять организационный дизайн и корпоративную культуру, чтобы заново сформулировать цели и ценности, которые объединяют и вдохновляют людей. Эта работа требует не только знаний управления бизнесом, но и понимания организационного поведения людей. Кадры стали одним из главных активов, поэтому удержание и развитие сотрудников становится важнейшим приоритетом на ближайшие годы. Это определяет особую роль образования взрослых и зрелых специалистов, уже имеющих управленческий опыт. Такое образование, с одной стороны, дает человеку «точную калибровку» недостающих ему компетенций, а с другой – повышает адаптивность. То есть предоставляет инструменты, которые позволяют человеку находить решения текущих проблем в турбулентной среде, забывать устаревшие практики и навыки и узнавать новое. В 2023 году большинство компаний преодолели кризис, нашли новые точки опоры и теперь формируют основу для долгосрочного роста, основанного на ценностях, корпоративной культуре и нарративах.

Параллельно с трансформацией бизнес-образования под текущие цели и задачи появился новый тренд в развитии управленцев – формирование и развитие профессиональных сообществ. Профессиональные сообщества становятся ресурсом для развития управленческих кадров, так как в профессиональном мире значительно легче выжить, если вас окружают люди, готовые делиться знаниями, опытом и идеями. Исследование СберУниверситета и команды SberProfi говорит о том, что тема корпоративных профессиональных сообществ становится все более востребованной в HR и бизнес-среде. Местом встречи таких сообществ становятся круглые столы, конференции, стажировки, тренинги личностного роста, бизнес-завтраки и бизнес-миссии [3–6].

Одной из эффективных форм развития управленческого потенциала специалистов и предпринимателей в вузах как драйвера развития экономики и благосостояния государства является программа подготовки управленческих кадров для народного хозяйства Российской Федерации, реализуемая в рамках Государственного плана. Ежегодно в ходе реализации данной программы проводятся опросы слушателей, в числе которых руководители и их резерв ведущих предприятий региона. Диагностика слушателей программ подготовки управленческих кадров позволяет сделать выводы, что непрерывное образование руководителей направлено не только на приобретение новых профессиональных знаний и навыков, но и на развитие личностных качеств, которые необходимы для успешной управленческой деятельности [7–9].

Профессиональное развитие управленческих кадров включает в себя:

- освоение новых технологий, методов и подходов к управлению, в том числе принципов антикризисного управления;
- понимание трендов развития отрасли, знакомство с последними инновациями и принципами устойчивого развития организации;
- развитие цифровых компетенций;
- получение практического опыта работы в реальных условиях через стажировки на предприятиях партнеров;
- развитие навыков проектной работы и применение их на практике;
- участие в бизнес-миссиях в организации и бизнес-структуре других государств.

Исследования показали ключевые потребности в развитии личностных качеств руководящих кадров:

- гибкость мышления как способность быстро адаптироваться к новым ситуациям и находить нестандартные решения проблем;
- креативность, умение генерировать новые идеи и подходы к решению задач;
- деловые коммуникации в профессиональной деятельности посредством развития навыков межличностного общения, эмоционального интеллекта, формирования и развития корпоративной культуры, необходимых для успешного управления;
- развитие навыков общения и взаимодействия с разными людьми;
- умение создавать и развивать управленческие и проектные команды по целям и по ценностям;
- развитие лидерских качеств как способность вести людей за собой и мотивировать их на достижение общих целей [10–12].

Заключение. На основе этих данных мы можем заключить, что непрерывное образование является одной из ключевых форм развития новых профессиональных навыков и личностных качеств управленческих кадров и является уникальной экосистемой для решения задач современной экономики страны. Профессиональное и личностное развитие руководителей носит непрерывный характер и корректируется современными тенденциями развития общества и экономических систем. Наиболее востребованными структурами для непрерывного образования и профессионального развития являются вузы, негосударственные бизнес-школы, корпоративные университеты и профессиональные сообщества, охватывая формальное, неформальное и информальное образование.

Список источников

1. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года (проект). URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 28.04.2024).
2. Education and business: how Russia and Ghana can help each other grow. URL: <https://thebftonline.com/2024/04/03/education-and-business-how-russia-and-ghana-can-help-each-other-grow/> (дата обращения: 25.04.2024).
3. Внутренние профессиональные сообщества: развитие и управление. URL: <https://sberuniversity.ru/upload/research/vnutrennie-professionalnye-soobshchestva.pdf> (дата обращения: 30.04.2024).
4. Хромова Т. С., Шевченко П. В. Роль профессионального сообщества в карьерном развитии молодого специалиста // Наука в мегаполисе. 2021. Вып. 7 (33). URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-33/psycho-pedagogical-science/role-professional-community.html> (дата обращения: 25.04.2024).
5. Соломатин А. М. Роль профессиональных сообществ в реализации инновационных образовательных проектов // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 4 (12). URL: <https://ill21.petsu.ru/journal/article.php?id=2952> (дата обращения: 25.04.2024).
6. Schools at the crossroads of innovation in cities and regions / Educational research and innovation. Paris: OECD Publishing, 2017. DOI: 10.1787/9789264282766-3-en
7. Ачкасова О. Г. Формирование и развитие цифровых компетенций специалистов в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров Кузбасса // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 99–106.
8. The role of university additional professional education in regional ecosystem development / V. P. Panasyuk, O. G. Achkasova, N. V. Alexandrova et al. // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry” (ISPCR 2021), Veliky Novgorod. V. 208. Veliky Novgorod: Atlantis Press, 2022. Pp. 358–362. DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.051.
9. Тюриков А. Г. К вопросу о непрерывности и качестве подготовки управленческих кадров // Дополнительное профессиональное образование в стране и в мире. 2015. № 5 (11). С. 9–12.
10. Лях Ю. А. Персонализированное развитие навыков // Современное педагогическое образование. 2021. № 6. С. 25–28.

11. Биктагирова И. Н., Клещевский Ю. Н. Инструменты инновационного развития экономики России и его кадрового обеспечения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 4 (8). С. 20–27.
12. Бухарова Л. Р. Личностно-профессиональное развитие управленческих кадров // Вестник науки. 2023. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-professionalnoe-razvitiye-upravlencheskih-kadrov> (дата обращения: 25.04.2024).

References

1. *Concept for the development of lifelong education for adults in the Russian Federation for the period until 2025 (draft) (2019)*. Available at: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (Accessed: 28 April 2024). (In Russ.)
2. *Education and business: how Russia and Ghana can help each other grow (2024)*. Available at: <https://thebftonline.com/2024/04/03/education-and-business-how-russia-and-ghana-can-help-each-other-grow/> (Accessed: 25 April 2024).
3. *Internal professional communities: development and management (2024)* Available at: <https://sberuniversity.ru/upload/research/vnutrennie-professionalnye-soobshchestva.pdf> (Accessed: 30 April 2024). (In Russ.)
4. Khromova, T. S., Shevchenko, P. V. (2021) The role of the professional community in the career development of a young specialist. *Science in the Metropolis*, no. 7 (33). Available at: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-33/psycho-pedagogical-science/role-professional-community.html> (Accessed: 25 April 2024). (In Russ.)
5. Solomatin, A. M. (2015) The role of professional communities in the implementation of innovative educational projects. *Continuous Education: XXI century*, no. 4 (12). Available at: <https://lil21.petrus.ru/journal/article.php?id=2952> (Accessed: 25 April 2024). (In Russ.)
6. *Schools at the crossroads of innovation in cities and regions (2017)*. In: *Educational research and innovation*. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264282766-3-en.
7. Achkasova, O. G. (2020) Formation and development of digital competencies of specialists within the framework of the Presidential program for training management personnel of Kuzbass. *Professional Education in Russia and Abroad*, no. 2 (38), pp. 99–106. (In Russ.)
8. Panasyuk, V. P., Achkasova, O. G., Alexandrova, N. V. et al. (2022) The role of university additional professional education in regional ecosystem development. In: *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry” (ISPCR 2021)*, Veliky Novgorod. Veliky Novgorod: Atlantis Press, vol. 208, pp. 358–362.
9. Tyurikov, A. G. (2015) On the issue of continuity and quality of training of management personnel. *Additional Professional Education in the Country and in the World*, no. 5 (11), pp. 9–12. (In Russ.)
10. Lyakh, Yu. A. (2021) Personalized development of skills. *Modern Pedagogical Education*, no. 6, pp. 25–28. (In Russ.)
11. Biktagirova, I. N., Kleshchevsky, Yu. N. (2012) Tools for innovative development of the Russian economy and its personnel support. *Professional Education in Russia and Abroad*, no. 4 (8), pp. 20–27. (In Russ.)
12. Bukharova, L. R. (2023) Personal and professional development of management personnel *Bulletin of Science*, no. 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-professionalnoe-razvitiye-upravlencheskih-kadrov> (Accessed: 25 April 2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.05.2024; одобрена после рецензирования 12.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 02.05.2024; approved after reviewing on 12.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторах:

Ачкасова Оксана Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, заместитель начальника по цифровизации образования управления развития дополнительного образования, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, Кемерово

Гавриков Анатолий Леонидович

Доктор социологических наук, профессор, советник ректора, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Achkasova Oksana Gennadyevna

Candidate of pedagogical sciences, Deputy Head for Digitalization of Education Development Department of Additional Education, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Gavrikov Anatoly Leonidovich

Doctor of sociological sciences, Professor, Advisor to the Rector, 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 373

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-39-45

НАСЫЩЕННАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Василий Петрович Панасюк^{1✉}, Александр Владимирович Небренчин²

¹ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия

² Комитет по образованию Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия

✉ panasykvppqm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1643-7042>

² alexnebr@mail.ru

Аннотация. В статье в контексте реализуемых преобразований и ключевых векторов развития российской школы анализируется феномен насыщенной инновационной образовательной среды, различные подходы, аспекты инновационной деятельности, проектирование внутренней и внешней среды как факторы успешной реализации образовательно-воспитательных задач. В контексте рассматриваемой в статье проблемы отдельно анализируется сущность и дается трактовка наддисциплинарного понятия «насыщенность». Предложены отдельные идеи и положения в части практической реализации идеи формирования и применения насыщенных инновационных образовательных сред, включая экосистемный подход, ориентацию на профессиональное и социально-личностное развитие участников образовательных отношений. По результатам анализа феномена «насыщенная инновационная образовательная среда» сформулированы обобщающие выводы, в том числе в части продолжения его дальнейших исследований.

Ключевые слова: образовательная среда, насыщенная инновационная образовательная среда школы, инновационная деятельность, развивающая образовательная среда, проектирование образовательной среды.

Для цитирования: Панасюк В. П., Небренчин А. В. Насыщенная инновационная образовательная среда школы как педагогическая реальность // Человек и образование. 2024. № 2. С. 39–45. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-39-45>.

Original article

RICH INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL AS A PEDAGOGICAL REALITY

Vasily P. Panasyuk^{1✉}, Alexander V. Nebrenchin²

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

² St. Petersburg Education Committee, St. Petersburg, Russia

✉ panasykvppqm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1643-7042>

² alexnebr@mail.ru

Abstract. The article, in the context of the ongoing transformations and key vectors of development of the Russian school, analyzes the phenomenon of a rich innovative educational environment, various approaches, aspects of innovative activity, design of the internal and external environment as factors

for the successful implementation of educational tasks. In the context of the problem considered in the article, the essence is separately analyzed and interpretation of the transdisciplinary concept of "saturation" is given. Separate ideas and provisions are proposed regarding the practical implementation of the idea of forming and using rich innovative educational environments, including the ecosystem approach, orientation towards the professional and social-personal development of participants in educational relations. Based on the results of the analysis of the "rich innovative educational environment" phenomenon, generalizing conclusions have been formulated, including regarding the continuation of its further research.

Keywords: educational environment, school rich innovative educational environment, innovative activity, developing educational environment, designing educational environment.

For citation: Panasyuk V. P., Nebrenchin A. V. Rich innovative educational environment of school as a pedagogical reality // *Man and Education*. 2024; (2): 39–45. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-39-45>.

Введение. Современная школа функционирует в условиях непрерывных и многоплановых изменений, которые не могут не влиять на школу, на отдельные ее элементы как социально-педагогической системы, технологии реализации программ обучения и воспитания, механизмы управления школой и образовательным процессом.

В силу этого существует исследовательская проблема выбора стратегий функционирования школы в инновационно насыщенной среде, когда увеличивается нагрузка на все ее подразделения, руководителей, педагогических работников, службы сопровождения.

Методы. В основу исследования положены материалы по проблематике инноваций и инновационной деятельности в сфере школьного образования, анализу насыщенной инновационной образовательной среды школы как научного феномена и педагогической реальности.

В целях получения представляемых в статье данных, обобщающих выводов использовались методы теоретического исследования (фокусировка внимания на отдельные аспекты инновационной деятельности), принцип системности в ходе изучения многомерного объекта (инновационно насыщенная образовательная среда школы, формируемая вследствие повышения инновационной активности школы, участников образовательных отношений). В отношении эмпирического уровня познания в процессе исследования были задействованы методы опроса, наблюдения, сравнения, накопления и отбора значимых фактов, выявления связей между ними.

Результаты. Формируемая в школе образовательная среда оказывает существенное влияние на процесс социализации, формирования образованности, культуры, мировоззрения личности обучающегося и выпускника [1].

Появление и повсеместное использование цифровых технологий существенно ускоряют трансфер инноваций, способствуют повышению роли школы как субъекта инновационной деятельности. Можно утверждать, что в результате таких преобразований качественно изменяется внутренняя среда школы, которая в аспектах инновационности все больше и больше становится сложной и насыщенной.

Насыщенность внутренней среды школы связана с многообразием методических и организационно-методических мероприятий, реализацией инновационных проектов. А. А. Лебедева и др. подчеркивают наличие феномена многообразия методических, информационных и консультативных ресурсов современной образовательной среды применительно к задачам обеспечения качества образования [2].

Состояние внутренней среды школы обусловлено непрерывными изменениями, инициируемыми как самой школой, так и внешними по отношению к ней структурами. Непредсказуемость отдельных процессов, фактор случайности создают ситуацию частичной неуправляемости основных и вспомогательных процессов, влияют на качество обеспечиваемых школой образовательных результатов.

Н. П. Лютова полагает, что «развивающая образовательная среда должна быть вариативной, насыщенной, психологически безопасной, социально комфортной, удовлетворяющей потребности учащихся» [3, с. 2]. Эта среда как целенаправленно сформированная система взаимосвязанных и взаимообусловленных отношений в образовательной организации, по мнению автора, реализуется через целый ряд подходов, инструментов, включая создание событийного ряда смыслообразующих видов деятельности, множественность видов деятельности и множе-

ственность пространств деятельности. Среди составляющих развивающей образовательной среды Н. П. Лютова выделяет: пространственно-предметную, содержательную, межличностную и субъектную [3].

Инновационная среда организации, учреждения, предприятия является предметом исследования многих авторов [4; 5; 6]. Под инновационной средой предлагается понимать специфическую совокупность условий, обеспечивающих предпосылки для эффективного формирования и развития инновационной деятельности [4].

Важно отметить, что инновационная среда зависит как от внешних, так и от внутренних факторов. Это означает, что, будучи подверженной влиянию многообразных факторов, она является весьма динамичной и изменчивой. С. В. Петров полагает, что в этом отношении важное значение имеет субъективный фактор, в частности фактор формирования эффективной управленческой команды организации [7].

Понятие «насыщенная инновационная среда» применимо не только к образованию и образовательным системам. Оно весьма широко используется в бизнесе, экономике. Известно, что в рамках расчета Глобального инновационного индекса (ГИИ) проводится анализ около 80 показателей инновационной деятельности в экономиках стран мира, включая показатели, касающиеся политической ситуации, системы образования, инфраструктуры и создания знаний в каждой стране.

В плане дальнейшего рассмотрения феномена «насыщенная инновационная образовательная среда школы» имеет смысл обратиться к этимологии понятия «насыщенность». Данное понятие широко используется в естественных науках, в искусствоведении, когда возникает необходимость говорить об интенсивности, концентрации, количественных сочетаниях веществ, цветов, элементов и т.п.

Например, в физике используются понятия «насыщение воздуха влагой» и «магнитное насыщение»; в химии говорят о насыщенных растворах, а в генетике – о генетической насыщенности. Понятие широко используется в математике, экономике, гидрологии, электронике, музыке, других науках, областях деятельности и искусства. Все это свидетельствует о том, что понятие «насыщенность» является общенаучным, многоаспектным.

Анализ различных трактовок понятия «насыщенность», его толкования в отношении различных явлений, процессов позволяют говорить

о насыщенной инновационной образовательной среде школы как о феномене, отражающем соотношение традиционного, устоявшегося и нового, измененного в содержании и инструментально-технологическом обеспечении образовательной деятельности.

С. К. Бессараб и А. В. Воронцова актуализируют применение ценностно насыщенной информационно-образовательной среды. При этом под ценностно насыщенной информационно-образовательной средой указанные авторы понимают специально организованное с использованием информационно-коммуникационных технологий пространство, пронизанное морально-этическими нормами, правилами, событиями, а также актуальной, достоверной информацией, и ориентированное на присвоение обучающимися ценностей, регулирующих взаимодействие с информацией и в информационном мире [8].

Важно при этом, что С. К. Бессараб и А. В. Воронцова в структуре ценностно насыщенной информационно-образовательной среды образовательного учреждения выделяют такие компоненты, как: организационно-административный; методический; содержательный; событийный; поведенческий; коммуникативный; деятельностный; предметно-пространственный [8].

Проблему насыщенности среды образовательными ресурсами поднимают в своей статье А. А. Лебедева, М. М. Кутепов, О. И. Ваганова и Т. А. Саркисян. По их мнению, применение в образовательном процессе элементов учебно-методического комплекса, цифровых образовательных ресурсов, различных средств визуализации учебной информации создает предпосылки для более полного усвоения обучающимися материала, для получения качественных образовательных результатов [2].

Кроме того, как полагают авторы, использование в процессе обучения образовательных ресурсов повышает мотивацию обучающихся к изучаемым дисциплинам, расширяет их кругозор, повышает производительность труда как педагога, так и обучающихся [2].

С учетом выше приведенных данных научных источников, разнообразной и многоаспектной трактовки понятий «инновационная среда» и «насыщенная среда» можно представить несколько идей и положений, которые в совокупности могут сущностно характеризовать феномен насыщенной инновационной образовательной среды.

Прежде всего, речь может идти о реализации экосистемного подхода, который предполагает

организацию разнообразных эффективных каналов и форм обмена информацией, создание и функционирование такого образовательного сообщества, которое принимает изменения, участвует в их реализации. Экосистемный подход также предполагает разноплановое сотрудничество и кооперацию членов педагогического сообщества [9].

В школьной инновационной образовательной экосистеме присутствует такой важный ее элемент, как цифровая экосистема (образовательная платформа «Российская электронная школа»; информационно-коммуникационная образовательная платформа «Сферум»; источники цифровых образовательных ресурсов; др.).

Реализуемые направления деятельности образовательного учреждения могут насыщать своим инновационным содержанием школьную образовательную среду. Одним из маркеров насыщенной инновационной образовательной среды может быть факт признания образовательного учреждения «федеральной инновационной площадкой» или «региональной инновационной площадкой». Согласно законодательству в сфере образования, инновационной площадкой признается образовательное учреждение, реализующее инновационные проекты или программы [10].

К основным направлениям деятельности инновационных площадок относят в том числе: «разработку, апробацию и (или) внедрение новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения и воспитания», «методик подготовки, профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования, на основе применения современных образовательных технологий» [11, с. 2].

Говоря об общих методологических основаниях построения и применения насыщенной инновационной образовательной среды, следует исходить из анализа ее возможностей для профессионального и социально-личностного развития участников образовательных отношений (педагоги, обучающиеся, родители). В этих аспектах важны такие свойства, признаки и характеристики образовательной среды, как предметно-пространственное поле взаимодействия учителей, родителей и обучающихся в рамках разновозрастных сообществ, распределение вре-

мени на различные виды учебной и внеучебной деятельности.

В этой связи уместно говорить о расширенном понимании миссии современной школы. Школа во многом перестает быть монофункциональной, то есть ориентированной исключительно на учебно-воспитательный процесс, выполнение установок образовательных программ. Она, в том числе, переориентируется на задачи и проблемы ближнего социума, на педагогизацию социальной среды.

Насыщенные взаимодействие и коммуникация учителей, обучающихся и родителей (родительских сообществ) в ходе реализации инновационных воспитательных, экологических, просветительских проектов создают более благоприятные условия для формирования и развития у их субъектов новых компетенций, универсальных навыков, ценностных установок (когнитивные, социально-эмоциональные навыки, навыки командной работы, экологическая грамотность, др.) [12].

Важным методологическим основанием для понимания сущности насыщенной инновационной образовательной среды и ее влияния на социально-личностное развитие обучающихся может выступать идея ее векторного описания и проектирования, предложенная В. А. Ясвиным в русле разрабатываемой под его руководством теории образовательных сред [1]. В данной логике анализ и действия по модернизации образовательной среды происходят с использованием двух биполярных конструкторов: «свобода–зависимость» и «активность–пассивность». Первый из предложенных векторов связан с мотивацией, эмоциональными состояниями, интересами и ценностями обучающегося. Второй вектор выражает в большей степени внешние проявления и результаты взаимодействий – способ поддержки педагогом активности учащегося.

Двухвекторность позволяет сгенерировать варианты четырех базовых типов образовательных сред: «догматическая среда», определяющая развитие пассивности и зависимости ребенка; «карьерная среда», стимулирующая развитие активности и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; «творческая среда», максимально полно способствующая свободному развитию субъектности, активности обучающегося [1].

Для педагогических работников погружение и активное взаимодействие в такой насыщенной инновационной образовательной среде с расши-

ренным, разнообразным и изменяющимся составом участников являются серьезным вызовом и, безусловно, мощным стимулом для выдвижения новых профессиональных целей, поиска возможностей для ликвидации имеющихся профессиональных дефицитов.

Заключение. Подводя итог анализа феномена «насыщенная инновационная образовательная среда», можно сделать несколько обобщающих выводов:

1. Насыщенная инновационная образовательная среда является производной от действия целой совокупности социально-культурных и экономических факторов, определяющих условия функционирования современной российской школы, стимулирующих ее инновационную активность, изменяющих ее ценностные установки и векторы внутренних преобразований.

2. Насыщенная инновационная образовательная среда в значительной мере диверсифицирует профессиональную педагогическую

деятельность школьного учителя. Одновременно она способствует выравниванию возможностей школьных педагогических команд в плане доступа и реализации новых идей, инструментов образовательно-воспитательной деятельности.

3. Неуправляемое превышение норм насыщенности инновациями образовательной среды, очевидные ее валеологические риски и дискретность требуют соответствующих усилий по совершенствованию нормативного поля ее регулирования, создания инфраструктуры научно-методического сопровождения.

4. Направлениями дальнейших исследований феномена «насыщенная инновационная образовательная среда» могут являться вопросы типологизации, квалиметрии и полидоминантности таких сред, выбора инструментов управления профессиональной деятельностью, мотивацией, коллаборативностью и профессиональным развитием педагогов, формирования их готовности к работе в новых образовательных реалиях.

Список источников

1. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
2. Насыщенность среды образовательными ресурсами как условие качественного образования / Лебедева А. А., Кутепов М. М., Ваганова О. И., Саркисян Т. А. // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 109–111.
3. Лютова Н. П. Модель развивающей образовательной среды как условие успешной социализации учащихся основной школы // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28899> (дата обращения: 08.03.2024).
4. Ноздрин В. В. Инновационная среда: содержание, сущность, базовые принципы // Актуальные вопросы экономических наук. 2011. № 21-1. С. 137–144.
5. Полосков С. С., Желтенков А. В., Скубрий Е. В. Влияние факторов внешней и внутренней среды на успешность инновационной деятельности предприятий // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2020. № 3 (25). С. 51–62.
6. Ряжева Ю. И. Современные инструменты развития инновационной среды промышленного сектора // Экономика и предпринимательство. 2021. № 10 (135). С. 529–533.
7. Петров С. В. Инновационная среда организации как базис формирования команд управления // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 10. URL: https://hrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://online-science.ru/userfiles/file/petrov_s_v__innovacionnaya_sreda_organizacii_kak_bazis_formirovaniya_komand_upravleniya_fbv5erbp1.p.pdf (дата обращения: 08.03.2024).
8. Бессараб С. К., Воронцова А. В. Ценностно-насыщенная образовательная среда как условие формирования информационной культуры личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 1. С. 25–30.
9. Ветчинова М. Н. Формирование новой образовательной реальности: экосистемный подход // Проблемы современного образования. 2022. № 4. С. 78–86.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Статья 20. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a9a28ae49b86df0327132598d1e9b42bffd4ab6/ (дата обращения: 09.04.2024).
11. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования» от 22.03.2019 № 21н. Документ опубликован не был. Доступ из справочной правовой системы «КонсультантПлюс».
12. Формирование современной образовательной среды (аналитический доклад; коллектив авторов). М.: Корпорация «Российской учебник», 2019. 57 с.

References

1. Yasvin, V. A. (2001) *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl. (In Russ.)
2. Lebedeva, A. A., Kutepov, M. M., Vaganova, O. I., Sarkisyan, T. A. (2021) Intensity of the environment with educational resources as a condition for quality education. *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 10, no. 3 (36), pp. 109–111. (In Russ.)
3. Lyutova, N. P. (2019) The model of the developing educational environment as a condition for successful socialization of primary school students. *Modern Problems of Science and Education*, no. 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28899> (Accessed: 08 March 2024). (In Russ.)
4. Nozdrin, V. V. (2011) Innovative environment: content, essence, basic principles. *Actual Issues of Economic Sciences*, no. 21-1, pp. 137–144. (In Russ.)
5. Poloskov, S. S., Zheltenkov, A. V., Skubri, E. V. (2020) Influence of external and internal environment factors on the success of innovative activity of enterprises. *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Economics*, no. 3 (25), pp. 51–62. (In Russ.)
6. Ryazheva, Yu.I. (2021) Modern tools for the development of the innovative environment of the industrial sector. *Economics and Entrepreneurship*, no. 10 (135), pp. 529–533. (In Russ.)
7. Petrov, S. V. (2023) The innovative environment of an organization as a basis for the formation of management teams. *Humanities, socio-economic and social sciences*, no. 10; Available at: https://hrome-extension://efaidnbmnnnibpccajpcgclclefindmkaj/https://online-science.ru/userfiles/file/petrov_s_v_innovacionnaya_sreda_organizacii_kak_bazis_formirovaniya_komand_upravleniya_fbv5erbp1_p.pdf. (Accessed: 08 March 2024). (In Russ.)
8. Bessarab, S. K., Vorontsova, A. V. (2023) Value-rich educational environment as a condition for the formation of an information culture of a personality. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 29, no. 1, pp. 25–30. (In Russ.)
9. Vetchinova, M. N. (2022) Formation of a new educational reality: ecosystem approach. *Problems of Modern Education*, no. 4, pp. 78–86. (In Russ.)
10. Federal Law (2012) *On Education in the Russian Federation*, no. 273-FZ. Article 20. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a9a28ae49b86df0327132598d1e9b42bffd4ab6/ (Accessed: 09 April 2024). (In Russ.)
11. Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2019) *On approval of the Procedure for the formation and functioning of innovative infrastructure in the education system, №. 21n*. (The document was not published. Access from the ConsultantPlus legal reference system). (In Russ.)
12. Analytical report; team of authors (2019) *Formation of modern educational environment*. Moscow: Corporation «Russian textbook». (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.05.2024; одобрена после рецензирования 21.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 11.05.2024; approved after reviewing on 21.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторах:

Панасюк Василий Петрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-педагогических измерений ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского», Санкт-Петербург

Небренчин Александр Владимирович

Начальник отдела развития образования Комитета по образованию Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Panasyuk Vasily Petrovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Socio-Pedagogical Measurements, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg

Nebrenchin Alexander Vladimirovich

Head of the Education Development Department of the Education Committee of St. Petersburg, 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



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

Научная статья

УДК 37.03; 374.1; 378.046.4

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-46-55

ИНФОРМАЦИОННОЕ МНОГООБРАЗИЕ В КОНТЕКСТЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Мария Сергеевна Матвеева¹, Лилия Владимировна Резинкина^{2✉}

¹ Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург, Россия

² Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, Гатчина, Россия

¹ mitrofanova.m@gmail.com

^{2✉} lastik65@yandex.ru

Аннотация. В статье проанализированы важные аспекты информационного многообразия и самообразовательной деятельности студентов в контексте современного образования. Рассматривается влияние доступности образовательных источников на процесс самообразования, роль современных технологий в образовательном процессе, а также их влияние на развитие критического мышления и способность студентов оценивать информацию. Определены факторы, препятствующие самообразовательной деятельности обучающихся в условиях информационного многообразия, включая психологические, социальные и культурные. Проблематизируется выбор стратегии самообразования в условиях многообразия источников информации. Рассматриваются различные образовательные методики и стратегии, направленные на стимулирование развития критического мышления, а также повышение информационной компетентности у студентов. Проведено исследование, направленное на анализ видов и возможностей информационных ресурсов, ключевых факторов, формирующих процесс выбора, и использования их студентами, в том числе изучение взаимосвязи между уровнем цифровой грамотности студентов и их способностью критически оценивать достоверность и качество информации в интернете. В ходе исследования выявлено, что студенты с более высоким уровнем цифровой грамотности склонны более активно и целенаправленно использовать разнообразные информационные ресурсы для достижения своих образовательных целей. Выводы статьи могут быть полезны для разработки и усовершенствования образовательных программ, в том числе и дополнительных, и методик с учетом современных вызовов и потребностей студентов в информационном обществе.

Ключевые слова: информационное многообразие в образовательной среде, самообразование, самообразовательная деятельность студентов, цифровая компетентность.

Для цитирования: Матвеева М. С., Резинкина Л. В. Информационное многообразие в контексте самообразовательной деятельности студентов // Человек и образование. 2024. № 2. С. 46–55. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-46-55>.

Original article

INFORMATION DIVERSITY IN THE CONTEXT OF STUDENTS' SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES

Mariya S. Matveeva¹, Lilia V. Rezinkina^{2✉}

¹ Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg, Russia

² State Institute of Economics, Finance, Law and Technology, Gatchina, Russia

¹ mitrofanova.m@gmail.com

^{2✉} lastik65@yandex.ru

Abstract. The article analyzes important aspects of information diversity and self-education activities of students in the context of modern education. The influence of the accessibility of educational sources on the process of self-education is considered, as well as the role of modern technologies in the educational process and their impact on the development of critical thinking and students' ability to evaluate information. Aspects hindering students' self-education activities in the context of information diversity are identified, including psychological, social, and cultural factors. The choice of self-education strategy in conditions of information diversity is problematized. Various educational methods and strategies aimed at stimulating the development of critical thinking and increasing information literacy among students are discussed. A study was conducted to analyze the types and opportunities of information resources, key factors shaping the process of selection and use by students, including examining the relationship between students' level of digital literacy and their ability to critically evaluate the credibility and quality of information on the internet. The research revealed that students with higher levels of digital literacy tend to more actively and purposefully utilize various information resources to achieve their educational goals. The conclusions of the article can be useful for the development and improvement of educational programs, including supplementary materials and methodologies, taking into account modern challenges and the needs of students in the information society.

Keywords: information diversity in the educational environment, self-education, students' self-educational activities, digital competence.

For citation: Matveeva M. S., Rezinkina L. V. Information diversity in the context of students' self-educational activities // *Man and Education*. 2024; (2): 46–55. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-46-55>.

Введение. Процессы, протекающие в современном обществе, воздействие косвенных факторов, таких, как пандемия, в последние годы изменили подходы к образовательной деятельности. Ключевой характеристикой прогресса становится рост информационного многообразия. Важнейшей задачей образовательных учреждений является создание среды, учитывающей особенности рынка труда и личностные качества обучающихся. Будущие специалисты должны сформировать способность ориентироваться в многообразии источников в среде, насыщенной информацией. Формирование данной компетенции особенно актуально в процессе получения высшего образования, поскольку студенты должны не только усваивать новые знания, но и критически оценивать информацию, с которой они сталкиваются [1].

Однако образовательное пространство вузов унифицировано, в нем достаточно слабо реализуются возможности индивидуальных траекторий развития, с которыми неизбежно сталкиваются студенты при освоении высшего образования. Поэтому в современном образовании существует противоречие: между многообразием возможностей информационных образовательных ресурсов и созданным унифицированным пространством для реализации образовательных программ [2].

В условиях быстрого развития технологий и доступности интернета информационное многообразие становится как преимуществом, так и вызовом для образовательных учреждений. Студенты имеют доступ к огромному объему информации из различных источников:

от учебных книг и научных статей до блогов и социальных сетей. Однако среди этого многообразия не всегда легко выбрать информационные ресурсы для организации эффективной самообразовательной деятельности студентов в этих условиях.

В настоящее время начинает формироваться тенденция самостоятельного получения будущими специалистами необходимых им знаний по основам профессии и личностному саморазвитию для планирования карьерного роста или участия в студенческих стартапах. Это обусловлено быстрым развитием и появлением новых специальностей, требующих наличия специфических профессиональных навыков. Более того, для каждой профессии растет и количество компетенций, которые необходимо освоить, появляются междисциплинарные науки, в ходе изучения которых будущие специалисты осваивают несколько предметов одновременно. Образовательный процесс усложняется, создаются новые методики донесения информации, а студентам приходится решать задачу самостоятельного получения знаний [3].

В такой среде самообразование как путь к саморазвитию и повышению своих профессиональных навыков является одной из наиболее важных компетенций, востребованных среди работодателей. Студенты, существуя в информационном пространстве и потребляя контент самого различного назначения, должны уметь работать с данными и пополнять знания, отсеивая неважную или недостоверную информацию [4].

Исследование информационного многообразия в контексте самообразовательной деятельности студентов является актуальной задачей, поскольку позволяет выявить способы эффективного использования доступной информации в учебном процессе, а также разработать стратегии по развитию критического мышления и информационной компетентности у студентов. В связи с этим в статье ставится цель – осветить роль информационного многообразия в образовании и предложить практические рекомендации для его учета при выборе стратегии развития самообразовательных умений.

Вышеперечисленные особенности позволили сформулировать научно-педагогическую задачу, указывающую на тот факт, что существующие образовательные системы и методы не учитывают информационное многообразие и не обеспечивают студентов необходимыми навыками для правильного выбора стратегии самообразовательной деятельности.

Степень разработанности проблемы.

Исследование информационного многообразия в контексте самообразовательной деятельности студентов опирается на фундаментальные работы по самообразованию в образовательной среде (А. Я. Айзенберг, Г. М. Коджаспирова, Е. А. Марон, И. В. Минякова, М. А. Нагоева, Н. Н. Тульбакиева и др.); теоретические разработки профессионального становления студентов при помощи самообразовательной деятельности (А. В. Артемьев, Н. А. Буравлева, Е. Имамов, А. Н. Павлов и др.); исследования инновационных подходов к саморазвитию и самообразовательной деятельности (М. А. Заборина, Л. В. Резинкина, И. А. Рябова, Е. И. Хачикян и др.) и роли современных технологий в аспекте доступности источников (Н. В. Любавина, В. О. Прокопьева, Т. В. Триндюк и др.); работы по многообразию информационной среды (А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, М. Н. Певзнер, П. А. Петряков и др.).

Методы исследования. Контент-анализ фундаментальных трудов, статей, диссертационных работ, эмпирические методы исследования самообразовательного поведения студентов.

Основные результаты. Проведенный анализ современного состояния образовательного процесса в высших учебных заведениях позволил выявить необходимость внедрения новых методик обучения, основанных, в первую очередь, на необходимости использования самообразовательных практик. В настоящее время можно видеть большую подвижность профессиональной среды, где требуется постоянное обновление собственных знаний, при этом получение новых данных ложится на плечи самих специалистов. Динамика рынка труда показывает, что при выраженном дефиците кадров компании зачастую отказываются от специалистов, не имеющих необходимых навыков и не повышающих самостоятельно свою квалификацию [5].

Исследования М. А. Бабаевой и Е. Б. Голубева раскрывают интересную особенность образовательной среды, которая изменяется под давлением информационного многообразия. Появляется новая, нестандартная парадигма обучения, где создаются связи между различными источниками информации, получение знаний от преподавателя становится все менее актуальным. Обучающиеся самостоятельно изучают все доступные материалы, а образовательное пространство структурирует все образовательные возможности в единую сеть [6].

Основной характеристикой современного образовательного пространства выступает информационное многообразие. И. А. Донина, М. Н. Певзнер, П. А. Петряков выделили основные тенденции развития этого феномена [3]:

1. Переход от массовой коммуникации к адресной. Цифровой человек постоянно включен в процесс коммуникации, а современные технологии позволяют предоставлять информацию, которая интересна пользователю. Сейчас образовательный процесс во многом строится на цифровых технологиях: лекции с применением специального оборудования, дистанционные занятия, выполнение обучающимися заданий, связанных с поиском в интернете, проверка заданий при помощи электронно-вычислительной техники и многое другое.

2. Оптимизация управленческих процессов. Благодаря быстрой передаче данных и постоянному накоплению информационного материала возникают новые способы взаимодействия между обучающимися и педагогами. Обновляемые потоки данных приводят к возникновению необходимости быть постоянно на связи и выбирать наиболее удобные каналы взаимодействия, чтобы управлять средой и создавать или изменять ее.

3. Усиление индивидуализации. В этом аспекте коммуникация принимает индивидуализированные черты, позволяя создавать персональные траектории и оказывать адресную поддержку обучающимся вне зависимости от выбранного канала коммуникации и предпочитаемых способов получения и усваивания информации. Стремительное развитие нейросетей уже сейчас позволяет использовать генеративный дизайн в приложениях и каналах связи, автоматически определять интересы пользователя и предоставлять ту информацию, которая наиболее актуальна в каждый конкретный момент.

Благодаря этим трем аспектам имеется возможность создавать такие пути развития индивидуума, которые позволяют ему в режиме информационного многообразия потреблять именно ту информацию, которая в дальнейшем станет фундаментом, необходимым для развития личности в современном пространстве.

Использование цифровой среды обусловлено не только быстрым обновлением информации, но и возможностью изучать дополнительные источники данных по любому интересующему вопросу. В образовательный процесс включаются культурные и организационные формы ин-

формационного взаимодействия, используются цифровые коммуникационные каналы и службы поддержки обучающихся. С использованием цифровых технологий достигаются совершенно разные задачи: совмещаются различные методы обучения; применяются новейшие технологии; имеется возможность самостоятельно выбирать источники информации и методы обучения в зависимости от поставленных целей; повышается уровень ответственности за результаты собственного обучения.

Т. В. Атяскиной рассматриваются возможности электронных ресурсов как средства самообразования: педагогические, позволяющие выстроить самообразовательную деятельность поэтапно, в соответствии с индивидуальными особенностями субъекта; технологические, обеспечивающие интерактивное и мультимедийное сопровождение данного процесса; дидактические, раскрывающие многообразие и открытость контекстного содержания с возможностью системного взаимодействия дидактических компонентов; диагностические, содержащие комплекс заданий для тренировок, рефлексии и самоконтроля [7].

В работах И. А. Дониной, М. Н. Певзнера и П. А. Петрякова рассматриваются стратегии управления многообразием на основе информационно-маркетингового подхода [3]. Например, аналитическая стратегия применяется для анализа релевантных сайтов по качеству предоставляемых ими образовательных услуг; сравнению объективных (сайты учреждений, официальная информация и др.) и субъективных (отзывы родителей, обучающихся и т.д.) оценок качества образования и т.д.

В качестве примера приведем цифровые образовательные платформы «1С Университет 2.0» или «Дневник.ру», где наглядно представлена комплексная автоматизация всех видов деятельности образовательной организации. Целью ориентационной стратегии является создание информационно-образовательных навигаторов для ориентации потребителей в потоках информации для проектирования индивидуального маршрута в реализации значимых для них образовательных процессов. Это могут быть базы данных, информационные справочные системы и др., которые помогают выбору будущей профессии, программы дополнительного образования в контексте развития необходимых личностных, деловых и профессиональных качеств, сопутствующих технических и других средств для обеспечения образовательного

процесса и т.д. Преобразующая стратегия подразумевает диверсификацию информационно-образовательного пространства и имеющихся образовательных систем и содействует оптимальному сочетанию содержания и технологий поиска и преобразования необходимой информации в процессе самообразовательной деятельности [3].

Предложенные учеными стратегии представляют собой взаимосвязанную и взаимообусловленную триаду, влияющую на составление индивидуального маршрута самообразования студентов в условиях информационного многообразия. При этом студенты, обучающиеся в вузах, а также профессорско-преподавательский состав недостаточно знакомы с современными научными исследованиями в области стратегических разработок по ориентированию в информационном многообразии. Возникают определенные проблемы в организации самообразовательной деятельности:

- **Доступность источников.** Исследования показывают увеличивающуюся роль электронных образовательных ресурсов, которые предоставляют доступ к обучающим материалам, научным статьям, электронным ресурсам, библиотечным коллекциям и глобальному поиску [8]. Для студентов критическое значение имеет доступ к разнообразным источникам информации, таким, как библиотечные коллекции, электронные базы данных и ресурсы сети Интернет, а также удобство их использования, проработанная структура разделов и интуитивно понятное управление. Дополнительно важно учитывать качество предоставленной информации, которое подразумевает достоверность, актуальность и релевантность представленных данных. На выбор информационных ресурсов влияют также индивидуальные предпочтения и предрасположенности к определенным методам обучения. На основании своих психофизических особенностей восприятия информации (аудиальное, визуальное, кинестетическое) студенты выбирают определенные форматы обучения, например, текстовые материалы, видеоуроки или интерактивные приложения, включая чат-боты, рассылки и т.д. При этом студенты не всегда могут обращаться к нужным материалам и находить необходимые данные в цифровой среде. Многие обучающиеся не могут адекватно оценить материалы, необходимые для развития в профессиональной области.

- **Высокая роль технологий в образовании:** интернета, мобильных приложений, социаль-

ных сетей и других электронных ресурсов. Дистанционные технологии при правильном применении являются эффективным средством в самообразовательных практиках, однако могут возникнуть сложности, связанные с нехваткой времени, информационной компетентностью обучающихся, сложностью использования специализированных программ [9].

- **Эффективность образовательных методик.** Использование разнообразных источников, интерактивные методы обучения, доступ к ресурсам и технологиям, использование игровых механик и составление электронных рейтингов показывают высокие результаты [10]. Необходимо понимать, что высокие результаты образовательной и самообразовательной деятельности студентов показывают только корректно работающие методы, а также их широкое разнообразие.

- **Критическое мышление и оценка информации.** Сюда включаются оценка навыков фильтрации недостоверной информации и выявление предвзятости к некоторым источникам. Развитие творческого и критического мышления, инициативность и активность обучающихся влияют, в том числе и на развитие самостоятельности и повышение самообразовательной деятельности [11]. При этом зачастую студенты показывают низкий уровень сформированности критического мышления и неадекватности оценивания найденной информации.

- **Влияние социокультурных факторов.** Исследователи отмечают возрастание значимости социокультурных оснований при возросшей виртуализации образовательной среды, позитивные влияния на личность человека, например, повышение интереса к самообразовательной деятельности, и негативные, например, утрата связи с реальностью и самоизоляция [12; 13].

Выявленные аспекты указывают на необходимость более глубокого изучения информационного многообразия в контексте самообразовательной деятельности студентов и выбора стратегии своего маршрута развития.

В процессе исследования заявленной проблемы была установлена закономерность влияния уровня информационной компетентности студентов на умение ориентироваться в многообразии электронных ресурсов. Чем выше этот уровень, тем более эффективно студенты могут анализировать и оценивать разнообразные информационные ресурсы. Значительное влияние на выбор и использование информационных

ресурсов в самообразовательной деятельности студентов оказывают и внешние факторы, такие, как технологическая доступность, культурные особенности и экономические условия [15; 16].

Вышеперечисленные факторы, взаимодействуя между собой, позволяют формировать персонализированные образовательные траектории для студентов, исходя из их потребностей и особенностей восприятия и обработки информации. В практическом применении это может выглядеть как работа научно-исследовательской лаборатории на базе высшего учебного заведения, в рамках которой проводятся исследования, организуются дополнительные занятия, проводятся консультации по интересующим темам [17].

В качестве примера выбора стратегий рассмотрим проектную работу студентов, в ходе которой обучающиеся внедряют в жизнь собственные идеи и популяризируют их. Для создания жизнеспособного проекта студентам приходится проводить исследования, связанные с темой (на этом этапе целесообразно применить аналитическую стратегию); создавать опросы целевых групп – получателей созданного продукта (актуальна ориентационная стратегия); заниматься теоретической и практической разработкой (целесообразно использовать преобразующую стратегию) [18].

В рамках одного из проектов были проанализированы данные по использованию ресурсов студентами в образовательной деятельности и для личных целей. Особый интерес представляли источники получения информации о новостях высшего учебного заведения, а также ресурсы, где студенты подбирают информацию для выполнения заданий.

Было выявлено, что обучающиеся предпочитают читать новости о вузе в социальных сетях, игнорируя официальные сайты. Они отдают предпочтение таким источникам информации из-за более краткого и емкого представления информации и неформального общения, которое допустимо на данных сервисах. При этом студенты более охотно выбирают Telegram, где информация подается последовательно. Социальные сети и мессенджеры позволяют ответственным лицам от лица образовательного учреждения внедрять интерактивные методы подачи материала, иллюстрировать сложные сентенции, получать обратную связь от обучающихся. Студентам, в свою очередь, гораздо проще потреблять небольшой объем контен-

та за один раз, выполнять простые действия и получать ту информацию, которая актуальна в каждый конкретный промежуток времени. Эти данные позволили определить, какой тип контента соответствует современным запросам обучающихся и создать такие стратегии взаимодействия, которые улучшали восприятие информации [19].

Сложности возникают с ресурсами, которые студенты подбирают для выполнения заданий. Как правило, мало кто использует официальные источники информации: систему Moodle, электронные библиотечные системы, информационные среды университетов. Обучающиеся предпочитают подбирать источники из глобального интернета, при этом не особо разбираясь, насколько информация, размещенная на определенном ресурсе, соответствует действительности [20].

Можно выявить такую закономерность: с течением времени студенты начинают более полно разбираться в теоретических аспектах выбранной профессиональной отрасли и более критично относиться к электронным ресурсам. Также студенты с развитым поисковым навыком в информационных средах обращают внимание на название ресурса, дизайн, структуру и представление информации. Многие из тех, у кого хорошо развит навык информационной компетентности, показывают способности к критическому оцениванию достоверности и качества информации. Развивая навык информационной компетентности, студенты начинают использовать все более релевантные источники с высокой достоверностью материалов.

В условиях вуза инструментом выбора стратегии самообразовательной деятельности является лаборатория, в которой студенты могут проводить исследования, обладающие научной значимостью, разрабатывать практически ориентированные рекомендации и внедрять их в проектную деятельность студентов, позволяя эффективно развивать навыки отбора релевантной информации в дружелюбной среде. Опираясь на полученные данные, можно создавать персонализированные образовательные траектории и подбирать технологические решения, которые будут учитывать индивидуальные способности каждого студента. Так, например, важны персональные консультации с наставниками или менторами, которые будут помогать с развитием уникальных способностей студентов для достижения их образовательных целей.

Еще одним интересным и эффективным инструментом выбора стратегии самообразовательной деятельности являются цифровые педагогические опоры, которые можно рассматривать как самостоятельные электронные ресурсы, созданные преподавателями, представляющие контрольно-направляющие пункты индивидуального маршрута студента и включающие в себя структуру, предметное содержание, рекомендуемые источники и методические указания [18].

Выводы. Информационное многообразие сегодня представляет собой научно-педагогическую проблему, которая требует особого изучения, особенно, если мы говорим о самообразовательной деятельности студентов. Результаты данного исследования это подтверждают и выделяют особую постановку данного вопроса: необходимо обучать студентов навыкам эффективного поиска информации, работы в массивных потоках данных и критическому осмыслению найденного контента.

Важно не только оптимизировать образовательный процесс, но и развивать самообразо-

вательную деятельность контингента, причем не только при помощи традиционных методов, но и с использованием технологий дополнительного образования. В рамках такого обучения необходимо использовать нестандартные подходы и методы к подбору и анализу информации, что, в свою очередь, может позитивно сказаться на развитии критического мышления, проектировать персонализированные траектории образовательной и самообразовательной деятельности с учетом когнитивных способностей, уровня мотивации, проявляющиеся у студентов. В дополнительное образование важно активно внедрять современные образовательные технологии, выстраивать коммуникацию при помощи социальных сетей и мессенджеров, разрабатывать интерактивные методы обучения.

В этом контексте особо подчеркнем значимость выбора оптимальной стратегии самообразовательной деятельности студентов в условиях информационного многообразия, используя весь доступный арсенал средств, таких, как научная лаборатория или педагогические опоры.

Список источников

1. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Донина И. А. Тенденции развития информационного многообразия в современном обществе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 201–205.
2. Марон А. Е., Рословцева М. Ю. Дидактика цифровизации образования: аспект патриотического воспитания кадет // Человек и образование. 2022. № 3 (72). С. 99–105. DOI: 10.54884/S181570410023071-3. EDN LKBPYE.
3. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Донина И. А. Стратегии управления многообразием: информационно-маркетинговый подход // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 228–232. EDN YUNZVB.
4. Павлов А. Н., Ткаченко Ю. А. Личностно-профессиональное развитие и становление студента в вузе // Цифровая наука. 2021. № 5. С. 48–55.
5. ХэдХантер. Обзор рынка труда: коротко о важном. URL: <https://hh.ru/article/26641> (дата обращения: 15.04.2024).
6. Бабаева М. А., Голубев Е. Б. «Талгенизм» в эпоху цифровизации: отечественная история СМООС // Высшее образование в России. 2020. № 8-9. С. 71–84.
7. Атяскина Т. В. Электронные ресурсы как средство формирования умений самообразования будущих техников-программистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2018. 24 с.

8. Герасимова В. А. Роль электронных образовательных ресурсов в самообразовании обучающихся // Московский экономический журнал. 2022. № 8. С. 403–409.
9. Базаева Ф. У. Дистанционные технологии как средство формирования готовности студентов педагогического вуза к самообразованию // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 6-4 (108). С. 58–62.
10. Триндюк Т. В. Использование игровых технологий для формирования готовности студентов технического вуза к профессиональной самоорганизации и самообразованию // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. № 93. С. 52–61.
11. Тойшева О. А., Александрова О. Б. Использование дискуссионного метода активного обучения в высшем учебном учреждении // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 269–272.
12. Скобликова Т. В. Социокультурное значение высшего образования в современных условиях // Образовательный вестник «Сознание». 2020. № 1. С. 30–35.
13. Резинкина Л. В. Сопровождение и поддержка саморазвития взрослых в условиях муниципальной территории // Человек и образование. 2016. № 4 (49). С. 78–82.
14. Артемьев А. В. Феномен самообразования в условиях компетентностной парадигмы в образовании // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. № 5. С. 4–11.
15. Любавина Н. В., Прокопьева В. О. Анализ основных характеристик самообразования современной молодежи по методу Стефенсона // Карельский научный журнал. 2021. № 1 (34). С. 55–60.
16. Безденежных Л. В. Академическая мобильность студентов педагогических вузов: закономерности формирования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 33–36.
17. Артюхова И. В. Учебная лаборатория как современная форма организации учебной деятельности в экономическом вузе // Креативная экономика. 2019. Т. 13. № 12. С. 2435–2446.
18. Монахова Л. Ю., Зорина Е. М. Цифровые педагогические опоры в системе дополнительного профессионального образования педагогов // Человек и образование. 2020. № 2 (63). С. 116–121. DOI: 10.54884/S181570410020794-8. EDN OMAOIA.
19. Буравлева Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационного потенциала студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 3 (31). С. 233–239.
20. Хачикян Е. И., Заборина М. А., Рябова И. А. Роль модульного обучения в процессе формирования информационной культуры бакалавра // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 306–309.

References

1. Pevzner, M. N., Petryakov, P. A., Donina, I. A. (2019) Trends in the development of information diversity in modern society. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 65-1, pp. 201–205. (In Russ.)
2. Maron, A. E., Roslovtsava, M.Yu. (2022) Didactics of education digitalization: aspect of cadet patriotic upbringing. *Man and Education*, no. 3 (72), pp. 99–105. DOI: 10.54884/S181570410023071-3. EDN LKBPYE. (In Russ.)
3. Pevzner, M. N., Petryakov, P. A., Donina, I. A. (2019) Diversity management strategies: an information-marketing approach. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 62-1, pp. 228–232. EDN YYHZVB. (In Russ.)
4. Pavlov, A. N., Tkachenko, Yu.A. (2021) Personal and professional development and formation of a student at a university. *Digital Science*, no. 5, pp. 48–55. (In Russ.)
5. *HeadHunter. Labor market overview: briefly on the important*. Available at: <https://hh.ru/article/26641> (Accessed: 15 April 2024). (In Russ.)

6. Babaeva, M. A., Golubev, E. B. (2020) «Talgenism» in the era of digitalization: domestic history of CMOOC. *Higher Education in Russia*, no. 8-9, pp. 71–84. (In Russ.)
7. Atiaskina, T. V. (2018) *Electronic resources as a means of developing self-education skills for future programmer-engineers*. Abstract of Ph.D. thesis, Orenburg. (In Russ.)
8. Gerasimova, V. A. (2022) The role of electronic educational resources in students' self-education. *Moscow Economic Journal*, no. 8, pp. 403–409. (In Russ.)
9. Bazaeva, F. U. (2021) Distance technologies as a means of forming readiness of students of a pedagogical university for self-education. *International Scientific Research Journal*, no. 6-4 (108), pp. 58–62. (In Russ.)
10. Trindyuk, T. V. (2023) The use of gaming technologies to develop readiness of students of a technical university for professional self-organization and self-education. In: *Proceedings of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences*, no. 93, pp. 52–61. (In Russ.)
11. Toyshyeva, O. A., Aleksandrova, O. B. (2023) The use of the discussion method of active learning in a higher educational institution. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 78-2, pp. 269–272. (In Russ.)
12. Skoblikova, T. V. (2020) Socio-cultural significance of higher education in modern conditions. *Educational Bulletin "Consciousness"*, no. 1, pp. 30–35. (In Russ.)
13. Rezinkina, L. V. (2016) Support and promotion of adult self-development in the conditions of a municipal territory. *Man and Education*, no. 4 (49), pp. 78–82. (In Russ.)
14. Artemyev, A. V. (2021) The phenomenon of self-education in the conditions of the competency paradigm in education. *Scientific Works of Moscow Humanitarian University*, no. 5, pp. 4–11. (In Russ.)
15. Lyubavina, N. V., Prokopyeva, V. O. (2021) Analysis of the main characteristics of self-education of modern youth using the Stevenson method. *Karelian Scientific Journal*, no. 1 (34), pp. 55–60. (In Russ.)
16. Bezdeneshnykh, L. V. (2021) Academic mobility of students of pedagogical universities: patterns of formation. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 70-4, pp. 33–36. (In Russ.)
17. Artyukhova, I. V. (2019) Educational laboratory as a modern form of organizing educational activities in an economic university. *Creative Economy*, vol. 13, no. 12, pp. 2435–2446. (In Russ.)
18. Monakhova, L. Yu., Zorina E. M. (2020) Digital pedagogical supports in the system of additional professional education of teachers. *Man and Education*, no. 2 (63), pp. 116–121. DOI: 10.54884/S181570410020794-8. EDN OMAOIA. (In Russ.)
19. Buravleva, N. A. (2020) Psychological and pedagogical support for the development of students' innovative potential. *Scientific Pedagogical Review*, no. 3 (31), pp. 233–239. (In Russ.)
20. Khachikyan, E. I., Zaborina, M. A., Ryabova, I. A. (2023) The role of modular learning in the process of forming the information culture of a bachelor. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 78-2, pp. 306–309. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.04.2024; одобрена после рецензирования 16.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 28.04.2024; approved after reviewing on 16.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторах:

Матвеева Мария Сергеевна

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Институт экономики и социальных технологий, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, Санкт-Петербург

Резинкина Лилия Владимировна

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и общепрофессиональных дисциплин Государственного института экономики, финансов, права и технологий; доцент кафедры педагогики

и психологии профессионального образования Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, Гатчина

Information about the authors:

Matveeva Mariya Sergeevna

Postgraduate student, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Institute of Economics and Social Technologies, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, St. Petersburg

Rezinkina Lilia Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, Head of the Department of Pedagogy and General Professional Disciplines of the State Institute of Economics, Finance, Law and Technology; Associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Gatchina

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 378.2

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-56-63

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Людмила Владимировна Медведева

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России имени Героя Российской Федерации генерала
армии Е. Н. Зиничева, Санкт-Петербург, Россия

lumlmed@mail.ru

Аннотация. В статье приведены результаты научно-исследовательской работы, в ходе которой дидактическими средствами раскрыта триединная сущность междисциплинарной интеграции (принцип, процесс, результат) в реализации интегративного подхода при обучении математическим, естественно-научным и специальным дисциплинам в образовательной среде технического вуза. В качестве средства реализации интегративного подхода при обучении предложены интегративные профессионально ориентированные задания, составляющие ядро практической компоненты дидактической системы и позволяющие интегрировать в единое профессиональное умение отдельные действия, способы и приемы, освоенные в процессе изучения естественно-научных, математических и специальных дисциплин. Разработана методика проведения интегрированного занятия с использованием информационных технологий, которые являются одновременно средой и средством конструирования междисциплинарных практико-ориентированных задач.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, междисциплинарная интеграция, интегративный подход, интегративное занятие.

Для цитирования: Медведева Л. В. Междисциплинарная интеграция как фактор совершенствования профессиональной подготовки в техническом вузе // Человек и образование. 2024. № 2. С. 56–63. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-56-63>.

Original article

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS A PROFESSIONAL TRAINING IMPROVING FACTOR IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Lyudmila V. Medvedeva

Saint-Petersburg State Fire Service University of EMERCOM of Russia, St. Petersburg, Russia

lumlmed@mail.ru

Abstract. The article presents the results of research work, during which the triune essence of interdisciplinary integration (principle, process, result) in the implementation of the integrative approach in teaching mathematical, natural science and special disciplines in the educational environment of a technical university is revealed by didactic means. Integrative professionally oriented tasks as

a means of implementing an integrative approach in teaching mathematical, natural science and special disciplines have been proposed. They form the core of the practical component of the didactic system and allow integrating into a single professional skill individual actions, methods and techniques mastered in the process of studying natural science, mathematics and special subjects. The methodology has been developed for conducting an integrated lesson using information technologies, which are both a field and a means for constructing interdisciplinary practice-oriented tasks.

Keywords: professional training, interdisciplinary integration, integrative approach, integrative lesson.

For citation: Medvedeva L. V. Interdisciplinary integration as a professional training improving factor in a technical university // *Man and Education*. 2024; (2): 56–63. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-56-63>.

Введение. Выпускник технического вуза вне зависимости от его инженерного профиля осуществляет профессиональную деятельность в узком научном направлении, которое имеет определенную степень приближения как при изучении, так и в инновационных преобразованиях технических деталей, методов и технологий, доступного ему фрагмента естественно-научной картины мира.

В современных социокультурных условиях геополитической нестабильности, абсолютизации технократических идей и девальвации общечеловеческих ценностей процесс углубления дифференциации науки и, как следствие, дифференциации предметов инженерно-технического знания становится негативной тенденцией и глобальной угрозой.

В конце XX века Г. Хакен вводит понятие «синергетика» для обозначения нового интегрирующего подхода к естественным и гуманитарным знаниям, в котором человеку отводится важная роль. Понимание ценности Жизни в биосфере и роли человека в сохранении целостности мира является основой целостного мировоззрения, при котором рефлексия специалиста одновременно обращается на объект (предмет) профессиональной деятельности, цели и «цену средств», затраченных на достижение заданных свойств объекта.

В настоящее время технический прогресс становится фактором стимулирования интеграции научных направлений, без которой невозможно решение задач создания новых образцов техники, наукоемких производств и технологий.

Современные условия объективных процессов научной конвергенции, глобализации, социально-экономической и научно-технической интеграции обусловили чрезвычайную актуальность синтеза знаний, поиска понимания новой сущности междисциплинарной интеграции

и способов ее осуществления в образовательном процессе технического вуза [1; 2].

Методы исследования. В современных научных исследованиях под междисциплинарной интеграцией понимают [3; 4]:

- взаимопроникновение и взаимосвязь содержания различных учебных дисциплин;
- синтез различных форм учебных занятий, осуществленный для достижения определенной дидактической цели;
- новую дидактическую концепцию целостного образовательного процесса;
- условие развития интеллектуальных и творческих способностей обучающихся;
- педагогическое явление, которое имеет триединую сущность: принцип, процесс и результат.

Глубокого осмысления заслуживает научно обоснованная трактовка понятия «междисциплинарная интеграция», предложенная в исследовании Шестаковой Л. А. В раскрытой автором триединой (интегративной) сущности понятия «междисциплинарная интеграция» отражена *неразрывная связь* теории, практики и педагогического результата образовательного процесса профессиональной подготовки.

Принцип междисциплинарной интеграции (*теория*) становится регулятивной нормой согласования целей межпредметных взаимодействий в *процессе* интеграции в едином целом (модули, блоки, комплексы) предметов учебных дисциплин для достижения педагогического *результата* профессионализации будущего специалиста, который проявляется в его умении решать междисциплинарные профессионально ориентированные задачи.

В контексте компетенциологии регулятивной нормой принятых за основу трактовок понятий «компетенция» и «компетентность» является принцип междисциплинарной интеграции [5].

Овладение обучающимся профессиональными компетенциями (нормативно заданными интегративными образцами деятельности) проявляется в его компетентности – интегральной характеристике личной способности самостоятельно решать профессиональные задачи с помощью динамической совокупности комплексов знаний и личностных качеств, воспитанных в процессе профессиональной подготовки в вузе.

С этих позиций горизонтальная междисциплинарная интеграция может стать фактором совершенствования профессиональной подготовки специалистов инженерно-технических профилей, если в процессе формирования нормативно заданных компетенций в образовательном пространстве технического вуза специально разработанными дидактическими средствами и способами будет раскрыта триединая сущность междисциплинарной интеграции (принцип, процесс, результат).

Результаты исследования и их обсуждение. В Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС в период 2019–2023 гг. преподавателями естественно-научных и математических дисциплин совместно выполнена инициативная научно-исследовательская работа с целью разработки интегративного подхода, базовым принципом которого является принцип междисциплинарной интеграции, раскрытый в триединой сущности (теория, процесс, результат).

В концепции научного исследования интегративный подход трактовался как совокупность интегративных дидактических средств и способов, с помощью которых отдельные умения и навыки, освоенные в процессе изучения естественно-научных, математических и специальных дисциплин, действительно интегрируются в нормативно заданные компетенции (интегративные образцы деятельности) [6].

В гносеологическом аспекте целеполагание научно-исследовательской работы обусловлено методологической ролью естественно-научных и математических знаний в процессе синтеза специальных знаний [7].

Естественно-научные знания восходят к первичным сущностям, а следовательно, к истокам понимания природы реального мира, и с этих позиций обретают фундаментальность и являются ядром, сущностью и остоном любого специального знания. Именно при изучении естественных наук будущие специалисты ос-

ваивают научный метод разрешения проблем, который традиционно содержит обязательный этап верификации любых теоретических выводов или гипотез [8].

В настоящее время, когда в мире наблюдается возрождение авторитаризма в суждениях и последующих действиях, практическое освоение научного метода познания для будущего специалиста МЧС России имеет методологическое и мировоззренческое значение при решении проблем защиты, спасения человека и предотвращения чрезвычайных ситуаций.

Мировоззренческий характер имеет и математическое знание, так как «книга природы написана на языке математики» (Галилей, «Saggiatore»). С этих позиций любое природное явление можно исследовать математическими методами и с их помощью раскрыть две стороны одной сущности, когда единый физический процесс может быть выражен математически двумя способами. Математическое моделирование используют при разработке физических моделей объектов и процессов, природных явлений, сценарных планов предотвращения, развития и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций [8; 9].

Для достижения заявленной цели научно-исследовательской работы были реализованы теоретический, практический и эмпирический этапы.

На **теоретическом этапе** исследования: осуществлен сопоставительный анализ образовательных программ и дидактических систем обучения математическим, естественно-научным и специальным дисциплинам (по направлениям пожарно-технических профилей); выявлены и согласованы интегративные предметы квазипрофессиональной деятельности обучающихся (по направлениям подготовки), в процесс освоения которой могут быть интегрированы компоненты компетенций, нормативно заданные в программах специальных, естественно-научных и математических дисциплин.

На теоретическом этапе исследования принцип междисциплинарной интеграции выступал регулятивной нормой (сущность теории) межпредметных взаимодействий преподавателей естественно-научных, математических и специальных дисциплин в процессах выявления, согласования и разработки интегративных предметов квазипрофессиональной деятельности обучающихся.

На **практическом этапе** исследования: осуществлен научный поиск способов эффективного использования организационно-педагогического инструментария для изучения фундаментального ядра специального знания и роли математического знания в решении профессиональных задач пожарно-технических профилей; научно обоснованы формы учебных занятий для отработки у обучающихся профессиональных умений, которые интегрируют в себе умения и навыки специальных, фундаментальных и математических дисциплин в качестве средств решения профессиональных задач, детерминированных будущей профессиональной деятельностью специалистов МЧС России [10; 11]; научно обоснованы требования к образовательным условиям практической деятельности обучающихся по освоению интегративных навыков и умений в проблемном поле будущей профессиональной деятельности [12].

К основным результатам научной работы на втором этапе исследования следует отнести разработку:

- системы профессионально ориентированных (интегративных) заданий, в ходе выполнения которых осуществляется межпредметная интеграция (сущность процесса) в единое профессиональное умение отдельных действий, способов и приемов, освоенных в процессе изучения естественно-научных, математических и специальных дисциплин;

- методики проведения профессионально ориентированного (интегративного) занятия, предмет которого детерминируется будущим, и создаются образовательные условия для практической отработки каждым обучающимся умений, необходимых для решения междисциплинарных профессионально ориентированных задач.

В овладении профессиональными умениями будущим специалистом проявляется педагогический *результат* профессионализации и раскрывается третья сущность принципа междисциплинарной интеграции (результат).

Регулятивными нормами разработки междисциплинарных профессионально ориентированных заданий (интегративных заданий) являются принципы доступности, наглядности и вариативности.

Варианты интегративных заданий разрабатываются для отработки компонентов нормативно заданных профессиональных компетенций с учетом специфики направлений

профессиональной подготовки в строгом соответствии с действующей нормативно-правовой базой.

Интегративные профессионально ориентированные задания являются базовыми дидактическими средствами, с помощью которых осуществляется горизонтальная междисциплинарная интеграция умений и навыков естественно-научных, математических и специальных дисциплин в процессе интегративного профессионально ориентированного занятия.

В качестве примера рассмотрим методику интегративного занятия, на котором для обучающихся создаются образовательные условия для овладения профессиональной методикой прогнозирования динамики опасных факторов пожара в помещении.

Для разработки и решения вариантов интегративных заданий осуществляется интеграция понятийного аппарата, законов и дидактических средств естественно-научных дисциплин «Физика» и «Химия», математических дисциплин «Высшая математика» и «Информационные технологии», специальных дисциплин «Здания, сооружения и их устойчивость при пожаре», «Гидравлика и противопожарное водоснабжение», «Физико-химические основы развития и тушения пожаров».

Дидактическими целями интегративного занятия являются: изучение принципов математического моделирования развития пожара в помещении; исследование динамики опасных факторов пожара при свободном развитии пожара в здании с заданной этажностью и формой помещения; освоение профессиональной программы MathCad в качестве среды и средства решения профессионально ориентированного задания.

В учебном предмете такого занятия интегрируются [13]:

- *естественно-научные физические знания*: закон сохранения импульса; концентрация; тепловой поток; масса; энергия; температура; термодинамическая система; первый закон термодинамики;

- *естественно-научные химические знания*: горючий материал, пиролиз, испарение, газовая среда, инертный газ, внутренняя тепловая энергия; закон сохранения массы;

- *специальные знания*: огнетушащие средства, пожар, опасные факторы пожара, свободное развитие пожара.

Основой математической модели свободного развития пожара в помещении (без применения огнетушащих средств) является совокупность алгебраического уравнения и пяти дифференциальных уравнений: уравнение энергии; усредненное уравнение состояния газовой среды; дифференциальные уравнения баланса: кислородной массы; продуктов горения; баланса инертного газа; дифференциальное уравнение энергии пожара; уравнение материального баланса пожара в помещении [14].

Навыки и умения, которые осваивают обучающиеся на профессионально ориентированном занятии, интегрированы в нормативно заданных профессиональных компетенциях специальных дисциплин «Пожарная безопасность в строительстве», «Расследование и экспертиза пожаров», «Пожарная тактика», «Производственная и пожарная автоматика».

Структура интегративного занятия включает в себя: вводную часть; теоретическую часть; экспериментальную часть; расчетно-аналитическую часть (с использованием прикладных компьютерных пакетов).

Во *вводной части* осуществляется постановка задачи, раскрывается алгоритм практических действий и профессиональная значимость учебного материала.

В *теоретической части* осуществляется изучение справочной и нормативной литературы; теоретически обосновывается метод решения; выстраивается физико-математическая модель развития пожара по варианту индивидуального задания, которое содержит характеристики помещения и исходные данные для расчетов.

В *экспериментальной части* обучающийся самостоятельно по конкретным данным составляет систему дифференциальных уравнений интегральной модели пожара с объяснением физического смысла всех его параметров.

На *заключительном этапе* обучающийся проводит компьютерный эксперимент и получает графические зависимости опасных факторов пожара от времени его развития (в информационной среде профессиональной программы MathCad) [15; 16].

Анализ полученных графических зависимостей позволяет каждому обучающемуся сделать обоснованные выводы о динамике развития опасных факторов пожара.

В приведенном примере интегративного задания дидактическими средствами математических, естественно-научных и специальных

дисциплин моделируется реальная проблемная ситуация, детерминированная будущей профессиональной деятельностью специалиста МЧС России.

На заключительном *эмпирическом этапе* научно-исследовательской работы педагогическими методами (эмпирическими, теоретическими, математическими) подтверждена педагогическая эффективность разработанных интегративных дидактических средств и способов, с помощью которых раскрывается триединая сущность междисциплинарной интеграции, что обусловило достижение заявленной цели научно-исследовательской работы.

Заключение. Для реализации горизонтальной междисциплинарной интеграции математического, естественно-научного и специального образования в вузе пожарно-технического профиля разработан интегративный подход, базовым принципом которого является принцип междисциплинарной интеграции, раскрытый в триединой сущности (теория, процесс, результат).

Интегративный подход разработан как совокупность интегративных профессионально ориентированных заданий по направлениям подготовки специалистов пожарно-технических профилей, которые являются базовыми опорными дидактическими средствами интегративных профессионально ориентированных занятий.

Доказано, что в процессе специально разработанных профессионально ориентированных занятий, интегративный учебный предмет которых детерминирован будущим, отдельные умения и навыки естественно-научных, математических и специальных дисциплин действительно интегрируются в нормативно заданные компетенции (интегративные образцы деятельности).

В процессе горизонтальной междисциплинарной интеграции информационные технологии являются одновременно средой и средством конструирования решения профессионально ориентированного задания, что существенно повышает педагогическую эффективность интегративных занятий и позволяет прогнозировать уровень освоения компетенций для принятия научно обоснованных решений по оптимизации учебного процесса.

Именно в этом педагогическом результате междисциплинарная интеграция проявляется как фактор совершенствования профессиональной подготовки в техническом вузе.

Список источников

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
2. Медведева Л. В. Методологические аспекты профессионализации инженерных кадров в техническом вузе / Высшая школа: научные исследования: материалы Межвузовского научного конгресса, 7 февраля 2020, Москва. М., 2020. С. 8–14.
3. Шестакова Л. А. Междисциплинарная интеграция как методологическая основа современного образовательного процесса // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1 (2). С. 47–52.
4. Жук О. Л. Междисциплинарная интеграция как условие реализаций идей устойчивого развития в профессиональной подготовке студентов // Вестник Белорусского государственного университета. Сер. 4: Филология. Журналистика. Педагогика. 2014. № 3. С. 64–70.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования: трансформация понятий и идей / Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, 24 марта 2021, Чебоксары. Чебоксары, 2021. С. 108–111.
6. Калинина Е. С. Интегративный подход в обучении математическим и естественнонаучным дисциплинам в вузах МЧС России // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. № 1. С. 86–89.
7. Медведева Л. В., Калинина Е. С. Теоретические и методологические основы профессионально направленного обучения математическим и естественнонаучным дисциплинам в вузах МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2018. № 1. С. 66–71.
8. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2017. 512 с.
9. Селеменова Т. А. О роли математической культуры в современной образовательной парадигме России // Школа науки. 2018. № 6 (6). С. 56–57.
10. Медведева Л. В. Структурно-интегративный подход к развитию фундаментальных способностей обучающихся в системе высшего образования / Наука и инновации – современные концепции: сб. научных статей по итогам работы Международного научного форума. Москва, 2019. С. 43–48.
11. Каменецкая Н. В. Оценка влияния модульной технологии обучения на качество изучения математических дисциплин // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 1. С. 151–152.
12. Селеменова Т. А. Педагогическое проектирование компетентностно-ориентированного обучения математике в вузе / Математика и естественные науки. Теория и практика: межвузовский сб. научных трудов. Ярославль: ФГБОУ ВО Ярославский ГТУ, 2019. С. 109–113.
13. Субачев С. В., Субачева А. А. Имитационное моделирование развития и тушения пожаров в системе подготовки специалистов противопожарной службы // Прикладная информатика. 2008. № 4 (16). С. 27–37.
14. Михайлова Н. А. Численная реализация интегральной математической модели пожара в помещении в интегрированной среде MATHCAD // Интернет-Вестник ВолгГАСУ. 2014. № 11 (32). С. 4.
15. Селеменова Т. А., Савельева А. Д. Информационно-образовательная среда современного вуза как средство оптимизации компетентностного обучения / Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XXV международной научно-методической конференции (23 апреля 2019 г.). СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина), 2019. С. 343–344.
16. Храпский С. Ф. Прогнозирование опасных факторов пожара: конспект лекций. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2012. 80 с.

References

1. Verbitskiy, A. A., Larionova, O. G. (2009) *Personal and competency-based approaches in education. Integration problems*. Moscow: Logos. (In Russ.)
2. Medvedeva, L. V. (2020) Methodological aspects of professionalization of engineering personnel in a technical university. In: *Higher school: scientific research: Proceedings of the Interuniversity Scientific Congress*, pp. 8–14. (In Russ.)
3. Shestakova, L. A. (2013) Interdisciplinary integration as a methodological basis of the modern educational process. *Educational Resources and Technologies*, no. 1 (2), pp. 47–52. (In Russ.)
4. Zhuk, O. L. (2014) Interdisciplinary integration as a condition for the implementation of sustainable development ideas in the professional training of students. *Bulletin of the Belarusian State University. Ser. 4, Philology. Journalism. Pedagogy*, no. 3, pp. 64–70. (In Russ.)
5. Selemenewa, T. A. (2021) Federal state educational standards of higher education: transformation of concepts and ideas. In: *Development of modern education in the context of pedagogical competence: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference with International Participation*, 24 March 2021. Cheboksary, pp. 108–111. (In Russ.)
6. Kalinina, E. S. (2018) An integrative approach to teaching mathematics and natural sciences at universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *Modern Education: Content, Technology, Quality*, no. 1, pp. 86–89. (In Russ.)
7. Medvedeva, L. V., Kalinina, E. S. (2018) Theoretical and methodological foundations of professionally oriented teaching in mathematical and natural science disciplines in universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *Bulletin of St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia*, no. 1, pp. 66–71. (In Russ.)
8. Bespalko, V. P. (2017) *Nature-based pedagogy*. Moscow: Narodnoye obrazovaniye. (In Russ.)
9. Selemenewa, T. A. (2018) On the role of mathematical culture in the modern educational paradigm of Russia. *School of Science*, no. 6 (6), pp. 56–57. (In Russ.)
10. Medvedeva, L. V. (2019) Structural-integrative approach to the development of fundamental abilities of students in the higher education system. In: *Science and innovation – modern concepts: Proceedings of the International Scientific Forum*, 2019. Moscow, pp. 43–48. (In Russ.)
11. Kamenetskaya, N. V. (2015) Assessing the impact of modular teaching technology on the quality of learning mathematical disciplines. *Modern Education: Content, Technology, Quality*, no. 1, pp. 151–152. (In Russ.)
12. Selemenewa, T. A. (2019) Pedagogical design of competency-based teaching in mathematics at a university. In: *Mathematics and natural sciences. Theory and practice. Interuniversity collection of scientific papers*. Yaroslavl: Yaroslavl STU, pp. 109–113. (In Russ.)
13. Subachev, S. V., Subacheva, A. A. (2008) Simulation modeling of the development and extinguishing of fires in the system of training fire service specialists. *Applied Informatics*, no. 4 (16), pp. 27–37. (In Russ.)
14. Mikhaylova, N. A. (2014) Numerical implementation of an integral mathematical model of indoor fire in the integrated MATHCAD environment. *Internet-Bulletin of VolgGASU*, no. 11 (32), p. 4. (In Russ.)
15. Selemenewa, T. A., Savelyeva, A. D. (2019) Information and educational environment of a modern university as a means of optimizing competency-based learning. In: *Modern education: content, technology, quality: Proceedings of the XXV International Scientific and Methodological Conference*, 23 April 2019. St. Petersburg, SPb Electrotechnical University, pp. 343–344. (In Russ.)
16. Khrapitskiy, S. F. (2012) *Forecasting dangerous fire factors: lecture notes*. Omsk: Omsk STU Publishing House. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 22.04.2024; одобрена после рецензирования 15.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 22.04.2024; approved after reviewing on 15.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Медведева Людмила Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России имени Героя Российской Федерации генерала армии Е. Н. Зиничева, Санкт-Петербург

Information about the author:

Medvedeva Lyudmila Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, St. Petersburg State Fire Service University of EMERCOM of Russia, St. Petersburg



Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-64-72

РАЗВИТИЕ СЕТИ АКАДЕМИЧЕСКИХ ПАРТНЕРОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Гульдана Сериковна Саулембекова

Университет науки и технологий МИСИС, Москва, Россия

ds.saulembekova@misis.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1446-5928>

Аннотация. Приоритетом развития высшего образования является повышение качества подготовки в вузе. В данном исследовании трудоустройство рассматривается как ключевой показатель качества вуза. На базе пяти вузов России и Белоруссии в период с февраля по апрель 2023 года было проведено исследование, охватившее 436 респондентов. Определено, что уровень значимости трудоустройства выпускников в контексте качества подготовки может варьироваться в зависимости от типа субъекта экосистемы вуза. Установлена прямая корреляция между ранжированием ключевых субъектов экосистемы вуза и оценкой их влияния на трудоустройство как показатель качества вуза. Описаны механизмы развития сети академических партнеров, основанные на теории сетевого взаимодействия (Т. Роули), стейкхолдер-подходе (Р. Фримен), а также экосистемном подходе к управлению качеством подготовки в вузе. По итогам исследования подтвержден авторский тезис: трудоустройство выпускников вуза благодаря развитию сети академических партнеров обладает потенциалом по повышению его качества.

Ключевые слова: академическое партнерство, качество подготовки, показатели качества подготовки, трудоустройство, сеть партнеров, развитие сети партнеров, субъекты экосистемы вуза, экосистемный подход.

Для цитирования: Саулембекова Г. С. Развитие сети академических партнеров как фактор повышения качества подготовки в вузе // Человек и образование. 2024. № 2. С. 64–72. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-64-72>.

Original article

ACADEMIC PARTNERS NETWORK DEVELOPMENT AS A FACTOR IN IMPROVING TRAINING QUALITY AT UNIVERSITY

Guldana S. Saulembekova

University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia

ds.saulembekova@misis.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1446-5928>

Abstract. One of the principal priorities in higher education development strategy is improving the quality of training at university. In this study employment is considered a key indicator of university training quality. The study included five universities in Russia and Belarus over the period from February to April 2023; a total of 436 respondents were covered. It was determined that the level of importance assigned to employment in terms of training quality may vary depending on the subject category within the university ecosystem.

A direct correlation was established between the ranking of key subjects of the university ecosystem and the evaluation of their impact on employment as an indicator of training quality. The mechanisms for building an academic partner network are described, based on the network theory (T. Rowley), the stakeholder approach (R. Freeman), as well as the ecosystem approach to managing the training quality at a university. From the perspective of management practice, it is significant that the study results confirmed the author's thesis: increasing the level of employment through building a partner network can improve university quality.

Keywords: academic partnership, training quality, training quality indicators, employment, partner network, building a partner network, subjects of the university ecosystem, ecosystem approach.

For citation: Saulembekova G. S. Academic partners network development as a factor in improving training quality at university // *Man and Education*. 2024; (2): 64–72. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-64-72>.

Введение. В современный период социально-экономического развития страны все больше образовательных учреждений ориентируется не только на реализацию государственных образовательных стандартов, но и на контроль за исполнением формализованных требований к вузу, исследования образовательного процесса и оценку качества образования, потребности обучающихся как потребителей деятельности вуза. Несмотря на неоднозначность использования термина «потребитель» в данном контексте, становится очевидным, что в успешной деятельности вуза заинтересованы – государство, региональные власти, работодатели, студенты. В определенной степени все они могут считаться потребителями системы высшего образования [1]. Участие «стейкхолдеров» (заинтересованных сторон) играет главную роль в системных изменениях в сфере образования [2; 3; 4]. Вне зависимости от типа или уровня влияния стейкхолдеров, можно с уверенностью утверждать, что все они заинтересованы в высоком уровне качества высшего образования [5].

Таким образом, понятие качества образования как общепризнанного индикатора эффективности деятельности вуза тесно связано с необходимостью удовлетворения потребностей клиента: качество образования должно оцениваться через удовлетворенность потребителей [6]. С другой стороны, необходимо делать допущение, что представления разных стейкхолдеров о понятии качества образования могут существенно отличаться. Согласно Р. Фримену, ожидания заинтересованных сторон меняются из года в год, поэтому с ними необходимо находиться в постоянном взаимодействии [7].

В узком смысле качество образования определяется как результат образовательного процесса. В более широком смысле качество образования рассматривается как критерий оценки эффективности деятельности вуза, характерис-

тика системы управления качеством образования, а также как показатель эффективности модели образования. Качество образования также определяется как способность образовательной системы удовлетворять установленным и прогнозируемым потребностям государства и общества, как сбалансированное соответствие совокупности характеристик компетенций, определяющих эффективность вуза в современных условиях и отражающих способность субъекта образовательной деятельности осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с экономическими требованиями. Качество рассматривается с позиций различных уровней. Потребителями результатов образовательной деятельности выступают сами студенты, предприятия-работодатели, общество и государство. По мнению К. Чаплео и К. Симза [8], в настоящее время сформировался полисубъектный потребитель образования, причем каждый субъект отличается своими представлениями о качественном образовании.

Стратегическая задача российского образования – повышение качества образования, достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства [9]. Одним из приоритетов стратегии развития образования является повышение уровня трудоустройства. В послании Президента РФ В. В. Путина от 29 февраля 2024 года говорится о том, что оценивать работу всех вузов, колледжей, техникумов в России следует по тому, насколько востребованы их выпускники, как растут их заработные платы [10].

Соответственно, это предполагает высокий уровень взаимодействия вузов с работодателями и академическими партнерами. Цель исследования – выявление механизмов развития сети академических партнеров в экосистеме вуза. Гипотеза исследования заключается в том, что развитие сети академических партнеров вуза способствует повышению качества подготовки студентов.

По итогам исследования планируется выработать ряд рекомендаций, которые бы способствовали развитию сети академических партнеров.

Материалы и методы исследования.

Проведен анализ научных публикаций по проблематике исследования, с целью получения актуальных данных исследование проводилось в пяти вузах: ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС» (г. Москва), ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» (г. Красноярск), ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (г. Ульяновск), ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Иваново) и Учреждение образования «Барановический государственный университет» (г. Барановичи, Республика Беларусь). Всего было опрошено 436 респондентов.

Для проведения опроса применялся электронный сервис «Google Forms», а также адресная рассылка. Опрос включал вопросы разных типов: множественный выбор, ранжирование, а также открытые вопросы.

Полученные результаты были обработаны с помощью программы SPSS. Целевая

аудитория включала следующие категории респондентов: студенты, профессорско-преподавательский состав, административный и учебно-вспомогательный персонал, работодатели, академические партнеры, выпускники и родители студентов.

Результаты исследования. Респондентам было предложено отметить от трех до пяти основных показателей качества высшего образования. Наиболее часто упоминаемыми оказались следующие показатели: уровень трудоустройства выделили 74% респондентов; репутация в профессиональных сообществах – 71%; рекомендации студентов/выпускников – 54 %; возможности для академической мобильности – 48 %; позиция вуза в рейтингах – 38 %.

Далее респондентам было предложено ранжировать показатели по значимости от 1 до 5. На рисунке 1 продемонстрировано соотношение числа респондентов в каждой категории (в %), поставивших значимость на уровне от 4 до 5 (максимально высокую), по трем наиболее частотным и значимым показателям качества.

Как видно из диаграммы, несмотря на общий высокий уровень значимости выделенных ранее факторов, их значимость внутри каждой роли существенно варьируется.

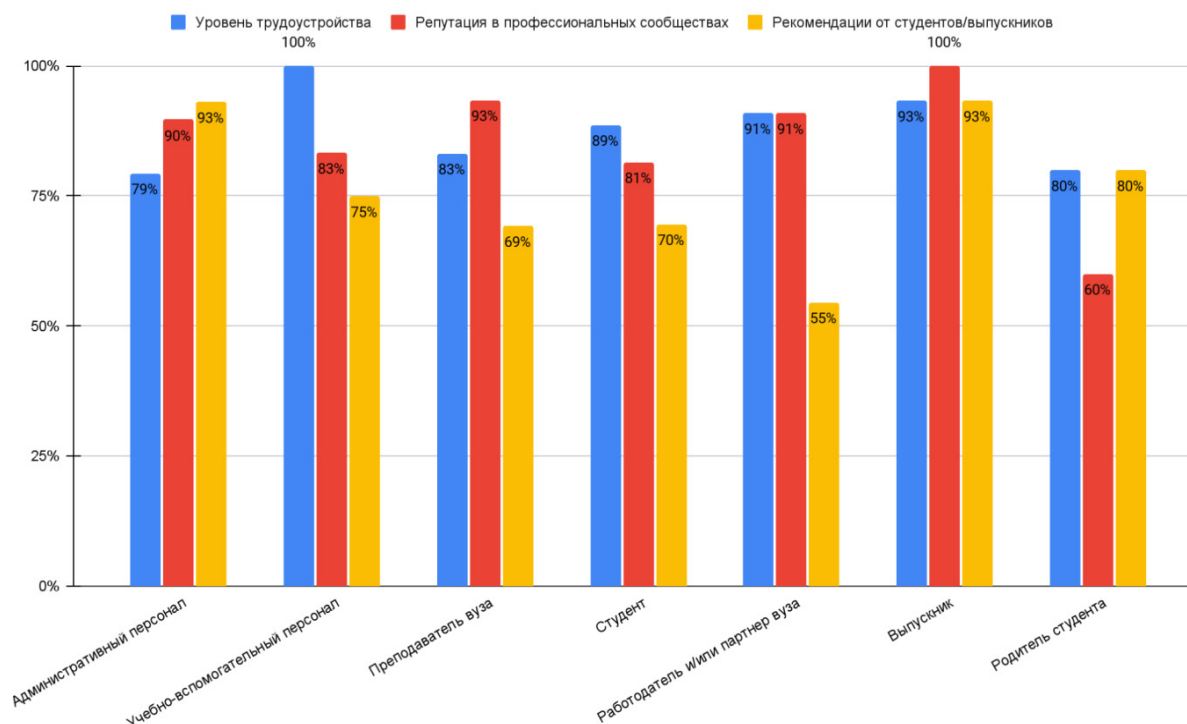


Рис. 1. Соотношение количества респондентов по категориям и трех наиболее частотных и значимых показателей качества (%)

Проанализируем фактор трудоустройства. Согласно приведенным данным, трудоустройство в значительной степени влияет на мнение о качестве высшего образования выпускников вуза (93 %), работодателей (91 %), студентов (89 %), преподавателей (83 %) и родителей студентов (80 %). Для административного персонала трудоустройство в меньшей степени влияет на их мнение о качестве по сравнению с рекомендациями студентов и выпускников, а также репутацией в профессиональном сообществе.

В опрос были также включены вопросы о ключевых стейкхолдерах вуза и их влиянии на качество образования. В категорию стейкхолдеров входят «все элементы социума, ... от родителей и их детей (на уровне граждан) и до государственных органов власти и министерств, других вузов, академических институтов, внеинституциональных групп и сообществ, бизнес-компаний, органов власти, организаций инновационной инфраструктуры» [4].

Далее в работе стейкхолдеры вуза будут обозначаться как субъекты экосистемы вуза. Субъекты экосистемы вуза понимаются автором как заинтересованные стороны, на которых направлена деятельность вуза и которые сами ока-

зывают влияние на нее. Согласно вышеприведенному определению, в субъекты экосистемы вуза входят и «участники отношений в сфере образования», и «участники образовательных отношений»¹, но не ограничиваются ими. Субъекты экосистемы могут быть внутренними и внешними. Внутренние субъекты вуза – это группы и лица, которые находятся внутри организации и напрямую участвуют в его деятельности; внешние – группы и лица, которые находятся за пределами организации, но заинтересованы в ее результатах (например, повышении качества подготовки выпускников) и влияют на них.

При анализе роли субъектов экосистемы по воздействию на трудоустройство были получены данные, изображенные на рисунке 2.

Выявлено, что все субъекты экосистемы вуза без исключения имеют значение. Однако влияние некоторых субъектов более значимо, что дает основание говорить о необходимости особого подхода к управлению взаимодействием с ними.

В этой связи нами были проанализированы теории управления отношениями и организации сетевого взаимодействия Т. Роули [11], а также сделан обзор российских и зарубежных публикаций, посвященных изучению атрибутов эффек-

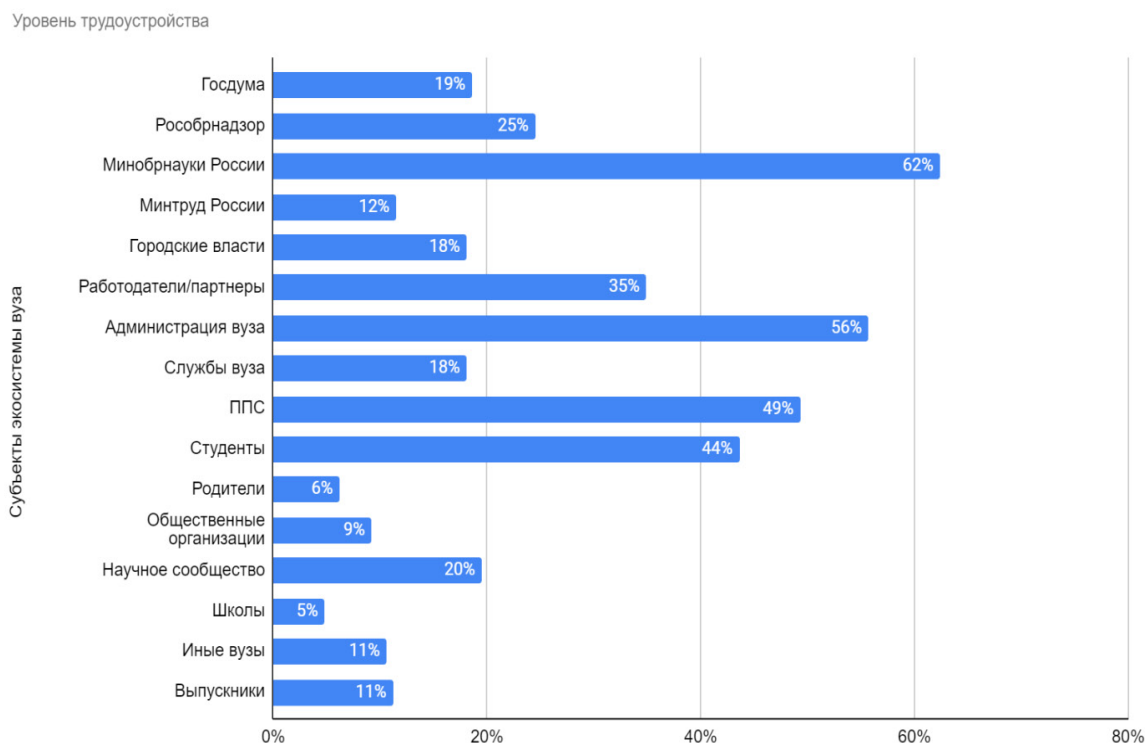


Рис. 2. Уровень влияния субъектов экосистемы вуза на трудоустройство (по данным опроса)

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

тивных инновационных и предпринимательских экосистем. Т. Роули при помощи анализа теории сетевого взаимодействия оценивает, как возникают отношения между несколькими заинтересованными сторонами, выходя за рамки диадных отношений между ними и центральной организацией. Другие исследователи, рассматривая структуру сети, отмечают, что она состоит из «узлов» и «связей», или отношений между узлами, где «узлы» представлены в сети ее участниками, такими, как люди, группы людей, организации или субъекты. Подобно тому, как общество состоит из большой сети взаимосвязей, в контексте организаций динамика отношений также проявляется в форме межорганизационных сетей [12]. Сеть представляет собой систему отношений между сторонами, где стороны обычно называются «узлами», а отношения или связи между этими «узлами» есть «связи». С этой точки зрения, предпосылка состоит в том, что связи влияют на поведение участников сети больше, чем конкретные атрибуты самих узлов. Более того, на поведение узла влияют не только связи, с которыми он непосредственно связан, но и характер связей в сети.

Предлагаемый нами экосистемный подход к управлению качеством подготовки в вузе позволяет, с одной стороны, согласовать и синхронизировать общие цели и интересы субъектов экосистемы вуза в контексте влияния на качество подготовки студентов, с другой – договориться о том, как реализовывать совместные действия для достижения поставленных целей. Экосистемный подход в управлении качеством подготовки студентов в вузе представляет собой основу для управления сложными отношениями между субъектами экосистемы, функциональной целью которых является создание условий (или среды) для достижения целей развития экосистемы [13]. При применении экосистемного подхода вуз рассматривается как стейкхолдер-организация [14], а качество подготовки – как комплексный показатель эффективности экосистемы вуза. При этом экосистема вуза – это открытая и адаптивная система, включающая субъектов, их интересы и энергию взаимодействия, ресурсы и среду, в основе которой находится комплекс социально-экономических и социально-политических отношений, сформировавшихся между внутренними и внешними субъектами и основанных на ценностном императиве экосистемы, где все элементы взаимодействуют с целью получения максимального результата (максимы) при возможной минимизации всех видов при-

влекаемых ресурсов. Субъекты экосистемы вуза подразумевают упомянутых ранее стейкхолдеров вузов, однако, в отличие от последних, они тесно взаимодействуют друг с другом благодаря факторам экосистемного взаимодействия, которые, в свою очередь, обеспечивают устойчивость и адаптивность экосистемы вуза [15].

Факторы экосистемного взаимодействия представляют собой точки пересечения между субъектами экосистемы вуза. С одной стороны, в данных точках пересекаются интересы и ресурсы субъектов экосистемы вуза для достижения целей. С другой стороны, факторы экосистемного взаимодействия не только отражают, но и выступают регуляторами отношений между субъектами экосистемы, а также являются необходимым условием развития экосистемы вуза, направленного на повышение качества подготовки.

В контексте данного исследования одним из таких факторов экосистемного взаимодействия, или точки пересечения интересов субъектов экосистемы вуза, а именно: повышения уровня трудоустройства, является развитие сети академических партнеров вуза. Развитие сети партнеров представляет собой один из наиболее очевидных механизмов усиления взаимодействия с работодателями со стороны вуза в целях повышения уровня трудоустройства.

На рисунке 3 представлен фрагмент модели экосистемы вуза, демонстрирующий потенциальный сценарий (схему) взаимодействия и взаимовлияния субъектов экосистемы вуза в рамках развития сети академических партнеров. Для экосистемы вуза развитие сети академических партнеров благоприятно влияет на трудоустройство как один из показателей качества подготовки студентов. При условии успешного развития сети партнеров, взаимодействие между субъектами экосистемы вуза становится более активным, привлекается больший объем ресурсов, повышается уровень удовлетворенности субъектов вуза и, как следствие, реализуются цели развития экосистемы, в частности, повышается качество образования.

Таким образом, в развитии сети академических партнеров задействованы все субъекты экосистемы вуза (внутренние и внешние); их деятельность направлена на реализацию объединяющей цели – развитие сети партнеров для повышения трудоустройства; у каждого субъекта своя роль во взаимодействии. Более того, развитие сети академических партнеров как фактор экосистемного взаимодействия, или узел экосистемы, притягивает другие «узлы», в частности, обес-

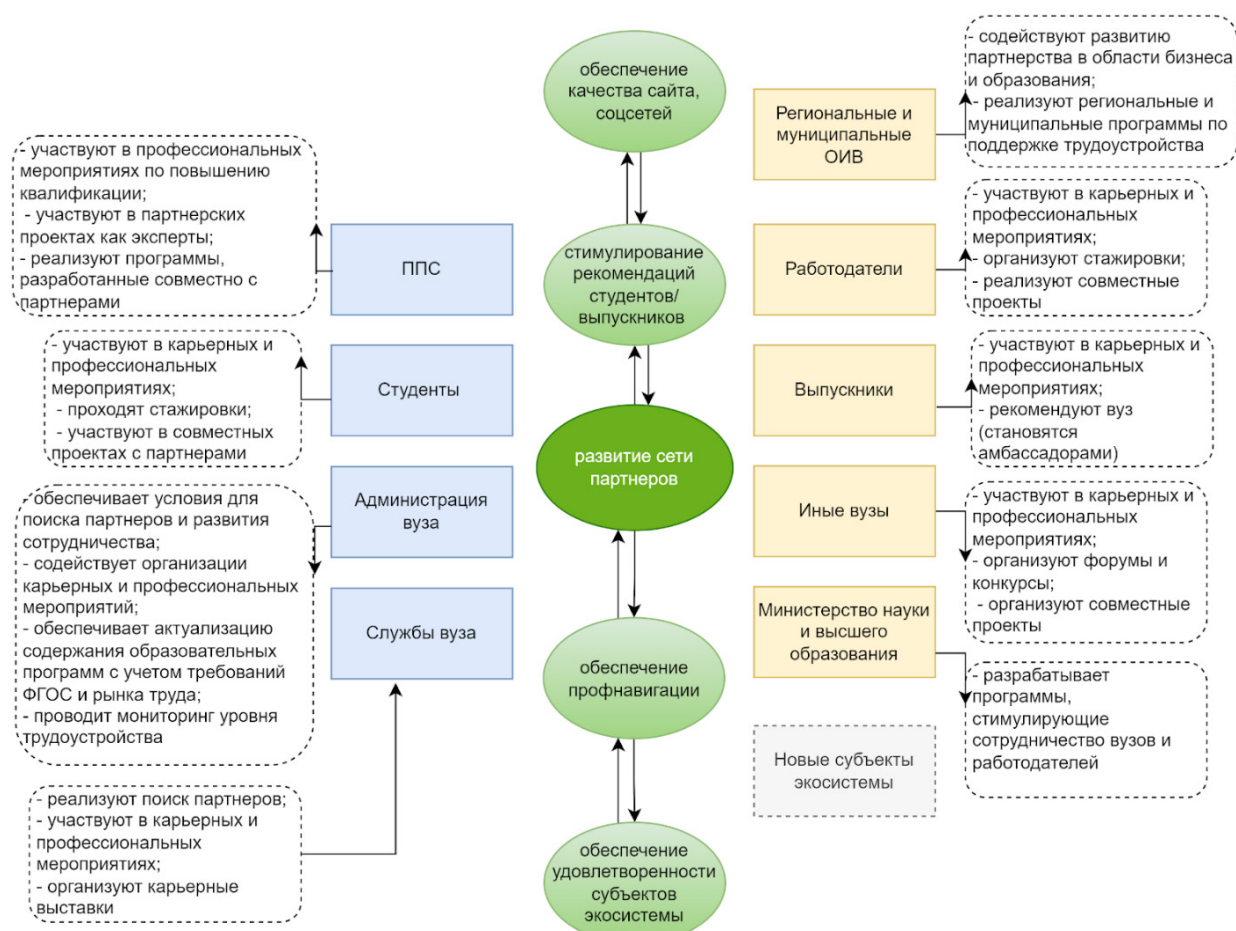


Рис. 3. Вариант схемы взаимодействия субъектов экосистемы вуза на примере развития сети академических партнеров

печение профнавигации, обеспечение качества сайта и соцсетей и пр. Усиление плотности (активности) взаимодействия будет способствовать усилению воздействия на уровень трудоустройства: чем больше стажировок будут предлагать компании-партнеры, тем больше выпускников получат шанс приобрести необходимые компетенции, повысить уверенность в новой профессии, получить работу, расширить профессиональные связи и т.д. Чем больше студентов пройдут стажировки в компании, тем лучше работодатели будут понимать профиль начинающего специалиста, тем проще будет наладить адаптационные программы, тем короче будет срок адаптации нового сотрудника, тем меньше издержки на его подготовку. По мнению Б. Фельда, основные атрибуты, которые имеют отношение к успеху предпринимательской экосистемы, сосредоточены на социальном взаимодействии между различными стейкхолдерами экосистемы и их доступе к соответствующим ресурсам [16]. Одним

из атрибутов успешной инновационной экосистемы, в частности, автор назвал «плотность сети» (network density), которую он описал как «глубокое, хорошо связанное сообщество стартапов и предпринимателей, а также заинтересованных и влиятельных инвесторов, консультантов, наставников и сторонников. В лучшем сценарии эти люди и организации представляют собой обширную демографию, самые разные отрасли и культуры» [16, с. 15]. В рамках данного исследования плотность сети в экосистеме вуза можно определить как широту, глубину и качество связей между внутренними и внешними субъектами, реализуемых благодаря объему совместных и взаимовыгодных мероприятий.

Заклучение и выводы. По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Трудоустройство является неотъемлемым показателем качества вуза с точки зрения респондентов-стейкхолдеров вуза.

2. Отмечается высокий уровень корреляции между пониманием качества вуза и трудоустройством студентов как его ключевого показателя.

3. Трудоустройство как показатель качества отражает интересы всех стейкхолдеров вузов и является одним из ключевых показателей качества вуза, при этом для разных категорий стейкхолдеров значимость трудоустройства будет варьироваться.

4. При определении роли стейкхолдеров и их влияния на качество образования и трудоустройство были выявлены стейкхолдеры с наибольшим уровнем значимости; можно предположить, что взаимодействие между ними будет в наибольшей степени влиять на изменение качества подго-

товки и уровня трудоустройства; соответственно, поиск механизмов для реализации их взаимодействия будет способствовать повышению качества образования.

5. Рекомендуется уделять больше внимание интересам значимым субъектам и возможным изменениям в их составе и роли, создавать условия для повышения уровня их вовлеченности в деятельность вуза, способствуя таким образом увеличению плотности взаимодействия между ними.

6. Развитие сети академических партнеров является одним из способов реализации вышеописанных мер, которое позитивно влияет на трудоустройство как показатель качества экосистемы вуза.

Список источников

1. Панасюк В. П., Третьякова Н. В. Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 201 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8> (дата обращения: 20.12.2023).
2. Тамбовцев В. Л., Рождественская И. А. Менеджмент качества высшего образования: что означает «качество» и что означает «высшее образование»? // *Управленец*. 2020. Т. 11. № 1. С. 2–14. DOI: 10.29141/2218-5003-2020-11-1-1.
3. Сафина Л. А., Галимов И. Р., Сагитова Н. С. Учет и реализация требований заинтересованных сторон в системе менеджмента качества образовательной организации // *Управление устойчивым развитием*. 2019. № 1 (20). С. 105–109.
4. Kuznetsov A. N. Potential of an Academic Subject in Profession-Related Competency Formation: Case Study of Stakeholders' Requirements in Foreign Language Teaching within Engineering Education / A. N. Kuznetsov, A. K. Krupchenko, E. N. Shchhaveleva. INTED2017. 11th International Technology, Education and Development Conference. – Valencia, Spain: International Academy of Technology, Education and Development Academy. 2017. P. 2801–2807.
5. Radinger-Peer V., Pflitsch G. The role of higher education institutions in regional transition paths towards sustainability // *Review of Regional Research*. 2017. № 37. С. 1–27. DOI: 10.1007/s10037-017-0116-9.
6. Карпенко М. П. Качество высшего образования. М.: Изд-во СГУ, 2012. 291 с.
7. Freeman R. E. Strategic management: A stakeholder approach. Cambridge University Press, 2010. DOI:10.1017/CBO9781139192675. 292 p.
8. Chapleo C., Sims C. Stakeholder analysis in higher education // *Perspectives*. 2010. № 14. Pp. 12–20. DOI: 10.1080/13603100903458034.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.09.2023).
10. Послание Президента Федеральному Собранию от 29 февраля 2024 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73585> (дата обращения: 20.12.2023).
11. Rowley T. J. Moving beyond dyadic ties: A network theory of stakeholder influences // *Academy of Management Review*. 1997. V. 22. № 4. P. 887–910.
12. Scott R. W., Davis G. F. Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives. New York: Routledge, 2017. 464 p.
13. Саулембекова Г. С., Кузнецов А. Н. Удовлетворенность студентов компонентами экосистемы вуза как фактор развития образовательной организации // *Человек и образование*. 2022. № 4 (73) С. 21–32. DOI: 10.54884/S181570410023764-5

14. Солодухин К. С. Разработка методологии стратегического управления вузом на основе теории заинтересованных сторон: автореферат дис. докт. экон. наук. Владивосток: Владивост. гос. унив., 2011. 38 с.
15. Саулембекова Г. С., Кузнецов А. Н. К вопросу о проектировании современных образовательных программ в вузе: экосистемный подход / Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе: сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф, май 2022 г., Красноярск. СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2022. С. 82–86.
16. Feld B. Startup communities – building an entrepreneurial ecosystem in your city. NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc., 2012. 256 p.

References

1. Panasyuk, V. P., Tretyakova, N. V. (2018) *Quality of education: innovative trends and management*. Monograph: Publishing house of Ros. state prof.-ped. Univ. Available at: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8> (Accessed: 20 December 2023). (In Russ.)
2. Tambovtsev, V. L., Rozhdestvenskaya, I. A. (2020) Quality management in higher education: what does “quality” mean and what does “higher education” mean? *Manager*, no. 1, pp. 2–14. DOI: 10.29141/2218-5003-2020-11-1-1. (In Russ.)
3. Safina, L. A., Galimov, I. R., Sagitova, N. S. (2019) Accounting and implementation of stakeholder requirements in the quality management system of an educational organization. *Sustainable Development Management*, no. 1(20), pp. 105–109. EDN IHOLAJ. (In Russ.)
4. Kuznetsov, A. N. (2017) Potential of an Academic Subject in Profession-Related Competency Formation: Case Study of Stakeholders’ Requirements in Foreign Language Teaching within Engineering Education. In: Kuznetsov, A. N., Krupchenko, A. K., Shchaveleva, E. N. (eds.) *INTED2017. 11th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain: International Academy of Technology, Education and Development Academy, pp. 2801–2807.
5. Radinger-Peer, V., Pflitsch, G. (2017). The role of higher education institutions in regional transition paths towards sustainability. *Review of Regional Research*, no. 37, pp. 1–27. DOI: 10.1007/s10037-017-0116-9.
6. Karpenko, M. P. (2012) *The quality of higher education*. Moscow: Publishing House of Saratov State University. (In Russ.)
7. Freeman, R. E. (2010) *Strategic management: A stakeholder approach*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139192675.
8. Chapleo, C. & Sims, C. (2010). Stakeholder analysis in higher education. *Perspectives*, no. 14, pp. 12–20. DOI: 10.1080/13603100903458034.
9. Ministry of Education (2012) Federal Law as of December 29, 2012 N 273-FZ “On Education in the Russian Federation”. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed: 20 December 2023). (In Russ.)
10. Address of the President to the Federal Assembly of February 29, 2024. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/73585> (Accessed: 20 December 2023). (In Russ.)
11. Rowley, T. J. (1997) Moving beyond dyadic ties: A network theory of stakeholder influences. *Academy of Management Review*, v. 22, no. 4, pp. 887–910.
12. Scott, R. W. Davis, G. F. (2017) *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*. New York: Routledge.
13. Saulembekova, G., Kuznetsov, A. (2022). Student satisfaction with the components of the University ecosystem as a factor in the development of educational organization. *Man and Education*, no. 4 (73), pp. 21–32. DOI: 10.54884/S181570410023764-5. (In Russ.)
14. Solodukhin, K. S. (2011) *Development of a methodology for the strategic management of a university based on the stakeholder theory*. Abstract of Ph.D. thesis, Vladivostok State University. (In Russ.)
15. Saulembekova, D. S., Kuznetsov, A. N. (2022) On the issue of designing modern educational programs at the university: an ecosystem approach. In: *Modern trends in teaching foreign*

languages in a non-linguistic university: Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference, 19 May 2022. Krasnoyarsk: Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, pp. 82–86. (In Russ.)

16. Feld, B. (2012) *Startup communities – building an entrepreneurial ecosystem in your city*. NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.

Статья поступила в редакцию 05.04.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 05.04.2024; approved after reviewing on 15.04.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Саулембекова Гульдана Сериковна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС, Москва

Information about the author:

Saulembekova Guldana Serikovna

Senior Teacher, Department of Modern Languages and Communication, University of Science and Technology MISIS, Moscow



Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-73-79

ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Андрей Олегович Игнатьев

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Россия

andre-8708@mail.ru

Аннотация. В статье представлены основные характеристики понимания сущности самостоятельности в психолого-педагогической литературе, а также в нормативно-правовых документах российской высшей школы. Рассмотрены основные позиции субъектно-деятельностного подхода в исследовании самостоятельности, которые представляют собой процессы познания, направленные на формирование личности как самоорганизующегося субъекта, способного критически анализировать и осознавать свои действия и поступки. Автором дается трактовка определения самостоятельности на основе терминологического исследования в контексте сравнительно-сопоставительного анализа. Обращено внимание на профессиональную подготовку курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации и необходимость реализации становления будущих офицеров как субъектов своей служебной деятельности в процессе обучения. Аргументируется невозможность полной реализации феномена самостоятельности, если в учебной деятельности не было акцентировано внимание на переход учебной деятельности в самодеятельность. Подчеркнута важность влияния принципов субъектно-деятельностного подхода в раскрытии творческого потенциала, нравственного совершенствования и умений находить решения в сложных жизненных и профессиональных ситуациях.

Ключевые слова: субъектно-деятельностный подход, становление самостоятельности, самостоятельность как личностное качество, субъект деятельности, субъектная позиция курсанта, креативный потенциал курсантов.

Для цитирования: Игнатьев А. О. Исследование становления самостоятельности курсантов военных вузов // Человек и образование. 2024. № 2. С. 73–79. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-73-79>.

Original article

STUDY OF DEVELOPING INDEPENDENCE OF MILITARY UNIVERSITIES CADETS

Andrej O. Ignatev

Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops, St. Petersburg, Russia

andre-8708@mail.ru

Abstract. The article presents the main characteristics of understanding the essence of independence in the psychological and pedagogical literature, as well as in the normative legal documents of the Russian higher school. The main positions of the subject-activity approach in the study of independence are considered, which represent the processes of cognition aimed at forming a personality as a self-organizing subject

capable of critically analyzing and realizing his actions and deeds. The author gives his own interpretation of the definition of independence based on terminological research in the context of comparative analysis. Attention is drawn to the professional training of cadets of the National Guard troops of the Russian Federation and the need to realize the formation of future officers as subjects of their official activities in the learning process. The statement is made about the impossibility of the full realization of the phenomenon of independence, if the educational activity was not focused on the transition of educational activity into self-activity. The importance of the influence of the principles of the subject-activity approach in the disclosure of creative potential, moral improvement and the ability to find solutions in difficult life and extreme situations is emphasized.

Keywords: subject-activity approach, formation of independence, independence as a personal quality, subject of activity, cadet's subject position, cadets' creative potential.

For citation: Ignatev A. O. Study of developing independence of military universities cadets // *Man and Education*. 2024; (2): 73–79. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-73-79>.

Введение. В современном многополярном мире развитие самостоятельности как нельзя лучше вписывается в парадигмальную концепцию образования. Компоненты самостоятельности присутствуют на всех этапах жизнедеятельности человека и проявляются в физиологической и социальной активности. Эти проявления формируются в зависимости от успешного процесса обучения, воспитания, организации и становления внутренних личностных качеств. Это свидетельствует о том, что развитие самостоятельности, как правило, положительно коррелирует с личностной зрелостью. Так, Б. П. Никитин в своей работе приводит высказывание К. Д. Ушинского о том, что раскрытие внутреннего потенциала закладывает фундамент в формирование самостоятельности. По его мнению, обучение выступает инструментом воспитания, при котором обучающиеся, овладевая различными способами самостоятельной работы, создают основу своей природы, своего дальнейшего становления, обращаясь к которой они успешно коммуницируют с теми или иными аспектами жизни [1, с. 95].

Ведущим требованием, ставящимся перед выпускниками, получившим диплом о высшем образовании, является способность к самодетерминации. Она представляет собой независимую реализацию действий по своему профилю и осознание ответственности за принятые решения.

Сегодня российскому обществу как никогда необходимы профессионалы, способные осуществлять самостоятельную мыслительную деятельность, стремиться к самосовершенствованию, адаптироваться в непростой геополитической обстановке, при этом проявляя дивергентность в решении приоритетных задач.

По мнению А. К. Марковой, в становлении компетентного специалиста принимают значи-

мое участие государство и окружающий социум. В процессе своего взросления и осуществления трудовой деятельности человек проходит через определенную сложившуюся в обществе систему взаимоотношений, а также образовательную траекторию, состоящую из этапов и уровней. По мере прохождения этого пути формируются личностные компоненты, опираясь на которые человек организуется и совершенствуется [2]. Кроме того, выдающийся философ и педагог Дж. Дьюи утверждал, что идея образования как метасистема жизнеобразования распространяется на весь жизненный путь человека и становится главным механизмом позитивной социализации личности и общественного прогресса [3, с. 394–397]. Она должна воспитывать в нем чувство чести и собственного достоинства, социальную справедливость, гуманизм, высокую духовность и нравственность. При этом необходимо отметить, что использование субъектно-деятельностного подхода в образовании открывает перед будущими специалистами определенные возможности и создает установки свободного, ответственного выбора, которые удовлетворяют потребностям развития личности.

Материалы и методы. В представленных материалах лежат изыскания и взгляды отечественных и зарубежных ученых к рассматриваемому вопросу с опорой на принципы терминологического и сравнительно-сопоставительного анализа. В процессе исследования были использованы методы теоретического анализа, синтеза и предметной педагогической интерпретации, осуществляемой в логике проводимой научной работы.

Результаты и обсуждение. Обзор научно-исследовательских работ дает возможность сделать выводы о многомерности и сохранении

актуальности термина «самостоятельность». Рассматривая синонимический ряд к слову «самостоятельность», можно выделить ряд терминов: активность, независимость, суверенность, нестандартность, ответственность, автономность, свобода, оригинальность, самобытность, самооценка, самоконтроль, самоанализ, самореализация, самоактуализация, самовоспитание, самокритичность, самосознание, самодетерминация.

Как известно, родоначальник педагогической науки и автор «Великой дидактики» Ян Амос Коменский уделял особое значение самостоятельности, находящей свое отражение в процессах познания и реализации приобретенного опыта. Своих воспитанников он направлял на согласование своих действий с имеющимися научными знаниями, при этом не забывая обращаться к собственным убеждениям и взглядам [4, с. 85].

Э. Фромм, сопоставляя самостоятельность со свободой, указывал, что эти понятия не тождественны, однако, как самостоятельность находит свое воплощение в свободе, так и свобода может являться условием для самостоятельности. Такой бинарный взгляд на свободу говорит о том, что человек может обращаться к ней по своему усмотрению и в соответствии с удовлетворением своих потребностей [5].

В соответствии с идеями К. Юнга «самость» – основа личности, спланиваясь вокруг которой организуются физическая составляющая, психические процессы, представления об окружающем мире, внешняя активность и самоидентификация. Судьбоносным для человека является совершенствование «самости», что и есть главное условие раскрытия себя как носителя вселенского разума, выбора своего пути онтогенеза [6].

В своих исследованиях И. С. Кон полагал, что самостоятельность как свойство личности способствует самоопределению, рефлексивному осознанию своих действий, исходя из нравственных убеждений и жизненных позиций [7].

По мнению Б. Г. Ананьева, сочетание персональных мотивов, ценностей, способностей, свойств представляет собой истинную природу самостоятельности, которая выражается в оригинальном формировании миропонимания, осмысления достоверности, независимого усвоения информации, обращаясь к которой человек осуществляет инициативные последовательные действия, при этом не забывая о нравственности своего поведения [8, с. 102].

С точки зрения К. К. Платонова, самостоятельность как особенность характера представ-

ляет собой умение осуществлять своими силами различную деятельность, определяя свободное целеполагание, не подверженное внешнему влиянию [9].

Суть самостоятельности человека П. М. Якобсон определяет в произвольной регуляции своей всевозможной деятельности, не подверженной воздействию извне, которая согласуется с его личностными морально-этическими нормами [10].

В. В. Богословский и А. Г. Ковалев считают самостоятельностью качеством, имеющим волевое начало, находящим свое отражение в жизни осознанными актами деятельности, выбором внутреннего независимого целеполагания и умением обладать самоанализом. Самостоятельность воплощается такими способностями, как инициативность, настойчивость, упорство, ответственность, а также готовность к реализации образов своих мыслительных процессов [11].

По мнению Л. А. Ростовцевой, самостоятельность неотделима от сознания человека, начиная с рождения она неразрывно следует и развивается вместе с личностью по мере становления интеллектуальных, физиологических и ценностных особенностей в организме. Данное качество объединяет и упорядочивает вокруг себя нравственную, мотивационно-волевою, а также когнитивную сферы. Самосознание как высший уровень сознания определяется многокомпонентностью и совместно с самоуправлением представляет собой основополагающий базис образования самостоятельности. При этом деятельностная составляющая суверенности успешно реализуется с согласованным регулированием психических процессов совместно с генерированием условий, в которых она релевантно отражается. С точки зрения автора, сущность самостоятельности как интегральные способности определяется саморегуляцией, ее особенности проявляются независимыми процессами познания окружающей действительности [12, с. 83].

В исследованиях развития самостоятельности, представленных в деятельностном подходе А. Н. Леонтьева, отмечается, что деятельность является способом взаимодействия с миром, а личность претерпевает формирование и становление в процессе своей жизнедеятельности [13].

Основываясь на изучении научно-теоретической литературы и рассматривая самостоятельность с позиции субъектно-деятельностного подхода, предлагается понимать самостоятельность как основополагающее качество личности, характеризующееся активностью самопознания, инициативной, свободной, ответственной организацией своей деятельности, независимостью принятия

решения, критическим самоанализом и рефлексией полученного результата, что определяет субъектную позицию курсанта в соответствии с его ценностными ориентациями. Уровень деятельности составляющей определяется овладением и реализацией осмысленной активности человека, а самостоятельность идентифицируется независимыми действиями и осознанными поступками. Внешними проявлениями самостоятельности курсантов являются планирование своей деятельности, выполнение заданий без постороннего участия, самоконтроль, регуляция и интенсификация самостоятельности. Внутреннюю составляющую образует направленность личности. Ее компоненты определяются активностью самосознания в принятии решений, свободной и ответственной организацией деятельности, критическим анализом процесса и результата своей деятельности, инициативным выходом за пределы достигнутого и прогнозированием новых направлений деятельности и поведения.

Рассматривая данные определения с позиции семантики, можно выделить два основополагающих слова – «субъект» и «деятельность». Процесс развития самостоятельности курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – ВНГ РФ) более продуктивно рассматривать с опорой на субъектно-деятельностный подход.

Отправной точкой субъектно-деятельностного подхода научным сообществом принято считать первую половину прошлого века. С. Л. Рубинштейн считал самостоятельную деятельность первостепенным фактором создания и распознавания субъекта [14]. Значительный вклад в развитие теории субъектно-деятельностного подхода внесли К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, В. И. Слободчиков, А. К. Осницкий, Е. И. Исаев и Т. В. Белых. Данный подход воплощает в себе идеи субъектного и деятельностного подходов. Стоит помнить, что развитие личности определяется деятельностью субъекта, посредством которой он преобразует не только себя, но и окружающую реальность.

Субъект деятельности разрешает вопросы внешнего воздействия и внутреннего Я, существующих и формируемых потребностей, рациональных и иррациональных убеждений. Определяющей характеристикой субъекта, по мнению Л. И. Анцыферовой, является осознание себя самоиницируемым, самоорганизующимся и саморегулируемым началом деятельного состояния [15]. Понятие «субъект» включает тан-

дем внутренней активности человека с самоопределением в сфере бытия.

А. В. Брушлинский подчеркивал, что каждый человек, достигая автономности, сознательности, согласованности в своих действиях, становится субъектом. В свою очередь, посредством проявления активности происходит его формирование и развитие как личности [14].

Изучая субъектность, В. А. Сластенин определяет ее как набор индивидуальных свойств личности, выражающих инициативные, целенаправленные, осознанные установки, которые регулируют и определяют согласованную связь с собой, обществом, окружающим миром, а также моделируют дальнейшую траекторию жизненного пути [16]. Субъектность выступает как детерминанта профессионального развития, как фактор устойчивости личности к дезорганизации и деформации, а также высокой профессиональной работоспособности.

В своих работах В. В. Горшкова указывает, что субъектная педагогика – это педагогика восприятия мира как мира человека с высоким уровнем ответственности, предпринимающего непрерывные усилия над собой для удержания и сохранения собственной субъектности. Педагогика человека раскрывает мир человека, к которому он нравственно и духовно причастен. Субъектная педагогика определяет социально-психологическую реальность, прежде всего в терминах «человеческой специфики» – свобода, ответственность, самореализация, доверие, творчество, уникальность, смысл жизни и т.п. [2, с. 119–120]. Человек есть прежде всего свободный интенциональный субъект, предпринимающий непрерывные усилия над собой в попытке стать человеком [3].

Ведущей особенностью личности отечественные ученые, исследовавшие субъектно-деятельностный подход, выделяют субъектную позицию личности, устанавливающую свой курс успешного достижения поставленных целей, которая способна адекватно удовлетворить наиболее вероятные образы будущих событий. В осуществлении активной сознательной деятельности человек опирается на совокупность устойчивых мотивов, склонностей, свойств и в свою очередь на систему взаимосвязанных отношений к себе и к обществу в целом. Исходя из этого, он постигает, осваивает различные приемы и методы деятельности, а затем выражает через экстернизацию [17]. Субъектная позиция выражается в феноменологической составляющей, которая осуществляется актами рефлексии субъекта.

Данная позиция характеризуется воздействием сознания на человека в процессе его активности. Исходя из этого, принципы субъекта сопричастны к регулированию его действий в соответствии с направленностью, индивидуальными особенностями, реакциями и темпераментом [18].

Если обратиться к профессиональной подготовке курсантов военных институтов ВНГ РФ, то необходимо учитывать, что на проявление свободной мотивации курсанта как субъекта своей деятельности влияет удовлетворение его базовых потребностей. Однако полностью реализовать свои независимые побуждения будущий офицер не может ввиду наличия ограничений в его профессиональной деятельности. Военный специалист может направлять и использовать элементы автономной мотивации при достижении образовательных и служебных задач, не выходя за установленные рамки. При этом следует помнить, что, как правило, в стенах военного вуза контролируемая мотивация предшествует автономной, выражая переход от регулирования к саморегулированию. Соотношение аудиторной и внеаудиторной деятельности в условиях высшего военного образовательного учреждения создает условия междисциплинарного пространства для актуализации креативного потенциала курсантов. Если учебный процесс регламентируется предметными и временными пределами и особенностями, то в процессе внеучебной деятельности открываются новые возможности для преодоления жесткой системы педагогических воздействий, проявляется свобода выбора и самостоятельного планирования собственного времени. Готовность формулировать оригинальные идеи и использовать нетривиальные способы деятельности предполагает достаточно высокий уровень развития ментального опыта, показателем которого является переход от репродуктивного к продуктивному и далее к творческому выполнению учебных заданий.

Самостоятельная работа курсантов является самоуправляемой формой обучения, но должна контролироваться командирами и преподавателями. В результате самостоятельной работы обучаемые учатся правильно работать с учебным материалом и различными источниками, что способствует развитию у курсантов умений рассуждать, доказывать, отстаивать собственную точку зрения, принимать самостоятельные решения в различных ситуациях.

На младших курсах самостоятельная работа в основном должна быть направлена на изучение, закрепление пройденного материала на лекциях, практических и семинарских занятиях. У стар-

шекурсников значительно повышается уровень их продуктивной деятельности, направленной на формирование профессиональных умений и компетенций.

В связи с интенсивным ростом объемов научно-технической информации и развития интернет-технологий необходимо максимально развивать профессиональные качества обучаемых, связанные с умением самостоятельно решать поставленные в ходе занятий задачи, что предполагает систематическое усовершенствование форм и методов обучения.

Личные качества будущего военного специалиста проявляются в способности ставить задачи и самостоятельно организовывать свою деятельность, выбирать способы и средства для достижения результата. Такие личностные качества курсанта и являются основным показателем самостоятельности. Тем не менее исследователями акцентируется внимание на том, что уникальные особенности каждого человека, которыми он наделен, необходимо раскрывать и постоянно совершенствовать. Тогда внутренние резервы найдут свою актуализацию в темпоральном пространстве социального субъекта и его ценностно-смысловом самоопределении.

Заключение. Исходя из проведенного анализа можно утверждать, что процесс подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ с целью развития самостоятельности должен строиться не только на усвоении профессиональных знаний и различных способов деятельности, но и на развитии интеллектуального и нравственного потенциала, умений находить решение в сложных жизненных и профессиональных ситуациях. Становление офицера как субъекта своей служебной деятельности происходит по большей части в процессе обучения, а также посредством конструктивного взаимодействия со всеми участниками образовательной среды военного вуза. Посредством проявления активности происходит его формирование и развитие как личности. Невозможно реализоваться в профессии без придания предшествующей учебной деятельности характера самостоятельности и сознательной самоорганизации.

Самостоятельность для офицера ВНГ РФ является одним из главных компонентов, гарантирующим успешное выполнение поставленных служебно-боевых задач, к тому же благоприятствующим раскрытию творческого потенциала и нравственного совершенствования. А субъектная позиция выступает показателем преодоления определенного пути познания военного искусства и реализации его на практике.

Список источников

1. Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. М.: Просвещение, 1990. 160 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 154 с.
3. Горшкова В. В. Феномен образования человек: избранные научные труды. СПб.: Астерион, 2020. 490 с.
4. Фокина А. М. Принципы обучения Я. А. Коменского // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 27-1. С. 83–88.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 247 с.
6. Юнг К. Психология бессознательного. М.: Канон, 1994. 317 с.
7. Кон И. С. Психология самостоятельности // Педагогика здоровья. 1992. № 3. С. 26–27.
8. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. 212 с.
9. Платонов К. К. Психология: учебное пособие. М., 1977. 347 с.
10. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: Избранные психологические труды / под ред. Е. М. Бортсвой. М., 1998. 292 с.
11. Общая психология: учебное пособие / под ред. Богословского В. В., Ковалева А. Г. Степанова А. А. и др. М., 1973. 356 с.
12. Ростовская Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении. Ростов н/Д.: Ростов н/Д пед. институт, 1975. 297 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005. 352 с.
14. Брушлинский А. В. Исходные понятия субъектно-деятельностного подхода: проблемы психологии развития: материалы конференции «Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможности периодизации» / под ред. Е. Е. Кравцовой, В. Ф. Спиридонова. М.: Вера Медика, 2000. С. 104–112.
15. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и грани субъектно-деятельностного подхода // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе: тезисы докладов к Международной научно-практической конференции / под ред. М. И. Воловиковой. М., 1999. С. 17–19.
16. Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование. 1999. № 1. С. 44–49.
17. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Основные этапы развития концепции С. Л. Рубинштейна / Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. М.: Наука, 1989. С. 57–64.
18. Гневашева В. А., Сукталиева Э. В., Терпугова Н. Ф. Становление профессиональной позиции личности // Знание. Понимание. Умение. 2007. № 3. С. 60–63.

References

1. Nikitin, B. (1990) *Steps of creativity, or Educational games*. M.: Education. (In Russ.)
2. Markova, A. (1990) *Psychology of professionalism*. Moscow. (In Russ.)
3. Gorshkova, V. (2020) *The phenomenon of human education: selected scientific works*. St. Petersburg: Asterion. (In Russ.)
4. Fokina, A. (2016) Principles of teaching Ya.A. Komensky. *Priority Scientific Directions: From Theory to Practice*, no. 27-1, pp. 83–88. (In Russ.)
5. Fromm, E. (2006) *Flight from freedom*. M.: Flint: MPSI: Progress. (In Russ.)
6. Yung, K. (1994) *Psychology of the unconscious*. M.: Kanon. (In Russ.)
7. Kon, I. (1992) The psychology of independence. *Pedagogy of Health*, no. 3, pp. 26–27. (In Russ.)
8. Ananyev, B. (1992) *About the problems of modern human knowledge*. St. Petersburg. (In Russ.)
9. Platonov, K. (1977) *Psychology: Textbook*. Moscow. (In Russ.)

10. Yakobson, P. and Borisova, E. (eds.) (1998) *Psychology of feelings and motivation: Selected psychological works*. Moscow. (In Russ.)
11. Bogoslovskij, V., Kovalev, A. et al. (eds.) (1973) *General psychology: a textbook*. Moscow. (In Russ.)
12. Rostoveckaya, L. (1975) *Independence of the individual in cognition and communication*. Rostov on/D: Rostov on/D Ped. Institute. (In Russ.)
13. Leontev, A. (1975) *Activity. Conscience. Personality*. Moscow: Academy. (In Russ.)
14. Brushlinskij, A. (2000) The initial concepts of the subject-activity approach: problems of developmental psychology. In: Kravtsova, E., Spiridonov, V. (eds.) *Eurock 2000: Materials of the Conference "Mental Development in Ontogenesis: Patterns and Possibilities of Periodization"*, 2000. Moscow: Vera Medika, pp. 104–112. (In Russ.)
15. Ancyferova, L. (1999) The psychological content of the phenomenon "subject" and the facets of the subject-activity approach. In: *Individual and group subjects in a changing society: Abstracts of Reports for the International Scientific and Practical Conference*, 1999. Moscow, pp. 17–19. (In Russ.)
16. Slastyonin, V. (1999) The subject-activity approach in continuous pedagogical education. *Continuous Pedagogical Education*, no. 1, pp. 44–49. (In Russ.)
17. Abulhanova-Slavskaya, K., Brushlinskij, A. (1989) *The main stages of the development of the concept of S. L. Rubinstein, on the 100th anniversary of his birth*. M.: Nauka, pp. 57–64. (In Russ.)
18. Gnevasheva, V., Sukhtalieva, E. and Terpugova, N. (2007) Formation of a professional position of a personality. *Knowledge. Understanding. Ability*, no. 3, pp. 60–63. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 06.04.2024; одобрена после рецензирования 12.04.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 06.04.2024; approved after reviewing on 12.04.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Игнатьев Андрей Олегович

Адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург

Information about the author:

Ignatev Andrei Olegovich

Adjunct, Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops, St. Petersburg



Научная статья

УДК 37.013.83; 377.8

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-80-88

АНДРАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПАХ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФЕССИЮ

Марина Григорьевна Ермолаева^{1✉}, Елена Николаевна Верстукова²

¹ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия

² Информационно-методический центр Адмиралтейского района, Санкт-Петербург, Россия

^{1✉} mermol@yandex.ru

² nikaelen@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования практик андрагогического сопровождения молодых педагогов на двух основных этапах их профессионального старта – этапах адаптации и интеграции в профессию. Цель исследования – определение влияния вариативности такого сопровождения на мотивационные, личностные, коммуникативные и рефлексивные аспекты профессиональной деятельности молодых педагогов. Организация сопровождения рассматривается с позиций результативности профессиональной деятельности молодых педагогов. В качестве методологического основания оптимальной самоорганизации молодыми педагогами своей профессиональной деятельности для повышения ее результативности взят праксеологический подход. В ходе исследования использованы различные методы – опрос, анкетирование, тестирование, самооценка молодых педагогов и экспертные оценки наставников на основе включенного наблюдения, моделирование ситуаций и др. Данные, полученные в ходе апробирования андрагогических условий сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов с учетом этапов их профессионального становления, позволяют сделать вывод о влиянии этих условий на положительную динамику результативности профессиональной деятельности молодых педагогов и разной значимости для них этих условий в зависимости от этапа вхождения в профессию.

Ключевые слова: молодые педагоги, андрагогическое сопровождение, результативная деятельность, результативность, этап адаптации, этап интеграции, праксеология.

Для цитирования: Ермолаева М. Г., Верстукова Е. Н. Андрагогическое сопровождение молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию // Человек и образование. 2024. № 2. С. 80–88. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-80-88>.

Original article

ANDRAGOGICAL SUPPORT FOR YOUNG TEACHERS DURING THE PERIODS OF ADAPTATION AND INTEGRATION INTO PROFESSION

Marina G. Ermolaeva^{1✉}, Elena N. Verstukhova²

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

² Information and Methodological Center of Admiralteyskiy District, St. Petersburg, Russia

[✉] mermol@yandex.ru

² nikaelen@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a study of the practices of andragogical support for young teachers at two main stages of their professional start – the stages of adaptation and integration into the profession. The purpose of the study is to determine the influence of the variability of such support on the motivational, personal, communicative, reflective aspects of the professional activities of young teachers. The organization of accompaniment is considered from the standpoint of the effectiveness of the professional activities of young teachers. The praxeological approach is taken as the methodological basis for the optimal self-organization of young teachers of their professional activities in order to increase its effectiveness. In the course of the research, various methods were used – survey, questionnaire, testing, self-assessment of young teachers and expert assessments of mentors based on included observation, situation modeling, etc. The data obtained during the testing of andragogical conditions for the support of professional activities of young teachers, taking into account the stages of their professional development, allow us to conclude about the influence of these conditions on the positive dynamics of the results of professional activity of young teachers and the different significance of these conditions for them, depending on the stage of entry into the profession

Keywords: young teachers, andragogical support, effective activity, effectiveness, stage of adaptation, stage of integration, praxeology.

For citation: Ermolaeva M. G., Verstukhova E. N. Andragogical support for young teachers during the periods of adaptation and integration into profession // *Man and Education*. 2024; (2): 80–88. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-80-88>.

Введение. Одним из основных кадровых ресурсов и гарантов повышения качества школьного образования являются сегодня молодые педагоги. При этом проблемой по-прежнему остается явление «вращающихся дверей» – приход и быстрый последующий уход из профессии молодых учителей. Одним из вариантов решения данной проблемы считают организацию системы сопровождения молодых педагогов. Особая значимость такому сопровождению придается в федеральном проекте «Учитель будущего», где в качестве одного из результатов планируется, что «не менее 70 процентов учителей в возрасте до 35 лет будут вовлечены в различные формы поддержки и сопровождения в первые три года работы» [1].

Сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов с целью повышения ее результативности целесообразно организовывать с первых шагов в профессии. Понимание того, что представляет собой результативная деятельность, как ее добиться, каковы составляющие этой деятельности и смыслы, которые вкладывают начинающие педагоги в свой труд, может повлиять на проектирование и выбор способов осуществления деятельности. А. Г. Асмолов, характеризуя системно-деятельностный подход, делает акцент на том, что «деятельность, в том числе социально ведущая деятельность, это всегда целеустремленная система, система, нацеленная на результат. Говоря об образовании как ведущей социальной

деятельности общества, мы тем самым предполагаем нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности» [2, с. 19]. Понимание молодыми педагогами смысла данного утверждения может также выступать ресурсом для организации своего труда с позиции его результативности.

Результативная деятельность и праксеологические знания. Результативная деятельность – это деятельность, которая характеризуется степенью соответствия полученных итогов намеченным целям и задачам, достигнутым благодаря правильной организации деятельности на основе праксеологических знаний.

Источником праксеологических знаний, указанных в определении, является праксеология (от греч. *πρᾱξις*, лат. *прахеос* – действие, деяние) – общая теория организации рациональной деятельности. Польский философ Тадеуш Котарбинский, автор труда по праксеологии «Трактат о хорошей работе», раскрывая сущность праксеологии и опираясь на идею Альфреда Эспинаса о том, что каждый профессионал занимается своим делом, отмечает, что именно практика приводит к появлению термина «праксеология», которая рассматривает факты в наиболее общих формах и принципах действия [3].

Возможность применения праксеологических знаний в области образования системно представлено в пособии Е. В. Титовой и И. А. Колесниковой «Педагогическая праксеология» [4], в диссертационных исследованиях О. В. Любогор [5], К. А. Кормилицыной [6] и др.

В праксеологическом практикоориентированном знании представлены характеристики правильно сформулированных цели и результа-

та, правильно построенного плана, правильно организованных действий. В совокупности все это с большой вероятностью может привести к результативности профессиональной деятельности. Поэтому обращение к праксеологическим знаниям представляется актуальным и для молодых педагогов, и для педагогов со стажем.

Вариативность сопровождения молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции. Побуждать молодых педагогов к осуществлению результативной деятельности целесообразно исходя из того, на каком этапе профессионального становления они находятся. Молодых педагогов, в зависимости от времени нахождения в профессии, принято относить либо к этапу адаптации (до 1 года), либо к этапу интеграции (от 1 года до 3 лет). Выбор варианта сопровождения зависит от учета специфики этапов вхождения в профессию, которые различаются ведущими целями и противоречиями, присущими этим этапам. О. Б. Даутова и Е. Ю. Игнатьева выделили смысловые доминанты противоречий и целей этапов адаптации и интеграции [7], представленные в табл. 1.

На основе представленных позиций с учетом специфики этапов профессионального становления молодых педагогов должно осуществляться вариативное сопровождение их результативной деятельности. На любом этапе вхождения в профессию необходимо учитывать также особенности молодых педагогов как взрослых субъектов образования и саморазвития [8]. Это может обеспечиваться андрагогическим характером сопровождения молодых педагогов, что предполагает соответствие процесса сопровождения принципам андрагогики.

Таблица 1

Сравнительная характеристика процессов адаптации и интеграции в профессию молодых педагогов

Позиции сравнения	Профессиональная адаптация	Интеграция в профессию
Основное противоречие	Между возросшими требованиями общества, педагогического коллектива и качеством деятельности, осуществляемой этим коллективом, и сформированными у молодых педагогов на этапе обучения в вузе профессиональными характеристиками, знаниями, умениями, компетенциями	Между требованиями руководства и профессионального сообщества и формируемыми у молодых педагогов индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными знаниями, методами и техниками
Цель	Приспособление, вхождение в образовательную среду, педагогический коллектив, учебный предмет, ученические классы как своеобразные коллективы	Объединение человека и педагогической профессии; взаимодействие, которое приводит к личностному переструктурированию, сопровождающемуся синергетическим эффектом

Роль андрагогического подхода в образовании теоретически обоснована в исследованиях отечественных ученых С. Г. Вершловского, С. И. Змеёва, М. Т. Громковой, А. В. Даринского, И. А. Колесниковой, В. Ю. Кричевского, А. Е. Марона, Г. С. Сухобской и др. Опираясь на идеи этих ученых, можно утверждать, что процесс андрагогического сопровождения предполагает «...создание условий, обеспечивающих профессионально-личностное становление молодого педагога в результате успешного проживания им этапов адаптации и интеграции в профессию» [9, с. 23].

Реализация вариативного андрагогического сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию должна начинаться с уточнения индивидуальных трудностей, которые испытывают молодые педагоги, а затем осуществляться на основе анализа и оценки вариантов:

- 1) решения основного противоречия,
- 2) помощи в реализации основной цели,

3) помощи в понимании способов осуществления и оценки результативности профессиональной деятельности (см. табл. 2).

Таким образом, под вариативностью сопровождения молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции понимаем разнообразие усилий наставников по выбору способов решения основного противоречия каждого этапа, вариантов помощи молодым учителям в реализации целей их деятельности и самой деятельности, а также понимания основ результативности педагогической деятельности.

Содержательно варианты взаимодействия с молодыми педагогами были разработаны на кафедре педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского (СПБАППО) в связи с проведением исследования особенностей сопровождения молодых педагогов на различных этапах вхождения в профессию [10].

В петербургском образовательном пространстве на базе сопоставительного анализа данных

Таблица 2

Варианты взаимодействия с молодыми педагогами на этапах адаптации и интеграции в профессию

Этап адаптации	Этап интеграции
Решение основного противоречия	
Внимание к знаниям, умениям, компетенциям, полученным молодым педагогом в вузе; соотнесение с возможностями их реализации в образовательном учреждении	Обеспечение возможности реализации молодым педагогом собственных приемов и техник в профессиональной деятельности – организация открытых мероприятий, представление опыта молодых педагогов на совещаниях, педагогических советах и т.д.
Помощь в реализации основной цели	
- Обсуждение способов осуществления деятельности с учетом проблем и дефицитов, обозначенных молодым педагогом - Обсуждение способов установления контактов, путей адаптации в профессиональной среде, поддержка в их реализации - Положительная обратная связь от наставника, возможность активно перенимать опыт, вектор обратной связи от молодого педагога меньше вектора влияния наставника	- Обсуждение с администрацией и коллегами способов взаимодействия с учетом вырабатываемого у молодого педагога индивидуального стиля деятельности - Уточнение понимания молодым педагогом своего места в педагогическом сообществе, совместное проектирование вариантов решения возникающих затруднений - Предоставление молодому педагогу возможностей для проявления своей профессиональной компетентности: участие в конкурсах, конференциях, проектах и др.
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	
- Работа с понятийным аппаратом результативной деятельности - Ознакомление молодых педагогов с праксеологическими характеристиками действий, планом и результатом профессиональной деятельности с дальнейшим применением этих знаний на практике - Рефлексия молодыми педагогами результативности своих профессиональных действий (деятельности) с позиции практикоориентированного знания: на этапе адаптации – при активной помощи наставника, опытных коллег, на этапе интеграции – на основе ретроспективного анализа профессионального опыта практической деятельности и ее осуществления с учетом праксеологического знания	

исследования, полученных кафедрой педагогики и андрагогики СПбАППО, зафиксировано существование нескольких актуальных моделей сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов [10, с. 109–111]. В связи с необходимостью вариативного сопровождения молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию рассмотрим возможности предлагаемых моделей для молодых педагогов в период их профессионального становления. Дифференцирование представленных моделей относительно этапов пребывания молодых специалистов на определенном этапе условна и зависит, прежде всего, от особенностей учета нахождения их в профессии.

На этапе адаптации для молодых педагогов в большей степени необходимы персональная помощь и поддержка, то есть варианты модели сопровождения «Индивидуальное наставничество». На этапе интеграции более важным становится признание самостоятельных идей и методических находок молодых педагогов, их достижений. Сопровождение на этом этапе строится в большей степени с позиции «на равных», поэтому более актуальными становятся варианты моделей «Конкурсное движение», «Пролонгированное курсовое сопровождение молодых педагогов силами районных информационно-методических центров», «Консалтинговая модель сопровождения молодых специалистов».

Одной из проблем реализации модели «Индивидуальное наставничество» в ряде образовательных учреждений является ее краткосрочность, поскольку такое сопровождение, как правило, осуществляется только в период адаптации молодых педагогов. Но многие молодые педагоги и на этапе интеграции сообщают, что по-прежнему нуждаются в персональном контакте с наставником.

Модель «Межвозрастное профессиональное развитие в педагогическом коллективе» актуальна для всех молодых педагогов, поскольку она предполагает совместное участие молодых и опытных педагогов в реализации творческих профессиональных проектов, работу в проблемно ориентированных группах. В рамках инновационной модели создания профессиональных сообществ молодых педагогов «Молодые – молодым» участие молодых педагогов представляется важным и на этапе адаптации, а на этапе интеграции, но с возможностью пребывания в различных ролевых амплуа. Для молодых педагогов на этапе интеграции

уже доступны и интересны роли консультантов, модераторов, ведущих и т.д. Для коллег на этапе адаптации важнее позиция именно обучающихся, у которых, благодаря общению с более опытными педагогами, появляется возможность восполнять имеющиеся дефициты.

Модель «Внутрифирменное школьное сопровождение группы молодых учителей» сложно дифференцировать относительно этапа пребывания в профессии, поскольку в школе обычно работает небольшое количество молодых педагогов.

Эксперимент по изучению влияния вариантов сопровождения на деятельность молодых педагогов. Варианты взаимодействия с молодыми педагогами, описанные в методических рекомендациях [11], были апробированы в ходе экспериментального исследования, в котором приняли участие 50 молодых педагогов, среди которых 26 человек находились на этапе адаптации, 24 человека – на этапе интеграции. Молодые педагоги предварительно при участии куратора определяли, на каком этапе профессионального становления они находятся. Затем молодым педагогам было предложено ознакомиться с вариантами взаимодействия и выполнить следующие действия:

1) дать оценку важности тех способов помощи и поддержки, которые представлены для решения основного противоречия, достижения основной цели и реализации результативной деятельности на этапах адаптации и интеграции в профессию;

2) подтвердить или опровергнуть наличие вариативности сопровождения на этапах адаптации и интеграции по представленным позициям в их образовательных учреждениях.

Для выполнения первого задания была предложена шкала с числовыми значениями: 3 – «важно», 2 – «возможно, это поможет», 1 – «не важно». Полученные результаты представлены в табл. 3 и 4.

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что молодым педагогам на этапах адаптации и интеграции важно получать помощь и поддержку относительно представленных позиций.

Для выполнения второго задания была предложена шкала с числовыми значениями: 3 – «все позиции представлены в учреждении», 2 – «позиции частично представлены в учреждении», 1 – «позиции не представлены в учреждении». Результаты представлены в табл. 5 и 6.

Таблица 3

Оценка важности способов помощи и поддержки на этапе адаптации

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для молодых педагогов на этапе адаптации	Ответы молодых педагогов		
	Важно, %	Возможно, это поможет, %	Не важно, %
Способы решения основного противоречия этапа адаптации	88	12	-
Помощь в реализации основной цели этапа адаптации	100	-	-
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности на этапе адаптации	100	-	-

Таблица 4

Оценка важности способов помощи и поддержки на этапе интеграции

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для молодых педагогов на этапе интеграции	Ответы молодых педагогов		
	Важно, %	Возможно, важно, %	Не важно, %
Способы решения основного противоречия	100	-	-
Помощь в реализации основной цели	88	12	-
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	84	16	-

Таблица 5

Вариативность сопровождения молодых педагогов на этапе адаптации, существующая в образовательных учреждениях

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для молодых педагогов на этапе адаптации	Ответы молодых педагогов		
	Представлены, %	Представлены частично, %	Не представлены, %
Способы решения основного противоречия	38	50	12
Помощь в реализации основной цели	58	34	8
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	38	38	24

Таблица 6

Вариативность сопровождения молодых педагогов на этапе интеграции, существующая в образовательных учреждениях

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для молодых педагогов на этапе интеграции	Ответы молодых педагогов		
	Представлены, %	Представлены частично, %	Не представлены, %
Способы решения основного противоречия	38	54	8
Помощь в реализации основной цели	50	46	4
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	42	38	20

Результаты. Ответы молодых педагогов относительно вариантов поддержки, имеющих в образовательных учреждениях, дали возможность оценить степень понимания молодыми педагогами вариантов поддержки и уровень представленности этих вариантов в образовательных учреждениях.

Для последующей самостоятельной работы молодым педагогам было рекомендовано:

1. Проанализировать представленные позиции относительно их этапа профессионального становления и выбрать из них наиболее значимые, в отношении которых требуется помощь наставника или опытных коллег.

2. Обсудить с коллегами (молодыми, опытными) свои запросы, пожелания посетить открытые мероприятия, провести собственные открытые уроки с последующей конструктивной обратной связью от наставников.

3. Познакомить наставников и представителей администрации с результатами опросов и вариантами сопровождения молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию.

4. Предложить наставникам ознакомиться с праксеологическими характеристиками деятельности (действия, плана, результата) для помощи молодым педагогам в организации результативной деятельности.

5. Спланировать участие в сообществах молодых педагогов на уровне района, города, региона, взаимодействие с районными методистами, возможности непрерывного образования на основе расширения образовательного профессионального пространства (курсы повышения квалификации, посещение конференций, семинаров, участие в конкурсах, в открытых дискуссиях, самообразование, дистанционное обучение и т.д.).

С молодыми педагогами – участниками опросов – еще на этапе формирующего эксперимента была осуществлена договоренность о повторном обсуждении того, как будут представлены разные позиции сопровождения в образовательном учреждении по истечении трех месяцев. Данные, полученные в ходе повторного опроса, представлены в табл. 7 и 8.

Достигнутая через три месяца положительная динамика оценок молодыми педагогами varia-

Таблица 7

Вариативность сопровождения молодых педагогов на этапе адаптации, существующая в образовательных учреждениях через 3 месяца

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для молодых педагогов на этапе адаптации	Ответы молодых педагогов		
	Представлены, %	Представлены частично, %	Не представлены, %
Способы решения основного противоречия	58	42	-
Помощь в реализации основной цели	77	23	-
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	46	42	12

Таблица 8

Вариативность сопровождения молодых педагогов на этапе интеграции, существующая в образовательных учреждениях через 3 месяца

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для молодых педагогов на этапе интеграции	Ответы молодых педагогов		
	Представлены, %	Представлены частично, %	Не представлены, %
Способы решения основного противоречия	58	42	-
Помощь в реализации основной цели	62	38	-
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	54	45	-

тивности их сопровождения в образовательных учреждениях на этапах адаптации и интеграции в профессию позволяет говорить о росте готовности наставников к применению дифференцированного подхода в организации взаимодействия с молодыми педагогами с учетом этапа освоения профессии.

Другим аспектом исследования стало уточнение векторов влияния андрагогического сопровождения с точки зрения молодых педагогов. Для сбора мнений молодым педагогам был задан вопрос: «Чем было полезно для Вас, и на что повлияло сопровождение Вашей деятельности?» Полученные ответы (эффекты) были распределены на четыре сферы:

- *мотивационную* – усиление мотивации к профессиональной деятельности, интерес и желание к дальнейшему развитию в профессии;
- *личностную* – появление большей самостоятельности, активности, открытости, повышение стрессоустойчивости и уверенности в своих возможностях, самоидентификация с позицией «взрослый»;
- *коммуникативную* – улучшение взаимоотношений с коллегами, учащимися, родителями,

ощущение поддержки и признания в социальных контактах;

- *профессиональную* – овладение новыми знаниями и применение их в практической деятельности наряду с возможностью обсуждать и анализировать проблемные зоны и достижения; рост рефлексивных умений и готовности принимать ответственность за результаты непосредственно своей профессиональной деятельности.

Заключение. Подводя итог, подчеркнем важность для современного этапа развития отечественного образования сохранение кадрового потенциала в системе образования благодаря межпоколенческому взаимодействию педагогов, развитию проактивности молодых педагогов при осуществлении ими результативной профессиональной деятельности и андрагогическому сопровождению молодых педагогов. Обеспечение вариативности андрагогического сопровождения с учетом этапа вхождения в профессию представляет собой один из значимых вариантов помощи молодым педагогам и их поддержки, следствием чего может стать сохранение их интереса к педагогической профессии, а главное – личностно-профессиональное становление и развитие в ней.

Список источников

1. Федеральный проект «Учитель будущего». URL: <https://www.uotr.ru/wp-content/uploads/2022/06/pasport-fp-uchitel-budushhego.pdf> (дата обращения: 23.04.2024).
2. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
3. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. М.: Изд-во «Экономика», 1975. 269 с.
4. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.
5. Любогор О. В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 181 с.
6. Кормилицына К. А. Профессиональное творчество учителя как фактор результативности педагогической деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002. 20 с.
7. Даутова О. Б., Игнатьева Е. Ю. Сопровождение интеграции молодых педагогов в профессию как управленческая задача // Человек и образование. 2018. № 4 (57). С. 210–216.
8. Теслинов А. Г., Протасова И. А. Образование по-взрослому. Дух андрагогики развития. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2018. 112 с.
9. Практическая андрагогика: методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. 406 с.
10. Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию: монография / под ред. А. Н. Шевелёва. СПб.: СПбАППО, 2019. 210 с.
11. Даутова О. Б., Ермолаева М. Г., Шевелев А. Н. Развитие системы сопровождения молодых педагогов: методические рекомендации. СПб.: СПбАППО, 2019. 141 с.

References

1. Federal project "Teacher of the Future". Available at: <https://www.uotr.ru/wp-content/uploads/2022/06/pasport-fp-uchitel-budushhego.pdf> (Accessed: 23 April 2024). (In Russ.)
2. Asmolov, A. G. (2009) System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogy*, no. 4, pp. 18–22. (In Russ.)
3. Kotarbinsky, T. (1975) *Treatise on good work*. M.: Publishing house "Economics". (In Russ.)
4. Kolesnikova, I. A., Titova, E. V. (2005) *Pedagogical praxeology: a study guide for students of higher pedagogical institutions*. M.: Publishing center "Academy". (In Russ.)
5. Lyubogor, O. V. (2011) *Praxeological approach to the analysis of the effectiveness of pedagogical activity*. Ph.D. thesis, St. Petersburg. (In Russ.)
6. Kormilitsyna, K. A. (2002) *Professional creativity of a teacher as a factor of the effectiveness of pedagogical activity*. Abstract of Ph.D. thesis, St. Petersburg. (In Russ.)
7. Dautova, O. B., Ignatieva, E. Y. (2018) Support for the integration of young teachers into the profession as a managerial task. *Man and Education*, no. 4 (57), pp. 210–216. (In Russ.)
8. Teslinov, A. G. (2018) *Adult education. The spirit of andragogy of development*. M.: FLINT. (In Russ.)
9. Maron, A. E., Podobed, V. I. (eds.) (2003) *Practical andragogy. Methodical manual. Book 1. Modern adaptive systems and technologies of adult education*. St. Petersburg: GNU "IAE RAE". (In Russ.)
10. Shevelev, A. N. (ed.) (2019) *The young St. Petersburg teacher: prospects and problems of integration into the profession: monograph*. St. Petersburg: SPbAPPE. (In Russ.)
11. Dautova, O. B., Ermolaeva, M. G., Shevelev, A. N. (2019) *Development of the support system for young teachers: Methodological recommendations*. St. Petersburg: SPbAPPE. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.05.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 08.05.2024; approved after reviewing on 20.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторах:

Ермолаева Марина Григорьевна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Верстукова Елена Николаевна

Методист Информационно-методического центра Адмиралтейского района, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Ermolaeva Marina Grigorievna

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

Verstukova Elena Nikolaevna

Methodologist of the Information and Methodological Center of Admiralteyskiy District, 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.



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

Научная статья

УДК 37.022

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-89-97

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОЕКТЫ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Светлана Михайловна Безух^{1✉}, Ирина Васильевна Мишина², Нелли Борисовна Морозова³

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

³ Санкт-Петербургский университет профсоюзов СПбГУП, Санкт-Петербург, Россия

✉ smb@inbox.ru

² mishina.i@mail.ru

³ bykovan@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу подготовки специалистов социальной сферы в области разработки инклюзивных проектов для лиц с инвалидностью. Авторы анализируют состояние образования специалистов социальной сферы, выделяют его наиболее актуальные аспекты, одним из которых выступает социальная поддержка и сопровождение лиц с инвалидностью. В статье отмечается, что развитие инклюзивных процессов выступает одним из путей для профилактики дискриминации и проявления творческого потенциала людей с инвалидностью. Научно-практическая подготовка специалистов социальной сферы к обоснованию и разработке инклюзивных проектов выступает самостоятельным учебным контентом в системе их профессионального образования. Такая подготовка обеспечивает в будущем не только развитие самих людей с инвалидностью, но и вовлекает в этот процесс их семьи и более широкое социальное пространство. На основе проведенных исследований авторы обосновывают актуальность таких направлений, как инновационная подготовка специалистов социальной сферы в области создания инклюзивных проектов для лиц с инвалидностью, духовно-нравственная и социальная поддержка семей, имеющих детей-инвалидов, утверждение гуманистических ценностей в современном социуме.

Ключевые слова: инклюзия, лица с инвалидностью, инклюзивный проект, социальная образовательная среда, образование, цифровая среда.

Для цитирования: Безух С. М., Мишина И. В., Морозова Н. Б. Инклюзивные проекты для лиц с инвалидностью в системе подготовки специалистов социальной сферы // Человек и образование. 2024. № 2. С. 89–97. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-89-97>.

Original article

INCLUSIVE PROJECTS FOR PERSONS WITH DISABILITIES IN THE SYSTEM OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS TRAINING

Svetlana M. Bezukh^{1✉}, Irina V. Mishina², Nelly B. Morozova³

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

³ St. Petersburg University of Trade Unions, St. Petersburg, Russia

✉ smb@inbox.ru

² mishina.i@mail.ru

³ bykovan@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the issue of training social sector specialists in the development of inclusive projects for persons with disabilities. The authors analyze the state of education of social sector specialists, highlight its most relevant aspects, one of which is social support and support for persons with disabilities. The article notes that the development of inclusive processes is one of the ways to prevent discrimination and demonstrate the creative potential of people with disabilities. Scientific and practical training of social sector specialists for the justification and development of inclusive projects acts as an independent educational content in the system of their professional education. Such preparation ensures in the future not only the development of people with disabilities themselves, but also involves their families and the wider social space in this process. Based on the research, the authors substantiate the relevance of such areas as innovative training of social sector specialists in the field of creating inclusive projects for people with disabilities, spiritual, moral and social support for families with disabled children, and the establishment of humanistic values in modern society.

Keywords: inclusion, persons with disabilities, inclusive project, social educational environment, education, digital environment.

For citation: Bezukh S. M., Mishina I. V., Morozova N. B. Inclusive projects for persons with disabilities in the system of social sphere specialists training // *Man and Education*. 2024; (2): 89–97. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-89-97>.

Введение. Совершенствованию подготовки специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности в постоянно изменяющихся условиях в настоящее время придается большое значение в системе общего и дополнительного образования. Однако такое направление, как сопровождение лиц с инвалидностью, вызывает значительные трудности и недостаточно разработано в теоретическом и практическом планах. Данная статья посвящена этому актуальному вопросу и затрагивает проблемы содержания образования в области разработки инклюзивных проектов для лиц с инвалидностью.

Методология и методы исследования. Работа опирается на системно-структурный анализ профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. На его основе обоснован структурный компонент, задача которого – раз-

вивать готовность специалистов социальной сферы разрабатывать инклюзивные проекты для лиц с инвалидностью. Используются анкетный опрос и анализ социальных сетей, раскрывающие содержание инклюзивных проектов для лиц с инвалидностью и их семей.

Направления совершенствования подготовки специалистов по социальной работе в области разработки социальных проектов для людей с инвалидностью. В соответствии с нормативно-правовой базой подготовки специалистов к социальному обслуживанию лиц, нуждающихся в социальной защите, выделяются три приоритетных направления: непосредственная работа с получателями социальных услуг; деятельность в качестве посредника в содействии организации необходимых видов помощи со стороны социальных институтов и общественных

организаций в условиях установления стратегических коммуникаций; организация социализирующегося социума в результате творческих усилий образовательного и социокультурного характера как в рамках конкретного учреждения, в котором непосредственно осуществляет свои профессиональные функции работник социальной сферы, так и за пределами, в широком социуме.

Остановимся на каждом из этих направлений отдельно. За последние годы перечень потребностей получателей социальных услуг расширился. В состав этих получателей вошли семьи, члены которых являются участниками специальной военной операции. Удовлетворение многообразных потребностей этих семей предполагает использование значительных дополнительных ресурсов финансового, социального, образовательного, культурного и другого характера.

Особенно пристальное внимание уделяется семьям с детьми-инвалидами и детьми ОВЗ, а также семьям, имеющим в своем составе инвалидов трудоспособного и пенсионного возрастов. В последние годы стал развиваться опыт, направленный на создание инклюзивных инициатив, где не только обеспечивается возможность участия детей-инвалидов и детей с ОВЗ в общих мероприятиях, но и создаются условия для проявления ими творчества и уникальных инициатив, причем часто в условиях их поддержки со стороны членов семьи.

В Санкт-Петербурге в течение нескольких последних лет развивается опыт организации инклюзивных проектов и программ как для детей-инвалидов, так и для молодежи с различными ограничениями жизнедеятельности. Эти проекты нашли свое воплощение на базе общественных организаций. Однако сейчас сложилась ситуация, когда такая творческая деятельность должна стать не только чем-то особенным и исключительным, а нормой для свободного развития лиц с инвалидностью.

В связи с этим в системе подготовки специалистов социальной сферы целесообразно предусмотреть специальное направление, профессионально обеспечивающее обучение в области организации инклюзивных проектов для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Предполагается, что это обучение должно носить целостный логично обоснованный характер, включать в себя методологическое обоснование процессов, имеющих отношение к инклюзии и ее проявлению в отношении лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Прежде всего в системе обучения целесообразно остановиться на инклюзивной культу-

ре. Как известно, она имеет ряд компонентов. Аксиологический компонент связан с ценностями общества и личности и преимущественно формируется в системе вузовского образования в процессе освоения общепрофессиональных дисциплин. Мировоззренческий компонент опирается на аксиологическую основу, вбирает в себя фоновые знания и развивается в процессе всей образовательной деятельности, получая дополнительный потенциал, обогащающий студентов в процессе непосредственной практики, особенно творческого характера, и в дальнейшем обеспечивая развитие и укрепление социальных связей с многообразными субъектами образовательного процесса.

Система этих связей в процессе взаимодействия с социумом обогащается личностными особенностями субъекта образования, что выражается в выборе форм и методов взаимодействия, их направленности при использовании в конкретных ситуациях. Все компоненты инклюзивной культуры способствуют развитию поведенческого потенциала студента и его психологического оформления. Оно выражается в таких качествах специалиста, как эмпатия, предвосхищение возможных трудностей, снижение напряженности, гибкости при реализации замыслов в разных социальных сферах. Предварительная учебная деятельность способствует формированию готовности студентов к созданию инклюзивных проектов для лиц с инвалидностью. Значимость подготовки будущих специалистов в области инклюзивной работы неоднократно отмечали такие специалисты, как Т. А. Александрова [1], С. М. Безух [2], В. З. Кантор [3], С. С. Лебедева [4], Ю. Ю. Платонова [5], И. В. Прищепова [6], Л. В. Резинкина [7] и др.

Опыт создания и реализации инклюзивных проектов достаточно широк и разнообразен. Приведем примеры:

- социальный и предпринимательский проект «Everland» [8];
- инклюзивный интерактивный проект «Мы вместе!» [9];
- инклюзивный проект «Вместе весело творить!» [10];
- социальный инклюзивный проект «Сказка в каждом из нас. Обретая крылья» [11];
- инклюзивный проект «РЯДОМ!» [12];
- инклюзивный проект «Равные среди равных» [13];
- проект «Мир для всех один» [14];
- проект «Открыто для всех» [15];

- сопровождение и содействие занятости молодых людей с инвалидностью «Территория эффективного трудоустройства» [16];

- проект содействия социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья «Подростковый клуб» [17].

Анализ перспектив развития выпускников социального вуза, имеющих ограниченные возможности здоровья, связан с дальнейшей деятельностью в области овладения цифровыми технологиями для успешной социализации и трудоустройства. В создании рассматриваемых инклюзивных проектов принимал участие бывший выпускник СПбГИПСР В. П. Щеглов [18].

Обоснование и реализация инклюзивных проектов в этой области могут способствовать:

- успешному поиску рабочего места для людей с ОВЗ в трудоспособном возрасте, принимая во внимание, что только около 27 % из них в настоящее время трудоустроены;

- профессиональному обучению в связи с тем, что лишь 8 % людей с инвалидностью обучаются по программам профессионального образования.

При этом необходимо учитывать, что не все учреждения профессионального образования могут в полном объеме предоставлять условия для обучения людей с инвалидностью и людей с ОВЗ в очном формате.

Реализация инклюзивного проекта в полном объеме в дистанционном формате позволяет: изучить востребованность профессий у данной категории граждан; получить обучающимся консультацию и поддержку на этапе подготовки к трудоустройству; самостоятельно найти работу в соответствии с потребностями личности.

Инклюзивный проект предлагает программу практики с последующим сопровождением обучающихся с ОВЗ в период выполнения различных видов практической деятельности, где один из вариантов может быть связан с разработкой сайтов.

Конечная цель инклюзивных проектов – создание условий для активного проявления способностей людей с инвалидностью, совершенствование их в различных областях образования и культуры, управление каждого участника собственным развитием. Решение задачи по формированию практической готовности студента создавать инклюзивные программы и проекты для лиц с инвалидностью предполагают ряд этапов:

- изучение потенциала студентов к работе над данной проблемой на основе данных сетевой образовательной среды;

- обоснование объема знаний, умений, компетенций для реализации идеи, формирования установок;

- создание системы непосредственного вооружения студентов знаниями и умениями в конкретной области формирования компетентности в условиях различных форм занятий;

- проведение цикла учебных занятий, направленных на разработку конкретных проектов;

- реализация конкретных проектов на базе государственных и негосударственных организаций.

Формируя готовность студентов к созданию конкретных инклюзивных проектов в условиях цифровизации, система образования вооружает их широким кругом знаний, способствует развитию мировоззрения, социокультурного потенциала, знанию правовых норм, навыкам общения. Все это обогащает личностный опыт инклюзивного взаимодействия с людьми с разными ограничениями жизнедеятельности, которые испытывают разные потребности в системе образования и социокультурной среде. Именно на решение этих задач непосредственно или опосредованно должен быть ориентирован специалист социальной сферы.

В статье показано, что успешное решение задач по формированию готовности студентов к разработке инклюзивных проектов зависит от научно-методологического обоснования отобранного содержания обучения и методического оснащения образовательного процесса в условиях укрепления сетевой образовательной среды социокультурного и образовательного пространства учебного заведения социальной направленности.

Изучение потенциала будущих специалистов социальной сферы в области разработки инклюзивных проектов. В условиях вуза социального профиля при разработке инклюзивных проектов необходимо учитывать уникальность социальной ситуации, постоянное обновление нормативно-правовой базы социальной сферы, привлечение дополнительных социальных субъектов, позволяющих решать вызванные временем усложненные образовательные задачи вуза социальной направленности. Развивая направления подготовки, связанные с формированием инклюзивной культуры, в программе работы со студентами опираются на такие понятия, как инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная культура, инклюзивная компетентность, инклюзивная грамотность, инклюзивная готовность. Наличие этих качеств у специалиста способствует разви-

тию его потенциала для создания, а затем и реализации инклюзивных проектов.

При формировании готовности студентов в выбранном направлении целесообразно обосновать актуальность идеи взаимосвязи рациональных и иррациональных способов мировосприятия окружающей действительности.

Система профессионального образования концентрируется на положении, что субъект образовательной деятельности должен быть готов к созданию моделей, в данном случае проектов, решающих необходимые задачи в социальной сфере с разными социальными группами, нуждающимися в социальной поддержке, в данном случае – с лицами, имеющими инвалидность.

Реализацию актуальных социальных задач рассмотрим на примере обоснования инклюзивных проектов для лиц с инвалидностью. Значимость инклюзивных проектов для лиц с инвалидностью не вызывает сомнения. Как известно, имеющийся опыт инклюзивных проектов складывается стихийно. Он еще недостаточно изучен, но явно просматривается тенденция, что этот опыт имеет уникальный личностный характер и обязан своим появлением отдельным активным творческим людям. Современный этап развития социальной сферы требует, чтобы опыт создания инклюзивных проектов стал массовым, охватывая большое количество в нем нуждающихся.

Изучение потенциала будущих специалистов социальной сферы (студентов) в области готовности к разработке инклюзивных проектов выявило следующую картину. Исследование проводилось в ноябре–декабре 2023 года. Возраст участников составил от 22 до 25 лет, подавляющее большинство участников (91 %) женского пола. Вопросы анкеты выявляли в основном отношение опрошиваемых к инклюзии.

На вопрос «Знаете ли вы, что означает термин «инклюзия»?» утвердительно ответили 78 % опрошиваемых, «что-то слышал(а), но точно не знаю» – 17 % опрошиваемых, остальные 5 % опрошиваемых признались, что не слышали о таком термине. На вопрос «Есть ли у вас опыт регулярной помощи человеку с ОВЗ (не родственнику)?» утвердительно ответили 83 % опрошиваемых, 17 % опрошиваемых, таким образом, не имеют опыта регулярной помощи лицам с ОВЗ. Оказалось, что 87 % опрошиваемых имеют опыт волонтерской деятельности в рамках мероприятий для людей с ОВЗ, причем 52 % опрошиваемых готовы регулярно быть волонтерами в мероприятиях для людей с ОВЗ, 44 % будущих

специалистов готовы эпизодически быть волонтерами и лишь 4 % не готовы к такой социальной активности.

На вопрос «Нужна ли специальная работа по включению людей с ОВЗ в социум?» все опрошиваемые ответили утвердительно. На вопрос «Как вы относитесь к людям с ОВЗ, которые учатся или работают вместе с нормотипичными людьми?» большинство опрошиваемых (74 %) ответили «положительно» и 26 % опрошиваемых ответили «нейтрально», отрицательного отношения выявлено не было. На вопрос «Готовы ли вы помогать человеку с ОВЗ, если он будет вместе с вами учиться или работать?» утвердительно ответили 70 % опрошиваемых, ответили «не знаю» 26 % опрошиваемых и отрицательно ответили 4 % опрошиваемых. На вопрос о готовности оказания регулярной помощи однокласснику с ОВЗ 61 % опрошиваемых выразили желание помогать передвигаться по учреждению, 52 % опрошиваемых выразили желание помогать осваивать материал, 17 % опрошиваемых выразили желание помогать участвовать во внеучебных мероприятиях. Также оказалось, что 91 % опрошиваемых согласятся уступить свое место в аудитории человеку с ОВЗ по его просьбе, но лишь 30 % опрошиваемых готовы согласиться с изменением расписания в пользу человека с ОВЗ, а 62 % опрошиваемых готовы согласиться, чтобы учебный материал давали более в медленном темпе с учетом особенностей учащихся с инвалидностью.

На вопрос «Если бы вы были работодателем, взяли ли вы на работу человека с ОВЗ при условии, что он не сможет выполнять работу в полном объеме?» утвердительно ответили 52 % опрошиваемых, 26 % опрошиваемых затруднились ответить и остальные 22 % опрошиваемых ответили отрицательно. Также 48 % опрошиваемых выразили готовность в будущем помогать своему коллеге с ОВЗ в работе, 44 % опрошиваемых затруднились ответить и отрицательно ответили 8 %. На вопрос «Как по вашему мнению людям с ОВЗ лучше получать образование?» вариант «очно» выбрали 13 % опрошиваемых, вариант «дистантно» не выбрал ни один участник опроса, вариант «сочетание очно и дистантно» выбрали 87 % опрошиваемых. Отметим, что 57 % опрошиваемых признались, что опрос вызвал у них интерес к инклюзивным процессам.

Респондентам было предложено три вопроса для оценивания знаний о специальной помощи людям с ОВЗ. На вопрос «Знаете ли вы, почему для обозначения значимых объектов для людей с нарушением зрения используется желтый

цвет?» утвердительно ответили лишь 17 % опрошиваемых. Обучающиеся знают, как правильно помочь упавшему человеку на коляске (78 %) и как помочь человеку с проблемами зрения добраться до нужного места (87 %).

Таким образом, проведенное исследование показало, что в целом у будущих специалистов социальной сферы сформировано положительное отношение к инклюзии, большинство опрошиваемых готово помогать людям с ОВЗ, участвовать в инклюзивных практиках. Однако требуется целенаправленная специальная работа по расширению знаний о помощи людям с ОВЗ и формированию инклюзивной культуры у будущих специалистов социальной сферы.

В связи с тем, что инклюзивная культура формируется в условиях цифровизации, феномен «цифровая образовательная среда» предполагает конвергенцию социально-гуманитарных и ментально-технологических аспектов. Следует предусмотреть проведение специальных занятий по повышению общего методологического профессионального уровня будущих специалистов социальной сферы.

Выводы. Проблема создания инклюзивных проектов для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно актуальна с точки зрения развития инновационной социально-педагогической теории и практики работы с данной социальной группой. В настоящее время сложился определенный опыт создания таких проектов в ряде регионов России, в том числе и в Санкт-Петербурге. При всей огромной значимости этого опыта необходимо отметить его особенности. Характерной чертой этого опыта является то, что он недостаточно исследован, зависит от отдельных инициатив активных творческих людей, ограничен по времени и, к сожалению, не имеет четких перспектив для дальнейшего развития. В то же время опыт создания инклюзивных проектов востребован

государственными и негосударственными социальными структурами, учреждениями системы образования и социальной защиты, общественными организациями инвалидов и семей, имеющих в своем составе лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Учитывая положительные и отрицательные стороны организации инклюзивных проектов, авторы предлагают новый подход, который может способствовать развитию этого опыта в разных социокультурных и образовательных направлениях. Один из наиболее значимых путей реализации этого опыта – введение в общую систему подготовки специалистов социальной сферы структурного компонента, формирующего готовность к данной деятельности с учетом потенциала сетевой образовательной среды. Этот образовательный компонент должен включать в себя учебный контент, методологически обоснованный и технологически обеспеченный. Овладение им дает фундамент профессиональных знаний в области теории и практики организации деятельности на основе идей инклюзии и сформированной у студента готовности работать над реальными инклюзивными проектами для лиц с инвалидностью в разных социальных сферах, привлекая дополнительные социальные субъекты и используя разнообразные социально-культурные пространства.

В условиях использования потенциала сетевой образовательной среды и создания цифровой инфраструктуры опыт создания инклюзивных проектов может получать дальнейшее развитие и транслироваться в широкое социальное пространство. Направление, входящее в систему подготовки студентов вуза социального профиля, связанное с созданием инклюзивных проектов и их реализацией, поднимает уровень методологического, методического и цифрового потенциала образовательного учреждения социальной ориентации.

Список источников

1. Александрова Т. А., Жукова Т. Н., Дмитриев М. Г. Технологии социального сопровождения инвалидов трудоспособного возраста для интеграции их в трудовые отношения: методические материалы. СПб.: СПбГИПСР, 2021. 50 с.
2. Инновационные технологии социальной реабилитации и абилитации лиц пожилого возраста и инвалидов: монография / Безух С. М., Латушкина В. М., Лебедева С. С. и др. СПб.: СПбГИПСР, 2021. 184 с.
3. Ильина С. Ю., Кантор В. З., Красильникова О. А. Лица с ограниченными возможностями здоровья в современном реабилитационно-образовательном пространстве: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 144 с.

4. Лебедева С. С., Кудрявцева Е. А. Профессиональная деятельность инвалидов как фактор развития образования в инклюзивном социуме // Дискурс. 2022. Т. 8. № 2. С. 41–46.
5. 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 инновации: материалы VI национального конгресса, 18–19 сентября 2023 года. СПб.: ФГБУ ФНОЦ МСЭиР им. Г. А. Альбрехта Минтруда России, 2023. С. 122–129.
6. Социальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху: сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 223 с.
7. Лебедева С. С., Резинкина Л. В., Кудрявцева М. Е., Куликова Е. А. Инклюзивные процессы в системе непрерывного образования лиц с инвалидностью // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 46–50.
8. Социальный и предпринимательский проект «Everland» [Электронный ресурс]. URL: <https://evland.ru> (дата обращения: 27.01.2024).
9. Инклюзивный интерактивный проект «Мы вместе!» [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80afcdbalict6afooklqi5o.xn--p1ai/public/application/item?id=83D439C8-295A-4D2D-BC66-2FC41EB98785> (дата обращения: 27.01.2024).
10. Инклюзивный проект «Вместе весело творить!» [Электронный ресурс]. URL: <http://mukhm.ru/wp-content/uploads/2021/01/proekt-vmeste-veselo-tvorit.pdf> (дата обращения: 27.01.2024).
11. Социальный инклюзивный проект «Сказка в каждом из нас. Обретая крылья» [Электронный ресурс]. URL: <https://sfri.ru/novosti/371-30-12-2021> (дата обращения: 27.01.2024).
12. Инклюзивный проект «РЯДОМ!» [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80afcdbalict6afooklqi5o.xn--p1ai/public/application/item?id=4AC9622D-A2E0-49AB-B02A-B7407BA8AE2D> (дата обращения: 27.01.2024).
13. Инклюзивный проект «Равные среди равных» [Электронный ресурс]. URL: <http://mukhm.ru/wp-content/uploads/2021/04/proekt-ravnye-sredi-ravnyh.pdf> (дата обращения: 27.01.2024).
14. Проект «Мир для всех один» [Электронный ресурс]. URL: <https://u.to/LmehIA> (дата обращения: 27.01.2024).
15. Проект «Открыто для всех» [Электронный ресурс]. URL: <https://dagmintrud.ru/press/55601> (дата обращения: 27.01.2024).
16. Сопровождение и содействие занятости молодых людей с инвалидностью «Территория эффективного трудоустройства» [Электронный ресурс]. URL: <https://smarteka.com/practices/soprovozhdenie-i-sodejstvie-zanatosti-molodyh-ludej-s-invalidnost-u-territoria-effektivnogo-trudoustrojstva?tab=task> (дата обращения: 27.01.2024).
17. Проект содействия социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья «Подростковый клуб» [Электронный ресурс]. URL: <https://smarteka.com/practices/proekt-sodejstvia-socializacii-podrostkov-s-ogranicennymi-vozmoznostami-zdorova-podrostkovyj-klub> (дата обращения: 27.01.2024).
18. Официальные медиаресурсы социального проекта «Яспособен» [Электронный ресурс]. URL: <https://yasposoben.online>.

References

1. Aleksandrova, T. A., Zhukova, T. N., Dmitriev, M. G. (2021) *Technologies of social support of disabled people of working age for their integration into labor relations: methodological materials*. SPb.: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. (In Russ.)
2. Bezukh, S. M., Latushkina, V. M., Lebedeva, S. S. et al. (2021) *Innovative technologies of social rehabilitation and habilitation of elderly and disabled persons: Monograph*. SPb.: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. (In Russ.)

3. Ilyina, S. U., Kantor, V. Z., Krasilnikova, J. A. (2018) *Persons with Disabilities in the Modern Rehabilitation and Educational Space: Monograph*. SPb.: Publishing House of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ.)
4. Lebedeva, S. S., Kudryavtseva, M. E. (2022) Professional activity of disabled people as a factor in the development of education in an inclusive society. *Discourse*, vol. 8, no. 2, pp. 41–46. (In Russ.)
5. Lebedeva, S. S., Platonova, Y. Y. (2023) Innovative directions of training of social sphere specialists in the field of rehabilitation of disabled people in the conditions of digital civilization. *Rehabilitation – XXI Century: Traditions and Innovations. Materials of the VI National Congress*, 18–19 September 2023. St. Petersburg. G. A. Albrecht Federal Research and Education Center of the Ministry of Labor of Russia, pp. 122–129. (In Russ.)
6. Prishchepova, I. V. (2021) *Social and inclusive education in the digital age*. SPb.: Publishing House of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ.)
7. Lebedeva, S. S., Rezinkina, L. V., Kudryavtseva, M. E. and Kulikova, E. A. (2020) Inclusive processes in the system of continuous education of persons with disabilities. *Man and Education*, no. 4 (65), pp. 46–50. (In Russ.)
8. *Social and entrepreneurial project “Everland”*. Available at: <https://evland.ru> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
9. *Inclusive interactive project “We’re together!”* Available at: <https://xn--80afcdbalict6afooklqi5o.xn-p1ai/public/application/item?id=83D439C8-295A-4D2D-BC66-2FC41EB98785> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
10. *Inclusive project “It’s fun to create together!”* Available at: <http://mukhm.ru/wp-content/uploads/2021/01/proekt-vmeste-veselo-tvorit.pdf> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
11. *Social inclusive project “A fairy tale in each of us. Gaining wings”*. Available at: <https://sfri.ru/novosti/371-30-12-2021> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
12. *Inclusive project “NEARBY!”* Available at: <https://xn--80afcdbalict6afooklqi5o.xn-p1ai/public/application/item?id=4AC9622D-A2E0-49AB-B02A-B7407BA8AE2D> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
13. *Inclusive project “Equal among equals”*. Available at: <http://mukhm.ru/wp-content/uploads/2021/04/proekt-ravnye-sredi-ravnyh.pdf> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
14. *“One World for All” project*. Available at: <https://u.to/LmehIA> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
15. *“Open to All” project*. Available at: <https://dagmintrud.ru/press/55601> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
16. *Support and promotion of employment of young people with disabilities “Territory of effective employment”*. Available at: <https://smarteka.com/practices/soprovozhdenie-i-sodejstvie-zanatosti-molodyh-ludej-s-invalidnost-u-territoria-effektivnogo-trudoustrojstva?tab=task> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
17. *The project to promote the socialization of adolescents with disabilities “Teen Club”*. Available at: <https://smarteka.com/practices/proekt-sodejstvia-socializacii-podrostkov-s-ogranicennymi-vozmoznostami-zdorova-podrostkovyj-klub> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)
18. *Official media resources of the social project “I am capable”*. Available at: <https://yasposoben.online> (Accessed: 27 January 2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.03.2024; одобрена после рецензирования 10.04.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 04.03.2024; approved after reviewing on 10.04.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторах:

Безух Светлана Михайловна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Мишина Ирина Васильевна

Кандидат культурологических наук, доцент кафедры управления социальной сферы, декан психолого-социального факультета Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Морозова Нелли Борисовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Санкт-Петербургского университета профсоюзов СПбГУП, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Bezukh Svetlana Mikhailovna

Doctor of medical sciences, Professor of the Department of Theory and Technology of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

Mishina Irina Vasilievna

Candidate of cultural sciences, Associate professor of the Department of Social Sphere Management, Dean of the Psychological and Social Faculty, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

Morozova Nelly Borisovna

Candidate of psychological sciences, Associate professor of the Department of Social Psychology, St. Petersburg University of Trade Unions, St. Petersburg State Unitary Enterprise, 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 373

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-98-103

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ: ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

*Александра Валерьевна Никандрова^{1✉}, Татьяна Геннадьевна Ширина²,
Роза Моисеевна Шерайзина³*

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

^{1✉} alexandranikandrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2485-9864>

² tatjana.shirina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1639-0045>

³ Roza.Sherayzina@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7358-0689>

Аннотация. В статье на основе проведенного анализа уточнены понятия «коммуникация», «способности», «коммуникативные способности». Дано авторское определение понятия «коммуникативные способности детей» и описана его структура. На базе общеобразовательной школы города Великий Новгород проведено диагностическое исследование по выявлению уровня развития коммуникативных способностей учащихся начальной школы. Критериями диагностики выступали: мотивационный (потребность в общении и применении в речевой практике коммуникативных умений); деятельностный (готовность к продуктивному сотрудничеству); рефлексивно-оценочный (анализ и оценка коммуникативной ситуации). Для диагностического исследования использовались методика «Ковёр» (Р. Овчарова), тест «Коммуникативные способности» (адаптирован для младшего школьного возраста), тест «Рукавичка» (по методике Г. А. Цукермана). Выявлены условия, при которых младшие школьники испытывают затруднения в проявлении своих коммуникативных способностей.

Ключевые слова: коммуникация, способности, коммуникативные способности, коммуникативные способности детей, диагностическое исследование.

Для цитирования: Никандрова А. В., Ширина Т. Г., Шерайзина Р. М. Коммуникативные способности детей: особенности и проблемы развития // Человек и образование. 2024. № 2. С. 98–103. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-98-103>.

Original article

CHILDREN'S ABILITIES TO COMMUNICATE: FEATURES AND CHALLENGES OF DEVELOPMENT

Alexandra V. Nikandrova^{1✉}, Tatyana G. Shirina², Roza M. Sherayzina³

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

^{1✉} alexandranikandrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2485-9864>

² tatjana.shirina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1639-0045>

³ Roza.Sherayzina@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7358-0689>

Abstract. In the article, based on the analysis carried out, the concepts of “communication”, “abilities”, “communicative abilities” are clarified. The author’s definition of the concept of “communicative abilities of children” is given and its structure is described. The diagnostic study was conducted on the basis

of a comprehensive school in the city of Veliky Novgorod to identify the level of development of communicative abilities of primary school students. The diagnostic criteria were: motivational (the need for communication and the use of communication skills in speech practice); active (readiness for productive cooperation); reflexive-evaluative (analysis and assessment of the communicative situation). For the diagnostic study, the "Carpet" method (R. Ovcharova), the "Communication abilities" test (adapted for primary school age), and the "Mitten" test (according to the method of G. A. Tsukerman) were used. The conditions under which younger schoolchildren experience difficulties in demonstrating their communicative abilities have been identified.

Keywords: communication, abilities, communicative abilities, children's communicative abilities, diagnostic study.

For citation: Nikandrova A. V., Shirina T. G., Sherayzina R. M. Children's abilities to communicate: features and challenges of development // *Man and Education*. 2024; (2): 98–103. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-98-103>.

Введение. Развитие коммуникативных способностей человека является одной из стратегических целей государственной политики в области образования. Согласно ФГОС НОО, значимость коммуникативных учебных действий определяется умением учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, адекватно передавать информацию, отображать предметное содержание, условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, а также задавать вопросы для организации сотрудничества с партнером [1].

У обучающихся младшего школьного возраста, согласно ФГОС НОО, формирование коммуникативных учебных действий происходит в процессе общения и совместной деятельности на протяжении процесса обучения по всем общеобразовательным дисциплинам. В исследовании поставлена задача определить уровень развития их коммуникативных способностей.

Исследование понятий «коммуникация» и «коммуникативные способности». В рамках исследования коммуникативных способностей уточним понятие «коммуникация». В Большом энциклопедическом словаре под редакцией А. М. Прохорова *коммуникация* рассматривается в контексте общения, передачи информации от человека к человеку как «специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи других знаковых систем)» [2, с. 613], в Социологическом энциклопедическом словаре под общей редакцией Г. В. Осипова *коммуникация* – «это акт общения между людьми посредством передачи символов, целью которого является взаимопонимание» [3, с. 132].

Важно осмыслить социальный характер коммуникации, который раскрывает педагог М. Ю. Коваленко, отмечая, что «коммуникация как процесс представляет собой обмен смысловой информацией между людьми, при котором сообщение или сигнал в виде скомпонованных определенным образом знаков или символов передается целенаправленно, принимается в соответствии с определенными правилами, независимо от того, приводит ли этот процесс к ожидаемому результату» [4, с. 27]. Г. М. Андреева определяет данное понятие «не как процесс односторонней передачи информации, а как процесс обмена информацией между субъектами коммуникации, при этом информация не только передается, но еще формируется, уточняется и развивается» [5, с. 120–145].

Определим *коммуникацию* как процесс трансляции информации, ее содержательной стороны и смыслового обмена между субъектами коммуникации посредством определенной системы знаков и символов, при котором материал передается, вырабатывается, совершенствуется и развивается, что приводит этот процесс к ожидаемому результату – установлению взаимопонимания между людьми.

В рамках исследования коммуникативных способностей необходимо также уточнить понятие «способности». И. В. Дубровина в учебном пособии «Психология» определяет способности «как внутренние условия развития человека, которые формируются в процессе его взаимодействия с внешним миром» [6, с. 233]. Ю. Р. Хамедова подчеркивает, что «это индивидуально-психологические особенности личности, которые являются условиями не только успешного осуществления данной деятельности, но и успешной динамики овладения знаниями, умениями и навыками» [7, с. 66]. В то же время в Большом

толковом словаре русского языка под общей редакцией С. А. Кузнецова под *способностями* понимаются «индивидуальные особенности человека, обуславливающие предрасположенность к осуществлению какого-либо вида деятельности» [8, с. 1251].

Будем рассматривать *способности* с позиции личностных особенностей индивида, обеспечивающих его успешность в деятельности коммуникативной операции.

Е. А. Кукуев понимает *коммуникативные способности* как «индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие динамику и эффективность успешности приобретения знаний и формирования навыков, а также выработку на творческой основе умений установления и поддержания взаимодействия на партнерской основе» [9, с. 143–146]. Е. А. Грибенко определяет *коммуникативные способности* как «основу коммуникативной деятельности, условие ее эффективности, что содействует быстрому, легкому, прочному усвоению человеком коммуникативных знаний, умений и навыков и имеет индивидуальную степень выраженности» [10, с. 10].

В контексте нашего исследования в структуре понятия «коммуникативные способности» важно выделить ее компоненты. Т. А. Майборода и Л. С. Мовсесян трактуют данного вида структуру как «совокупность элементов, находящихся в устойчивой взаимосвязи и представляющих собой единое целое» [11, с. 36]. Г. М. Андреева в структуре коммуникативных способностей выделяет три блока: коммуникативный (динамичный обмен информацией, с учетом наличия у индивида знаний в области словесного и жестового общения); интерактивный, включающий присущие человеку способности эффективного воздействия и взаимодействия; перцептивный, предполагающий навык действенного восприятия [5].

Г. С. Васильев в данном контексте ориентирует на усиление личностного аспекта и выделяет следующие подструктуры: гностическая (способность к пониманию окружающих людей); экспрессивная (самовыражение своей личностной стороны); интеракционная (разумное влияние на собеседника); фундаментальная (профессиональное стремление к общению в коллективе) [12].

Обобщение теоретических исследований позволило выделить следующие три компонента: мотивационный (стремление применять и совершенствовать в речевой практике свои коммуникативные способности); деятельностный (наличие

готовности к конструктивному сотрудничеству); рефлексивно-оценочный (настроенность на анализ и оценку коммуникативной ситуации).

Ключевым достоинством представленной структуры способностей выступает как включение коммуникативных процессов, так и учет субъективных особенностей личности.

В рамках данного исследования рассмотрим более подробно коммуникативные способности детей и их особенности.

Рассматривая «коммуникативные способности ребенка», Н. Н. Рудакова определяет их как «способность ребенка понимать состояния и высказывания другого человека, находящегося в ситуации общения, способность выражать свое отношение к происходящему в вербальной и невербальной формах общения» [13, с. 22–23]. Е. С. Тюкалова и Е. В. Галеева рассматривают коммуникативные способности детей как «процесс обмена информацией, включающий умение ребенка сотрудничать, выражать собственные эмоции вербальными и невербальными способами общения, а также распознавать эмоциональные переживания и состояния субъектов общения взаимодействия» [14, с. 57].

Определим *коммуникативные способности детей* как процесс передачи и обмена информацией в общении, в котором проявляется умение ребенка воспроизводить свое отношение к происходящему в разных формах коммуникативного взаимодействия, при этом информация наряду с ее передачей также формируется, уточняется и развивается.

Материалы и методы. Для диагностики развития коммуникативных способностей детей использованы методики:

1. Методика «Ковёр» (Р. Овчарова).
2. Тест «Коммуникативные способности» (адаптирован для младшего школьного возраста).
3. Тест «Рукавичка» (по методике Г. А. Цукермана).

Диагностическое исследование проходило в течение I четверти 2022/2023 учебного года, в нем приняли участие 24 учащихся второго класса МАОУ «СОШ № 8» города Великий Новгород.

Результаты проведенной диагностики. Целью использования методики «Ковёр» выступает изучение степени стремления обучающихся к групповому взаимодействию, проявления ими интереса к сверстникам и общению с ними. Данная методика соответствует мотивационному показателю исследования. Второклассники произвольно делились учителем на четыре группы по 6 человек в каждой. Для каждой группы были

подготовлены одинаковые наборы цветных геометрических фигур, а также определено временное ограничение (20 минут). Обучающимся предлагалось из фигур составить общий для каждой группы ковер. Основными критериями оценки выступали: присутствие в работе центрального рисунка, идентичное оформление углов, симметричное расположение деталей относительно центра изображения. Успех подобной совместной работы во многом зависит от того, распределены ли обязанности между участниками группы, открыты ли они для обсуждения и сотрудничества друг с другом.

Результаты проведенной диагностики «Ковёр» показали, что две группы справились с поставленной задачей и за отведенный период времени смогли выполнить изделие качественно по заданным критериям. В данных группах работа была слаженной, участники распределили между собой обязанности, обсудили совместный план действий, поэтому споров, а также конфликтных ситуаций у них не возникло. Другие группы не смогли в достаточной степени справиться с заданием, им не удалось избежать споров, связанных с совместным выполнением изделия, в результате чего работы оказались неаккуратными, фигуры были приклеены несимметрично, единая композиция отсутствовала.

Таким образом, у обучающихся с низким уровнем мотивационного показателя возникли затруднения при распределении обязанностей во время групповой работы, они не могли найти выход из конфликтной ситуации и не проявляли интерес к общению с одноклассниками, что говорит о том, что они не могут в достаточной степени развивать свои коммуникативные способности и совершенствовать коммуникативные умения, так как между некоторыми участниками групп отсутствует позитивное коммуникативное взаимодействие.

Тест «Коммуникативные способности» (адаптированный для младшего школьного возраста) создан для определения способности и готовности обучающихся к общению и продуктивному сотрудничеству (деятельностный критерий). В данном исследовании младшим школьникам предлагалось ответить на 20 вопросов, связанных с их коммуникативным взаимодействием с окружающими людьми. Дети могли отвечать «да», «иногда», «нет», а каждый утвердительный ответ оценивался в 1 балл.

В исследовании приняли участие 24 второклассника. В результате выявления уровня развития деятельностного показателя определили,

что 4 % обучающихся имеют повышенный уровень развития коммуникативных способностей, а 8 % имеют высокий уровень. Такие дети свободно вступают во взаимодействие с окружающими и быстро реагируют на изменения в коммуникативной ситуации, меняя при необходимости свою коммуникативную роль. 29 % школьников имеют средний уровень развития коммуникативных способностей, то есть стремятся к активному взаимодействию с окружающими, но при этом сдержаны в своих эмоциональных и коммуникативных проявлениях. 17 % детей соответствуют уровню развития коммуникативных способностей ниже среднего, а у 42 % выявлен низкий уровень, у этих школьников могут возникнуть затруднения при взаимодействии с окружающими людьми.

При использовании теста «Рукавичка», ориентированного на анализ и оценку школьниками коммуникативной ситуации (рефлексивно-оценочный критерий), каждому обучающемуся в процессе работы в паре предлагался идентичный набор цветных карандашей и рисунок с изображением рукавички, который необходимо было украсить таким образом, чтобы получилась пара. В начале выполнения задания обучающимся необходимо было договориться о том, какой узор будет украшать их рукавички, а затем приступить к рисованию.

В результате данного исследования высокий рефлексивно-оценочный критерий уровня отношений детей со сверстниками выявлен у 83 % обучающихся, которые активно обсуждали предполагаемый вариант узора, стремились прийти к компромиссу относительно способа раскрашивания рукавичек, строили совместную деятельность, прослеживали реализацию принятого замысла и получили за работу максимальный балл.

У 17 % учащихся выявлен низкий уровень рефлексивно-оценочного показателя, в узорах их рукавичек нет сходства, отсутствуют единые элементы, при этом в работе каждый участник пары не пытался договориться с другим и настаивал на своей точке зрения. У таких учащихся возникают затруднения при коммуникативном взаимодействии с одноклассниками, с которыми они не находятся в дружеских отношениях, не вступают с ними во взаимодействие, а значит не могут оценить предложенную им коммуникативную ситуацию.

Заключение. На основе проведенного анализа литературы по теме исследования дано авторское определение понятия «коммуникатив-

ные способности детей». Проведена диагностика этих способностей, критериями которой выступали: мотивационный (стремление применять и совершенствовать в речевой практике свои коммуникативные способности); деятельностный (наличие готовности к конструктивному

сотрудничеству); рефлексивно-оценочный (настроенность на анализ и оценку коммуникативной ситуации). Выявлены условия, при которых младшие школьники испытывают затруднения в проявлении своих коммуникативных способностей.

Список источников

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=ltynswb1gh319499638#review> (дата обращения: 01.03.2024).
2. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия; СПб.: Фонд «Ленинградская галерея», 2002. 1628 с.
3. Социологический энциклопедический словарь: на рус., англ., нем., фр. и чеш. языках. М.: НОРМА – ИНФРА, 2000. 480 с.
4. Коваленко М. Ю., Коваленко М. А. Теория коммуникации. М.: Юрайт, 2016. 466 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2016. 363 с.
6. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология. М., 2003. 453 с.
7. Хамедова Ю. Р. Развитие способностей. Одаренность // Вестник науки и образования. 2019. № 4 (58). С. 65–69.
8. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: НОРИНТ, 1998. 1534 с.
9. Кукуев Е. А. К вопросу об определении понятия коммуникативные способности // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 3. С. 143–146.
10. Грибенко Е. А. Развитие коммуникативных способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2006. 21 с.
11. Майборода Т. А., Мовсесян Л. С. Анализ подходов к определению структуры коммуникативных способностей личности в отечественной психологии // Психология и педагогика: Методика и проблемы. 2008. № 4-1. С. 36–40.
12. Васильев Г. С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов. М., 1977. 21 с.
13. Рудакова Н. Н. Коммуникативная компетентность как показатель речевого развития детей дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. 2013. № 3. С. 20–25.
14. Тюкалова Е. С., Галеева Е. В. Особенности коммуникативного развития детей дошкольного возраста // Евразийский Союз Ученых ЕСУ. 2015. № 4-12 (13). С. 56–58.

References

1. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 "On approval of the Federal State educational standard of primary general education"*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=ltynswb1gh319499638#review> (Accessed: 01 March 2024). (In Russ.)
2. *Large encyclopedic dictionary*. (2002) M.: Soviet Encyclopedia; St. Petersburg: Foundation "Leningrad Gallery". (In Russ.)
3. *Sociological Encyclopedic Dictionary: In Russian, English, German, French and Czech languages* (2000) M.: NORM – INFRA. (In Russ.)
4. Kovalenko, M.Yu., Kovalenko, M. A. (2016) *Theory of communication*. M.: Yurayt. (In Russ.)
5. Andreeva, G. M. (2016) *Social psychology: Manual*. M.: Aspect Press. (In Russ.)
6. Dubrovina, I. V., Danilova, E. E., Parishioners, A. M. (2003) *Psychology*. M. (In Russ.)
7. Khamedova, Yu.R. (2019) Development of abilities. Giftedness. *Bulletin of Science and Education*, no. 4 (58), pp. 65–69. (In Russ.)

8. *Large explanatory dictionary of the Russian language* (1998) St. Petersburg: NORINT. (In Russ.)
9. Kukuev, E. A. (2004) On the question of defining the concept of communicative abilities. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 143–146. (In Russ.)
10. Gribenko, E. A. (2006) *Development of students' communicative abilities in the process of learning a foreign language*. Abstract of Ph.D. thesis, Omsk. (In Russ.)
11. Mayboroda, T. A., Movsesian, L. S. (2008) Analysis of approaches to determining the structure of a person's communicative abilities in Russian psychology. *Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems*, no. 4-1, pp. 36–40. (In Russ.)
12. Vasiliev, G. S. (1977) *The problem of communicative abilities of members of primary educational collectives*. M. (In Russ.)
13. Rudakova, N. N. (2013) Communicative competence as an indicator of speech development of preschool children. *Kindergarten: Theory and Practice*, no. 3, pp. 20–25. (In Russ.)
14. Tyukalova, E. S., Galeeva, E. V. (2015) Features of the communicative development of preschool children. *Eurasian Union of Scientists of the EU*, no. 4-12 (13), pp. 56–58. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.04.2024; одобрена после рецензирования 29.04.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 08.04.2024; approved after reviewing on 29.04.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторах:

Никандрова Александра Валерьевна

Аспирант, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Ширина Татьяна Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Шерайзина Роза Моисеевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Nikandrova Alexandra Valeryevna

Postgraduate student, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Shirina Tatyana Gennadievna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Sherayzina Roza Moiseevna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Primary Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests



Научная статья

УДК 37.018.26

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-104-112

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ РОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

*Ирина Юрьевна Тарханова¹, Леонид Борисович Райхельгауз^{2✉},
Марина Германовна Угарова³*

^{1, 2, 3} Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

¹ tarhanova3000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

^{2✉} jikol_85@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9797-794X>

³ ugarova_m@mail.ru

Аннотация. В статье изложены результаты сравнения запросов родителей к современной системе общего образования. Полученные данные сгруппированы по трем содержательным блокам: ожидания по отношению к результатам школьного обучения, мнения о возможных изменениях в школьном укладе и видение профессионально-личностных качеств учителя. Сравнительный анализ ответов родителей, полученных в 2020 и 2024 годах, позволил выявить общее и различное в представлениях о роли школы в жизни детей. Результаты анализа показали, что стабильными являются запросы родителей на уважительное отношение учителей к ученикам, метапредметные и личностные результаты, материально-техническое обеспечение образовательного процесса. В современной ситуации зафиксирована положительная динамика запросов на прочные предметные знания, модернизацию материально-технического обеспечения образовательного процесса и гуманистические личностные качества педагогов. По результатам исследования сделан вывод о необходимости расширения практик открытости школы семье и системного улучшения работы образовательных организаций при активном участии родителей на основе распределенной ответственности, сотрудничества, поддержания дружелюбной среды и регулярной обратной связи.

Ключевые слова: родители, образовательные запросы, общеобразовательная школа, образовательные результаты, личность учителя, проблемы школьного образования.

Для цитирования: Тарханова И. Ю., Райхельгауз Л. Б., Угарова М. Г. Образовательные запросы родителей школе: опыт эмпирического анализа // Человек и образование. 2024. № 2. С. 104–112. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-104-112>.

Original article

PARENTS' EDUCATIONAL REQUESTS TO SCHOOL: EXPERIENCE OF EMPIRICAL ANALYSIS

Irina Yu. Tarkhanova¹, Leonid B. Raikhelgauz^{2✉}, Marina G. Ugarova³

^{1, 2, 3} Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

¹ tarhanova3000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

^{2✉} jikol_85@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9797-794X>

³ ugarova_m@mail.ru

Abstract. The article presents the results of comparing parents' requests to the modern general education system. The data obtained are grouped into three substantive blocks: expectations in relation to the results

of school education, opinions on possible changes in the school way of life and vision of the teacher's the professional and personal qualities. The comparative analysis of parents' responses received in 2020 and 2024 revealed common and different ideas about the role of school in children's lives. The results of the analysis showed that the requests of parents for the respectful attitude of teachers to students, meta-objective and personal results, material and technical support of the educational process are stable. In the current situation there is a positive dynamics of requests for solid subject knowledge, modernization of the material and technical support of the educational process and humanistic personal qualities of teachers. According to the results of the study it was concluded that it is necessary to expand the practices of school openness to the family and systematically improve the work of educational organizations with the active participation of parents on the basis of distributed responsibility, cooperation, maintaining a friendly environment and regular feedback.

Keywords: parents, educational requests, secondary school, educational results, teacher's personality, problems of school education.

For citation: Tarkhanova I.Yu., Raikhelgauz L. B., Ugarova M. G. Parents' educational requests to school: experience of empirical analysis // *Man and Education*. 2024; (2): 104–112. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-104-112>.

Введение. Роль родителей в становлении личности ребенка трудно переоценить: это ключевые агенты социализации, чье влияние распространяется на все сферы жизненного становления детей, включая их образование. Согласно действующему законодательству, родители обеспечивают реализацию права ребенка на образование, и это означает не только создание условий для его обучения и контроль за посещением школы. Родители являются полноценными участниками образовательного процесса, главными субъектами обучения и воспитания конкретного ученика. Анализ стратегических ориентиров образовательной политики Российской Федерации и практик организации обучения и воспитания детей позволяет сделать вывод о наличии государственного и социального запроса на открытость школы к семье.

Право родителей знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей зафиксировано в статье 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Открытость помогает образовательным организациям выстраивать атмосферу доверия, управлять ожиданиями родителей и раскрывать их педагогический потенциал. В связи с этим, анализ стратегий взаимодействия семьи и школы является традиционной областью интересов наук об образовании, но сегодня он обретает особую актуальность.

Зачастую в научно-педагогических дискуссиях звучат проблемные вопросы, связанные с изменением современного детства, но безусловным является тот факт, что и взрослые

сегодня также иные, чем десять–двадцать лет назад. Это проявляется во всех ролевых позициях, в том числе родительской. Проведенные нами ранее исследования показали, что молодые родители не готовы воспринимать педагогов как безусловный авторитет, не считают их ни носителями уникального знания, ни толкователями-интерпретаторами поведения ребенка. Они настроены, скорее, на партнерское взаимодействие, чем на исполнение рекомендаций по воспитанию своих детей. Мы констатируем нацеленность современных родителей на открытость образовательных практик. С одной стороны, это выражается в их требованиях к публичности не только результатов, но и самого образовательного процесса, а с другой, для них важна возможность обратиться к профессионалу вне зависимости от принятой иерархии.

При этом к педагогической компетентности родителей фактически не предъявляется нормативных требований, а требования моральные порой существенно разнятся в разных социальных группах. Тем больше радуют ситуации обращения родителей за педагогическими и психологическими консультациями, число которых в последнее время растет. Их направленность традиционно касается вопросов образования ребенка (45,8 % по данным операторов проекта «Оказание услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей от рождения до 18 лет, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей» в рамках проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» [1]). Вместе с тем, мы понимаем, что за консультацией

к профессионалам, как правило, обращаются родители, которые оценили свои собственные ресурсы как недостаточные, поэтому анализ их запросов не может дать полной картины. В данном исследовании мы обращаемся к анализу ожиданий широкой родительской аудитории от системы образования, не сегментируя ее с точки зрения наличия или отсутствия проблем с образованием ребенка.

Методология и методы. Под образовательными запросами родителей нами понимается выражение родителями требований и пожеланий к образовательной организации, условиям реализации образовательных программ и ключевому субъекту образования – учителю. При этом мы предполагаем, что запросы опираются на собственную мировоззренческую позицию родителя, личный опыт и семейные традиции воспитания, представление о желаемом результате.

В исследовании представлены результаты анализа запросов родителей школьников 2024 года в сравнении со схожим исследованием, проведенным с использованием того же инструмента, в 2020 году. При этом из опроса 2020 года для сравнения были взяты анкеты, заполненные до 30 марта (начало локдауна), так как результаты, полученные в период вынужденного экстренного перехода на дистанционное обучение, были существенно акцентированы на проблемах данного периода.

Для разработки опросника в январе 2020 года был произведен анализ действующей на тот момент редакции Федеральных государственных образовательных стандартов в части результатов образования и гарантированных государством условий обучения, а также стратегических ориентиров Национального проекта «Образование». Из названных документов был скомпонован перечень синонимизированных групп образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных в обобщенных формулировках без указания учебных дисциплин) и условий реализации образовательных программ. В результате получен перечень из 67 пунктов, который был сокращен с помощью экспертов (5 ученых в области наук об образовании, 5 чиновников органов управления образованием, 5 представителей родительской общественности, активно участвующих в работе органов родительского самоуправления) до 32 пунктов. Данный перечень был представлен фокус-группе родителей, и в рамках обсуждения его формулировки были

упрощены до понятных непрофессионалам обозначений.

Перечень профессионально-важных качеств учителя был составлен на основе исследований образа идеального учителя, проведенных в муниципальной системе образования г. Ярославля в 2015–2019 годах. По результатам этого опроса был составлен перечень из 21 качества, который в ходе обсуждения в фокус-группе также был обобщен и сокращен до 10, наиболее часто упоминаемых.

Полученный опросник предъявлялся родителям в электронной форме. Мы обращались к потенциальным респондентам лично и через соцсети с просьбой поучаствовать в исследовании, не применяя административных форм вовлечения. Таким образом, выборку исследования составили родители, инициативно принявшие в нем участие, что, с одной стороны, позволяет оценить выборку как случайную, но с другой, не исключает попадания в нее преимущественно представителей активной части родительской общественности и тех, кто переживает острую неудовлетворенность взаимодействием с школой и потребность ее высказать. Для нивелирования данных ограничений были применены методы математической статистики.

Результаты. Анализ ожиданий родителей по отношению к результатам школьного обучения показал, что родители, принявшие участие в опросе в 2020 году, в качестве главных результатов обучения выделяют: сотрудничество со сверстниками (69,10%), способность к преодолению трудностей (59,43%), получение представлений о современном мире и месте человека в нем (54,14%). Отметим, что тенденция в ориентации родителей на развитие навыков коммуникации (56,25%) и формирование представлений об окружающем мире (40,63%) в 2024 году сохранилась. При этом появилась новая тенденция: ориентация родителей на получение детьми глубоких знаний по предметам школьной программы (51,82%). Полученные результаты позволяют предположить, что родители, принявшие участие в опросе в 2020 году, ориентировались на приобретение навыков, облегчающих адаптацию школьников, тогда как родители, принявшие участие в опросе в 2024 году, ориентированы в большей степени на развитие детей.

Для более детального анализа результатов на основе корреляционного анализа были рассчитаны индекс когерентности и дивергентности структуры, а также индекс организации

структуры. Индекс когерентности структур определяется суммированием положительных корреляционных связей с учетом их значимости, индекс дивергентности отрицательных корреляций, индекс организованности структуры подсчитывается как алгебраическая сумма первых двух индексов. Анализ организованности структуры ожиданий родителей от результатов обучения (опрос 2020 г.) свидетельствует, что они являются весьма противоречивыми, поскольку полученные данные содержат значительное число отрицательных взаимосвязей. То есть результаты образования понимаются родителями не как связный комплекс, а как ответ на набор отдельных требований.

Структурообразующим компонентом является получение глубоких знаний по предметам школьной программы. Единственная положительная взаимосвязь этого показателя была выявлена с показателем «уметь готовиться к контрольным работам и экзаменам», что можно объяснить в определенной мере отношением родителей к современной системе образования как к формальности, затрудняющей развитие других полезных навыков. Интересным также представляется отсутствие положительных взаимосвязей с показателем «выбор профессии». Была выявлена отрицательная взаимосвязь данного показателя с показателем «сотрудничать со сверстниками», что можно трактовать как восприятие родителями школьной ситуации обучения как конкурентной.

Что касается структуры ожиданий родителей, принявших участие в опросе в 2024 году, то их анализ показывает, что у современных родителей сформировались более связные представления о результатах обучения детей. Так, структурообразующими показателями являются: «придумывать что-то новое, делать открытия» и «эффективно общаться». При этом были выявлены значимые положительные взаимосвязи, свидетельствующие о том, что современные родители ценят в образовании не только предметные результаты обучения, но и развитие мягких навыков. Также изменилось и отношение родителей к обеспечению школой условий для профессионального самоопределения обучающихся – показатель выбора профессии продемонстрировал значимую положительную взаимосвязь как с ожидаемыми предметными, так и с метапредметными результатами обучения. Представляется интересным снижение роли показателя «сотрудничество со сверстниками» в пользу эффективного общения, хотя на уровне

выборов этот показатель стоит на первом месте. Отсутствие взаимосвязи между данными показателями свидетельствует о том, что родители не воспринимают общение как деятельность, не оценивают его как эффективный инструмент учебной деятельности.

Таким образом, анализ структуры ожиданий родителей показал, что они стали в большей степени позитивными и целостными.

Обратимся к анализу мнений родителей о возможных изменениях в школьном укладе.

В 2020 году родители полагали, что детям интереснее будет учиться в школе, если учебный процесс включает в себя больше интерактивных форм обучения (60,13%), больше современной техники (57,19%), а также, если администрация школы учитывает мнение учеников в принятии управленческих решений (41,89%).

В 2024 году для родителей, принявших участие в опросе, важным остается наличие интерактивных форм обучения (61,72%), наличие высокотехнологичного учебного оборудования (61,46%) и обустройство кабинетов и других помещений (48,18%). Особенностью является повышение интереса родителей к увеличению числа молодых педагогов (с 13,42 до 26,30%), изменению набора предметов (с 22,95 до 32,86%), изменению расписания и графика работы (с 13,86 до 23,49%). Новая оценка важности отдельных показателей свидетельствует об ожиданиях более радикальных изменений образовательной среды.

Значительное число отрицательных значимых корреляций показывает разнонаправленность мнений родителей по поводу векторов изменения школьной среды, как в 2020 году, так и в 2024 году. Структурообразующим в обеих выборках является ожидание обогащения материально-технической среды школы. Однако, если в опросе 2020 года этот показатель значимо положительно коррелировал с запросом на модернизацию форм обучения, то в 2024 году значимая положительная корреляция выявлена параллельно с запросом на изменение содержания образования – «необходимость изменить набор учебных предметов».

Родители, прошедшие опрос в 2020 году, в качестве наиболее важных элементов выделяют: оснащенность классов современной техникой, наличие возможности для получения дополнительного образования, наличие возможности посещать профориентационные уроки, в том числе и в онлайн – формате. Наименее

значимой является возможность учиться по индивидуальному плану. При анализе структуры было определено, что все эти показатели тесно связаны, поэтому для определения структурообразующих компонентов использовался метод определения корреляционных весов, который определил, что к структурообразующим относятся следующие параметры: возможность посещения профориентационных уроков, возможность участия в интернет-проектах различной направленности, доступ к электронным библиотекам и онлайн-обучению. Таким образом, важными элементами современного образования по результатам опроса 2020 года являются параметры, связанные с расширением возможностей школьников.

По результатам опроса 2024 года важными для родителей являются следующие элементы образования: оснащенность кабинетов современной техникой, возможность участия в олимпиадах, проектах и конкурсах различной направленности, новые современные методы обучения. Структурообразующей при этом является оснащенность современной техникой.

Описывая желаемые качества педагога, родители, принявшие участие в опросе 2020 года, выделили в качестве главных следующие характеристики: умение хорошо объяснять учебный материал (92,18%), способность заинтересовать учеников своим предметом (88,34%), способность понять ученика (60,65%), справедливость (53,61%). При этом 98,18% опрошенных родителей уверены в том, что профессиональные и личностные качества учителя влияют на успешность ученика.

Для родителей, принявших в опросе в 2024 году, важным является, как и для родителей, принявших в опросе в 2020 году, умение хорошо объяснять учебный материал (93%), знание психологии детей и их возрастных особенностей (70%), глубокое знание предмета (57%), справедливость (57%). И также подавляющее большинство (97,14%) считают, что качества учителя влияют на успешность ученика. При этом следует отметить, что к наименее значимым качествам педагогов родители (2020 и 2024 гг. соответственно) относят: доброту (23,53% и 34,64%); способность дать жизненный совет (12,53% и 21,9%). В качестве незначимого качества родители выборки 2020 года выделили чувство юмора (17,67%), а родители опроса 2024 года требовательность (16%).

Важным является факт повышения значимости гуманности педагога для родителей.

В 2024 году чаще, чем в 2020 году, выбирались такие качества, как: доброта, чувство юмора, отзывчивость, способность дать жизненный совет. В период между опросами родители в большей степени стали видеть в педагогах личностные качества, а не менеджерские функции, что подтверждается снижением значимости таких качеств, как требовательность и терпение.

Анализ структуры качеств учителя показал, что родители, принявшие участие в опросе в 2020 году, имели неоднородные, во многом противоположные представления о важных качествах педагога, что подтверждается наличием большого числа как отрицательных, так и положительных взаимосвязей. При этом качества педагога практически не имели сильных значимых корреляций, за исключением диад: требовательность и способность понять ученика, а также чувство юмора и способность дать жизненный совет. Интересным представляется тот факт, что структурообразующими являются показатели «глубокое знание предмета» и «доброта», имеющие отрицательную взаимосвязь.

Иная картина наблюдается в результатах корреляционного анализа качеств учителя в оценках родителей в 2024 году. В этом опросе структура отличается большим количеством связей в целом, что свидетельствует о более четких представлениях о важных качествах педагога. Структура качеств учителя в меньшей степени противоречива. Структурообразующими показателями являются доброта и чувство юмора, что свидетельствует об ориентации родителей, скорее, на личностные качества, чем на профессиональные умения учителя, однако, главный конфликт в представлениях родителей о педагоге сохраняется – показатели доброта и глубокое знание предмета имеют отрицательную взаимосвязь, которая только усилилась по сравнению с 2020 годом. Таким образом, основные представления о личности педагога родителями достаточно устойчивы, при наличии тенденции к формированию более положительного и человеческого, менее формального образа в настоящее время.

Анализ свободных высказываний респондентов, объединенных в синонимические группы, в сравнении с ответами, полученными на другие вопросы, позволяет фиксировать главные запросы родителей, не изменившиеся с допандемийной эпохи. Прежде всего это запрос на отношения: в большинстве случаев родители ждут от учителя проявления любви

и уважения к детям. К этому же запросу можно свести и запросы на методы преподавания (в таких ответах часты акценты на индивидуализацию) и требования к условиям реализации программ (в них также присутствуют акценты на безопасную и комфортную образовательную среду). При этом в опросе 2024 года к запросу на гуманизацию отношения к ребенку прибавилось понимание важности изменения отношения к учителям (увеличение зарплаты, уважение к профессии учителя, встречались сетования на нехватку педагогов). Интересно также, что и в 2020, и в 2024 годах желаемой сферой изменений выступает внеурочная деятельность, но в 2020 году в свободных ответах был явный акцент на ее разнообразие, а в 2024 году акцент сместился на необходимость ее сокращения (особенно часты были ответы про уменьшение числа конкурсов и олимпиад, которые, по мнению родителей, перегружают учеников и отвлекают их от основного учебного процесса).

Обсуждение. Необходимость партнерства семьи и школы в образовании ребенка обоснована многими педагогами. П. Ф. Каптерев утверждал, что основой взаимодействия школы и семьи является развитие наследственных способностей и задатков ребенка – физических, творческих, трудовых [2]. А. С. Макаренко транслировал идею воспитания коллективом, в который будет включена семья, выстраивающим организованное гармоничное взаимодействие между школой и родителями [3]. В. А. Сухомлинский писал, что без дружеского взаимодействия, без тонкого взаимопонимания учителя и родителей, школы и семьи невозможно счастье ребенка, а без этого нет детства [4]. Современные исследователи придерживаются той же точки зрения. Так, Л. В. Байбородова утверждает, что «основой сотрудничества педагога и семьи является общая цель — создание благоприятных условий для полноценного социального становления, воспитания и обучения детей» [5, с. 187].

Все современные нормативные акты регламентируют участие родителей как равноправных участников образовательного процесса, но длительная фиксация образования как услуги привела к искажению позиции родителей по отношению к школе. В нашем исследовании это отразилось в массовом запросе на «уважение к ученику», проявившемся в ответах на открытый вопрос о том, что нужно изменить в школе в первую очередь. Более критичные по отношению к родительской позиции

выводы сделаны И. А. Хоменко в 2006 году. Отличительными характеристиками родительских образовательных запросов автор называет: неадекватность, вызванную дезориентацией родителей в своих правах и обязанностях, а также правах и обязанностях педагога; конъюнктурность, связанную с ориентацией на кратковременные и ситуативные задачи; критичность, являющуюся следствием негативных установок по отношению к системе образования [6]. Проблемы взаимодействия семьи и школы отмечает и М. А. Подлесная: «Родители часто относятся потребительски к образовательным учреждениям, перекадывая всю ответственность за развитие и воспитание детей на педагогов, достаточно часто предъявляют огромное количество претензий и критики в отношении образовательных учреждений, и, непосредственно, педагогов» [7, с. 291].

Зафиксированный в нашем исследовании запрос на знания как результат школьного образования соотносится с результатами исследований, проведенных ранее. В исследовании Е. М. Авраамовой и Д. М. Логинова (2015) отмечен приоритет знаний в общем спектре школьных образовательных результатов: получение знаний, необходимых для будущей профессии, считают очень важным 66% родителей; такой же процент указывает на важность разнообразных знаний, расширяющих представление о мире, дающих право называться образованным, культурным человеком. Но в этом же исследовании зафиксирован запрос на воспитание дисциплинированности (68%) и развитие навыков общения со взрослыми и сверстниками (66%) [8, с. 54]. И в исследовании представлений родителей о школе XXX года родители называют «прочные знания» главной задачей школы, в то время как учителя ставят этот результат только на второе место, считая более важным развитие способностей обучающихся [9, с. 51].

Запрос на гуманизацию межличностных отношений также отмечался в ранее проведенных исследованиях. В частности, в исследовании Е. С. Муляр 2007 года отмечено, что в большинстве случаев родители ждут от учителя проявления любви и уважения к детям, поддержания дисциплины и индивидуального подхода к ученику [10, с. 137]. В этом же исследовании зафиксировано, что запрос «доступно излагать материал» продемонстрировали лишь 9% опрошенных родителей, в то время как в нашем исследовании этот параметр оценки profes-

сионально важных качеств учителя является одним из ведущих. В более позднем исследовании Е. Л. Башмановой зафиксирован запрос родителей на учителя, который: 1) уважает детей и интересуется их делами; 2) хорошо знает предмет; 3) владеет современными технологиями и средствами обучения [11]. В исследовании А. А. Вихман с соавторами, опубликованном в 2022 году, отмечается, что наиболее часто встречающийся кластер точек ощущения неблагополучия родителями можно обозначить как «учеба, способности и стресс», именно он включает в себя наибольшее количество родительских запросов на консультативную помощь [12, с. 616].

Выводы. Полученные в ходе исследования результаты подтверждают актуальность расширения практик открытости современной школы. Родители интересуются проблемами образования, понимают важность роли учителя в образовательной успешности их детей, имеют свой взгляд как на образовательные результаты, так и на приоритетные сферы изменения и раз-

вития системы образования. Мы убеждены, что конструктивный диалог и благоприятная атмосфера взаимодействия могут настроить родителей на активное и продуктивное участие в школьной жизни. Основным вектором создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды является гуманизация отношений всех ее субъектов. Процесс обучения должен способствовать развитию личностной значимости образования для каждого обучающегося, развивать внутреннюю мотивацию, поддерживать атмосферу творческого поиска. Важным условием для этого становится формирование общих для школы и родителей критериев оценки роли обучения в жизни ребенка.

Мы предлагаем расширять практики открытости, сотрудничества и системного улучшения работы школы при активном участии родителей на основе распределенной ответственности, поддержания дружелюбной среды, а также регулярных опросов родителей о необходимых улучшениях.

Список источников

1. Минюрова С. А., Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Анализ запроса родителей (законных представителей) по вопросам обучения и воспитания детей // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 216–221.
2. Каптерев П. Ф. Основные начала семейного обучения (Дидактика семьи). СПб.: Типография Е. Евдокимова, 1898. 40 с.
3. Макаренко А. С. Книга для родителей. М.: Педагогика, 1988. 300 с.
4. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. СПб.: Питер, 2017. 208 с.
5. Байбородова Л. В. Взаимодействие педагогов и семьи // Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности: учебное пособие / под ред. М. В. Груздева, Л. В. Байбородовой, Л. Н. Артемьевой. Ярославль: Ярославский ГПИ им. К. Д. Ушинского, 2022. С. 186–195.
6. Хоменко И. А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации: материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 6–13.
7. Подлесная М. А. Особенности организации работы с родителями в образовательной организации: существующие запросы и новые подходы // Преемственность в образовании. 2020. № 25. С. 288–293.
8. Аврамова Е. М., Логинов Д. М. Как родители относятся к школьному образованию // Народное образование. 2015. № 1 (1444). С. 52–55.
9. Представления родителей учащихся о современной школе / Берзин Б. Ю., Мальцев А. В., Панченко П. Б. и др. // Педагогическое образование в России. 2018. № 4. С. 49–54.
10. Муляр Е. С. Запросы родителей к качеству образовательной деятельности // Человек и образование. 2007. № 3-4. С. 136–138.
11. Башманова Е. Л. Опыт исследования образовательных запросов родителей к школе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 2 (50). С. 98–107.

12. Дефициты родительской компетентности в вопросах воспитания и цифровой социализации как точки роста психологического благополучия детей и их родителей / Вихман А. А., Калугин А. Ю., Ротманова Н. В., Скорынин А. А. // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2022. Вып. 4. С. 609–620. DOI: 10.17072/2078-7898/2022-4-609-620.

References

1. Minyurova, S. A., Bryzgalova, S. O., Tenkacheva, T. R. (2022) Analysis of parents' (legal representatives') request on issues of education and upbringing of children. *Pedagogical Education in Russia*, no. 3, pp. 216–221. (In Russ.)
2. Каптерев, Р. Ф. (1898) *The basic principles of family education (Family didactics)*. SPb.: Evdokimov Printing House. (In Russ.)
3. Макаренко, А. С. (1988) *Book for parents*. M.: Pedagogy. (In Russ.)
4. Sukhomlinsky, V. A. (2017) *Parental pedagogy*. SPb.: Peter. (In Russ.)
5. Bayborodova, L. V. (2022) Interaction of teachers and family. In: Gruzdev, M. V. et al (eds.) *Value-semantic foundations of educational activity: Textbook*. Yaroslavl: Yaroslavl SPU named after K. D. Ushinsky, pp. 186–195. (In Russ.)
6. Khomenko, I. A. (2006) Educational needs of the modern family. *Education and family: problems of individualization. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference*. SPb.: Publishing House of A. I. Herzen RSPU, pp. 6–13. (In Russ.)
7. Podlesnaya, M. A. (2020) Features of the organization of work with parents in an educational organization: existing requests and new approaches. *Continuity in Education*, no. 25, pp. 288–293. (In Russ.)
8. Avraamova, E. M., Loginov, D. M. (2015) How parents relate to school education. *Public Education*, no. 1 (1444), pp. 52–55. (In Russ.)
9. Berzin, B.Yu. et al. (2018) Ideas of students' parents about modern schools. *Pedagogical Education in Russia*, no. 4, pp. 49–54. (In Russ.)
10. Mulyar, E. S. (2007) Requests of parents to the quality of educational activity. *Man and Education*, no. 3-4, pp. 136–138. (In Russ.)
11. Bashmanova, E. L. (2019) The experience of researching parents' educational requests to school. *Scientific notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, no. 2 (50), pp. 98–107. (In Russ.)
12. Vikhman, A. A., Kalugin, A.Yu., Rotmanova, N. V., Skorynin, A. A. (2022) Deficits of parental competence in issues of upbringing and digital socialization as a point of growth of psychological well-being of children and their parents. *Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, no. 4, pp. 609–620. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.04.2024; одобрена после рецензирования 10.04.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 03.04.2024; approved after reviewing on 10.04.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторах:

Тарханова Ирина Юрьевна

Доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль

Райхельгауз Леонид Борисович

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математического анализа, теории и методики обучения математике, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль

Угарова Марина Германовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль

Information about the authors:

Tarkhanova Irina Yuryevna

Doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl

Raikhelgauz Leonid Borisovich

Doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Professor of the Department of Mathematical Analysis, Theory and Methods of Teaching Mathematics, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl

Ugarova Marina Germanovna

Candidate of psychological sciences, Associate professor of the Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests



Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-113-117

ОБОБЩЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ НА БАЗЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Евгения Андреевна Малинина

Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

zhenyamalinina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2528-6119>

Аннотация. Статья посвящена актуальным на современном этапе развития системы образования вопросам создания психолого-педагогических классов на базе среднего общего образования. Психолого-педагогические классы, с одной стороны, не являются новым явлением в отечественной системе образования. В то же время толчком к их развитию в данный момент времени послужила принятая в 2021 году Концепция профильных психолого-педагогических классов. Автор отмечает, что процесс создания и организации их функционирования связан с определенными трудностями, которые выявлены и систематизированы в статье. Выявлено, что часть проблем носит правовой характер. К другим проблемам относится ресурсное обеспечение, включающее человеческие ресурсы (учителя или преподаватели вузов), материальные ресурсы (помещения, оборудование и пр.), методические разработки (планы уроков, программы обучения и др.). В статье сделан вывод, что обобщение и систематизация указанных проблем имеют первостепенное значение для совершенствования процесса создания профильных психолого-педагогических классов на базе среднего общего образования.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, модели профильного образования, предпрофессиональные пробы, человекоцентрированные профессии, кадровый резерв, методическое обеспечение.

Для цитирования: Малинина Е. А. Обобщение и систематизация проблем создания психолого-педагогических классов на базе среднего общего образования // Человек и образование. 2024. № 2. С. 113–117. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-113-117>.

Original article

GENERALIZATION AND SYSTEMATIZATION OF THE PROBLEMS OF CREATING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES ON THE BASIS OF SECONDARY GENERAL EDUCATION

Evgeniya A. Malinina

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

zhenyamalinina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2528-6119>

Abstract. The article is devoted to the issues of creating psychological and pedagogical classes on the basis of secondary general education that are relevant at the present stage of development of the education system. Psychological and pedagogical classes, on the one hand, are not a new phenomenon in the domestic education system. At the same time, the impetus for their development at this point was the Concept

of specialized psychological and pedagogical classes adopted in 2021. The author notes that the process of creating and organizing their functioning is associated with certain difficulties, which are identified and systematized in the article. It has been revealed that some of the problems are of a legal nature. Other problems include resource provision, including human resources (teachers or university professors), material resources (premises, equipment, etc.), methodological developments (lesson plans, training programs, etc.). The article concludes that the generalization and systematization of these problems is of paramount importance for improving the process of creating specialized psychological and pedagogical classes on the basis of secondary general education.

Keywords: psychological and pedagogical class, models of specialized education, pre-professional tests, human-centered professions, personnel reserve, methodological support.

For citation: Malinina E. A. Generalization and systematization of the problems of creating psychological and pedagogical classes on the basis of secondary general education // *Man and Education*. 2024; (2): 113–117. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-113-117>.

Введение. Современное общество претерпевает изменения, которые оказывают влияние на все аспекты общественной жизни, включая и систему образования. Новые вызовы и задачи, связанные с необходимостью развития человека как гармоничной личности, привели к тому, что в 2021 году была разработана Концепция профильных психолого-педагогических классов [1]. В то же время Министерством просвещения Российской Федерации были разработаны методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «психолого-педагогической направленности» и поставлена цель – открыть 5 тысяч психолого-педагогических классов на базе среднего общего образования к концу 2024 года.

Концепция преследует сразу несколько целей, реализация которых приведет, по мнению авторов документа, к значительным эффектам как с позиций формирования кадрового резерва человекоцентрированных профессий, так и с точки зрения восполнения дефицита кадров в современной системе общего среднего образования. Однако процесс создания профильных психолого-педагогических классов не проходит без определенных трудностей, с которыми сталкивается образовательная система. Концепция предусматривает разработку мероприятий по их устранению, что в итоге должно привести к достижению поставленных целей.

Методология. В ходе написания статьи были использованы методы систематизации и обобщения научной информации; исследования педагогической литературы по выбранной тематике; анализа и обработки статистических данных.

Результаты исследования. Существующие проблемы создания и функционирования профильных психолого-педагогических классов носят разноплановый характер. Одна из проблем,

которая может стать препятствием для развития профильного обучения, – это отсутствие спроса со стороны учеников. При этом, одним из принципов организации их деятельности в Концепции обозначен принцип добровольности [1]. Анализ опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 05.07.2023 показывает, что ситуация с уровнем престижности человекоцентрированных профессий изменилась в лучшую сторону. В частности, 30 % опрошенных считают престижной работу в медицинской сфере, 16 % – работу в сфере образования. Более подробно статистические данные представлены в табл. 1 [2].

Несмотря на достаточно высокий уровень престижности профессии «работник сферы образования» по итогам опроса, а также уровень престижности некоторых других человекоцентрированных профессий, сложно прогнозировать спрос на обучение в профильных психолого-педагогических классах в будущем. Достаточно часто на выбор старшеклассником будущей профессиональной деятельности оказывает влияние мнение ближайшего окружения, в частности родителей. Как результат, спрос на соответствующее профильное обучение складывается еще и под влиянием этого фактора, воздействие которого может быть негативным.

Оптимистичный подход к исследуемому явлению демонстрируют А. С. Прончатова и Т. И. Шукшина, обобщая опыт внедрения психолого-педагогических классов на уровне отдельно взятого региона – Республики Мордовии [3]. Однако специалисты среди проблем, которые не способствуют развитию исследуемого направления профильного обучения, называют недостаточное количество исследований и отсутствие научных основ и технологий, позволяющих оптимизировать процессы функционирования профильных психолого-педагогических классов.

По мнению А. В. Хитровой, проблемой является недостаточность правового регулирования исследуемого процесса [4], не разработанность правовой базы на региональном уровне. Правовая база будет расширяться по мере накопления практического опыта. В связи с этим можно рекомендовать разработать типовые (примерные) внутренние локальные акты, использование которых могло бы компенсировать

наличие пробелов правовой базы на более высоком уровне.

Также А. В. Хитрова называет проблемой выбор модели организации психолого-педагогического класса [4]. В контексте анализа существующих и уже применяемых моделей делается вывод, что выбор конкретной модели зависит от ресурсных возможностей образовательной организации. Виды моделей представлены в табл. 2 [1; 4]. Выбор

Таблица 1

Результаты опроса ВЦИОМ, вопрос: «Назовите три самые престижные профессии» (открытый вопрос, до трех ответов, % от всех опрошенных)

Направление профессиональной деятельности	2006	2009	2012	2018	2021	2023
Работник медицинской сферы	11	12	12	26	31	30
Военнослужащий (в том числе милиция, МЧС, ВПК и др.)	3	3	4	10	9	19
Работник сферы образования	4	4	4	16	19	16
Специалист в юридической сфере (юрист, адвокат, прокурор)	28	20	23	14	13	7
Работник сферы услуг (повар, парикмахер, водитель и т.д.)	4	4	2	4	5	4
Работник торговли					2	2
Руководитель, директор	3	3	3	3	3	3
Менеджер	7	3	6	5	4	2
Научный работник или работник сферы культуры	1	1	2	3	2	2

Таблица 2

Виды моделей психолого-педагогических классов и сложности их применения

Тип модели	Краткая характеристика модели	Сложности применения
Внутришкольная профилизация	Весь образовательный процесс строится силами самой образовательной организации, включая факультативные и элективные курсы	Как правило, внутренних школьных кадровых ресурсов недостаточно для организации психолого-педагогических классов, особенно в условиях дефицита педагогических кадров в целом по стране. Могут возникать сложности с техническим и методическим обеспечением образовательного процесса
Модель сетевого взаимодействия	Базовые дисциплины, подлежащие углубленному изучению, преподаются силами самой образовательной организации, профильные дисциплины – силами преподавателей высших учебных заведений. Имеется значительное количество вариаций в плане привлечения специалистов	Более гибкая модель, поскольку обладает большими возможностями в части вариантов реализации. В рамках данной модели существующие проблемы ресурсного обеспечения решаются эффективнее. Так, к ведению факультативных и элективных курсов привлекаются педагоги, преподающие в высших учебных заведениях, возможна организация групповых проектов, учащиеся активно привлекаются к проведению педагогических проб. Основные сложности связаны с необходимостью посещения учащимися сразу нескольких образовательных учреждений, а также с составлением удобного графика учебных занятий
Модель создания единого сетевого центра	В рамках данной модели одно из образовательных учреждений признается «сетевым центром» (например, высшее учебное заведение или одна из ведущих школ города) и в его рамках организуется психолого-педагогический класс	Применение данной модели ограничено, так как сложно подобрать образовательную организацию, которая могла бы полностью соответствовать требованиям, предъявляемым к единому сетевому центру. Другие организационные проблемы связаны с тем, что профильный образовательный процесс осуществляется в другом образовательном учреждении

модели связан с еще одной группой проблем – ресурсным обеспечением процесса создания и функционирования психолого-педагогических классов. При любом варианте организации профильного обучения потребуется отвлечение из образовательного процесса учителей или преподавателей высших учебных заведений.

Недостаток кадров соответствующей квалификации – еще одна серьезная проблема ресурсного характера. Масштаб данной проблемы сложно оценить, поскольку средние образовательные учреждения находят ее решение самыми нетривиальными способами. Так, например, по оценкам профильного регионального министерства в Ульяновской области нехватка учителей в регионе составляет 595 чел., однако на 1 сентября 2023 года все вакансии были «закрыты». Решением проблемы стало перераспределение учебной нагрузки между работающими учителями; в отдельных муниципальных районах оптимизация образования привела к острому дефициту учителей-предметников, при этом практикуется повышение уровня их квалификации путем прохождения соответствующих курсов [5].

В условиях недостатка учителей по базовым предметам создание профильных психолого-педагогических классов не представляется возможным ни по одной из представленных выше моделей. Общая потребность в учителях в целом по России оценивается от 250 до 800 тыс. человек [6].

Заключение. В результате исследования были выделены проблемы создания психолого-педагогических классов:

- нехватка методического обеспечения как результат сравнительной новизны профильного психолого-педагогического обучения, отсутствие научных исследований и разработок, в том числе по причине недостатка наработанного практического опыта;
- сложность организации эффективного образовательного процесса в рамках острой нехватки высококвалифицированных педагогов и других ресурсов;

- отсутствие понимания процесса формирования профильных психолого-педагогических классов, особенно учитывая возможный недостаток спроса со стороны учеников;

- отсутствие в школе учителей, которые могли бы стать образцом для учеников и «повести их за собой», ведь личный пример выступает источником для вдохновения и фактором формирования спроса.

Одной из проблем может также стать формальный подход к созданию профильных психолого-педагогических классов, особенно в условиях низкого уровня спроса на профессию и недостатка педагогических работников. В этом случае администрация школ может использовать давление на учеников и их родителей в части выбора направления обучения. Еще одной трудностью можно считать тот факт, что в обществе профильное обучение пока воспринимается лишь как очередная ступень к поступлению в определенный вуз, а не как инструмент, который поможет старшекласснику определиться с выбором будущей профессии.

В рамках уже функционирующих профильных классов различной направленности осуществляется углубленное изучение школьных предметов, в то время как специальные предметы, более полно раскрывающие сущность профессии (изучение которых подразумевается в рамках факультативной и элективной части обучения), остаются без внимания. Часть проблем носит организационный характер и связана с необходимостью составления новых планов и программ обучения.

Определенные шаги в области решения представленных выше проблем предпринимаются образовательными организациями как среднего общего, так и высшего образования в рамках проведения различных мероприятий (форумов, фестивалей, конференций, олимпиад), направленных на выявление лучших практик по организации деятельности классов психолого-педагогической направленности, а также организации площадок для получения нового опыта и установления связей для дальнейшего сотрудничества.

Список источников

1. Концепция профильных психолого-педагогических классов. URL: <https://bogdanovka-kinel.minobr63.ru/wp-content/uploads/2023/05/Концепция-ПППК.pdf> (дата обращения: 12.11.2023).
2. Профессии в России: престиж, доходность, востребованность // Официальный сайт Всероссийского центра исследования общественного мнения. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/professii-v-rossii-prestizh-dokhodnost-vostrebovannost> (дата обращения: 02.02.2024).

3. Прончатова А. С., Шукшина Т. И. Создание и развитие психолого-педагогических классов в регионе // Глобальный научный потенциал. 2022. № 12 (141). С. 43–47.
4. Хитрова А. В. Профильные классы психолого-педагогической направленности: проблемы и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 387–390.
5. Дефицит учителей при закрытых вакансиях. Откуда в ульяновских школах нехватка кадров // Российская газета: [сайт]. URL: <https://rg.ru/2024/02/04/reg-pfo/za-sebia-i-togo-pedagoga.html> (дата обращения: 03.02.2024).
6. Школы высчитывают дефицит учителей. Каких педагогов и почему не хватает образовательным учреждениям // Газета «Коммерсантъ»: [сайт]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6253994> (дата обращения: 03.02.2024).

References

1. *The concept of specialized psychological and pedagogical classes*. Available at: <https://bogdanovka-kinel.minobr63.ru/wp-content/uploads/2023/05/Концепция-ПППК.pdf> (Accessed: 12 November 2023). (In Russ.)
2. The official website of the All-Russian Center for Public Opinion Research (2023) *Professions in Russia: prestige, profitability, demand*. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/professii-v-rossii-prestizh-dokhodnost-vostrebovannost> (Accessed: 02 February 2024). (In Russ.)
3. Pronchatova, A. S., Shukshina, T. I. (2022) Creation and development of psychological and pedagogical classes in the region. *Global Scientific Potential*, no. 12 (141), pp. 43–47. (In Russ.)
4. Khitrova, A. V. (2023) Specialized classes of psychological and pedagogical orientation: problems and prospects. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 79-2, pp. 387–390. (In Russ.)
5. *Shortage of teachers with closed vacancies. Why there is a shortage of staff in Ulyanovsk schools*. Available at: <https://rg.ru/2024/02/04/reg-pfo/za-sebia-i-togo-pedagoga.html> (Accessed: 03 February 2024). (In Russ.)
6. *Schools calculate teacher shortages. Which teachers and why educational institutions are lacking*. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/6253994> (Accessed: 03 February 2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 06.05.2024; одобрена после рецензирования 13.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 06.05.2024; approved after reviewing on 13.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Малинина Евгения Андреевна

Аспирант кафедры педагогики Института стратегии развития образования, Москва

Information about the author:

Malinina Evgeniya Andreevna

Postgraduate student, Department of Pedagogy, Institute for Strategy of Education Development, Moscow



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Научная статья

УДК 371.142:371;123:371.134

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-118-126

АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Андрей Сергеевич Шустров

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

s222760@std.novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2052-7761>

Аннотация. Статья актуализирует вопрос развития ИКТ-компетентности преподавателя современного университета в условиях экспоненциального возрастания влияния цифровых технологий на построение цифрового государства и общества в России. Представлены результаты исследования дидактических предпочтений и затруднений преподавателей вузов при использовании цифровых инструментов в образовательном процессе. Целью исследования стало определение уровня развития ИКТ-компетентности преподавателей современных вузов. Исследовательский инструментарий наряду с теоретическими методами (анализ, обобщение, систематизация) включал эмпирические методы (анкетирование, количественный и качественный анализ). Проанализированы мнения 169 преподавателей пяти российских вузов Северо-Западного, Центрального и Северо-Кавказского федеральных округов. Новизна исследования состоит в изучении уровня ИКТ-компетентности педагогов в целях определения дальнейших шагов по совершенствованию профессиональной подготовки преподавателей высшей школы. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что для эффективного функционирования современного университета преподавателям необходимо стремиться к овладению ИКТ-компетентностью на высоком уровне. Результаты исследования будут полезны методологам, методистам, преподавателям, студентам и аспирантам российских вузов в целях изучения образовательного потенциала цифровых технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая трансформация образования, ИКТ-компетентность преподавателей университета, цифровые технологии, цифровые ресурсы, электронная информационно-образовательная среда.

Финансирование: исследование выполнено в рамках научного проекта Российского научного фонда № 23-28-01471 «Потенциальные возможности и риски цифровой трансформации образовательного процесса в университете».

Для цитирования: Шустров А. С. Актуальное состояние и проблемы формирования ИКТ-компетентности преподавателя современного вуза // Человек и образование. 2024. № 2. С. 118–126. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-118-126>.

Original article

CURRENT STATE AND PROBLEMS OF DEVELOPING MODERN UNIVERSITY TEACHER'S ICT COMPETENCE

Andrej S. Shustrov

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

s222760@std.novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2052-7761>

Abstract. The article actualizes the issue of developing ICT competence of a modern university teacher in the context of an exponential increase in the influence of digital technologies on the construction of a digital state and society in Russia. The results of the study of didactic preferences and difficulties of university teachers when using digital tools in the educational process are presented. The purpose of the study was to determine the level of development of ICT competence of teachers at modern universities. The research tools, along with theoretical methods (analysis, generalization, systematization), included empirical methods (questionnaires, quantitative and qualitative analysis). The opinions of 169 teachers from five Russian universities in the Northwestern, Central and North Caucasus Federal Districts were analyzed. The novelty of the study lies in the study of the level of ICT competence of teachers in order to determine further steps to improve the professional training of higher education teachers. The data obtained during the study indicate that for the effective functioning of a modern university teachers need to strive to master ICT competence at a high level. The results of the study will be useful to methodologists, teaching methods specialists, teachers, students and graduate students of Russian universities in order to study and develop the educational potential of digital technologies in relation to various profiles of training future specialists.

Keywords: digitalization, digital transformation of education, university teachers' ICT competence, digital technologies, digital resources, electronic information and educational environment.

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

For citation: Shustrov A. S. Current state and problems of developing modern university teacher's ICT competence // *Man and Education*. 2024; (2): 118–126. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-118-126>.

Введение. В начале XXI века в России происходят сложные трансформационные процессы, связанные с активным распространением информационных технологий. Научно-технологический прогресс по стратегическим направлениям развития российского государства станет значительно интенсивнее, если молодежь как значимый кадровый ресурс будет обладать востребованными обществом цифровыми компетенциями. В связи с этим на сферу образования возложена большая ответственность за развитие такой цифровой среды, которая была бы нацелена на создание необходимых условий для формирования у подрастающего поколения данных компетенций.

Развитие цифровых компетенций обучающихся является длительным и непрерывным процессом, охватывающим различные уровни образования. Выпускники университета должны обладать, в пер-

вую очередь, цифровой грамотностью, предпринимательским и критическим мышлением, знаниями о сетевой этике и информационной безопасности, навыками межкультурного взаимодействия в виртуальном пространстве. Происходящие в российских университетах процессы цифровой трансформации требуют высокого уровня сформированности ИКТ-компетентности преподавателей в области цифровых технологий для развития ИКТ-компетенций студентов вуза. Таким образом, возникает необходимость в изучении уровня ИКТ-компетентности преподавателей вуза в современных условиях.

Анализируя современные подходы к понятию «цифровая трансформация образования», следует обратить внимание на то, что цифровая трансформация образования призвана повысить интерес обучающихся к процессу обучения, адаптировав его содержание под интересы личности через возмож-

ности современных информационных и цифровых технологий [1]. Отечественные исследователи тоже активно изучают феномен «цифровой трансформации» в контексте развития сферы образования. Так, Ю. Н. Гамбеева и Е. И. Сорокина в своей научной работе отмечают, что применение возможностей цифровых технологий с максимальной эффективностью является ключевой целью цифровой трансформации образовательного процесса [2].

Авторы публикаций о современных научных исследованиях цифровой трансформации образовательного процесса И. В. Роберт, В. И. Блинов, А. А. Вербицкий, Н. П. Табачук, М. А. Чошанов указывают на вызовы и риски данного феномена. Среди них выделяют диссонанс между растущими требованиями со стороны заказчиков образовательных услуг (работодатели, обучающиеся, родители) и исполнителями (образовательные организации).

В исследовании Г. И. Герасимова отмечается, что трансформация образования в настоящее время приобретает характер социокультурного потенциала, от состояния которого во многом зависит направленность и динамика реальных, а не декларируемых процессов развития общества [3]. Н. М. Павлов в своем исследовании подчеркивает, что современные вызовы времени, установленные требования, стратегические документы и вся деятельность по цифровой трансформации задают определенные ориентиры в развитии теории интеграции обучения и воспитания [4]. И. И. Малгаров, исследуя информационную культуру обучающихся сельской школы в условиях цифровой трансформации образования, указывает, что форсирование реализации общенациональных и локальных стратегических задач по цифровой трансформации отраслей экономики, социальной сферы и государственного управления значительно меняет направленность деятельности системы образования – с усвоения значительных объемов знаний на формирование личности обучающегося [5].

Рассматривая цифровую трансформацию высшей школы, следует отметить, что на данном уровне образования наиболее значимые изменения происходят в управленческих, маркетинговых и образовательных процессах. Так, в «Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» сформулирован ряд принципов, составляющих фундамент развития цифрового университета. Авторы данного документа отмечают, что цифровая трансформация должна стать инструментом повышения качества высшего образования. Применение цифровых сервисов позволит совершенствовать все процессы, происходящие в вузе, а также повысить уровень удовлетворенности качеством образователь-

ного процесса у всех его участников. Использование цифровых технологий также оказывает позитивное влияние на процессы управления, происходящие в университете, и повышает качество принятия управленческих решений. Цифровая трансформация также направлена на развитие ИКТ-инфраструктуры университета, для чего создаются необходимые условия, в которых будут формироваться цифровые компетенции преподавателей и обучающихся, позволяющие сотрудникам отрасли максимально использовать потенциал современных технологий [6].

Значимость создания цифровой образовательной среды в современном вузе соотносится с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС 3++) [7]. В данном исследовании цифровая образовательная среда (ЦОС) понимается как комплекс программных, дидактических и технических средств, необходимых для реализации в вузе образовательных программ, в том числе с применением дистанционных технологий и цифровых образовательных ресурсов, обеспечивающих субъектам учебного процесса доступ к образовательному контенту и сервисам в цифровом виде. В наиболее обобщенном виде выделяют пять компонентов электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС): административный, нормативный, информационный, учебный и технологический [8].

Анализ научной литературы показывает, что достижение целей, предусмотренных цифровой трансформацией высшей школы, станет возможным при наличии у профессорско-преподавательского состава университета соответствующей профессиональной подготовки. Данная подготовка предполагает владение преподавателями вуза современными цифровыми технологиями и методами применения их в образовательном процессе. Формирование у педагогов высшей школы ИКТ-компетентности должно обеспечить опережающую профессиональную подготовку студентов не только в сфере информационных технологий, но и в других направлениях образовательной деятельности.

Необходимость совершенствования профессиональной подготовки преподавателей университета согласуется с мнением О. Ю. Гордашниковой, которая утверждает, что цифровые компетенции должны быть включены в состав обобщенных трудовых функций преподавателей вуза [9]. Т. А. Лавина и И. А. Таерова рассматривают ИКТ-компетентность преподавателя вуза как «сложную личностно-профессиональную характеристику, включающую мотивационный, когнитивный и технологический компоненты...» [10, с. 141]. Выделим три уровня развития ИКТ-компетентности преподавателя вуза:

низкий, средний и высокий. Так, преподаватели, находящиеся на *низком* уровне, владеют основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами. Преподаватели, относящиеся к *среднему* уровню, вместе с этим владеют современным мультимедийным оборудованием, компьютерными программами и дистанционными технологиями, а также используют в своей педагогической деятельности электронные образовательные ресурсы, разработанные другими авторами. К обладающим *высоким* уровнем развития ИКТ-компетентности следует отнести тех преподавателей, кто также использует нейронные технологии в своей профессиональной деятельности, разрабатывает свои электронные образовательные ресурсы и в целом активно проявляет творческие способности для развития цифровой среды образовательной организации.

Наиболее значимым условием эффективной цифровой трансформации университета является профессиональная подготовка преподавателей в сфере информационных технологий. В связи с этим требуется проведение исследования уровня готовности преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации вуза, изучение ключевых проблем и, как следствие, поиск оптимальных стратегий их решения в целях повышения качества образовательного процесса в университете [11].

Материалы и методы. В рамках исследования было проведено онлайн-анкетирование 169 преподавателей пяти российских вузов Северо-Западного, Центрального и Северо-Кавказского федеральных округов. Онлайн-анкетирование (23 вопроса) было организовано с помощью инструмента «Google-формы» среди преподавателей вузов с целью выявления дидактических предпочтений и затруднений в использовании ими цифровых инструментов в рамках образовательного процесса в вузе.

Теоретическую основу исследования составляют: Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, ФГОС 3++ (ВО), научные статьи разных авторов, исследующих процессы цифровой трансформации, происходящие в современном вузе. В Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования описаны условия для совершенствования образовательного процесса в вузе в контексте цифровизации (развитие цифровых сервисов, модернизация инфраструктуры, управление кадровым потенциалом и данными и др.), а также представлены положения формирования единой политики управления данными в сфере науки и высшего образования в соответствии с целевым видением, включая набор целевых

архитектур (архитектура процессов, архитектура данных, системная архитектура, инфраструктура и др.). ФГОС 3++ (ВО) декларирует требования к внедрению ЭИОС в образовательное пространство современного университета. Научные статьи, посвященные изучению феномена цифровизации, позволяют осуществить оптимальный поиск решений проблем, связанных с цифровой трансформацией современного вуза.

В качестве эмпирических методов исследования выбраны количественный и качественный анализ данных, полученных по результатам онлайн-анкетирования. Применение количественного анализа в процессе обработки данных онлайн-анкетирования предполагает выявление статистических закономерностей между различными аспектами цифровой трансформации университета. Качественный анализ полученных данных позволил сформулировать основные выводы, отражающие как позитивные тенденции цифровизации высшего образования, так и негативные, препятствующие цифровой трансформации университета.

Результаты и обсуждение. В онлайн-анкетировании приняли участие преподаватели, которые в исследуемых университетах преимущественно занимают должность доцента кафедры и имеют стаж работы в высшем образовании от 20 до 40 лет. Эти данные подтверждают, что в качестве респондентов выступили наиболее опытные представители профессорско-преподавательского состава вузов России. Большая часть преподавателей, принявших участие в исследовании, обучают студентов по направлению «Педагогическое образование» с различными профилями подготовки: психолого-педагогическое образование, филология, физическая культура, биология и география, технология и информатика и др. Среди опрошенных также есть преподаватели, реализующие образовательные программы по направлениям «Лингвистика», «Лесное дело», «Обществоведческое образование», «Дизайн», «Экология и природопользование» и др.

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 преподавательской деятельности в удаленном режиме. Полученные данные показали, что у подавляющего числа преподавателей есть опыт в проведении занятий в дистанционной форме (97,1 %), в приеме экзаменов (72,5 %) и в проведении защиты проектов в удаленном режиме (58 %).

Лишь несколько опрошенных (2,9 %) отметили, что не имеют такого опыта работы.

Дистанционные курсы в вузе стали наиболее востребованы в период распространения эпидемии коронавирусной инфекции (COVID-19), затем их разработка и размещение в системах управления обучением и на цифровых площадках стали одним из значимых критериев эффективности как преподавателя, так и кафедры.

В рамках исследования респондентам был задан вопрос, используют ли они дистанционные курсы в образовательных целях. Согласно полученным данным, 42 % преподавателей разрабатывают и используют собственные дистанционные курсы. Другие преподаватели (20,3 %) используют курсы, разработанные другими педагогами. В числе опрошенных нашлись преподаватели (26,1 %), которые в образовательной деятельности используют как собственные, так и разработанные другими преподавателями дистанционные курсы. Однако достаточно много преподавателей (23,2 %), которые не обращаются к дистанционным курсам, предпочитая использовать традиционные формы обучения.

Таким образом, можно констатировать средний уровень заинтересованности преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности в дистанционном формате. Об этом, в частности, свидетельствуют данные о планах подавляющего числа опрошенных (56,5 %) разрабатывать новые дистанционные курсы. При этом отметим, что достаточно много преподавателей (43,5 %) не рассматривают разработку дистанционных курсов в качестве приоритетного направления профессионального саморазвития.

Для организации учебного процесса и выполнения административных функций необходимо владеть программным обеспечением, предназначенным для выполнения профессиональных задач. Опираясь на результаты исследования, можно сделать вывод, что преподаватели в основном используют различные программы для редактирования и форматирования текста, математической и статистической обработки данных, а также визуализации информации.

Вышеуказанные результаты тесно коррелируют с ответами респондентов на вопрос об использовании педагогами компьютеров на учебных занятиях. Согласно полученным данным, значительная часть опрошенных (49,3 %) используют компьютеры на своих занятиях лишь эпизодически, 29 % преподавателей – регулярно и 21,7 % – вовсе не используют компьютерную технику. Модернизация образовательного пространства с учетом требований цифровой образовательной среды позволит подготовить будущих специалистов, способных успеш-

но осуществлять профессиональную деятельность в образовательных организациях и на производстве в контексте цифровизации учебных и технологических процессов, передавая накопленный опыт в университете своим будущим коллегам.

Изучая вопросы, касающиеся материально-технической базы российских университетов, представлялось целесообразным уточнить у преподавателей – в применении каких цифровых ресурсов они испытывают потребность для осуществления профессиональной деятельности. Большинству преподавателей (84,1 %) для подготовки и организации учебных занятий необходимы проектор, аудиовидеотехника и другое мультимедийное оборудование. Вместе с этим преподавателям необходим доступ к сети Интернет (58 %), компьютерным программам и базам данных (53,6 %), а также требуются интерактивные доски для организации учебного процесса (52,2 %). При этом нашлись и те, кому необходимо специализированное профессиональное программное обеспечение по профилю подготовки студентов (37,7 %), локальное/сетевое файловое хранилище для размещения рабочих и учебных материалов (30,4 %). Некоторые преподаватели в силу специфики профиля подготовки студентов испытывают потребность в применении на занятиях симуляторов и тренажеров (23,2 %), а также виртуальных лабораторий для цифровизации технологических процессов (20,3 %). Некоторые респонденты указали на потребность в учебных полигонах (8,7%) для учебно-производственной, методической и воспитательной работы, а также в производственном оборудовании (5,8 %), к которому можно отнести, например, систему «1С». Из полученных данных следует, что наиболее многочисленная группа респондентов предпочитает использовать базовый набор цифровых ресурсов, который помогает преподавателю в визуальном и аудиальном сопровождении профессиональной деятельности.

Согласно данным исследования, преподаватели используют цифровую среду для составления расписания (92,8 %); размещения заданий для студентов (84,1 %) и материалов для учебных занятий (81,2 %); использования ресурсов электронной библиотеки (76,8 %); размещения презентаций, аудио – и/или видеозаписей занятий (75,4 %), а также тестов и проверочных работ для студентов с оценкой их результатов (72,5 %); изучения нормативных документов (69,6 %); осуществления обратной связи со студентами (66,7 %); публикации ссылок на различные электронные образовательные ресурсы (63,8 %); отслеживания мероприятий, которые проводятся в организации (63,8 %); публикации результатов промежуточной и итоговой аттестации (53,8 %). Часть

преподавателей (24,6 %) отметили, что в своей работе используют электронную подпись. Некоторые преподаватели (10,1 %) даже указали, что пользовались данными электронной зачетной ведомости, которая на текущий момент в российских университетах не имеет массового распространения. При возникновении трудностей с использованием цифровых средств преподаватели могут обратиться к системному администратору. Многие респонденты (78,3 %) указали, что такой специалист в их университете имеется, при этом некоторые из них (11,6 %) отметили, что о таком специалисте либо не знают, либо его нет в образовательной организации. Среди опрошенных оказались и те, у кого нет потребности в обращении за поддержкой к системному администратору (10,1 %).

В Интернете для массового пользователя представлен широкий спектр цифровых ресурсов, которые преподаватели могут использовать для организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов. В соответствии с полученными данными опроса чаще всего с целью найти информацию преподаватели обращаются к различным поисковым системам (98,6 %), сайту образовательной организации (89,9 %), электронному каталогу ресурсов библиотеки учебного заведения (87 %), образовательным и научным порталам (81,2 %). Многие преподаватели повышают свою квалификацию с помощью онлайн-курсов (69,6 %) и изучают различные базы документов (Гарант, КонсультантПлюс и др.) (59,4 %). Менее популярными цифровыми ресурсами среди опрошенных преподавателей являются бесплатные базы (39,1 %) данных (Росстат, Всемирный банк, Открытые данные РФ и др.), видеоблоги или подкасты по образовательной тематике (37,7 %), мобильные приложения с образовательным контентом (27,5 %), поисковая система Google Scholar (14,5 %). Исходя из этого можно сделать вывод о том, что с помощью Интернет-ресурсов преподаватели в основном осуществляют поиск различной информации, связанной с их преподавательской деятельностью.

Безопасность в цифровой среде в настоящее время приобретает особое значение. Знание правил безопасного общения в виртуальном пространстве актуально не только для молодежи, но и для преподавателей вуза. Респондентам было предложено выбрать из нескольких сценариев тот, который не отвечает интересам любого пользователя сети Интернет. Были предложены такие сценарии: «не отвечайте на агрессивные сообщения», «занесите интернет-пользователя в черный список», «сообщите о подозрительном пользователе в техническую поддержку интернет-ресурса», «делайте скриншоты переписки, содержащей оскорбления и угрозы», «со-

общите подозрительному интернет-пользователю ваши персональные данные», «поговорите о диалоге с подозрительным интернет-пользователем с теми, кому вы доверяете». Согласно полученным данным исследования, только 78,3 % преподавателей ответили верно, выбрав вариант «сообщите подозрительному интернет-пользователю ваши персональные данные», что свидетельствует о недостаточном уровне знания преподавателями правил безопасного общения и поведения в Интернете. Необходима системная работа университетов в этом направлении со всеми участниками образовательного процесса.

Применение в образовательном процессе нейронных сетей и систем с искусственным интеллектом, по нашему мнению, приведет к совершенствованию учебного процесса и, как следствие, улучшению качества обучения в университете. Однако необходимо учитывать тот факт, что внедрение нейросетей в преподавательскую практику требует готовности и необходимых умений в использовании систем искусственного интеллекта и машинного обучения для организации учебного процесса. В настоящее время нельзя утверждать, что профессорско-преподавательский состав готов и намерен использовать нейросети в своей профессиональной деятельности. Подавляющее число респондентов (75,4 %) не применяют нейросети в своей работе. Лишь несколько преподавателей предпринимают попытки перестроить учебный процесс, включив нейросети в дидактический инструментарий. Некоторые преподаватели (17,4 %) указали, что используют в своей работе ChatGPT. Менее востребованными нейросетями являются YandexGPT (10,1 %), GigaChat от Сбера (8,7 %), Kandinsky (5,8 %), Шедеврум (4,3 %), Midjourney (2,9 %), Nicebot (1,4 %), Perplexity (1,4 %). С учетом этих данных вполне закономерным является мнение большинства преподавателей (60,9 %) о том, что применение искусственного интеллекта отрицательно повлияет на образовательный процесс в вузе. Данные опроса показали, что на данный момент у подавляющей части профессорско-преподавательского состава не сформированы дидактические предпочтения к использованию нейросети в своей профессиональной деятельности.

Заключение. Исследование показало, что для преподавателей высшей школы цифровая трансформация университета представляется серьезным технологическим вызовом. Это подтверждается тем, что значительная часть преподавателей вузов, участвующих в исследовании, применяют в своей профессиональной деятельности преимущественно традиционные модели обучения студентов, поэтому педагоги не в полной мере готовы к широкому применению в образовательной деятельности

инновационных технологий обучения, в том числе цифровых.

В исследовании выявлен достаточно высокий уровень заинтересованности преподавателей в освоении новых информационных технологий, цифровых инструментов и сервисов для повышения качества образовательного процесса. Преподаватели вузов владеют такими цифровыми инструментами, как: компьютерные программы и онлайн-сервисы (редактирование и форматирование текста, математическая и статистическая обработка данных, визуализация информации и др.), интерактивные средства обучения (интерактивная доска, мультимедийный проектор, видеоконференцсвязь и др.), цифровые библиотечные ресурсы и др. Исследование показало, что преподаватели вузов обладают ИКТ-компетентностью преимущественно на среднем уровне (68 %), который не является достаточным для осуществления эффективной и продуктивной профессиональной деятельности в цифровом университете. Часть преподавателей (14 %) имеет низкий уровень ИКТ-компетентности. Можно считать, что только каждый пятый преподаватель (18 %) в полной мере использует весь потенциал цифровой среды. По результатам качественного анализа полученных данных определены проблемы сформированности общепедагогической ИКТ-компетентности преподавателей, решение которых представляет первостепенное значение: применение методики использования нейронных сетей и других цифровых технологий в профессиональной деятельности, а также знание правил информационной безопасности.

В результате исследования были определены основные перспективные направления цифровизации университета. Одним из таких направлений является повышение уровня ИКТ-компетентности преподавателей, способных в своих предметных областях целесообразно применять различные цифровые инструменты, разрабатывать цифровые образовательные ресурсы, проводить предиктивную аналитику данных, собираемых и генерируемых информационными системами (платформами), а также оценивать сценарные решения образовательного процесса. Преподаватели, относящиеся к высокому уровню развития ИКТ-компетентности, будут привлечены к созданию и функционированию в университетах «Цифровых кафедр» и инновационного образовательного проекта Сбера «Школа 21». Одним из механизмов достижения целей цифровизации являются создание и развитие в университетах «Цифровых кафедр», которые будут способствовать расширению цифровых компетенций студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки [12].

Следующим важным направлением цифровой трансформации университета является перевод в цифровой формат содержания учебных дисциплин. При этом необходимо учитывать, что учебные курсы в цифровом формате находятся в прямой зависимости от феноменологических характеристик образовательного контента и индивидуальных особенностей студентов. Еще одним важным направлением цифровизации современного вуза является преобразование цифрового ландшафта высшего образования за счет интеграции в него искусственного интеллекта, предусматривающего широкое применение нейросетей, чат-ботов, по-сcode-платформ и др. В ходе исследования были выявлены механизмы применения нейросетей в учебном процессе, а также потенциальные возможности чат-ботов, выступающих в роли виртуальных помощников преподавателей и студентов.

Исследование показало, что в качестве эффективного механизма повышения качества образовательного процесса в вузе может выступать широкое использование преподавателями различных цифровых образовательных ресурсов, таких, как виртуальные образовательные туры, электронные учебники, обучающие видеоролики, интернет-акции, виртуальные практические и лабораторные работы и др.

Таким образом, следующим шагом для повышения профессиональной компетентности преподавателей вузов должно стать проектирование дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки, направленных на развитие ИКТ-компетентности педагогов и формирования у них практических умений, позволяющих эффективно применять цифровые технологии в профессиональной деятельности.

Полученные в ходе исследования данные подтверждают, что цифровая трансформация университета затрагивает, в первую очередь, процесс обучения. В связи с этим перспективным направлением развития профессиональной компетентности преподавателей вузов должно стать изучение цифровых технологий для их применения в воспитательной деятельности современных вузов. Исследование показало, что процесс воспитания как равноценный обучению компонент образовательного процесса, направленный на формирование у студенческой молодежи мировоззренческих и поведенческих установок, не рассматривается в качестве объекта цифровой трансформации университета. Традиционные методики воспитания студентов в вузе необходимо дополнить новыми подходами, учитывающими современный социокультурный контекст.

Список источников

1. Корчак К. И., Красильников В. В., Тоискин В. С. Современные подходы к понятию цифровой трансформации образования // Проблемы современного образования. 2022. № 1. С. 171–183.
2. Гамбеева Ю. Н., Сорокина Е. И. Цифровая трансформация современного образовательного процесса // Известия ВГПУ. 2020. № 5 (148). С. 35–42.
3. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества: автореферат дис. ... докт. философ. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 60 с.
4. Павлов Н. М. Развитие профессиональной деятельности сельского учителя в условиях цифровой трансформации образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2023. 23 с.
5. Малгаров И. И. Формирование информационной культуры обучающихся сельской школы в условиях цифровой трансформации образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2023. 21 с.
6. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wylr6uwujw.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).
7. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 124 (ред. от 27.02.2023) Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). URL: <https://base.garant.ru/71897862/> (дата обращения: 06.11.2023).
8. Положение об электронной информационно-образовательной среде образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский технологический университет». URL: https://www.inueco.ru/studentu/elektronnaya_informaczionno_obrazovatel'naya_sreda_lokalnyie_normativnyie_aktyi_reglamentiruyushhie_funkczionirovanie_eios (дата обращения: 15.01.2024).
9. Гордашникова О. Ю. Развитие цифровых компетенций современного педагога общеобразовательной организации // Человек и образование. 2023. № 3. С. 76–84. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028053-3>.
10. Лавина Т. А., Таерова И. А. Формирование ИКТ-компетентности преподавателей вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 4 (65). С. 141–143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ikt-kompetentnosti-prepodavateley-vuza> (дата обращения: 25.03.2024).
11. Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю. Актуальные направления и практические механизмы цифровой трансформации образования // Человек и образование. 2023. № 4. С. 118–124.
12. Монахова Л. Ю., Цымбалюк Л. Н. Инновационная инфраструктура в сфере управления образованием: цифровая кафедра // Современные парадигмы устойчивого развития региональных социально-экономических систем в условиях роста неопределенности внешней среды: материалы междунар. научно-практ. конференции, 2023. Гос. институт экономики, финансов, права и технологий (Гатчина). С. 587–593.

References

1. Korchak, K. I., Krasilnikov, V. V., Toiskin, V. S. (2022) Modern approaches to the concept of digital transformation of education. *Problems of Modern Education*, no. 1, pp. 171–183. (In Russ.)
2. Gambееva, Yu.N., Sorokina, E. I. (2020) Digital transformation of the modern educational process. *News of VSPU*, no. 5(148), pp. 35–42. (In Russ.)
3. Gerasimov, G. I. (2005) *Transformation of education – sociocultural potential for the development of Russian society*. Abstract of Ph.D. thesis, Rostov State University. (In Russ.)

4. Pavlov, N. M. (2023) *Development of professional activities of rural teachers in the context of digital transformation of education*. Abstract of Ph.D. thesis, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University. (In Russ.)
5. Malgarov, I. I. (2023) *Formation of information culture of rural school students in the context of digital transformation of education*. Abstract of Ph.D. thesis, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University. (In Russ.)
6. Ministry of Science and Higher Education (2021) *Strategy for digital transformation of the science and higher education industries*. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf>. (Accessed: 15 January 2024). (In Russ.)
7. Ministry of Science and Higher Education (2023) *Order dated 02/22/2018 N 124. On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 03/44/04 Professional training (by industries)*. Available at: <https://base.garant.ru/71897862/> (Accessed: 06 November 2023). (In Russ.)
8. Ministry of Science and Higher Education (2023) *Regulations on the electronic information and educational environment of the Educational Institution of Higher Education "South Ural Technological University"*. Available at: https://www.inueco.ru/studentu/elektronnaya_informaczionno_obrazovatel'naya_sreda/lokalnyie_normativnyie_aktyi_reglamentiruyushhie_funkczionirovanie_eios (Accessed: 15 January 2024). (In Russ.)
9. Gordashnikova, O.Yu. (2023) Development of digital competencies of a modern teacher of a general education organization. *Man and Education*, no. 3. pp. 76–84. DOI: 10.54884/S181570410028053-3. (In Russ.)
10. Lavina, T. A., Taerova, I. A. (2015) Formation of ICT competence of university teachers. *Bulletin of Cherepovets State University*, no. 4 (65), pp. 141–143. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ikt-kompetentnosti-prepodavateley-vuza> (Accessed: 25 March 2024). (In Russ.)
11. Gavrikov, A. L., Monakhova, L.Yu. (2023) Current directions and practical mechanisms of digital transformation of education. *Man and Education*, no. 4, pp. 118–124. (In Russ.)
12. Monakhova, L. Yu., Tsybalyuk, L. N. (2023) Innovative infrastructure in the field of education management: digital department. In: *Modern paradigms of sustainable development of regional socio-economic systems in conditions of growing uncertainty in the external environment: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. State Institute of Economics, Finance, Law and Technology (Gatchina), pp. 587–593. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.04.2024; одобрена после рецензирования 10.04.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 04.04.2024; approved after reviewing on 10.04.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

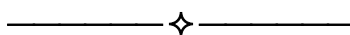
Шустров Андрей Сергеевич

Аспирант, ассистент кафедры технологического и художественного образования, инженер-технолог Лаборатории цифровой дидактики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the author:

Shustrov Andrey Sergeevich

Postgraduate student, Assistant at the Department of Technological and Art Education, process engineer at the Laboratory of Digital Didactics, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod



Научная статья

УДК 373

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-127-134

ПРЕОДОЛЕНИЕ ВЫЗОВОВ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ ИГР В ОБРАЗОВАНИИ

Гулафшан С. Кхан

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия

gulafshanskhan20@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4195-0163>

Аннотация. Интеграция цифрового обучения на основе игр (Digital game-based learning, DGBL) в образовательную среду является перспективным направлением, но требует от преподавателей переосмысления собственного опыта и педагогических подходов. В статье анализируются обстоятельства, препятствующие внедрению технологии DGBL в педагогическую практику. Для адекватной оценки потенциала развивающих игр необходимо глубокое понимание их образовательных возможностей. В статье подчеркивается важность профессионального развития и повышения квалификации педагогов в области цифровых технологий, ориентированных на внедрение методологии DGBL в рамках уже существующих методик обучения. В работе акцентируется внимание на том, что при разработке средств DGBL следует учитывать специфику образовательных практик и специализацию по предметам.

Ключевые слова: управление классом, конструктивистское обучение, цифровое обучение на основе игр (DGBL), образовательные возможности, профессиональное развитие.

Благодарность: выражаем благодарность научному руководителю Муравьеву Ю. А., канд. пед. наук, доценту ИИЯ РУДН, за содействие в редактировании статьи.

Для цитирования: Кхан Г. С. Преодоление вызовов цифрового обучения на основе цифровых обучающих игр в образовании // Человек и образование. 2024. № 2. С. 127–134. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-127-134>.

Original article

OVERCOMING CHALLENGES OF DIGITAL LEARNING BASED ON DIGITAL EDUCATIONAL GAMES IN EDUCATION

Gulafshan S. Khan

The Patrice Lumumba People's Friendship University of Russia, Moscow, Russia

gulafshanskhan20@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4195-0163>

Abstract. Integrating digital game-based learning (DGBL) into the educational environment is a promising direction, but requires teachers to rethink their own experience and pedagogical approaches. The article analyzes the circumstances that impede the introduction of DGBL technology into teaching practice. To adequately assess the potential of educational games, a deep understanding of their educational capabilities is necessary. The article emphasizes the importance of professional development and advanced training of teachers in the field of digital technologies, focused on the implementation of the DGBL methodology within the framework of existing teaching methods. The work focuses on the fact that when developing DGBL tools, the specifics of educational practices and subject specialization should be taken into account.

Keywords: classroom management, constructivist learning, digital game-based learning (DGBL), educational affordances, professional development.

Acknowledgment: We thank our scientific supervisor Yu.A. Muravyev, Ph.D., Assoc. prof., Institute of Foreign Languages, RUDN University, for assistance in editing the article.

For citation: Khan G. S. Overcoming challenges of digital learning based on digital educational games in education // *Man and Education*. 2024; (2): 127–134. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-127-134>.

Введение. Появление цифровых технологий и обучающих платформ – важный шаг в цифровой трансформации образования. Цифровая эпоха открывает огромные возможности для разнообразного использования игровых ресурсов и практик в обучении на всех уровнях образования. Сегодня это в первую очередь мультимедийные и интерактивные образовательные продукты, средства обучения на основе виртуальной реальности (VR), дополненной реальности (AR), облачных вычислений, чат-ботов. Развитие сетевых технологий позволяет ученикам обмениваться цифровыми ресурсами, обучаться в многопользовательских «мирах». Целенаправленное обучающее воздействие происходит посредством различных форматов, таких, как видео, аудио, текстовые сообщения, интерактивные элементы. Игровые обучающие интерфейсы становятся все более сложными и многоуровневыми. Разработчики цифровых продуктов нуждаются в помощи методистов для более эффективной координации и оптимизации образовательных ресурсов и платформ. Увлекательный игровой опыт, безусловно, повышает мотивацию обучающихся, однако, его следует методически правильно встроить в индивидуальные образовательные траектории.

Цифровая образовательная среда сегодня постепенно претерпевает все более глубокую трансформацию [1]. Социальный контекст, в котором воспитываются дети поколения «цифровых аборигенов», значительно влияет на их взгляды и отношение к цифровым технологиям. В мире, где технологии все более интегрируются в повседневную жизнь, игровое обучение становится важным в формировании представлений детей о мире, особенно в дошкольном возрасте. Цифровые средства обучения при должном контроле со стороны педагога могут быть высокоэффективными в начальном образовании, поскольку позволяют детям учиться через игру и взаимодействие, что соответствует их естественному способу исследования мира. Игровое обучение с использованием цифровых технологий позволяет детям исследовать,

творить и экспериментировать в безопасной и контролируемой среде, насыщенной образовательным контентом. Совместная работа со сверстниками способствует развитию креативности, формированию социальных навыков коммуникации и взаимной оценки личностных качеств. Благодаря интерактивным играм и приложениям дети могут изучать основы математики, иностранного языка, естественных наук и гуманитарных предметов. Интеграция обучающих заданий происходит естественным и привлекательным образом, что делает игровое обучение неотъемлемой частью современного дошкольного образования [2].

Рассмотрение процесса обучения маленьких детей через игру является ключевым для конструктивистского подхода в области раннего детского образования. В процессе игры дети не только усваивают новые понятия и навыки, но также развивают свое воображение, творческое мышление, социальные и эмоциональные навыки. Игра позволяет детям экспериментировать с различными социальными ролями, пробовать новые решения и развивать самостоятельность. Педагог, в свою очередь, должен создавать и поддерживать интерактивную обучающую среду, в которой конструктивная активность детей поощряется, а ошибки корректируются. Если средства цифрового обучения подобраны правильно, то в такой среде дети могут свободно и безопасно исследовать, экспериментировать и взаимодействовать друг с другом, что способствует их всестороннему развитию с самого раннего возраста [3].

Методы исследования. В процессе исследования были использованы следующие методы: обзор литературы с целью изучения цифрового обучения на основе игр (DGBL); обзор эмпирических исследований, связанных с DGBL, включая интервью и опросы педагогов и обучающихся, анализ информации и данных, опубликованных в высокорейтинговых научных изданиях.

Основной целевой аудиторией исследования явились учителя-практики и будущие учителя

в 1–12 классах средней школы системы К-12. Для России выводы применимы в средней школе.

Анализ научных источников, представленный выше, позволил сформулировать следующие исследовательские вопросы:

1. Как учителя воспринимают интеграцию цифровых игр в образовательную среду?

2. Каковы основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя средней школы при внедрении цифровых игр в свою педагогическую практику?

Результаты. Игры в контексте развития ребенка могут быть классифицированы как свободные и управляемые. В свободной игре деятельность детей происходит без явного внешнего вмешательства, где они сами выбирают игровые сценарии, объекты и правила из предлагаемых конструктивных сценариев взаимодействия. Эта форма игры позволяет детям свободно исследовать обучающую среду и развивать воображение. Таким образом развиваются качества целеустремленности и самостоятельности, а также формируются навыки принятия решений в разных социальных контекстах.

Управляемая игра предполагает наличие взрослого или старшего ребенка, который вовлечен в обучающую среду и направляет игровой процесс к конкретным образовательным целям, например, заданиям. Руководитель может предложить игровую тему, установить правила или задать направляющие вопросы. Управление в игре может способствовать обучению дисциплине, овладению новыми концепциями или развитию социальных взаимодействий при совместном решении сложных задач.

В обоих случаях игра остается значимым инструментом в развитии ребенка. Она мотивирует к образованию, способствует когнитивному росту, обеспечивает эмоциональное удовлетворение и укрепляет социальные связи с ровесниками. Разнообразие игровых форм и взаимодействий, доступных в современных обучающих средах, позволяет адаптировать процесс обучения к индивидуальным потребностям и интересам каждого ребенка в рамках персонализированных образовательных траекторий [4].

Исследования подтверждают, что цифровые игры (как средство обучения) имеют значительный потенциал для интеграции в современные методики обучения. Обучающиеся, выросшие в цифровую эпоху, все чаще предпочитают интерактивные и технологически насыщенные формы обучения. Одной из ключевых привлекательных особенностей цифровых игр является их спо-

собность моделировать иммерсивную среду, где, например, студенты могут экспериментировать, допускать ошибки и извлекать уроки из своего опыта без риска реальных последствий. К примеру, известно, что в теории и методике преподавания иностранных языков иммерсионный подход давно разрабатывается как один из наиболее перспективных.

Цифровая геймификация обучения и игровые задания на обучающих платформах выступают инструментом накопления и развития компетенций, необходимых специалисту в современном информационном обществе [5]. Иммерсивная образовательная среда поощряет автономию обучающихся, обеспечивает прозрачный и объективный механизм обратной связи через личный кабинет преподавателя, создает предпосылки для адаптации заданий по сложности по итогам контрольных заданий.

Интерактивная природа цифровых игр позволяет получать мгновенную и персонализированную обратную связь не только от преподавателя, но и от других участников, что способствует пониманию обучающимися своих сильных и слабых сторон и адаптации к заданиям в реальном времени. Многократный цикл из этапов «самостоятельная работа – обратная связь – адаптация» способствует непрерывному обучению и совершенствованию навыков. Цикличное обучение в цифровой среде становится неотъемлемым элементом конструктивистского подхода – конструирования знаний через активное вовлечение.

Функции отслеживания прогресса в обучающих играх также помогают учащимся устанавливать цели и промежуточные задачи обучения, фиксировать свои достижения в «контрольных точках». Ясная «дорожная карта» обучения способствует субъективному ощущению успеха и мотивирует продолжать работать над учебным материалом. Кроме того, открытый характер многих цифровых игр побуждает игроков формулировать и проверять гипотезы, развивая критическое мышление и навыки решения проблем, что может быть полезно в контексте профессионального обучения.

Исходя из вышесказанного, можно дать определение понятия «цифровая обучающая игра» – иммерсивная образовательная среда, построенная на базе конструктивистского подхода к образованию, в рамках которой игроки (обучающиеся) исследуют, взаимодействуют и рефлексиируют над учебным материалом с целью повышения своих когнитивных способностей и развития компетенций [6].

Основное препятствие для использования цифровых обучающих игр состоит в том, что педагоги иногда демонстрируют методический консерватизм, обусловленный недостаточной цифровой грамотностью. Профессиональная подготовка, необходимая для эффективного внедрения цифровых игр в образовательные среды, требует более глубокого понимания механики обучающих игр, принципов дизайна интерфейсов (UX/UI) и психолого-педагогических стратегий, направленных на повышение мотивации обучающихся. Хотя многие молодые педагоги из поколения «цифровых аборигенов» обладают достаточной технологической грамотностью, им часто требуется методическая поддержка. Для решения проблем методического консерватизма и недостаточной технологической грамотности современный преподаватель должен постоянно повышать свою квалификацию. Совместные инициативы на уровне учебных заведений, программы непрерывного обучения и доступ к ресурсам, ориентированным на внедрение цифровых игр в учебные планы, могут дать педагогам возможность более эффективно использовать образовательный потенциал игровых технологий. Создание ресурсной среды, которая поощряет экспериментирование и постоянное взаимное и индивидуальное обучение, позволяет педагогам успешно справляться со сложностями интеграции цифровых обучающих игр в учебный процесс [7].

Проведенное автором исследование направлено на изучение убеждений и опыта учителей относительно объективных и субъективных препятствий, мешающих успешной интеграции цифровых обучающих игр в образовательный процесс. В теории и методике образования еще с 1980-х гг. накоплен большой опыт внедрения компьютерных инструментов в рамках концепций компьютерного обучения (аббревиатуры CALI (Computer Assisted Language Instruction) и CALL (Computer-Assisted Language Learning)). Более того, многие авторы в зарубежной теории и методике предостерегали от внедрения цифровых решений без достаточного методического обоснования. Далеко не все цифровые образовательные инструменты и игры достигают заявленного создателями положительного методического эффекта при аудиторном и внеаудиторном применении.

Именно поэтому, на наш взгляд, практический опыт учителей играет ключевую роль в выявлении реальных проблем, преимуществ

и направлений для развития в этой области на современном этапе.

Учителя, работающие в разнообразных образовательных контекстах, сталкиваются с различными вызовами, такими, как ограниченный доступ к техническим ресурсам; сложности адаптации имеющегося программного обеспечения под образовательные цели; управление временем, необходимым для внедрения образовательной технологии; объективная оценка эффективности обучения с помощью инновационных средств. Анализ различных точек зрения и опыта учителей способствует выработке более эффективных стратегий интеграции цифровых игр в образовательный процесс, учитывая реальные вызовы и потребности обучающихся на современном этапе. Такой анализ помогает создавать более гибкие и адаптивные цифровые образовательные продукты, дающие реальные положительные эффекты от применения в классе.

Большая часть ученых в проанализированных работах использует социологические (количественные и качественные) методы исследования [7] для решения следующих групп задач:

1) создать демографический профиль педагога, а затем выявить корреляцию между элементами профиля и теми вызовами, с которыми учителя сталкиваются при внедрении цифрового обучения на основе игр (DGBL) в различных странах. Собираемые в рамках профиля педагога данные учитывают такие характеристики учителей, как возраст, пол, уровень образования, используемые методики, стремление к профессиональному росту, уровень владения техническими навыками;

2) изучить как цифровое обучение на основе игр проявляет себя в различных социокультурных, языковых и экономических контекстах, а также как цифровые образовательные продукты взаимодействуют с различными учебными средами;

3) выявить закономерности между демографическими профилями работников образования и перспективами реализации стратегий DGBL на мировом уровне, предложить инновационные образовательные практики.

Демографические характеристики учителей. Возраст косвенно влияет на отношение учителей к DGBL из-за личного образовательного опыта в цифровой среде [8]. Молодые учителя с опытом игр более уверенно интегрируют элементы DGBL в образование [9], в то время как учителя более старшего возраста могут от-

давать предпочтение традиционным методам [10]. Пол учителя не оказывает прямого и значительного влияния на использование цифровых образовательных игр, однако женщины-педагоги могут находить реализацию игр более доступной [11]. При этом мужчины, вероятно, чаще используют исследуемый инструмент из-за более высокого уровня игрового опыта [12].

Интеграция DGBL часто зависит от опыта использования учителями цифровых технологий. Принято считать, что более опытные педагоги легче адаптируются к новым методикам и средствам обучения. Однако молодые педагоги, выросшие в цифровую эпоху, быстрее внедряют цифровые инструменты в свою педагогическую практику. Опыт компьютерных игр и видеоигр с раннего детства способствует использованию подобных инструментов в качестве образовательных ресурсов. Установлено, что чем старше учителя образовательной организации, тем больше времени им потребуется для принятия новых для них методов DGBL и изучения интерфейсов цифровых образовательных игр [7].

Понимание социальной динамики в рамках профиля учителя важно для разработки эффективных программ профессионального развития, направленных на повышение цифровой грамотности учителей и успешную интеграцию DGBL в образовательную среду. Практический опыт работы с обучающими играми существенно повышает уверенность и эффективность учителей в их использовании на уровне средней школы [7].

Убеждения, знания и мотивация учителей. Взгляды, база знаний и мотивационные факторы учителей играют ключевую роль в интеграции и эффективности цифрового обучения на основе игр в образовательных учреждениях. Хотя большинство учителей в теории высоко оценивают концепцию образовательных игр как средства обучения, такое убеждение не всегда коррелирует с реальной готовностью педагогов применять такие инструменты на практике [13].

Цифровые образовательные игры обладают потенциалом для привлечения внимания студентов и создания интерактивной образовательной среды. Однако их эффективность в значительной степени зависит от того, насколько учителя используют их педагогические преимущества и понимают ограничения применимости. Более того, педагоги должны находить баланс при интеграции игр в учебные планы, обеспечивая соответствие их контента образовательным стандартам. Такой подход требует глубокого

понимания принципов дизайна интерфейсов и умения выбирать или создавать игры, которые соответствуют интересам и потребностям учащихся.

В ходе интервью опытные учителя часто признают прагматические и эпистемологические преимущества, предлагаемые DGBL [14]. Они понимают, что хорошо спроектированные цифровые образовательные игры могут моделировать реальные сценарии, развивать навыки решения проблем и обеспечивать совместный процесс обучения.

Личная мотивация также играет важную роль в готовности учителей исследовать и внедрять стратегии и инструменты DGBL, адаптировать их к национальным системам образования. Учителя, внутренне мотивированные к инновациям и совершенствованию своих педагогических практик, более склонны экспериментировать с новыми подходами, включая интеграцию цифровых игр.

В целом успешная интеграция DGBL требует учета многих факторов, в том числе убежденности учителей в эффективности такого средства обучения, знания ими методических принципов организации обучения в цифровой образовательной среде, а также внутренней мотивации исследовать инновационные методы обучения, такие, как цифровые образовательные игры.

Проблемы и вызовы DGBL. Интеграция Digital Game-Based Learning в образовательный процесс сталкивается с рядом препятствий, включая негативную реакцию учителей, проблемы управления классом и ограниченные знания в области теории и методики современного образования.

Негативные убеждения могут возникать из-за страха перед новыми технологиями (цифровой барьер) или недостаточного понимания их потенциала в образовании. Ограниченные педагогические знания в области теории и методики могут означать недостаточное понимание учителями способов интегрирования цифровых игровых элементов в учебный план таким образом, чтобы они эффективно поддерживали достижение образовательных целей в сочетании с традиционными методами.

Профессиональное развитие и структурированное обучение могут помочь учителям преодолеть эти барьеры. Обучение может быть посвящено теориям игрового обучения, методике интеграции игр в учебный процесс, а также формированию практических навыков создания и оценки игровых учебных ситуаций [7].

Как отмечено выше, некоторые демографические характеристики учителей, их опыт и убеждения оказывают значительное влияние на принятие и внедрение DGBL в образование. Учителя, имеющие большой опыт и открытость к инновациям, более склонны экспериментировать с новыми подходами, в том числе использовать игровые технологии. Педагогам с более консервативными убеждениями может потребоваться дополнительная мотивация и обучение для успешной интеграции DGBL в их практику.

Обсуждение. Интеграция цифрового обучения на основе игр в систему образования требует трансформации педагогических подходов. Одной из проблем, связанных с внедрением игровых технологий в практику обучения, является необходимость дополнительных доказательств эффективности DGBL в достижении образовательных результатов. Ряд исследований подтверждает такие преимущества инструментов DGBL, как повышенное вовлечение студентов, рост мотивации, возможности более объективной и прозрачной проверки знаний учащихся, возможности рефлексии по итогам обратной связи. Однако некоторые педагоги все еще скептически смотрят на перспективы использования таких средств обучения.

Кроме того, педагоги имеют разный уровень технической грамотности, поэтому требуется специально организованное сопровождение процесса интеграции цифровых технологий в их педагогическую практику. В то время как некоторые педагоги могут обладать продвинутыми цифровыми навыками, другим может потребоваться базовое обучение основам работы с компьютером, безопасности в интернете и работе с интерфейсами основных программ. Предоставление комплексных программ профессионального развития, адаптированных к конкретным потребностям педагогов, может дать им необходимые знания и навыки для эффективного использования DGBL.

Помимо технической грамотности педагоги сталкиваются с институциональными барьерами, такими, как излишне формализованные учебные планы и ограниченные ресурсы.

Успешность внедрения DGBL в образование сложно прогнозировать, так как оно часто зависит от личностных особенностей учителей, их убеждений и уверенности в эффективности и уместности использования цифровых игр в качестве образовательных инструментов. Создание в образовательной организации куль-

туры непрерывного обучения и методических экспериментов позволит педагогам расширить свой арсенал методов преподавания и адаптироваться к изменяющимся потребностям своих учеников в цифровую эпоху.

Подбор эффективных инструментов требует глубокого понимания методической природы используемых в играх цифровых интерфейсов как с точки зрения удобства использования, так и с точки зрения методической эффективности. Педагоги должны критически оценивать образовательную ценность цифровых игр, учитывая особенности интерфейса и соответствие образовательным стандартам. Многообещающими выглядят перспективы сотрудничества методистов образовательных учреждений с программистами, разработчиками.

Выводы. Исследование, направленное на выявление препятствий, затрудняющих интеграцию цифрового обучения на основе игр в образовательные учреждения, представляет собой важный этап в понимании динамики современного образования. Оно представляет собой одновременно и инновационный подход, и вызов для системы общего образования.

Различные демографические переменные, такие, как возраст, технические навыки и опыт преподавания, играют существенную роль в формировании взглядов учителей относительно DGBL. Опытные преподаватели могут быть более склонны к интеграции игр в учебный процесс, поскольку они видят потенциальные преимущества и понимают, как это может эффективно дополнять их проверенные временем методики преподавания. С другой стороны, в образовательной среде еще немало профессионалов, которые не имеют опыта работы с DGBL и могут испытывать опасения или сомнения относительно его эффективности на уровне средней школы. Соответственно выявлена необходимость дополнить программы подготовки учителей необходимыми компетенциями. DGBL сегодня является одним из многих инструментов, который может стимулировать учебный процесс, повышать мотивацию студентов и способствовать развитию различных навыков. Однако для достижения максимальной эффективности цифровые обучающие игры, как и любое другое средство обучения, должны быть интегрированы в учебный процесс с учетом его целей и задач. Педагоги должны быть готовы адаптировать игровые инструменты к конкретным потребностям своих учеников и контексту обучения.

Список источников

1. Marsh J., Plowman L., Yamada-Rice D., et al. Digital play: A new classification. / *Digital Play and Technologies in the Early Years*. London: Routledge Publishers, 2020. Pp. 20–31.
2. Disney L., Barnes A., Ey L. and Geng G. Digital play in young children's numeracy learning // *Australasian Journal of Early Childhood*. 2019. № 44 (2). Pp. 166–181.
3. Bird J. and Edwards S. Children learning to use technologies through play: A digital play framework // *British Journal of Educational Technology*. 2015. № 46 (6). Pp. 1149–1160.
4. Zosh J. M., Hirsh-Pasek K., Hopkins E. J., et al. Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum // *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. Pp. 1–12.
5. Acquah E. O. and Katz H. T. Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review // *Computers & Education*. 2020. № 143. Pp. 11–19.
6. Gee J. P. What video games have to teach us about learning and literacy // *Computers in Entertainment (CIE)*. 2003. № 1. Pp. 20–30.
7. Pandov K. Digital game-based learning: Systematic review of barriers and teachers' beliefs. Stockholm: Stockholms universitet, 2022. 38 p.
8. Martín del Pozo M., Basilotta Gómez-Pablos V. and García-Valcárcel Muñoz-Repiso A. A quantitative approach to pre-service primary school teachers' attitudes towards collaborative learning with video games: previous experience with video games can make the difference // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017. № 14. Pp. 1–18.
9. Hsu C. Y., Tsai M. J., Chang Y. H. and Liang J. C. Surveying in-service teachers' beliefs about game-based learning and perceptions of technological pedagogical and content knowledge of games // *Journal of Educational Technology & Society*. 2017. № 20 (1). Pp. 134–143.
10. Kaimara P., Fokides E., Oikonomou A. and Deliyannis I. Potential barriers to the implementation of digital game-based learning in the classroom: Pre-service teachers' views // *Technology, Knowledge and Learning*. 2021. № 26 (4). Pp. 825–844.
11. Altun A. and Gormez E. An Investigation of Teachers' Attitudes towards the Utility of Digital Games in the Social Studies Courses // *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*. 2021. № 7 (2). Pp. 19–36.
12. Kaimara P., Fokides E., Oikonomou A. and Deliyannis I. Pre-service teachers' views about the use of digital educational games for collaborative learning // *Education and Information Technologies*. 2022. № 27 (4). Pp. 5397–5416.
13. Stieler-Hunt C. and Jones C. M. Educators who believe: Understanding the enthusiasm of teachers who use digital games in the classroom // *Research in Learning Technology*. 2015. № 23. Pp. 1–14.
14. Fu Q. K., Zou D. Xie, H. Cheng, G. and Hwang G. J. Effects of a collaborative design approach on pre-service teachers' ability of designing for learning with a digital game // *Education and Information Technologies*. 2022. № 27. Pp. 5641–5664.

References

1. Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., et al (2020). Digital play: A new classification. In: *Digital Play and Technologies in the Early Years*. London: Routledge Publishers, pp. 20–31.
2. Disney, L., Barnes, A., Ey, L. and Geng, G. (2019). Digital play in young children's numeracy learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, no. 44(2), pp. 166–181.
3. Bird, J. and Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play: A digital play framework. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), pp. 1149–1160.
4. Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., et al (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, no. 9, pp. 1–12.
5. Acquah, E. O. and Katz, H. T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. *Computers & Education*, no. 143, pp. 103667.

6. Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, no. (1), pp. 20–30.
7. Pandov, K. (2022) *Digital game-based learning: Systematic review of barriers and teachers' beliefs*. Stockholm: Stockholms universitet. Available at: <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1733812/FULLTEXT01.pdf>. (Accessed: 20 January 2024).
8. Martín del Pozo, M., Basilotta Gómez-Pablos, V. and García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2017). A quantitative approach to pre-service primary school teachers' attitudes towards collaborative learning with video games: previous experience with video games can make the difference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, no. 14, pp. 1–18.
9. Hsu, C. Y., Tsai, M. J., Chang, Y. H. and Liang, J. C. (2017). Surveying in-service teachers' beliefs about game-based learning and perceptions of technological pedagogical and content knowledge of games. *Journal of Educational Technology & Society*, no. 20(1), pp. 134–143.
10. Kaimara, P., Fokides, E., Oikonomou, A. and Deliyannis, I. (2021). Potential barriers to the implementation of digital game-based learning in the classroom: Pre-service teachers' views. *Technology, Knowledge and Learning*, no. 26(4), pp. 825–844.
11. Altun, A. and Gormez, E. (2021). An Investigation of Teachers' Attitudes towards the Utility of Digital Games in the Social Studies Courses. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, no. 7(2), pp. 19–36.
12. Kaimara, P., Fokides, E., Oikonomou, A. and Deliyannis, I. (2022). Pre-service teachers' views about the use of digital educational games for collaborative learning. *Education and Information Technologies*, no. 27(4), pp. 5397–5416.
13. Stieler-Hunt, C. and Jones, C. M. (2015). Educators who believe: Understanding the enthusiasm of teachers who use digital games in the classroom. *Research in Learning Technology*, no. 23, pp. 1–14.
14. Fu, Q. K., Zou, D., Xie, H., Cheng, G. and Hwang, G. J. (2022). Effects of a collaborative design approach on pre-service teachers' ability of designing for learning with a digital game. *Education and Information Technologies*, no. 27, pp. 5641–5664.

Статья поступила в редакцию 20.02.2024; одобрена после рецензирования 16.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 20.02.2024; approved after reviewing on 16.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Кхан Гулафшан С.

Аспирант кафедры иностранных языков в теории и практике, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва

Information about the author:

Khan Gulafshan S.

Postgraduate Student of the Department of Foreign Languages in Theory and Practice, Patrice Lumumba People's Friendship University of Russia, Moscow



Научная статья

УДК 37.012.85

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-135-143

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Катерина Сергеевна Амель

Санкт-Петербургский государственный дворец творчества юных; Загородный центр детско-юношеского творчества «Зеркальный», Санкт-Петербург, Ленинградская обл., Россия

kateamel@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3908-5919>

Аннотация. В статье рассматривается сетевое взаимодействие общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования, обозначены цели, задачи, уровни организации взаимодействия для развития социально-образовательной активности подростков. На примере образовательного пространства «школа – загородный центр» п. Зеркальный Ленинградской области РФ как кластера показано влияние сетевого взаимодействия различных уровней на развитие социально-образовательной активности подростков как субъектов образования. Подчеркивается значимость социализации обучающихся путем вовлечения в различные виды деятельности за счет программ общего и дополнительного образования, а также вовлечения родителей и педагогов дополнительного образования в активную коммуникацию, что в целом оказывает стимулирующее воздействие на социально-образовательную активность подростков. В статье представлены показатели социально-образовательной активности, выделенные в ходе использования проектных и интерактивных технологий и позволяющие определить уровень развития этой активности у подростков, что вместе с учетом индивидуальных особенностей может способствовать росту их социальных, профессиональных и личностных качеств с целью выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, интеграция, социально-образовательная активность, развитие.

Для цитирования: Амель К. С. Сетевое взаимодействие школы и учреждения дополнительного образования в развитии социально-образовательной активности подростков // Человек и образование. 2024. № 2. С. 135–143. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-135-143>.

Original article

NETWORK INTERACTION OF SCHOOL AND INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION IN DEVELOPING ADOLESCENTS' SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY

Katerina S. Amel

St. Petersburg State Palace of Youth Creativity; Country Center for Children and Youth Creativity "Zerkalny",
St. Petersburg, Leningrad region, Russia

kateamel@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3908-5919>

Abstract. The article deals with the network interaction between secondary school and institutions of additional education; it denotes aims, tasks, stages and methods to organize interaction as the key element of social educational activity development. The example of the educational area "secondary school – the country center" located in Zerkalnyi, Leningrad region, as a cluster depicts the influence of network interaction of different levels and variations on the social educational activity of adolescents as educational subjects. It is highlighted that socialization of students by involving into different activities by means of general and vocational programmes as well as parents and tutors active communication can stimulate social educational activity of adolescents in general. The article also shows the indicators of social educational activity, sorted out within the use of project and interactive techniques that allow to define the level of adolescents' development that can promote the growth of their social, professional and personal qualities aiming to build individual educational routes in case the specific students' characteristics are taken into account.

Keywords: networking, integration, social and educational activity, development.

For citation: Amel K. S. Network interaction of school and institution of additional education in developing adolescents' social and educational activity // *Man and Education*. 2024; (2): 135–143. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-135-143>.

Введение. На сегодняшний день сетевое взаимодействие рассматривается как наиболее эффективная инновационная технология, позволяющая организовать совместное использование ресурсов образовательных учреждений с целью повышения качества образования. Интегративный характер взаимодействия субъектов образования позволяет проявиться их социально-образовательной активности и гармонизировать процессы воспитания, обучения и развития обучающихся в образовательном пространстве «школа–загородный центр». Несмотря на значительную разработанность и обоснованность методологических концепций организации детских учреждений, сочетающих оздоровительные и образовательные функции в современном обществе, в связи со сменой ценностных ориентиров, условий деятельности меняются взгляды на цели и задачи сетевого взаимодействия их участников, что является актуальной задачей педагогического исследования.

Материалы и методы исследования. В ходе исследования был проведен анализ публикаций по проблемам исследования и нормативно-правовой базы федерального и регионального уровней, контент-анализ сайтов организаций и использованы методы моделирования, наблюдений и анкетирования, что позволило описать сетевое взаимодействие как одно из условий развития социально-образовательной активности подростков.

Обзор литературы. Проблемы сетевого взаимодействия исследуются на междисциплинарной основе. Дж. Хагедорн, Р. Майлз, Ч. Сноу, А. Адамский, В. Ясвин занимались проблемами проектирования образовательной среды на основе сетевого взаимодействия, рассматривали сетевую структуру не только с точки зрения анализа форм установления отношений между субъектами взаимодействия, но и тщательной проработки правового обоснования создания сети организаций, процесса моделирования сетевой организации, педагогического и психолого-

педагогического сопровождения обучающихся в условиях сетевого взаимодействия.

Аспекты повышения социальной активности обучающихся, в том числе в образовательном процессе, обоснованы в диссертационных исследованиях И. С. Марьенко, В. А. Караковского, А. Т. Куракина, Л. И. Новиковой, Т. Н. Мальковского, И. А. Дралюк, где определяются содержание, логика, особенности воспитания социальной активности подростков, роль коллектива в воспитании активной личности и проектная деятельность как особое средство ее формирования.

Современная интерпретация сетевого взаимодействия.

Развитие всестороннего партнерства подразумевает, как правило, организацию взаимодействия субъектов. В управленческих науках выделяют следующие виды взаимодействия: информационное, административное, социальное, организационное, обеспечивающее, развивающее [1, с. 6].

Рассматривая образовательную деятельность с процессной, функциональной и структурной стороны, можно выделить форму деятельности, применяемую во многих видах взаимодействия – сетевое, представляющее «систему связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов» [2, с. 34]

В настоящее время образовательный процесс выходит на новый уровень во многом благодаря сетевому взаимодействию – за счет появления новых методик и способов обучения на рынке труда все больше конкурентоспособных специалистов. Обмен опытом и ресурсами позволяет решать ранее осознаваемые как невозможные в рамках отдельного учебного заведения задачи, тем самым повышая привлекательность и эффективность образовательной системы [3].

Разнообразие трактовок и интерпретаций понятия «сетевое взаимодействие» стало возможным благодаря практической реализации и глубокой проработке этой темы на разных уровнях. Так, нормативную основу сетевого взаимодействия определяет ст. 15 Федерального закона № 273 «Об образовании РФ», где указано, что сетевая форма реализации образовательных программ предусматривает использование ресурсов нескольких организаций, в том числе образовательных, для освоения обучающимися программ [4; 5]. Отметим, что целью сетевого

взаимодействия образовательных организаций в условиях модернизации образования является создание действенного механизма внедрения ведущих идей в постиндустриальном (информационном) обществе в соответствии с запросами экономики [6].

Большинство ученых выделяют следующие задачи сетевого взаимодействия образовательных организаций: развитие социальной компетентности обучающихся; повышение профессионализма и самореализация педагогов; привлечение дополнительных образовательных ресурсов; создание единого образовательного пространства для реализации программ учебных курсов, предметов, внеурочной деятельности, профориентационной работы; обмен опытом в решении юридических, правовых, материально-технических, методологических вопросов; оперативное реагирование на изменения условий ведения деятельности [7, с. 45].

Деятельность сети образовательных организаций регламентируется локальными актами, в числе которых договоры о сетевом взаимодействии, о сотрудничестве и совместной деятельности; положения о сетевом взаимодействии на основе формирования и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся, о сетевой реализации образовательных программ, об организации обучения в рамках сетевого взаимодействия и др.

Исследуя сетевое взаимодействие субъектов образования, можно выделить следующие его уровни:

- межличностный, подразумевает контакт между учителями, обучающимися и другими работниками образовательных учреждений;
- межинституциональный, взаимодействуют образовательные учреждения для обмена знаниями, ресурсами и опытом;
- региональный, отражает работу с местными органами власти, бизнес-сектором и другими учреждениями для развития образования в регионе;
- международный, означает сотрудничество между образовательными учреждениями разных стран для обмена студентами и преподавателями, идеями и передовым опытом.

Сетевое взаимодействие как форма, механизм, условие требует, чтобы в образовательный процесс было вовлечено несколько организаций, поэтому возникает необходимость проанализировать разные формы их совместной деятельности; конкретные модели сетевого взаимодействия будут зависеть от того, какими ресурсами обмениваются организации, составляющие сеть [8; 9].

Именно в условиях сетевого взаимодействия наиболее ярко проявляются черты социально-образовательной активности – комплексной характеристики личности, отражающей активную жизненную позицию и социальные навыки с конструктивной составляющей и находящую свое проявление, в том числе в условиях образовательного процесса. Целью развития социально-образовательной активности обучающихся является повышение уровня образованности, расширение кругозора, развитие знаний и навыков, а также формирование активной гражданской позиции, развитие толерантности, умение работать в команде и решать социальные проблемы. Примерами ее сформированности можно считать участие в организации сообществ на основе волонтерской деятельности, в проведении образовательных мероприятий в школах и общественных организациях, в создании онлайн-курсов, каналов, платформ для обмена знаниями и опытом и др. [10].

Формы сетевого взаимодействия в образовательном пространстве «школа – загородный центр». В процессе исследования применение различных форм взаимодействия изучалось в рамках работы образовательного пространства «школа – загородный центр», сформировавшегося в пос. Зеркальный Выборгского района на территории Загородного центра детско-юношеского творчества «Зеркальный» (далее – ЗЦ ДЮТ «Зеркальный») и средней общеобразовательной школы № 660, являющихся структурными подразделениями Государственного бюджетного нетипового образовательного учреждения «Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных» (далее – Дворец творчества юных), и представляющего собой на данный момент развивающуюся образовательную доминанту.

Школа № 660 была открыта в 1975 году. В 2010 году прошла реконструкция ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» и школы, поэтому по уровню технической оснащенности школа не отстает от школ Санкт-Петербурга. Сегодня здесь работают высококвалифицированные педагоги. В число обучающихся входят дети постоянного состава (до 50 учащихся) и переменного – обучающиеся из школ Санкт-Петербурга, приезжающие для оздоровления в ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» (до 300 человек в смену). В перспективе планируется развитие образовательного пространства за счет модернизации материально-технической базы ЗЦ ДЮТ «Зеркальный», что увеличит количество детей до 700 человек за смену к 2025 году, а к 2030 году – до 2000 человек [11].

Координация и организация сетевого взаимодействия СОШ № 660 и учреждения дополнительного образования в ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» осуществляются учебно-воспитательным отделом, в который входят сектор организационно-массовой работы, сектор спортивно-массовой работы, методический кабинет (педагог-психолог, педагоги методического отдела, вожатые и воспитатели).

Сайт актуальной информационной поддержки субъектов сетевого взаимодействия (педагогов, вожатых, специалистов, родителей, учащихся), а также всех интересующихся работой загородного центра регулярно обновляется. Проводятся индивидуальные и групповые занятия, направленные на решение основных задач как профориентационных, так и формирующих интерес к различным направлениям социально-образовательной активности в условиях комфортного информационного, психологического и коммуникативного взаимодействия.

Информационная поддержка подразумевает взаимообмен информативными блоками, содержащими сведения о стратегическом перспективном планировании развития ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» и СОШ № 660 в части увеличения наполняемости лагеря и улучшения качества предоставляемых образовательных услуг. Кроме того, информация может касаться особенностей взаимодействия с определенными группами обучающихся и сопровождающих их преподавателей и кураторов, особенностей образовательных программ, которые необходимо принимать во внимание при выстраивании образовательного процесса, а также информации от родителей об индивидуальных особенностях обучающихся, способных оказать влияние на весь период пребывания в лагере.

Административное взаимодействие предполагает обмен информацией по вопросам организации образовательного процесса – распределение учащихся по группам, распределение времени в пределах учебного дня и определение предпочтительного рода деятельности на данный период времени, тематическое планирование смены и соотнесение с общеобразовательными программами по предметам, а также распределение контрольно-надзорных функций. Родители, учитывая удаленность, частично несут ответственность за ребенка, получая через дистанционные формы коммуникаций (специальные чаты, организованные сеансы сотовой связи с ребенком индивидуально и трансляции различных мероприятий) «эффект присутствия» и возможность

оказывать опосредованное влияние на процессы и результаты воспитания и обучения.

Социальный аспект образовательной деятельности учреждения отражают социально-экономические связи, предусматривающие единый график образовательного процесса, режим питания и оздоровления для детей постоянного и переменного состава. Для более глубокой удовлетворенности пребыванием в ходе сетевого взаимодействия используется принцип «трипартизма», отражающий социальное партнерство родителей, педагогов учреждений и самих обучающихся как непосредственных получателей предоставляемых услуг. На любом из уровней взаимодействия виды деятельности фиксируются и принимаются во внимание, помогая выстраивать долгосрочное взаимовыгодное сотрудничество.

Организационная сторона в формате сетевого взаимодействия «школа – загородный центр» подразумевает официальные и неофициальные связи между всеми участниками образовательного процесса в рамках нормативно-правовой базы, предполагает расширение личностных возможностей для реализации задач, создающих благоприятную образовательную среду и продвигающих к общим целям для достижения наилучшего управления и организации.

ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» имеет возможность взаимодействовать со всеми структурными подразделениями Дворца творчества юных, порядок взаимодействия определен производственной программой, утвержденной генеральным директором. Кроме того, ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» может устанавливать творческие связи с научными, образовательными организациями, высшими учебными заведениями и детскими общественными объединениями. Подтверждением этому служит Постановление Правительства Санкт-Петербурга № 596 от 14.06.2023 об одобрении проекта Соглашения о сотрудничестве между Правительством Санкт-Петербурга и Образовательным фондом «Талант и успех», целью которого является в том числе и разработка организационно-правовой схемы центра «Сириус–Зеркальный» на базе инфраструктуры ЗЦ ДЮТ «Зеркальный», что в своей сути перекликается с обеспечивающим взаимодействием [11].

В образовательном пространстве «школа – загородный центр» взаимодействие приобретает разнообразные формы, например, подготовки обучающихся к участию во всероссийских олимпиадах и конкурсах. Для обеспечения сетевого взаимодействия во время пребывания в лагере педагоги и обучающиеся работают по единому

плану и графику (время, помещение, технические ресурсы, оборудование), что существенно увеличивает шансы на положительный результат.

Для развивающего взаимодействия в образовательном пространстве «школа – загородный центр» существует множество вариантов и интерпретаций сетевого взаимодействия. В личностном плане для всех участников образовательного процесса это связано со значительной сменой обстановки и эмоциональным восприятием ситуации. Подобного рода проекты оставляют след в индивидуальном развитии каждого его участника, создавая общие исторические и эмоциональные связи в общественном сознании, давая людям возможность прочувствовать силу общественной поддержки и формируя стремление к коллективной деятельности на всеобщее благо. Опыт участников сетевого взаимодействия оказывается востребованным не только в качестве примера для подражания, а также в качестве индикатора, который позволяет увидеть уровень собственного опыта и дополнить его чем-то новым, способствующим эффективности организации образовательного процесса [12].

В настоящее время загородные центры все больше становятся инновационными площадками для реализации программ дополнительного образования в сочетании с общеобразовательными, позволяя реализовывать интеграционный подход в условиях офлайн-социализации, в процессе «живого общения» с актуализацией воспитательной составляющей за счет реализации социальных эстафет и передачи социального опыта, способствующего социальному становлению ребенка.

Таким образом, социализация обучающихся актуализируется в условиях реализации образовательного процесса в рамках пространства «школа – загородный центр» путем вовлечения их в разнообразные виды работы, поскольку предметом деятельности учреждений является организация досуга обучающихся, проведение образовательных, культурно-досуговых, театрально-концертных, физкультурно-спортивных и иных мероприятий [13].

Оздоровительная функция предусматривает создание условий, проведение мероприятий, способствующих укреплению здоровья, профилактике заболеваний и санитарно-гигиеническому обслуживанию, режиму питания в благоприятной обстановке и занятиям физкультурой и спортом. Воспитательная функция сводится к созданию условий для развития самостоятельности – ответственности за поступки и принятие решений, уважения прав других, межличностных

отношений, адаптации в коллективе, навыков заботы об охране окружающей среды, развития социально-образовательной активности. Функции обучения и развития базируются на реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих актуализацию и адаптацию ресурсов ребенка, и способствуют его самореализации в образовательном процессе, развивают интеллектуальный потенциал в наиболее значимых сферах деятельности [14; 15].

В условиях реализации программ общего и дополнительного образования с помощью анкетирования и наблюдения были выделены следующие направления социально-образовательной активности: трудовое, общественно-политическое, познавательно-творческое, спортивно-оздоровительное, умственное, учебное, эстетическое, этическое. Сознательный выбор подростками одного из образовательно-развивающих кластеров не только в рамках дополнительного образования, но и в рамках реализации общеобразовательной программы значительно повышает их активность и мотивацию к дальнейшему саморазвитию.

Исследование уровня развития социально-образовательной активности подростков в сетевом взаимодействии школы и учреждений дополнительного образования. В анкетировании, проведенном для определения уровня развития социально-образовательной активности, приняли участие 89 подростков – обучающихся 9–11 классов. В основу анкетирования легли следующие методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко и «Определение общественной активности» Е. Н. Степанова.

Анализ полученных результатов, а также наблюдений за обучающимися смены «Фестиваль технического творчества “Техностарт”» в ходе проведенных мероприятий в рамках сетевого взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования на основе проектных технологий позволили выявить начальный уровень социально-образовательной активности подростков, а результаты опроса по итогам смены позволили выявить общий прирост (от 5 до 45 %) социально-образовательной активности подростков по следующим показателям:

1) способность поддерживать собственную мотивацию к социально-образовательной активности в меняющихся условиях (15 %);

2) сформированность готовности проявлять активность в образовательном процессе (23 %);

3) принятие социально-одобряемых форм поведения (45 %);

4) способность к социальной адаптации в стрессовой/нестандартной жизненной и производственной ситуации (10 %);

5) восприимчивость к проблемным ситуациям в образовательном процессе и умения их успешного разрешения (18 %);

6) способность оценивать и корректировать собственную активность для достижения субъективно-приемлемых результатов (22 %);

7) способность оценивать социальную активность участников образовательного процесса (36 %);

8) соотношенность собственных стремлений с видами осуществляемой деятельности в обучении (15 %);

9) понимание значимых для личности навыков и умение аргументировать активность/неактивность в их получении (5 %).

На рисунке 1 приведены показатели, характеризующие общий прирост социально-образовательной активности подростков.

Выводы. Исследование организации сетевого взаимодействия как одного из условий развития социально-образовательной активности позволяет заключить, что в основе деятельности пространства «школа – загородный центр дополнительного образования» лежит интегративный подход, направленный на объединение процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных составляющих и развивающий социально-образовательную активность подростков и практикоориентированность образования на основе построения индивидуальных образовательных маршрутов.

Для успешного включения в социальное и профессиональное сообщество обучающихся необходимо развитие их социально-образовательной активности как целостной и многоуровневой образовательной деятельности, обеспечивающей гармонизацию процесса обучения, воспитания и саморазвития обучающихся и направленной на формирование у них социальных (общих) и образовательных компетенций.

Выделенные показатели развития социально-образовательной активности позволяют оценить уровень ее сформированности у подростков, давая возможность регулировать дальнейшее взаимодействие субъектов образования, обеспечивая стабильный положительный рост их социальных, личностных и профессиональных качеств.

Показано, что взаимодействие и взаимная поддержка образовательных учреждений, детей

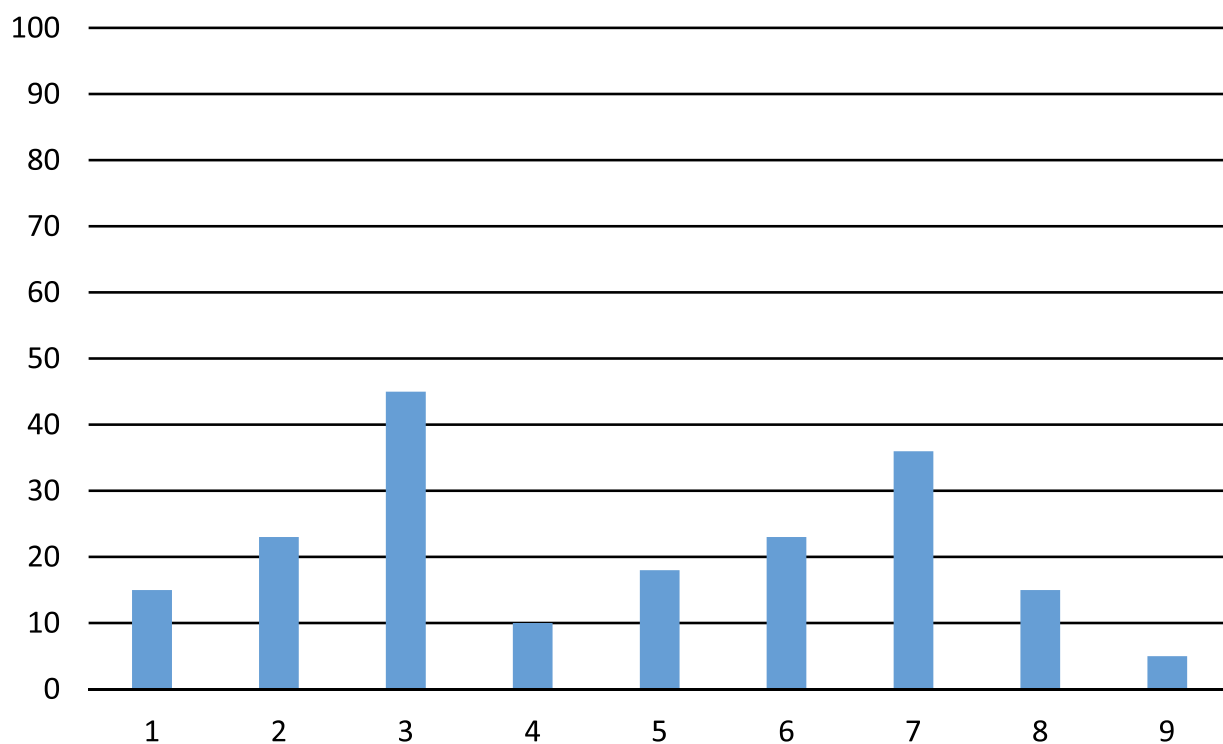


Рис. 1. Общий прирост показателей социально-образовательной активности подростков, %

и родителей являются дополнительной стимулирующей мерой по мотивации подростков к социально-образовательной активности.

Подобные масштабные изменения требуют поэтапного обновления содержания образовательного процесса, оптимизации процесса учета

индивидуальных предпочтений и особенностей получателей услуг в лице обучающихся и их родителей, анализа и применения наиболее эффективного педагогического опыта с учетом социального заказа от государства в условиях угрозы традиционным ценностям.

Список источников

1. Аветисян Г. В. Соотношение управления и взаимодействия // Вестник университета. 2017. № 5. С. 5–9.
2. Швецов М. Ю., Дугаев А. Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 5. С. 33–38.
3. Курбанов А. А., Ларина С. Ю. Основные проблемы становления сетевого взаимодействия в сфере образования и пути их решения // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 98 (1). С. 154–156.
4. Антонюк С. В. Сетевое взаимодействие дополнительного и общего образования как актуальная практика расширения образовательного пространства // Красноярское образование: вектор развития. 2023. № 1 (6). С. 49–53.
5. Федеральный закон № 273 «Об образовании в РФ» URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.03.2024).
6. Слинкина И. Н. Дефиниция сетевого взаимодействия в сфере образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 333–335.
7. Грошева А. В. Развитие образовательного пространства при сетевом взаимодействии ОУ // Педагогическое образование и наука. 2012. № 10. С. 44–46.

8. Жернокова Н. А. Роль сетевого взаимодействия между учреждениями среднего профессионального образования и общеобразовательными организациями в профессиональном самоопределении школьников // Дидакт. 2022. № 2 (10). С. 83–87.
9. Захарова М. Б. Типы и формы сетевого взаимодействия в системе образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 9–13.
10. Кириленко Н. П., Бессингер Ю. С. Развитие социальной активности учащейся молодежи в образовательном социально-анимационном пространстве // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 5. С. 15. DOI: 10.15862/22PDMN520.4.
11. Программа развития обособленного структурного подразделения ГБНОУ «Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных» ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» на период 2021–2025 годы. URL: https://www.spb-zerkalny.ru/doc/zcdyut-progr_zerk_2021-25.pdf (дата обращения: 25.03.2024).
12. Андреева О. Ю. Роль сетевого взаимодействия в образовательных учреждениях // Наука и современность. 2014. № 30. С. 59–62.
13. Fatykhova R. Social activity of student youth: levels and factors of its development / Conference: Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age, November 2020. URL: www.researchgate.net/publication/346888426_Social_Activity_Of_Student_Youth_Levels_And_Factors_Of_Its_Development (дата обращения: 25.03.2024).
14. Акопянц И. А. Социальная активность подростка как фактор его социального здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 86–93. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-186-86-93.
15. Концепция организации отдыха детей, их оздоровления и занятости в городе Кемерово, 2022 год / под ред. Дашковской Н. Ю. Кемерово: Изд-во МБОУ ДПО «Научно-методический центр», 2022. 80 с.

References

1. Avetisayn, G. (2017) Management and interaction correlation. *University Bulletin*, no. 5, pp. 5–9. (In Russ.)
2. Shevtsov, M.Yu., Dugaev, A. L. (2021) Networking of educational institutions of professional education in the region. *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series: Pedagogics and psychology*, no. 5, pp. 33–38. (In Russ.)
3. Kurbanov, A. (2023) The main problems of forming network interaction in the sphere of education and the ways to solve them. *Tendencies of Development of Science and Education*, no. 98 (1), pp. 154–156. (In Russ.)
4. Antonyuk, S., Filon, V. (2023) Network interaction of additional and general education as a current practice of expanding the educational space. *Krasnoyarsk Education: Development Vector*, no. 1 (6), pp. 49–53. (In Russ.)
5. Federal law № 273 “About education in the Russian Federation”. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed: 25 March 2024). (In Russ.)
6. Slinkina, I. (2021) Definition of network interaction in the sphere of education. *Modern Pedagogical Science Problems*, no. 71-2, pp. 333–335. (In Russ.)
7. Grosheva, A. (2012) Development of educational environment within network interaction between educational institutions. *Pedagogical Education and Science*, no. 10, pp. 44–46. (In Russ.)
8. Zhernokova, N. (2022) The role of network interaction between institutions of secondary vocational education and general education in professional self-determination of schoolchildren. *Didakt*, no. 2 (10), pp. 83–87. (In Russ.)
9. Zakharova, M. (2018) Types and forms of network interaction in educational system. *Yaroslavl Pedagogical Review*, no. 3, pp. 9–13. (In Russ.)
10. Kirilenko, N. (2020) Students’ social activity development in educational social-animation space. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, no. 5 (8), p.15. (In Russ.)

11. *Programme to develop the special department of State budgetary educational institution "St. Petersburg State Youth Theater" of Zerkalny Children Youth Center for the period 2021–2025*. Available at: https://www.spb-zerkalny.ru/doc/zcdyut-_progr_zerk_2021-25.pdf (Accessed: 25 March 2024). (In Russ.)
12. Andreeva, O. (2014) The role of networking ion educational institutions. *Science and Modernity*, no. 30, pp. 59–62. (In Russ.)
13. Fatykhova, R. (2020) Social activity of student youth: levels and factors of its development. In: *Conference Proceedings: Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age*, November 2020. Available at: https://www.researchgate.net/publication/346888426_Social_Activity_Of_Student_Youth_Levels_And_Factors_Of_Its_Development (Accessed: 25 March 2024).
14. Akopyanc, I., Kurin, Y. (2020) Social activity of an adolescent as a factor of its social health. *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 186, pp. 86–93. DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-186-86-93. (In Russ.)
15. Dashkovskaya, N. (ed.) (2022) *Concept of organization of children recreation, health improvement and occupation in Kemerovo, 2022*. Kemerovo, Science and methodology center. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 06.04.2024; одобрена после рецензирования 20.04.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 06.04.2024; approved after reviewing on 20.04.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Амель Катерина Сергеевна

Преподаватель, Санкт-Петербургский государственный дворец творчества юных, Загородный центр детско-юношеского творчества «Зеркальный», пос. Зеркальный, Ленинградская область, Россия

Information about the author:

Amel Katerina Sergeevna

Teacher, St. Petersburg State Palace of Youth Creativity, Country Center for Children and Youth Creativity "Zerkalny", Leningrad region, Russia



Научная статья

УДК 37.04

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-144-155

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ В АСПЕКТЕ СОДЕЙСТВИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Анна Александровна Кочетова

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

annkochetov@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрено соотношение понятий: «результаты», «продукты», «результативность», «продуктивность» и «эффективность». Обоснована возможность и необходимость оценки и сравнения результатов инновационной деятельности вне зависимости от конкретной темы проекта с позиции ценностно-смысловых приоритетов образования: качества образования, достижения личностных и метапредметных результатов, выраженных на уровне ценностей, мотивов, качеств и компетенций. Выделена задача развития школьника как субъекта своего образования и необходимости содействия в его самоопределении. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование избраны как методологические основания изучения инноваций – «исследований в действии», соответствующие этим приоритетам. Показана закономерность смещения внимания в педагогике от творчества к инновациям, основанная на их сущностных различиях. Отсюда выведена необходимость оценки именно эффективности инновационной деятельности как соотношения полученных результатов к затраченным ресурсам. Представлены формулы расчета коэффициентов эффективности использования ресурсов. Описана комплексная методика оценки эффективности использования ресурсов образовательного учреждения и внешней среды при формировании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся как пример сочетания качественных и количественных методов, в том числе диагностики личностных результатов образования и организационной культуры школы.

Ключевые слова: инновации в образовании, оценка результатов инновационной деятельности, эффективность, самоопределение, педагогический дизайн, культура школы, качественные методы исследования.

Финансирование: работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания (№ проекта VRFY-2023-0004).

Для цитирования: Кочетова А. А. Оценка эффективности инновационной деятельности в образовании в аспекте содействия самоопределению школьников // Человек и образование. 2024. № 2. С. 144–155. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-144-155>.

Original article

EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF INNOVATIVE ACTIVITIES IN EDUCATION IN THE ASPECT OF PROMOTING SCHOOL STUDENTS' SELF-DETERMINATION

Anna A. Kochetova

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

annkochetov@yandex.ru

Abstract. The article considers the correlation of concepts: results, products, effectiveness, productivity and efficiency. The possibility and necessity of evaluating and comparing the results of innovative activities, regardless of the specific topic of the project, from the perspective of value-semantic priorities of education: the quality of education, the achievement of personal and meta-objective results expressed at the level of values, motives, qualities and competencies is substantiated. The task of developing a student as a subject of his education and the need for assistance in his self-determination is highlighted. Pedagogical design and pedagogical planning have been chosen as the methodological foundations for the study of innovations – “research in action”, corresponding to these priorities. The regularity of the shift of attention in pedagogy from creativity to innovation, based on their essential differences, is shown. Hence, it is necessary to evaluate the effectiveness of innovation activity as a ratio of the results obtained to the resources spent. Formulas for calculating resource efficiency coefficients are presented. A comprehensive methodology for evaluating the effectiveness of the use of educational institution resources and the external environment in the formation of individual educational routes of students is described as an example of a combination of qualitative and quantitative methods, including diagnostics of personal educational results and organizational culture of the school.

Keywords: innovations in education, evaluation of the results of innovative activity, efficiency, self-determination, pedagogical design, school culture, qualitative research methods.

Financing: the work was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment (project No. VRFY-2023-0004).

For citation: Kochetova A. A. Evaluation of effectiveness of innovative activities in education in the aspect of promoting school students' self-determination // *Man and Education*. 2024; (2): 144–155. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-144-155>.

Введение. В последнее время к вопросам измерения инноваций, оценки результативности инновационной деятельности в образовании обращено внимание ученых и педагогов-практиков. Это обосновано тем, что инновационная деятельность признается главным ресурсом развития образования, а сама система образования рассматривается как стратегический ресурс, обеспечивающий благополучие общества в целом и дальнейший социальный прогресс [1].

Основной формой организации инновационной деятельности в образовании является реализация инновационных проектов и программ. В России существует развитая система федеральных и региональных инновационных

площадок на базе образовательных учреждений разных видов и уровней, а также различных конкурсов, поддерживающих наиболее перспективные проекты грантами.

Для рассмотрения проблемы оценки инноваций определимся, что оценивать, с каких методологических позиций осуществлять это, уточним следующие понятия: «результаты», «продукты», «результативность», «продуктивность» и «эффективность» – в общенаучном, междисциплинарном аспекте и в применении к инновационной деятельности в образовании.

Понятие «результат» в самом общем виде трактуется как последствие цепочки действий или событий, выраженных качественно

или количественно. Методологически важно, что результат тесно связан с целью, как представлением о возможном и желаемом результате человеческой активности (деятельности и/или общения).

Понятие «продукт» означает то, что было произведено, создано или получено в результате какого-либо процесса или действия, предмет как результат человеческого труда.

Оценить продукты инновационной деятельности проще, чем результаты, потому что последние гораздо шире и сложнее.

Особенностью данной работы является своеобразный метауровень предмета исследования, поскольку проводится анализ самих методов и подходов в оценке результатов инновационной деятельности. В основу методологии, вслед за Е. С. Заир-Бек [2], были положены метакатегории, которые могут рассматриваться как идентичные: проектная исследовательская методология и методология педагогического дизайна (чаще всего они и переводятся одинаково как «pedagogical design»).

Методы исследования. Диагностика результатов инновационной деятельности в образовании относится к категориям «исследования в действии» или «активные исследования» (Action Research, AR), которые позволяют: «зафиксировать новые социокультурные смыслы образования, так как способны интегрировать объективную реальность и субъективно воспринимаемые людьми ценности изменений», используя для этого смешанный подход – сочетание количественных и качественных методов сбора данных [2, с. 17].

Результаты. В педагогической науке достаточно давно сложился определенный консенсус относительно необходимости изучения инноваций в образовании [3; 4 и др.]. Также многие исследователи сходятся в признании мониторинга как необходимого компонента в системе оценки влияния инновационной деятельности и внедрения ее продуктов на развитие педагогической практики [5; 6 и др.]. Одним из главных инструментов изучения инноваций в образовании также считается экспертиза [5; 7; 8 и др.]. Еще один инструмент, который используют исследователи, – это анализ различных рейтингов, например исследование НИУ ВШЭ «Индекс региональной инновационной экосистемы образования», но этот метод также до сих пор недостаточно разработан.

Анализ международного опыта изучения инноваций в образовании и стратегий соци-

альных исследований представлен в работах Е. С. Заир-Бек, но остаются вопросы о применении этих стратегий к российским условиям [2].

Рассмотрим этот вопрос на примере опыта Санкт-Петербурга – региона, входящего в десятку лидеров в инновационном развитии по рейтингу НИУ ВШЭ. Комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга ежегодно проводится конкурс, который с 2022 года называется «Сильные решения» и определяется как «конкурс результатов инновационной деятельности». До 2020 года включительно этот конкурс носил название «Конкурс инновационных продуктов “Петербургская школа 2020”» (что ближе к фактическому содержанию конкурса). На этот конкурс все так же представляются инновационные продукты, вопрос об оценке результатов остается проблемным.

В качестве формы инновационных продуктов предусмотрены: программа; учебник; учебное пособие; учебное наглядное пособие; практическое пособие; учебно-методическое пособие; методические рекомендации; учебно-методический комплекс; потребительский программный пакет; программно-аппаратный комплекс; электронный образовательный ресурс; система управления обучением; система управления образовательным контентом; иное [9]. То есть речь идет о вполне конкретных «овеществленных» в печатной или электронной форме предметах как продуктах интеллектуальной деятельности. Причем «иное» подразумевает только формулировки со ссылками на ГОСТы по информации, библиотечному и издательскому делу. Налицо несколько формальный подход, что, впрочем, оправдано официальным статусом данного конкурса.

Оценка качества продуктов производится методом экспертной оценки. На заочном этапе конкурса проводится «содержательная экспертиза продукта инновационной деятельности с целью оценки степени его инновационности, значимости и эффективности для системы образования Санкт-Петербурга в соответствии с критериями оценки продукта инновационной деятельности» [9, пункт 2.12]. Снова речь идет только о конкретном продукте, а не о всех результатах инновационной деятельности.

Такое положение дел объясняется чрезвычайной сложностью самой проблемы оценки результатов инноваций в образовании.

Для обоснования нашей позиции вернемся к вопросу о соотношении терминов. Понятия

«результат» и «продукт» мы в общем виде определили. Главное отличие состоит в том, что результат гораздо шире, и для образования не может сводиться только к продукту. Поскольку цель образования в широком смысле подразумевает подготовку подрастающего поколения к активному участию в жизни общества ради личного счастья и социальной пользы, то становятся актуальными вопросы *личностного развития, самоопределения* во всех его аспектах, *готовности к самореализации*, в том числе в выбранной сфере профессиональной деятельности.

То есть речь идет о необходимости в системе образования решения задач развития ребенка как субъекта деятельности, общения и отношений. А это является ключевой проблемой инновационного развития в любой сфере жизни общества, признанного универсальным ответом на вызовы современности: «Самый трудный и драматический вопрос – вопрос о субъектах инновационного развития, готовых определять образ будущего, взять на себя бремя и ответственность за осуществление намечаемых целей и задач... Надо лечить главную болезнь России – бессубъектность» [10, с. 114].

Отсюда вытекает очень сложный вопрос: каким образом можно оценить результаты *любой* инновационной деятельности в аспекте развития ребенка как субъекта? И не является ли это основой для сравнения результатов самых различных инноваций в образовании? Поскольку их конечная цель – получение не конкретного продукта и каких-либо предметных результатов учащихся, а метапредметных и личностных результатов, выраженных на уровне ценностей, мотиваций, качеств и компетенций.

Таким образом, мы возвращаемся к вопросу о том, **что** именно надо оценивать как результат инноваций. Интересно, что современный этап развития науки и практики привел к переносу внимания с творчества именно на инновации. Если раньше ученых интересовали проблемы развития творчества, творческих способностей и умений школьника, то сегодня речь идет о готовности к инновационной деятельности. В чем разница? *Творчество* – это деятельность по созданию нового как сущностное отличие человека; более точно – поиск и внесение новизны в процесс и результат деятельности. Творчество имеет внутреннюю и внешнюю стороны: создавая новое, творец меняется сам. Но творчество может быть и субъективным, когда человек создает что-то

новое для себя, но это уже создано, открыто, изобретено в опыте человечества. *Инновация* же всегда имеет социальный смысл, содержит в том числе и экономический аспект. Поэтому такой перенос внимания с творчества на инновации – не дань моде, а закономерное движение в развитии науки и практики в их взаимосвязи [11, с. 72].

Соответственно, мы приходим к тому, что в процессе инноваций надо оценивать не просто результаты, не продуктивность, даже не результативность, а *эффективность*, поскольку *результативность* – это достижение конкретного результата, *продуктивность* – это мера, которая позволяет оценить результаты деятельности за определенный период времени, либо конкретный продукт, а *эффективность* – это соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами, между ценой и стоимостью, фигурально выражаясь.

Поэтому, в частности, предложенный В. И. Волковым «коэффициент инновационной продуктивности» как соотношение количества инновационных продуктов, разработанных региональными инновационными площадками, к общему числу площадок не менее чем за 5 лет [8] можно рассматривать как интегрированный для оценки инновационной активности на уровне региона. Однако он представляет собой механистический, «валовой» подход и не отражает качественных характеристик самих инноваций и их результатов, а также не учитывает всех ресурсов, которые были использованы каждым конкретным образовательным учреждением.

В качестве методологических оснований для изучения инноваций в образовании, вслед за Е. С. Заир-Бек, мы используем две синонимичные научные метакатегории: проектную исследовательскую методологию и педагогический дизайн [2]. Поясним эту позицию. Для нас важно не только то, что в ходе таких исследований выполняется прогноз развития образования и выявление воздействия новых продуктов и технологий на процессы и результаты образования. В ракурсе изложенного выше для нас значимы три особенности педагогического дизайна:

1) в центре внимания находится «клиент», «потребитель» (в прямом смысле, т.е. человек, личность, ученик и/или его родители), а конкретнее – потребности учащихся и соответствующие им цели образования (обучения, воспитания, развития);

2) четкое определение конечных свойств «продукта», обеспечивающего достижение цели (т.е. конкретных «приращений» к личности обучающегося);

3) определение максимально быстрого, точного и эффективного пути создания продукта, что требует хорошей организации работы, причем не индивидуальной, а совместной деятельности грамотно подобранной команды.

Кроме того, в *проектном исследовании* применяются методы, главным звеном которых выступает групповой процесс принятия решений, что выступает противовесом к «...использованию “медицинской модели” сбора фактических данных, в которой педагогика трактуется как таблетка и тестируется так же, как любой новый медицинский препарат» [2, с. 16]. Именно поэтому такие исследования получили название «исследования в действии» или «активные исследования» (Action Research, AR). Они позволяют интегрировать знания об объективно происходящих изменениях и субъективном восприятии этих изменений людьми. А для этого они используют *сочетание количественных и качественных методов сбора данных*.

В опыте 30-летней работы автора в качестве научного руководителя школ – инновационных площадок разного уровня, сложилась определенная система оценки эффективности инновационной работы общеобразовательных учреждений, ориентированная на ее *конечные результаты, вне зависимости от темы конкретного инновационного проекта*. То есть полагаем, что в любой инновации надо отслеживать и оценивать прежде всего показатели *качества образования*: качества условий, процесса и результатов. Это образовательные результаты учащихся, прежде всего метапредметные и личностные, так как предметные результаты и без того оцениваются детально и грамотно в существующей системе дидактического мониторинга на всех уровнях (*качество результатов*). Это качество работы и компетентность педагогов, их вовлеченность в совместную деятельность [12; 13; 14] как главное средство достижения результатов учащихся (*качество процесса*). Это культура образовательной организации [13, с. 36–45] во всех ее проявлениях (*качество условий*).

Проблематика конкретного проекта также находит и должна находить свое отражение в системе мониторинга, но последняя не должна сводиться только узко к теме проекта. А ори-

ентация на ценностные смыслы и актуальное понимание качества образования позволяет, хотя бы в общем приближении, *сравнивать эффективность самых разных инноваций*.

Представим вариант реализации данных подходов на примере разработанной нами комплексной методики, апробированной под нашим научным руководством в работе региональной инновационной площадки ГБОУ Лицея № 281 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга.

Эта методика стала частью инновационного продукта: *Учебно-методический комплекс «Самоопределение. Культура. ИОМ»*. Это мультимедийное издание, состоящее из печатного, электронного и изобразительного компонентов, включает в себя методическое издание для педагогов [15], «Конструктор ИОМ» – комплекс интернет-ресурсов для учащихся и «Атлас» – комплект открыток с QR-кодами для быстрого доступа к элементам Конструктора. Все продукты были выложены в *открытом доступе на официальном сайте Лицея* в разделе «Сильные решения – 2023», представлены на конкурс. Лицей стал финалистом, дипломантом конкурса.

Основная идея УМК несет в себе *двойной смысл*: он нацелен на *развитие культуры самоопределения учащихся и на развитие организационной культуры школы*, способной содействовать развитию учащихся как субъектов своего индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). В соответствии с темой проекта методика получила название: *«Методика оценки эффективности использования ресурсов образовательного учреждения и внешней среды при формировании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся»*. Представим ее далее более подробно в качестве конкретного примера использования описанных выше подходов.

Теоретическое обоснование методики.

Эффективность – сегодня это ключевое слово для всех сфер жизни общества, включая не только материальное производство, но и социальную сферу, государственную систему управления и др. Само понятие *эффективности* (от effectus – результат действия, впечатление) означает продуктивность использования ресурсов в достижении какой-либо цели. Для системы образования эффективность интегрально отражается в соотношении полученного *качества образования* к затраченным ресурсам. По сути, эффективность – это цена

качества образования. При этом главный результат – это социальный эффект, т.е. общественное благо.

Поэтому такая методика необходимо должна быть комплексной и включать в себя как минимум две группы критериев: критерии достижения результата и критерии использования ресурсов.

Процесс оценки осуществляется в ходе *мониторинга* – непрерывного отслеживания состояния объекта, который, в свою очередь, складывается из диагностических процедур, проводимых с определенной периодичностью. С этой позиции важно соблюдать *следующие принципы*, обеспечивающие возможность использования данной системы мониторинга в других учреждениях, т.е. возможность диссеминации: *универсальность*, т.е. независимость от типа и масштаба образовательного учреждения; *прозрачность*, т.е. возможность открытой публикации и обсуждения результатов анализа; *достоверность* и одновременно *минимальная трудоемкость* применения; *оперативность и непрерывность*, обусловленные четкими сроками сбора данных; *целостность*, *непротиворечивость* информации из разных форм отчетности; *сопоставимость результатов*, обусловленная применением объективных показателей. Эти принципы должны найти отражение не только в программе мониторинга, но и в подборе критериев и показателей, а также в отборе методик диагностики.

С точки зрения *характера эффективности* выделяют комплексный, относительный и отсроченный характер эффективности. Очевидно, что нас будет интересовать комплексный характер эффективности, поскольку относительный достаточно условен, а отсроченный сложен для оценки.

С точки зрения *формы оценки* эффективность имеет внешнюю оценку и внутреннюю оценку. Полагаем, что их необходимо сочетать.

Кроме того, надо учитывать, что с позиции общенаучных подходов любая эффективность оценивается через *интенсивность и экстенсивность*, а также с помощью понятий *емкости, отдачи и вооруженности*. С этих позиций мы разработали следующие формулы расчета *коэффициентов эффективности* использования ресурсов образовательной среды:

Ки (коэффициент эффективности использования ресурсов образовательной среды по интенсивности)

$$K^4 \text{ ЭиОС (интегральный)} = K_1 + K_2 + K_3,$$

где:

K_1 (отдача среды – средоотдача)

$$K_{\text{ЭиОС}1} = \frac{N \text{ (количество возможных выборов ресурсов среды)}}{N \text{ (количество выбранных ресурсов среды)}}$$

K_2 (внутренней средоёмкости)

$$K_{\text{ЭиОС}2} = \frac{N \text{ (количество возможных выборов внешней среды)}}{N \text{ (количество возможных выборов внутренней среды ОО)}}$$

K_3 (средовооруженности)

$$K_{\text{ЭиОС}3} = \frac{N \text{ (количество реальных выборов)}}{N \text{ (количество виртуальных выборов)}}$$

Кэ (коэффициент эффективности использования ресурсов образовательной среды по экстенсивности)

$$K_{\text{ЭэОС}} = \frac{t_1 = 100 \text{ учебных дней в студии за год}}{t_2 = \text{дни реальных занятий в выбранных студиях}}$$

Последний коэффициент, по экстенсивности, может быть использован для оценки работы образовательного учреждения по направлениям дополнительного образования или внеурочной деятельности, а также конкретным педагогом для оценки своей работы и активности участия детей.

Однако процедуры оценки по данным формулам не отвечают принципам минимальной трудоемкости и оперативности проведения мониторинга, хотя для них возможна разработка цифрового инструментария, который облегчит обработку. Тем не менее, мы отказались от этого варианта оценки эффективности не только из-за процедурных сложностей, но и в связи с его очевидной *механистичностью, ориентацией исключительно на количественный подход* (хотя он и отвечает требованиям достоверности и сопоставимости результатов).

Поэтому мы разработали другой вариант *методики оценки эффективности использования ресурсов образовательной среды, основанный на сочетании качественных и количественных методов сбора данных*.

В отношении к интегральной характеристике результатов – качеству образования – определим, какой вклад в это может внести работа по ИОМ учащихся. С помощью ИОМ достигаются задачи *персонализации образования и индивидуализации развития* учащихся [16; 17]. И результатом этой работы является ребенок, ученик, имеющий новый набор личностных характеристик и компетентностей. А критериями достижения результатов, в этом случае, являются не только *образовательные достижения учащихся*, но и показатели их *личностного развития* как субъектов.

Затем надо будет учесть, *какие ресурсы* на это затрачены: финансовые, материальные, челове-

ческие, временные, нематериальная аудиовизуальная среда, цифровые ресурсы; также можно рассмотреть образовательные, организационные, методические, психологические ресурсы и т.д. Учитывая, что до сих пор нет четкой классификации всех видов ресурсов в образовании, в данном случае имеет смысл учесть прежде всего те ресурсы, которые могут рассматриваться как *образовательные*, т.е. влияющие на качество образования. А поскольку качество образования рассматривается сегодня как единство трех компонентов: *качество условий, качество процесса и качество результата*, то это также необходимо отразить в методике. Кроме того, надо оценить ресурсы *на каждом уровне среды*: внутренней образовательной среды образовательного учреждения, социальных партнеров, социокультурной среды города, открытой информационной среды Интернет.

Большинство выбранных для нашей комплексной методики критериев, показателей и методов их оценки достаточно понятны из контекста, однако уделим отдельное внимание рассмотрению необходимых *результатов личностного развития* ученика, для чего определим, каким должен стать этот ребенок, в данном случае – выпускник школы.

Вызовы современного общества обусловили необходимость непрерывного образования в течение всей жизни. А для этого прежде всего нужен *субъект* – сознательный, активный деятель, познающий и действующий человек, т.е. субъект собственного непрерывного образования. Однако жизнь ребенка не ограничивается только стенами школы, не сводится к активности только в четко структурированных и формализованных сферах. Поэтому важно учитывать процессы, происходящие с участием всех видов образования – *формального, неформального и информального*. Взаимосвязь между ними приводит к *синергетическому эффекту*, поскольку позволяет оптимальным образом использовать имеющиеся ресурсы и согласовать все основные каналы воздействия на личность. Но *школе* как главному целенаправленно действующему фактору образования *принадлежит ведущая роль* гармонизации всех этих воздействий, создания единой системы образования (воспитания, обучения и развития) каждого конкретного ребенка. И решение этой проблемы как раз и лежит в поле реализации ИОМ, который связан с признанием за ребенком права на самостоятельность, реализацию индивидуальных интересов и потребностей в образовании в ходе собственного свободного выбора [17].

Итак, главный личностный результат работы по ИОМ – *ученик как субъект образования*. Далее необходимо определить, по каким *критериям и показателям* можно судить о становлении *ученика как субъекта* собственного образования, автора ИОМ. В результате теоретического анализа источников и апробации множества диагностических методик мы определили, что в качестве критериев можно рассматривать сформированность семи основных сфер личности: нравственной, социальной, когнитивной, мотивационной, волевой, эмоциональной, практической. По каждой сфере личности мы выделили наиболее важные показатели сформированности и отобрали наиболее информативные и удобные для массового применения методики их диагностики.

Первоначально данная система была апробирована с использованием 24 методик; на втором этапе из них было отобрано 16 (по количеству показателей), а на третьем этапе число методик было сокращено до 7 (по количеству критериев), поскольку опыт показал, что эти методики являются достаточными для оценки динамики личностного развития учащихся. Отметим, что в процессе апробации мы стремились к минимизации параметров оценки, поэтому из первоначального варианта программы мониторинга исключили не только часть методик, но и ряд критериев. Программа мониторинга по проекту опытно-экспериментальной работы содержит более полный пакет методик, она представлена на сайте Лицея в разделе «Инновационная деятельность». Каждое образовательное учреждение может использовать только те критерии и методики, которые считает для себя значимыми, с учетом конкретных задач, особенностей ситуации или специфики своего учреждения.

Итак, после обоснования теоретических подходов представим разделы по основным компонентам нашей комплексной методики.

Методика включает в себя 3 раздела:

1. Количественный анализ результатов образования по ИОМ с использованием ресурсов школы, социальных партнеров и внешней среды (см. таблицу 1).

2. Качественный анализ организационной культуры образовательной организации по критериям, снижающим затраты на использование ресурсов в процессе сопровождения ИОМ (см. таблицу 2).

3. Качественный анализ личностных результатов образования с использованием ИОМ (см. таблицу 3).

Таблица 1

**Критерии и показатели количественного анализа результатов образования по ИОМ
с использованием ресурсов школы, социальных партнеров и внешней среды**

№	Критерий	Показатель	Система мониторинга
1	Нормативное обеспечение деятельности по ИОМ	Наличие нормативного обеспечения деятельности по сопровождению ИОМ	Анализ нормативной документации
2	Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в ИОМ	Наличие и реализация программы психолого-педагогического сопровождения ИОМ	Анализ программы и ее результатов
3	Вовлеченность субъектов образовательного процесса в работу по ИОМ	% педагогов, включенных в работу по ИОМ % учащихся, участвующих в работе по ИОМ % социальных партнеров, включенных в работу по ИОМ	Статистический анализ
4	% учащихся, обучающихся по ИОМ, в т.ч. с использованием неформального образования	% учащихся, обучающихся по ИОМ % учащихся, включивших в ИОМ элементы неформального образования	Статистический анализ, анализ Матриц ИОМ
5	% учебных программ, использующих возможности неформального образования	% от общего числа программ	Анализ программ и их организационно-методического обеспечения
6	% программ внеурочной деятельности, дополнительного образования и воспитательной работы, использующих потенциал социокультурной среды и социальных партнеров	% от общего числа программ каждого вида % программ на базе учреждений-партнеров % программ с участием кадровых ресурсов партнеров	Анализ работы Лицея за учебный год, анализ Матриц ИОМ, анализ работы с социальными партнерами
7	Образовательные результаты учащихся	Текущая успеваемость и качество предметных знаний и умений. Уровень и качество обученности учащихся по предметам, имеющим компоненты неформального образования. Сравнение результатов обучающихся и не обучающихся по ИОМ	Результаты промежуточной аттестации учащихся, административного контроля. Текущая тематическая диагностика уровня обученности по предмету
8	Особые образовательные достижения учащихся	Результаты ОГЭ, ЕГЭ, медалисты. Количество участников, победителей и призеров предметных олимпиад, исследовательских конкурсов и проектов. Количество исследовательских работ, проектов	Количественный и качественный анализ результатов творческой деятельности учащихся. Накопительная оценка достижений (портфолио)
9	Востребованность выпускников и эффективность работы в реализации профильных программ	% выпускников, поступивших в вузы % выпускников, поступивших в вузы на бюджет % выпускников, поступивших в вузы по профилю в Лицее	Статистический анализ. Анкетирование выпускников, родителей
10	Образовательные потребности учащихся, образовательные запросы родителей	Количество учащихся/ родителей, выбравших для включения в ИОМ конкретные программы, в том числе с использованием потенциала социокультурной среды и социальных партнеров	Статистический анализ Матриц ИОМ. Анкетирование учащихся, родителей
11	Удовлетворенность субъектов участвием в работе по ИОМ	Процентное соотношение по уровням удовлетворенности учащихся, родителей, педагогов, социальных партнеров	Различные виды опроса: анкетирование, беседа, интервью

Таблица 2

Критерии и показатели качественного анализа организационной культуры школы

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Преобладающий тип организационной культуры школы	Показатели по основным типам культуры школы: Культура войны. Культура избегания неудач. Культура рынка. Культура академических достижений. Культура личностного развития	Наблюдение, анализ деловой документации, групповая самооценка педагогов. Анализ «школьного фольклора» и его «героев». Проблемно-практический семинар
Уровень развития коллектива педагогов	Принятие общих целей и ценностей педагогами	Согласование ценностей, коллективное целеполагание
	Совместная деятельность с распределением ответственности	Совместное планирование, рефлексия результатов
	Командные формы работы, взаимодействие внутри и между командами	Разработка правил взаимодействия, профессиональных кодексов
	Неформальное участие педагогов в принятии управленческих решений. Открытость и доступность информации	Групповое обсуждение и принятие решений. Коллективный самоанализ и самооценка
	Сформированность «Мы-концепции» педагогического коллектива	Методика «Мы-Концепция школы» (А. А. Кочетова)
Компетенции педагогов, готовность к совместной инновационной работе	Готовность к совместной деятельности с коллегами, учащимися, родителями, социальными партнерами	Методика «Диагностика готовности к совместной деятельности» (А. А. Кочетова).
	Готовность к педагогической деятельности творческого характера	Методика «Готовность к инновациям» (А. А. Кочетова)
	Уровень педагогического и методического мастерства	Методика анализа педагогического мастерства
	Цифровая культура	Владение комплексом ИК-технологий на уровне продвинутого пользователя
Развитая система социального партнерства	Оптимальное число социальных партнеров. Определение форматов социального партнерства и периодичности взаимодействия. Результативность партнерства для всех участников	Анализ договоров о сотрудничестве. Анализ программ внеурочной деятельности и дополнительного образования
Потенциал родительской общественности	Уровень удовлетворенности работой школы, готовность к сотрудничеству, возможности участия в образовательном процессе	Анкета «Комфортность ребенка в школе» (А. А. Кочетова). Диагностика удовлетворенности образовательной средой Лицея
Сформированность внутренней и внешней образовательной среды с многовариантным выбором	Наличие в ОУ разнонаправленных программ. Апробированная система использования: – ресурсов социальных партнеров; – ресурсов социокультурной среды города; – образовательных ресурсов Интернета; – мероприятий состязательного характера	Анализ Карт образовательных возможностей. Анализ Матриц ИОМ. Анализ договоров о сотрудничестве. Анализ программ внеурочной деятельности, дополнительного образования и воспитательной работы. Анализ образовательных достижений учащихся. Опросы учащихся и родителей

Таблица 3

Критерии и показатели качественного анализа личностных результатов образования с использованием ИОМ

Критерии: сформированность сфер личности учащихся	Показатели	Методики диагностики
Нравственная	Ценностные ориентации	Методика «Золотая рыбка» (Гутник И. Ю.)
Социальная	Социализированность	Методика изучения социализированности личности учащегося (Рожков М. И.)
Когнитивная	Самооценка, образ «Я», знание основных социальных ролей	Экспресс-диагностика уровня самооценки (Фетискин Н. П.)
Мотивационная	Мотивация школьного обучения	Методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (Матюхина М. В.)
Волевая	Воля, самостоятельность и инициативность	Тест «Самооценка силы воли» (Обозов Н. Н.)
Эмоциональная	Восприимчивость	Методика «Экспресс-диагностика эмпатии» (Юсупов И. М.)
Практическая	Осознанный выбор учащимися дальнейшего пути получения образования	Дифференциально-диагностический опросник (ДДО), модифицированный (Е. А. Климов, модификация А. А. Азбель)
	Уровень удовлетворенности работой по ИОМ	Методика «Эллипс» (Кочетова А. А.)

Заключение. Таким образом, данная комплексная методика представляет собой конкретный, апробированный в опыте работы общеобразовательного учреждения пример сочетания количественных и качественных методов диагностики результатов инновационной деятельности и оценки ее эффективности с позиций ценностно-смысловых приоритетов образования, разви-

тия школьника как субъекта своего образования и необходимости содействия в его самоопределении. Это возможный вариант оценки результатов «исследования в действии», поскольку инновационная деятельность в образовательном учреждении не укладывается в четко обозначенные сроки присвоения официального инновационного статуса.

Список источников

1. Кочетова А. А. Управление развитием инновационной деятельности как ресурс повышения качества образования // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. № 8. С. 17–31.
2. Заир-Бек Е. С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2017. № 185. С. 15–23.
3. Лазарев В. С. Опыт-экспериментальная работа в образовательном учреждении: практическое пособие для руководителей. М.: Центр педагогического образования, 2008. 44 с.
4. Хуторской А. В. Методология инновационной практики в образовании: монография. М.: Ридеро, 2021. 162 с.
5. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: метод. пособие. СПб.: С.-Петер. гос. ун-т пед. мастерства, 2003. 55 с.
6. Ясвин В. А., Рыбинская С. Н., Зотова Е. Б. Мониторинг в процессе управления развитием организационно-образовательной системы // Экспертиза и мониторинг образо-

- вательных условий в современной школе / под ред. В. А. Ясвина. М.: Смысл, 2009. С. 248–253.
7. Богуславский М. В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография. М.: ИСРО РАО, 2015. 120 с.
 8. Волков В. Н. К вопросу об измерении инноваций в образовании // Непрерывное образование: XXI век. 2019. Вып. 3 (27). С. 81–89.
 9. Распоряжение Комитета по образованию от 02.08.2023 № 987-р «Об организации и проведении конкурса результатов инновационной деятельности «Сильные решения» URL: https://k-obr.spb.ru/media/uploads/userfiles/2023/08/03/КИП_2023_распоряжение_987-р_от_02.08.2023.pdf (дата обращения: 12.04.2024).
 10. Лепский В. Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию М.: Изд-во «Когито-Центр», 2009. 208 с.
 11. Кочетова А. А. Коллективное педагогическое творчество: опыт прошлого и новая актуальность // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2023. № 207. С. 68–79.
 12. Агапова Е. Н. Улучшение качества образования: Вовлеченность персонала – индикатор успеха образовательной организации // Народное образование. 2018. № 6–7. С. 61–68.
 13. Гребенникова О. М., Кочетова А. А., Ярмолинская М. В. КУРС: Качество – Управление – Развитие – Сотрудничество. Учебно-методический комплекс / под ред. О. М. Гребенниковой. СПб.: «Ниц Арт», 2023. 216 с.
 14. Кочетова А. А. Опыт организации взаимодействия региональных инновационных площадок в районной системе образования / Педагогическая наука в контексте меняющейся образовательной ситуации: монография. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, Институт педагогики, 2022. С. 157–173.
 15. Кочетова А. А., Уткина А. Н., Фадеева О. Ф. Индивидуальный образовательный маршрут школьника: культура самоопределения. Методическое издание: из опыта инновационной деятельности Лицея № 281 Санкт-Петербурга / под ред. А. А. Кочетовой. СПб.: «Ниц Арт», 2023. 120 с.
 16. Бессонова Е. А., Ривкина С. В. Персонификация образования как тенденция трансформации современного образования // Человек и образование. 2021. № 1 (66). С. 4–10.
 17. Проектирование индивидуального образовательного маршрута ученика в условиях введения ФГОС ОО: учебно-методическое пособие / под общей ред. О. Н. Крыловой. СПб.: КАРО, 2019. 224 с.

References

1. Kochetova, A. A. (2023) Management of innovation development as a resource for improving the quality of education. *Quality Management of Education: Theory and Practice of Effective Administration*, no. 8, pp. 17–31. (In Russ.)
2. Zair-Bek, E. S. (2017) Modern methodology of design research of innovations in education. *Bulletin of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, no. 185, pp. 15–23. (In Russ.)
3. Lazarev, V. S. (2008) *Experimental work in an educational institution: practical guide for managers*. Moscow: Center for Pedagogical Education. (In Russ.)
4. Khutorskoy, A. V. (2021) *Methodology of innovative practice in education*. Monograph. M.: Ridero. (In Russ.)
5. Bratchenko, S. L. (2003) *Introduction to the humanitarian expertise of education: Study guide*. SPb.: SPb State University of Pedagogical Art. (In Russ.)
6. Yasvin, V. A., Rybinskaya, S. N., Zotova, E. B. (2009) Monitoring in the process of managing the development of the organizational and educational system. In: Yasvin, V. A. (ed.) *Examination and monitoring of educational conditions in a modern school*. M.: Sense, pp. 248–253. (In Russ.)
7. Boguslavsky, M. V. (2015) *Historical and pedagogical expertise of innovations in education: scientific foundations: monograph*. M.: ISRO RAO. (In Russ.)

8. Volkov, V. N. (2019) On the issue of measuring innovation in education. *Continuing Education: the XXI century*, no. 3 (27), pp. 81–89. (In Russ.)
9. Order of the Education Committee dated 08.02.2023 No. 987-r «On the organization and holding of the competition for the results of innovative activity «Strong solutions». Available at: https://k-obr.spb.ru/media/uploads/userfiles/2023/08/03/КИП_2023_распоряжение_987-p_or_02.08.2023.pdf (Accessed: 12 April 2024). (In Russ.)
10. Lepsky, V. E. (2009) *A subject-oriented approach to innovative development*. M.: Publ. house «Kogito-Center». (In Russ.)
11. Kochetova, A. A. (2023) Collective pedagogical creativity: the experience of the past and new relevance. *Bulletin of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, no. 207, pp. 68–79. (In Russ.)
12. Agapova, E. N. (2018) Improving the quality of education: Staff involvement – an indicator of the success of an educational organization. *National Education*, no. 6–7, pp. 61–68. (In Russ.)
13. Grebennikova, O. M., Kochetova, A. A., Yarmolinskaya, M. V. (2023) *COURSE: Quality – Management – Development – Cooperation. Educational and methodical complex*. SPb.: “Nic Art”. (In Russ.)
14. Kochetova, A. A. (2022) Experience in organizing interaction of regional innovative platforms in the district education system. In: *Pedagogical science in the context of a changing educational situation: monograph*. SPb.: A. I. Herzen RSPU, Institute of Pedagogy, pp. 157–173. (In Russ.)
15. Kochetova, A. A., Utkina, A. N., Fadeeva, O. F. (2023) Individual educational route of a student: culture of self-determination. In: Kochetova, A. A. (ed.) *Methodical book: from the experience of innovative activity of Lyceum № 281 of St. Petersburg*. SPb.: “Nic Art”. (In Russ.)
16. Bessonova, E. A., Rivkina, S. V. (2021) Personification of education as a trend of transformation of modern education. *Man and Education*, no. 1 (66), pp. 4–10. (In Russ.)
17. Krylova, O. N. (ed.) (2019) *Designing an individual educational route for a student in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard. Educational and methodical manual*. SPb.: KARO. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 22.04.2024; одобрена после рецензирования 05.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 22.04.2024; approved after reviewing on 05.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Кочетова Анна Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики школы Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the author:

Kochetova Anna Alexandrovna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of Pedagogy of School, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

PEDAGOGICAL HERITAGE AND MODERNITY

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-156-165

К. Д. УШИНСКИЙ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Александр Николаевич Шевелев

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

san0966@mail.ru

Аннотация. 200-летие со дня рождения К. Д. Ушинского побуждает обратиться к наследию великого русского педагога для осмысления исторических оснований назревшей современной реформы отечественного педагогического образования. В статье представлен анализ возможностей применения идей основателя отечественной научной педагогики в условиях современности, в частности, в контексте развития сети профильных классов психолого-педагогической направленности. Автор рассмотрены общие принципы, положенные К. Д. Ушинским в основу подготовки будущего педагога современной ему эпохи. В соответствии с ними выявлены основы создания современных психолого-педагогических классов, успешность которых в значительной мере обусловлена важностью ими как старта в педагогическую профессию, который становится не менее важным этапом на пути непрерывного профессионального роста педагога, чем получаемые им в педагогическом учебном заведении знания и умения. Статья может быть полезна аспирантам и исследователям, педагогам, участвующим в деятельности психолого-педагогических классов, работникам системы управления образованием, организующим деятельность таких классов.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, подготовка учителей, учительские семинарии, педагогическое образование, педагогическое наследие, психолого-педагогические классы.

Для цитирования: Шевелев А. Н. К. Д. Ушинский о подготовке педагога: педагогическое наследие в контексте деятельности психолого-педагогических классов // Человек и образование. 2024. № 2. С. 156–165. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-156-165>.

Original article

K. D. USHINSKY ON TEACHER TRAINING: PEDAGOGICAL HERITAGE IN THE CONTEXT OF THE ACTIVITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Alexander N. Shevelev

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

san0966@mail.ru

Abstract. The 200th anniversary of the birth of K. D. Ushinsky allows us to turn to the legacy of the great Russian pedagogue to understand the historical foundations of the urgent modern reform of domestic teacher education. The article presents an analysis of the possibilities of applying the ideas of the founder of domestic scientific pedagogy in modern conditions, in particular, in the context of the development of a network of specialized classes with a psychological and pedagogical orientation. The author examines the general principles laid down by K. D. Ushinsky as the basis for the preparation of a future teacher of his contemporary era. Accordingly, they identify the foundations for creating modern psychological and pedagogical classes, the success of which is largely due to the start in the teaching profession, which becomes no less important a stage in the continuous professional growth of a teacher than the knowledge and skills he receives in a pedagogical educational institution. The article may be useful to graduate students and researchers, teachers participating in the activities of psychological and pedagogical classes, and employees of the education management system organizing the activities of such classes.

Keywords: K. D. Ushinsky, teacher training, teacher seminars, pedagogical education, pedagogical heritage, psychological and pedagogical classes.

For citation: Shevelev A. N. K. D. Ushinsky on teacher training: pedagogical heritage in the context of the activities of psychological and pedagogical classes // *Man and Education*. 2024; (2): 156–165. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-156-165>.

Исходные концептуальные положения исследования. Современное состояние и перспективы развития отечественного педагогического образования связаны с осмыслением целого ряда исходных концептуальных положений. Приведем некоторые из них, так как без этого первоначального действия невозможно проведение историко-сравнительного анализа педагогического наследия К. Д. Ушинского по вопросам подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности. К этим характерным чертам современной эпохи, актуализирующим тему, относятся:

1. Усложнение учительской профессии в современных условиях и необходимость ее внутренней дифференциации, связанная со стремительно растущим разнообразием современного школьного образования. Школе, если

она действительно стремится стать современной, необходимы не столько квалифицированные предметники, сколько «специалисты по ребенку» (Е. А. Ямбург), воспитатели, тьюторы, психологи, социальные педагоги, методисты, андрагоги (специалисты по работе с родителями и самими учителями), IT-педагоги, педагогически высококвалифицированные управленцы. Надежд на то, что индивидуальный талант учителя способен вобрать всю эту совокупность требований, остается все меньше.

2. Ограниченные в современной России возможности для эффективной педагогической профориентации в школе, связанные с недостаточной популярностью педагогической профессии в социуме. Современный рынок труда, особенно в мегаполисах, формирует у молодежи и родителей обучающихся достаточно четкие, хотя

и неосознанные предпочтения в восприятии престижных и аутсайдерских профессий («ай-тишник», управленец, банковский служащий, юрист, медик, «силовик» и т.п.). Сломать складывающиеся стереотипы чрезвычайно трудно, так как они формируются за пределами воспитательных воздействий, на уровне стихийной социализации молодежи и общественного сознания взрослых.

3. Нарастание количественного и качественного кадрового дефицита учительского корпуса, вызванного замедленной возрастной ротацией учительских поколений, сокращением спектра потенциальных возможностей влияния на школу со стороны системы педагогического образования в условиях конкуренции педагогических специальностей на современном рынке труда с более привлекательными для молодежи профориентационными предложениями. Рост мегаполисов, вызывающий потребность в педагогах, уже не обеспечивается притоком учительской молодежи из провинции, перекрываемым эффектом «вращающихся дверей», не позволяющим закреплять учительскую молодежь в педагогике [1].

Возникла необходимость специально организованной еще со школьной скамьи подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности, прежде всего, мотивирующей и предоставляющей первый практический опыт ее реализации. Это выразилось в создании федеральной сети профильных классов психолого-педагогической направленности (ПППК). Длительность качественной подготовки педагога вступает в противоречие с поиском массовых, экономически рентабельных и быстрых вариантов ее замены, например, путем распространенного убеждения, что заменить учителя может хорошо знающий соответствующий предмет специалист из других профессиональных сфер, прошедший минимальную педагогическую переподготовку.

Сегодня деятельность психолого-педагогических классов нормативно обеспечена «Концепцией профильных психолого-педагогических классов» (2021 г.) [2] и Методическими рекомендациями по открытию, развитию региональной сети, организации деятельности профильных классов психолого-педагогической направленности, подготовленных Академией реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации в 2022–2024 годах [3]. Различными авторскими коллективами созданы учебно-методические пособия для обеспечения образова-

тельного процесса в психолого-педагогических классах страны [4].

Нормативные документы, рекомендации и пособия предписывают создание психолого-педагогических классов и дают определенное представление о специфике их будущей деятельности. Но специальных научных исследований того, как развивается ситуация с организацией и аккумуляцией опыта деятельности психолого-педагогических классов на местах пока не осуществляется в достаточном количестве для выявления ведущих тенденций этого процесса (за исключением статьи ярославского исследователя А. Н. Логиновой) [5].

Исторические аналоги современных психолого-педагогических классов нашли отражение в статьях Н. В. Корепановой и О. Г. Якимова [6; 7]. Поиск оснований деятельности психолого-педагогических классов в опыте прошлого несомненно оправдан и может дать много полезного, но только при условии учета контекста исторических условий деятельности педагогических классов прошлого. Также в современной истории педагогики имеются работы, связанные с новым прочтением педагогического наследия К. Д. Ушинского (М. А. Захарищевой, Н. В. Седовой, З. У. Колокольниковой, М. А. Скрынник) по вопросам подготовки будущего педагога и деятельностью созданных в дореволюционной России учительских семинарий (И. А. Кузьменко, Е. В. Щербакова) [8–12]. Материалы этой группы работ убедительно доказывают, что идеи великого педагога стали основанием для разработки во второй половине XIX века оснований модели российской учительской семинарии как основного учебного заведения для подготовки будущих педагогов.

Чем в такой ситуации может быть полезен взгляд великого педагога? Насколько актуален Ушинский с его воззрениями на подготовку педагога? Для ответа на этот вопрос нужно сначала реконструировать саму систему взглядов К. Д. Ушинского по этому вопросу, предоставив ему слово на основе наиболее известной работы «Проект учительской семинарии» (1861 г.) [13].

Статья была опубликована в Журнале Министерства народного просвещения в 1861 году как отклик на министерский проект реорганизации Гатчинского сиротского института в учительскую семинарию. Министерство снова вернулось к этому проекту уже в 1866 году. В этой статье К. Д. Ушинский включается в общественно-педагогическую дискуссию, посвященную реализации с 1870 года в Российской им-

перии системы средних педагогических учебных заведений по подготовке учителей для сельских народных начальных школ, которые получили название учительские семинарии. С таким названием профессиональные педагогические школы уже работали в Германии со второй половины XVIII века, тогда же две такие школы появились в Москве и Петербурге. Участие в дискуссии позволило Ушинскому сформулировать собственные представления по вопросу подготовки учителей, поэтому его статью следует рассматривать как программную в структуре его педагогического наследия.

Результаты исследования. К. Д. Ушинский констатирует «недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» в современной ему России. По мнению К. Д. Ушинского, учительские семинарии должны представлять закрытые средние профессионально-педагогические интернаты (проектируемые в 1868 году и реализованные в 1870-е годы), что было естественным в условиях подготовки достаточного числа народных учителей из представителей крестьянской и городской молодежи.

Неожиданный тезис: «...чем глубже идет он (учитель – Ш. А.) в массы народа и в детство человека, тем менее, конечно, требуется от наставника познаний; но зато тем более должен он быть хорошим воспитателем ...необходимо специальное педагогическое образование, тем более что нельзя ожидать, чтобы они сами, при ограниченности своих познаний, могли самостоятельно подготовиться к своему делу» [13, с. 516]. Итак, не знания, а способность быть воспитателем – главный для Ушинского результат специально организованной подготовки нового поколения российских учителей.

Следует учесть, что речь идет о подготовке именно народных учителей, которым предстояло работать в сельских и городских начальных училищах, социальное и профессиональное положение которых тогда существенно отличалось от учительства средней школы, что сегодня может показаться непривычным. Тезис о том, что «не знания делают учителя» уже выдвигался К. Д. Ушинским в 1860 году в «Записке об устройстве на 1861–1862 учебный год специальных педагогических классов» и в «Представлении о необходимости некоторых изменений в составе и курсе специального педагогического класса». В этих работах речь шла о подготовке учительниц из выпускниц педагогических классов женских институтов. Можно предположить,

что для К. Д. Ушинского эта позиция имела универсальный характер, означавший примат воспитательной составляющей в подготовке будущего педагога над подготовкой предметной, информационной, знаниевой. Ушинский подчеркивает, что учителей надо специально готовить, что для его современников (и многих нынешних их потомков) не выглядело всегда понятным и однозначным. Сегодня и в прошлом мысль о том, что любой знающий преподаваемый предмет человек – почти готовый учитель, оказывается очень живучей, воспроизводимой порой в массовом варианте. К. Д. Ушинский безусловно выступал сторонником создания в России особой системы учреждений педагогического образования.

Указанные идеи К. Д. Ушинского развиваются им далее: «...важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах больше влияния оказывает на учеников личность учителя, чем наука... Познания (учителя – Ш. А.) эти, неглубокие и не обширные, должны отличаться энциклопедичностью и в то же время оконченностью, определенностью и ясностью» [13, с. 518].

Итак, по Ушинскому, расчет, что в педагогической профессии должны оказываться только самые способные к ней, не выдержит столкновения с современной действительностью, требующей в исторической ретроспективе все большее число учителей.

Далее он продолжает: «В учительскую семинарию нельзя принимать всех желающих, но только по строгому выбору, из людей, специально к тому подготовленных, по крайней мере настолько, чтобы выразился их характер и способности, подающие надежду образовать из них хороших деятелей на поприще народного образования. Еще лучше, если сама семинария может иметь непосредственное и долговременное наблюдение за подготовлением будущих своих воспитанников... Следует принимать воспитанников только тогда, когда можно с уверенностью предвидеть в них хороших учителей... когда раскрывается в них ясно способность или неспособность быть учителем...» [13, с. 521]. Именно этот фрагмент текста Ушинского и надо осмысливать современным организаторам и педагогам психолого-педагогических классов, которые сегодня очень часто смешивают обучающихся психолого-педагогических классов и лидеров школьного ученического актива, говоря о том, что только юношество, демонстрирующее эти качества и готово для освоения педагогической профессии.

Ушинский вообще уделяет много внимания скромности учительского служения, которое требует привычки: «...привыкать к жизни простой, даже суровой и бедной, без всяких светских развлечений, к жизни с природой, строгой, аккуратной, честной и в высшей степени деятельной... чтобы жизнь его (учителя – Ш. А.) не только не подавала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и детях, но, напротив, служила примером как для тех, так и для других, и не противоречила его школьным наставлениям» [13, с. 525]. Для воплощения такого учительского образа формат учительской семинарии как интерната оказывался более эффективным, нежели открытое профессиональное учебное заведение.

Можно сделать вывод, что мотивация к учительству была для Ушинского главным компонентом для его подготовки. Потому мотивация к педагогической работе обязательно должна развиваться в процессе непрерывного педагогического образования, включающего предпрофессиональную подготовку, получение базового педагогического образования и дальнейшее индивидуальное или командное совершенствование профессиональной деятельности.

Далее К. Д. Ушинский продолжает усиливать тезис: «...на убеждения и нравственность молодого человека в 18 и 19 лет ничто не имеет такого влияния, как тот кружок товарищей, в котором он живет... убеждения всякого народного учителя христианского народа должны быть проникнуты идеей христианства... поверхностное, самонадеянное полуобразование, которое скорее всего ведет к сомнению в религии, а потом к безверию... нужно бояться этого полуобразования, возбуждающего самонадеянность... следует зорко наблюдать не только за тем, что учат будущие учителя, но и за тем, что они читают и с какой литературой они знакомятся» [13, с. 528].

Обученность по сравнению с воспитанностью будущего педагога в понимании Ушинского явно проигрывает. В рассматриваемой статье он неоднократно это подчеркивает, требуя «не переучивать (*nicht überlehren*) будущих учителей», добавляя, что «небольшие сведения народного учителя должны быть по возможности ясны, точны и определены... молодые люди, слушавшие университетские курсы и вынесшие из них высокие научные идеи, по большей части являются дурными учителями... сведения учителя должны быть очень разнообразны... он должен уметь даже петь»

[13, с. 533]. И здесь язык Ушинского и современный язык расходятся. К. Д. Ушинский явно использует слово «сведения» применительно к современной категории «умение». Разница между знаниями и умениями будущего учителя очевидна. Учительское «многознание» Ушинский отрицает, но говорит о многообразии того, что он должен уметь, что ему пригодится в профессиональной деятельности, подспудно противостоит популярной и традиционной для его времени практике восприятия любого образованного человека как готового к педагогической деятельности.

Наконец, подготовка в учительской семинарии предусматривает для К. Д. Ушинского достижение способности будущего народного учителя преподавать несколько предметов: «Учителя мелькают перед ребенком, как камешки в калейдоскопе, и ни один из них не имеет на дитя воспитательного влияния... 1) дети должны быть разделены по возможности на небольшие кружки; 2) эти кружки должны быть поручены прямому ближайшему влиянию хороших воспитателей; 3) воспитатели должны жить с воспитанниками; 4) воспитатель должен быть не только гувернером, но и наставником (учителем – Ш. А.), если не во всех, то, по крайней мере, в некоторых предметах» [13, с. 534].

Очевидно, что привычное для эпохи К. Д. Ушинского и свойственное прежде всего средним школам разделение педагогических функций между преподавателями-предметниками и классными надзирателями (гувернерами, классными дамами) великим педагогом отрицается применительно к начальным народным школам в частности и применительно ко всей системе образования в целом. В его понимании будущий школьный педагог должен обязательно совмещать эти функции. Не столько потому, что подготовить такое большое число преподавателей и воспитателей для многочисленных начальных школ было просто невозможно, но и потому, что Ушинский отрицает такое разделение в принципе. В его представлении подлинный педагог непременно более воспитатель, он, прежде всего, «специалист по ребенку», способный позитивно влиять на него, когда само преподавание (обучение) становится в его руках инструментом детского развития. В этом и заключается сущность гуманистической парадигмы педагогических взглядов К. Д. Ушинского.

Сегодня, когда многие школьные учителя сознательно и прагматически отказываются

от классного руководства, сосредотачиваясь лишь на учебном процессе и дистанцируясь от воспитательных задач, четкость позиции К. Д. Ушинского в этом вопросе показывает потенциал влияния авторитета его взглядов как на современников, так и на потомков. Уже после кончины Ушинского, в 1871 году в российских средних школах был введен институт классного наставничества (современных классных руководителей). Доказать прямое воздействие высказанных великим педагогом идей по этой теме и данной меры государственной образовательной политики невозможно, но дискуссия в отечественной педагогике 1860-х годов по этому вопросу велась не только К. Д. Ушинским, но и многими другими авторитетными в общественно-педагогическом движении педагогами.

Думается, что и сегодня этот вопрос нуждается в актуальном обсуждении. С одной стороны, многообразие обязанностей современного учителя подталкивает к мысли об эффективности разделения обязанностей преподавателя и возвращения на новом историческом витке института освобожденных классных руководителей. С другой, именно К. Д. Ушинский «подсказывает» нам те риски, которые при этом возникнут. Риски, связанные с утратой воспитательного воздействия на учеников ПЕДАГОГА (а не отдельно преподавателя и воспитателя), нераздельного в осуществлении своей миссии.

Другой актуальной для современности темой является педагогическая компетентность директора учебного заведения (речь у К. Д. Ушинского идет о директоре учительской семинарии, но сам принцип может быть распространен на другие учебные заведения его эпохи, прежде всего, средние). Итак, «заведующее лицо должно также быть и наставником и воспитателем... Часовой урок в день не затруднит директора, но избавит начальство от искательств на это место тех лиц, которые не знакомы ни с теорией, ни с практикой воспитания и, кроме того, сближая директора с воспитателями и воспитанниками, будет всегда удерживать его в сфере его главных обязанностей» [13, с. 541].

Данный фрагмент не нуждается в подробных комментариях. В современном споре преимуществ директоров школ «менеджеральной» и «педагогической» направленности позиция К. Д. Ушинского очевидна. Руководитель учебного заведения прежде всего – действующий педагог, а не просто чиновник, поставленный

на эту должность, пусть даже и квалифицированный управленец. И никакие сегодняшние модные подходы из теории управления бизнесом не смогли бы убедить великого педагога в ином.

Одной из наиболее спорных тем в деятельности современных психолого-педагогических классов являются предпрофессиональные пробы. Они выстраиваются исходя из наблюдаемого опыта, в диапазоне проведения проб, имитирующих педагогическую деятельность либо включающих обучающихся в реальную (пусть и фрагментированную) педагогическую работу.

Какова позиция К. Д. Ушинского по вопросу практической подготовки будущего педагога? Обратимся к соответствующему фрагменту: «Метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только деятельной и долговременной практикой... При таком (пробном – *III. А.*) уроке практиканта присутствуют его товарищи и учителя и замечают каждую его ошибку, а после урока, в особом педагогическом собрании, высказывают практиканту все сделанные на его лекции замечания, причем, обращается внимание даже на мельчайшие подробности преподавания, как-то: на интонацию, движения ... такая взаимная критика и взаимное подражание гораздо удобнее делаются при совместной жизни семинаристов (учительской семинарии – *III. А.*) в интернате» [13, с. 541–542].

Таким образом, для Ушинского важны:

- реальный практический опыт проведения уроков будущими педагогами;
- коллективная рефлексия будущими педагогами всех тонкостей разбираемого занятия, когда используется не только авторитетное мнение опытных педагогов (наставников в современной терминологии), но и критика, элемент соревнования, взаимное обогащение получаемым коллективно опытом со стороны сообщества педагогов будущих;
- удобство коллективной педагогической практики именно в условиях педагогического интерната, а не работы с индивидуальными соискателями учительских вакансий.

Конечно, Ушинский говорит о практике в учительской семинарии как профессионально-педагогическом учебном заведении. Но и в условиях современных психолого-педагогических классов только организация реальных, а не имитирующих (игровых, кейсовых и иных) педагогических проб способна дать

нужный результат (может или не может осуществлять педагогическую деятельность, привлекает ли она, готов ли к ней обучающийся). Потому что «поиграть» в будущую профессию и ощутить ее реальные условия – огромная разница. И, конечно, целью деятельности психолого-педагогических классов должна выступать стартовая фаза подготовки будущих педагогов, а не просто школьная профориентация или личностное развитие метапредметных компетенций (креативности, коммуникации и т.д.).

Основным компонентом педагогической практики, по мнению К. Д. Ушинского, выступает не сам пробный акт профессиональной деятельности и даже не подготовка к нему, а коллективная рефлексия произошедшего. Тот компонент, на который сегодня педагоги, работающие в психолого-педагогических классах, подчас не обращают внимания, на него порой не остается сил и времени. Он должен быть не переменным и главным звеном педагогических проб, именно его взрослые должны готовить наиболее тщательно. Вероятно, недостаточное внимание к рефлексии по сравнению с самим фактом проведения открытого урока, свойственное сегодня и значительной части опытных педагогов, невольно проецируется ими на работу психолого-педагогических классов.

Представить себе сегодня подготовку будущих педагогов в условиях интерната, о чем пишет Ушинский, затруднительно. Но, если категорию «интернат» рассматривать как метафору, как создание особой, пусть и несколько закрытой, «среды в среде» школы с психолого-педагогическими классами, то эта мысль великого педагога становится не столь уж оторванной от современных реалий.

Создание такой особой среды обусловлено уникальной образовательной средой каждой школы (школьной средой). Одно дело, когда психолого-педагогический класс или группа выступает как одно из многочисленных направлений школьной профориентации. Другое – когда такой класс является в школе единственным коллективом для предпрофессиональной подготовки (к таким школам сегодня в Петербурге относимы до 60 % учебных заведений с психолого-педагогическими классами, как правило, это обычные микрорайонные школы, не относимые к группе школ повышенного уровня обучения – гимназиям, лицеям, школам с углубленным преподаванием предметов). И такая среда во второй группе школ потенциально может быть создана в контексте идей будущей

педагогической профессии как особой миссии, служения, элитности, требующей от коллектива психолого-педагогического класса специальной подготовки, некоторого обособления его от других обычных классов сверстников. Главной задачей такого обособления станет достижение серьезного, взрослого осознания всех этих «высоких материй» обучающимися психолого-педагогического класса.

В статье К. Д. Ушинского даются и несколько практических советов, не бесполезных для современной ситуации психолого-педагогических классов. Обратимся к ним.

Во-первых, «должна быть составляема подробная история каждого воспитанника, которая гораздо более, чем экзамены, знакомит с его способностями и наклонностями и дает возможность определить, какое назначение должно указать тому или другому воспитаннику». Во-вторых, «наименее способных из малолетних воспитанников (учительских семинарий – Ш. А.) будут поручать надежнейшим из семинаристов, с тем чтобы семинарист мог показать результаты своего воспитательного влияния ... в практический год под их непосредственным надзором и руководством». В-третьих, Ушинский рекомендует учительской семинарии поддерживать «непосредственную переписку с своим бывшим воспитанником». Наконец, в-четвертых, «пробные уроки семинаристов и критика их на педагогических собраниях дадут превосходный материал для таких руководств (учебно-методических пособий для продолжающих обучение в семинарии – Ш. А.)» [13, с. 549].

Не трудно разглядеть за этими непривычными современному слуху словами прошлого вполне знакомые ученическое портфолио, наставничество в системе «ученик–ученик, студент–ученик», отслеживание учебным заведением профессиональной и личной судьбы своих выпускников, обобщение опыта педагогических практик обучающихся для дальнейшего совершенствования деятельности. Если рассматривать их как неперенные для Ушинского компоненты подготовки будущего педагога, то рекомендации для деятельности современных педагогических классов вполне понятны и носят вполне актуальный характер.

Выводы. Обобщим понимание К. Д. Ушинским неперенных принципов (и компонентов) подготовки будущего педагога относительно проблем и актуальных задач деятельности психолого-педагогических классов.

Приоритет отдается им закрытым профессионально-педагогическим школам-интернатам, которые должны наполняться выпускниками хороших общеобразовательных школ и на основании строгого отбора. И сегодня кураторы современных психолого-педагогических классов должны определить его организационно-психологические границы относительно всей школы. Не обязательно делать эти границы жесткими, закрытыми, но они должны присутствовать. В противном случае, психолого-педагогический класс трансформируется в привычный актив школы – вариант ученического самоуправления или будет «психолого-педагогическим» только по формальному наименованию, но не по сути осуществляемой в этом классе системы деятельности. Это будет вполне обыкновенный класс, возможно даже профильный. И даже если в таком классе будет преподаваться курс «Основы педагогики и психологии», то он еще не станет таковым. Ощущение же психолого-педагогического класса как единства вокруг значимой деятельности, чувство принадлежности к важной «будущей перспективе» могут возникать только на основе однородной мотивации детей этого класса к педагогической деятельности, что обеспечивается отбором. Не случайно для К. Д. Ушинского отбор в учительские семинарии является обязательным, а попадать туда должны, по его мнению, отнюдь не самые способные к учебе.

Обмен опытом педагогов петербургских психолого-педагогических классов на курсах повышения их квалификации показывает, что аргументы, с помощью которых осуществляется мотивация обучающихся в пользу педагогических профессий, сегодня разделяются на три основных группы:

- творческий характер педагогической деятельности;
- перспективы педагогической профессии в будущем (Атлас профессий будущего в педагогической его части) как привлекательная перспектива;
- широта нынешнего спектра педагогических и, особенно, психологических профессий, который отнюдь не исчерпывается стенами школы.

Огромное значение придается К. Д. Ушинским педагогической практике. При каждой учительской семинарии обязательно должна была действовать большая начальная школа, на базе которой можно было организовывать педагогическую практику семинаристов. Но главным в педагогической практике является не сам акт ее

проведения, а коллективная, совместная для учащихся рефлексия осуществленной деятельности. Для К. Д. Ушинского совместный разбор пробных уроков товариществом семинаристов становится не менее важным, чем проведение такого разбора с использованием только авторитетного мнения взрослых преподавателей.

Думается, что сегодня для психолого-педагогических классов внимание к постоянной, разнообразно осуществляемой, но обязательно коллективной рефлексии проводимых педагогических практик и проб должно быть поставлено в центр их деятельности. Многочисленность проводимых проб и практик в нынешних психолого-педагогических классах не должно нивелироваться отсутствием их рефлексии. Привычка рефлексировать каждый рабочий день, ситуацию, урок, педагогическое событие эффективно может закладываться именно на ступени психолого-педагогического класса.

Заключение. Начинать подготовку будущего педагога надо еще в школе, так как от школы, в которой он обучается, многое зависит не только в общеобразовательном, но и в будущем профессиональном смысле. Поэтому идея создания психолого-педагогических классов вполне согласуется с принципами подготовки будущего педагога, выдвинутыми К. Д. Ушинским, когда старт в педагогическую профессию становится не менее важным этапом на пути непрерывного профессионального роста педагога, чем получаемые им в педагогическом учебном заведении знания и умения.

Но главное, на что следует обращать внимание в работе современных психолого-педагогических классов, согласуясь с логикой К. Д. Ушинского, это выработка в будущих учителях отношения к собственной педагогической деятельности как социально значимому служению, определенной выражаемой профессиональными средствами социальной миссии, которая не может измеряться только социальными предпочтениями за сделанную работу. «Характер, нравственность и убеждения», столь важные для К. Д. Ушинского в учителе, могут стать только результатом правильно организованной в психолого-педагогических классах воспитательной работы с ними, сферы, которая в нынешних психолого-педагогических классах пока не подвергается специальному осмыслению и просто включается в общую воспитательную работу школы. Именно поэтому эта воспитательная сфера нуждается сегодня в максимальном внимании со стороны педагогов психолого-педагогических классов.

Список источников

1. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография. Глава 1. Традиции петербургского учительства /под науч. ред. А. Н. Шевелева. СПб.: СПб АППО, 2018. С. 7–70.
2. Концепция профильных психолого-педагогических классов. М.: ФГАОУ ДПО АРГПиПРРО, 2021. 64 с.
3. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования. М.: ФГАОУ ДПО АРГПиПРРО, 2021. 22 с.
4. Организация деятельности профильных психолого-педагогических классов (групп): опыт субъектов Российской Федерации: учебно-методические материалы. М.: ФГАОУ ДПО АРГПиПРРО, 2023. 144 с.
5. Логинова А. Н. Региональный сегмент деятельности психолого-педагогических классов (групп) // Непрерывное образование. 2023. № 2 (44). С. 99–105.
6. Корепанова Н. В., Стародубова Е. А. Педагогический класс в российской школе: история и современность // Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва. 29–30 октября 2021 года / под ред. М. А. Гончарова. М.: МПГУ, 2021. С. 107–113.
7. Якимов О. Г. Педагогические классы как социокультурный и социально-экономический феномен в историческом аспекте // Вестник Чувашского ГПУ им. И. Я. Яковлева (Педагогические науки). 2020. № 2 (107). С. 235–239.
8. Захарищева М. А. К. Д. Ушинский о подготовке учителей: аксиологическая модель // Историко-педагогический журнал. 2019. № 3. С. 145–153.
9. Седова Н. В. Использование педагогического наследия К. Д. Ушинского в подготовке учителя. URL: <https://cwetochki.ru/files/referat-ispolyzovanie-pedagogicheskogo-naslediya-kd-ushinskogo-v-podgotovke-uchitelya.docx?ysclid=lvdho42we4920183180> (дата обращения: 13.04.2024).
10. Колокольникова З. У., Староверова М. В., Скрынник М. А. Воплощение идей К. Д. Ушинского по подготовке педагога в учреждениях профессионального образования г. Красноярска конца XIX – начала XX вв. (учительская семинария, учительский институт) // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 2 (79). С. 157–160.
11. Кузьменко И. А. Профессионально-педагогическая направленность обучения будущих учителей в дореволюционной учительской семинарии: дис. ... канд. пед. н. М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2001. 121 с.
12. Щербакова Е. В. Учительские семинарии в системе педагогического образования Российской империи XIX – начала XX века // Интеллект. Инвестиции. Инновации. 2013. № 1. С. 132–136.
13. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. Т. 2. Проект учительской семинарии. М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. С. 515–553.

References

1. Shevelev, A.N (ed.) (2018) *Petersburg teacher: yesterday, today, tomorrow: monograph. Chapter 1. Traditions of St. Petersburg teaching*. SPb.: SPb APPO, pp. 7–70. (In Russ.)
2. *The concept of specialized psychological and pedagogical classes* (2021) M.: FGAOU DPO ARGPiPRRO. (In Russ.)
3. *Methodological recommendations for general education organizations on opening classes of “psychological and pedagogical orientation” within the framework of various profiles in the implementation of educational programs of secondary general education* (2021) M.: FGAOU DPO ARGPiPRRO. (In Russ.)

4. *Organization of activities of specialized psychological and pedagogical classes (groups): experience of the constituent entities of the Russian Federation: educational and methodological materials* (2023) M.: FGAOU DPO ARGPiPRRO. (In Russ.)
5. Loginova, A. N. (2023) Regional segment of activities of psychological and pedagogical classes (groups). *Continuing Education*, no. 2 (44), pp. 99–105. (In Russ.)
6. Korepanova, N. V., Starodubova, E. A. (2021) Pedagogical class in a Russian school: history and modernity. In: *The potential of historical and educational knowledge in the psychological and pedagogical preparation of a future teacher: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, Moscow. October 29–30, 2021. M.: MPGU, pp. 107–113. (In Russ.)
7. Yakimov, O. G. (2020) Pedagogical classes as a sociocultural and socio-economic phenomenon in the historical aspect. *Bulletin of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Pedagogical Sciences)*, no. 2 (107), pp. 235–239. (In Russ.)
8. Zakharchisheva, M. A. (2019) K. D. Ushinsky on teacher training: an axiological model. *Historical and Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 145–153. (In Russ.)
9. Sedova, N. V. *Using the pedagogical heritage of K. D. Ushinsky in teacher training*. Available at: <https://cwetochki.ru/files/referat-ispolyzovanie-pedagogicheskogo-naslediya-kd-ushinskogo-v-podgotovke-uchitelya.docx?ysclid=lvdho42we4920183180> (Accessed: 13 April 2024). (In Russ.)
10. Kolokolnikova, Z. U., Staroverova, M. V., Skrynnik, M. A. (2023) Implementation of the ideas of K. D. Ushinsky on teacher training in vocational education institutions in Krasnoyarsk at the end of the 19th – beginning of the 20th centuries (teachers' seminary, teachers' institute). *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 2 (79), pp. 157–160. (In Russ.)
11. Kuzmenko, I. A. (2001) *Professional and pedagogical orientation of training future teachers in the pre-revolutionary teachers' seminary*. Ph.D. thesis, M. A. Sholokhov MGOPU. (In Russ.)
12. Shcherbakova, E. V. (2013) Teachers' seminaries in the system of pedagogical education of the Russian Empire of the 19th – early 20th centuries. *Intellect. Investments. Innovation*, no. 1, pp. 132–136. (In Russ.)
13. Ushinsky, K. D. *Collected works in 11 volumes*. V. 2. (1948) Teachers' seminary project. M.-L.: APN RSFSR, pp. 515–553. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.04.2024; одобрена после рецензирования 03.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 25.04.2024; approved after reviewing on 03.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторе:

Шевелев Александр Николаевич

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

Information about the author:

Shevelev Alexander Nikolaevich

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



Научная статья

УДК 37.013

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-166-175

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА СВОБОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

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

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

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

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

² ev-titova@yandex.ru

Аннотация. Свобода является важной социальной и индивидуальной ценностью, экстраполируемой на различные сферы деятельности человека. В данной статье, с помощью методов теоретического и исторического анализа и предметной педагогической интерпретации, рассмотрены особенности реализации принципа свободы в образовании в историческом аспекте и в контексте возможностей современной школы. В плане реализации принципа свободы выделяются два основных подхода. В первом случае, путем максимального расширения границ в пространстве выбора и действий растущего индивида, создают условия для развития его природных задатков. Во втором случае свободу понимают не как данность, а как цель, к которой нужно вести человека с детства, демаркируя на этом пути внешние границы свободы с учетом индивидуальных и возрастных особенностей и педагогической целесообразности. В контексте свободы ребенка рассмотрены свобода учителя и свобода школы как социального института. Затронуты вопросы, касающиеся внутришкольного управления, позиции учителя, содержания образования, учебной и воспитательной деятельности.

Ключевые слова: свобода, принцип свободы, свободное воспитание, свобода в образовании.

Для цитирования: Иванов Е. В., Титова Е. В. Особенности реализации принципа свободы в образовании // Человек и образование. 2024. № 2. С. 166–175. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-166-175>.

Original article

FEATURES OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF FREEDOM IN EDUCATION

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

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

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

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

² ev-titova@yandex.ru

Abstract. Freedom is an important social and individual value extrapolated to various spheres of human activity. The article considers peculiarities of the implementation of the principle of freedom in education in the historical aspect and in the context of possibilities of the modern school with the help of methods of theoretical and historical analysis and subject pedagogical interpretation. In terms of the principle of freedom

realization, there are two main approaches. In the first case, by maximizing the boundaries in the space of choices and actions of a growing individual, it creates conditions for the development of his or her natural abilities. In the second case, freedom is understood not as a given, but as a goal to which a person should be led from childhood, demarcating the outer freedom limits on the way, and reckoning with individual and age specifics and pedagogical expediency. The freedom of the teacher and the freedom of the school as a social institution are considered in the context of the child's freedom. In addition, the article emphasizes questions concerning internal school management, teacher's position, content of education, educational and upbringing activities.

Keywords: freedom, principle of freedom, free education, freedom in education.

For citation: Ivanov E. V., Titova E. V. Features of implementing the principle of freedom in education // *Man and Education*. 2024; (2): 166–175. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-166-175>.

Введение. В настоящее время все известные пути развития педагогической науки и практики сводятся к двум ведущим образовательным стратегиям: логотропной (когнитивной) и педотропной (личностно ориентированной). Большинство современных российских школ придерживаются традиционной для индустриальной цивилизации когнитивной философии образования, ориентирующей педагогов на селективный отбор детей по формальным признакам, усиленную интеллектуальную рецепцию, всемерное и не всегда до конца обоснованное расширение и углубление учебных программ. В русле второй стратегии работают, возникающие на волне реанимации идей педоцентризма, немногочисленные альтернативные учебно-воспитательные заведения, стремящиеся обеспечить условия для свободного развития личности каждого ребенка в соответствии с его природой, отрицающие любую искусственную селекцию детей и опирающиеся в образовательном процессе преимущественно на мануально-чувственные способы познания (особенно на начальной стадии обучения) и интерес ученика.

Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» [1] провозглашает право каждого растущего человека на свободное развитие и одновременно требует от школы обеспечения усвоения каждым учеником установленного государством образовательного стандарта, то есть ориентирует педагогов на поиск путей сближения вышеназванных образовательных стратегий.

Поле для этого сближения становятся гуманистические и культурные приоритеты, центральным, объединяющим стержнем которых является восходящий из глубины веков феномен свободы, давно уже доказавший свою жизнестойкость и постоянно увеличивающий силу и актуальность в наши дни. Свобода оконча-

тельно стала сегодня одной из самых значимых индивидуальных и социальных ценностей человечества, а также целью и условием развития цивилизационного процесса в целом и его отдельных составных частей, включая обучение и воспитание подрастающего поколения. Между тем, как показывает жизнь, современная отечественная школа пока еще отстает от темпов трансформации других сфер общественной жизни и, как следствие, не в полной мере способствует успешной адаптации своих выпускников в новой социокультурной ситуации. И это происходит не только и не столько из-за консерватизма руководителей и педагогов, сколько из-за вполне оправданной боязни подобных изменений в связи с недостатком соответствующих методических знаний и опыта.

Среди современных отечественных педагогов, в той или иной степени занимавшихся данной проблемой, можно назвать педагогов-новаторов 1980-х годов, а также «Школу самоопределения» А. Н. Тубельского [2], «Школу-парк» М. А. Балабана [3], «Школу диалога культур» В. С. Библера [4] и др.

Если обратиться к истории образования, то там можно найти немало педагогических экспериментов, связанных с реализацией принципа свободы в учебно-воспитательном процессе. Большинство из них просуществовало не долго, не сумев доказать свою состоятельность или же найти приемников-продолжателей. Однако был и успешный опыт, который используется и в наши дни. Это, прежде всего, система М. Монтессори [5], а также вальдорфская педагогика Р. Штайнера [6] и школа «Саммерхилл» А. Нилла [7].

Целью настоящей статьи является рассмотрение особенностей реализации принципа свободы в образовании в историческом аспекте и в контексте возможностей современной школы.

Материалы и методы. В основе представленных материалов лежит исторический и теоретический анализ, синтез и предметная педагогическая интерпретация информации из источников и опыта, непосредственно и опосредованно связанных с проблемой исследования.

Результаты. В педагогических теориях, признающих принцип свободы в качестве одного из главных, можно выделить два основных подхода. В первом случае свободу рассматривают как естественное состояние и право ребенка, который от рождения идеален и способен к саморазвитию своих природных задатков. А потому смысл воспитания и обучения рассматривается здесь как создание условий для такого развития путем максимально возможного расширения границ в пространстве выбора и действий растущего индивида.

Во втором случае свободу не считают непреклонной данностью, которую нужно всячески оберегать и лелеять, а понимают ее как цель, к которой нужно вести человека с первых лет его жизни, демаркируя на этом пути подвижные внешние границы свободы с учетом индивидуальных и возрастных особенностей и педагогической целесообразности.

Социокультурные изменения в России последних лет наглядно показывают, что свобода может быть дана людям только в плане одинаково широких возможностей для выбора и действий. Воспользоваться же ими с пользой для собственных и общественных интересов могут лишь те, кто осознал и развил данную потенцию в себе, овладев при этом необходимыми современному человеку компетенциями. А такое происходит тогда, когда в свободе видишь не только главное условие организации образовательного процесса, но и его цель, и результат [8].

Итак, ознакомившись и определившись с общим пониманием роли и значения свободы в образовательном процессе, попытаемся представить конкретные формы ее воплощения в практической деятельности.

Как уже отмечалось, главными ценностными ориентирами в работе современной российской школы должны выступать неразрывно связанные со свободой гуманистические и культурные приоритеты, которые можно трансформировать в три ведущие концептуальные идеи: идею личностной направленности, идею добровольности и общедоступности и идею межкультурной интеграции.

Идея личностной направленности дает возможность школе преодолеть отчуждение учи-

теля и ученика от учебной деятельности и друг от друга путем последовательной дифференциации и индивидуализации всего образовательного процесса (учет личностной специфики учащихся) и его персонализации (учет личностных особенностей педагогов).

Идея добровольности и общедоступности обеспечивает возможность свободного выбора каждым ребенком и его родителями из всего спектра предлагаемых школой образовательных услуг те, где его интересы, потребности и творческие потенции получают наибольшее удовлетворение и развитие.

Идея межкультурной интеграции предполагает учет особенностей социального и культурного окружения учащихся, сближение школьного и семейного домов, обеспечение полноценного развивающего досуга в соответствии с детскими запросами и интересами.

Главная цель школы в данном случае будет заключаться в удовлетворении образовательных потребностей и возможностей всех без исключения детей, изъявивших желание в ней обучаться, обеспечение условий для их свободного самоопределения, самореализации и овладения комплексом ключевых компетенций, способствующих успешной адаптации растущего человека в окружающей его действительности.

Пути достижения этой цели могут отличаться в каждом конкретном случае в зависимости от специфических особенностей, традиций и возможностей той или иной образовательной организации, однако базовые принципы останутся общими, а именно: свобода, культуросообразность и индивидуально-личностный подход в условиях разноуровневой дифференциации [9].

Говоря о свободе как педагогическом феномене, мы, прежде всего, подразумеваем свободу ребенка. Однако ребенок не находится в вакууме. И потому, рассматривая данный вопрос, с неизбежностью выходишь на проблему свободы других субъектов образования, таких, как учитель, и сама школа, как социальный институт. Здесь нас в основном интересует позиция учителя по отношению к ученику и в целом в учебно-воспитательном процессе, а также осуществление внутришкольного управления и взаимоотношения образовательной организации с муниципальными и государственными органами власти. Имея это в виду, попытаемся показать особенности реализации принципа свободы в современной школе.

Реализация принципа свободы в современных условиях предполагает всемерное

использование широких возможностей, предоставляемых Законом РФ «Об образовании в РФ», для самостоятельного решения всех вопросов, связанных с организацией внутришкольного управления и учебно-воспитательной деятельности.

Внутришкольное управление должно базироваться на принципах «справедливого сообщества» и осуществляться в форме соуправления с заинтересованными лицами и организациями с широким использованием возможностей ученического самоуправления.

Следование названным принципам позволяет, с одной стороны, избегать прямых наставлений и инструкций, а с другой – способствует тому, чтобы дети и взрослые на практике учились демократии. Все без исключения учащиеся и учителя, независимо от их школьного статуса, должны чувствовать уважение к себе как к личности, привыкать брать ответственность на себя и принимать самостоятельные решения, влияющие как на собственную жизнь, так и на жизнь других людей. Для этого нужно, по необходимости, создавать различные структуры, где бы школьники и педагоги (возможно вместе с родителями) на абсолютно равных правах, в ходе свободных дискуссий и переговоров обсуждали находящиеся в их компетенции вопросы управления образовательной организацией, устанавливали правила, обязательные как для детей, так и для взрослых, выносили решения о поощрениях, наказаниях и др. При этом надо продумать создание системы управления таким образом, чтобы и каждый учитель, и каждый ученик имели доступ к определенной организационной структуре и принимали реальное участие в выработке школьных законов и других важных решений. Главное – избежать формализма, которым в наши дни заражены многие подобные начинания в виде всевозможных советов, конференций и т.п., на которых подавляющему большинству присутствующих отводится роль голосующих статистов.

«Справедливое сообщество» есть лишь там, где каждый ребенок чувствует и знает, что при обсуждении проблем внутришкольной жизни, особенно тех, которые напрямую затрагивают детские интересы, его голос и его мнение значат несколько не меньше, чем мнение учителя или даже директора. Взрослые же, оказавшись в меньшинстве, даже в случае уверенности в своей правоте, должны уметь подчиняться принятым против их воли решениям, если они не направлены на нарушение существующего зако-

нодательства и не несут в себе угрозы ничьей жизни и здоровью.

Учитель в школе, где принцип свободы является одним из основополагающих, должен иметь возможность самостоятельно выбирать и разрабатывать содержание, формы и методы своей педагогической деятельности, а в отношении каждого отдельного ребенка выступать в качестве друга, старшего товарища, доброжелательного консультанта и советчика. От него требуется умение сопереживать ученику и глядеть на происходящие события не только собственными глазами, но и глазами детей.

Закономерен вопрос: «А как быть с авторитетом, о котором так пекутся наши педагоги, да и не противоречит ли он идеям свободной школы?» Прежде чем ответить на него, следует сказать, что в течение долгих лет в отечественных образовательных организациях имело место смешение понятий «авторитет» и «авторитарность» и очень часто первое подменялось вторым, находя выражение в формальном и насильственном (в дозволенных, а порой и в недозволенных законом рамках) подчинении учителем своих учеников. Что же касается истинного педагогического авторитета, то он не может быть никому насильно навязан и, следовательно, не может ущемлять чью-либо свободу, так как является актом добровольного выбора ребенка. Дети таких учителей уважают, доверяют им, хотят с ними общаться, а потому школе, идущей по пути к свободе, они весьма необходимы.

Начиная с «гуманистического прорыва» конца 1980-х годов, часто приходится слышать переделанные на современный лад слова Э. Кей, которая на рубеже XIX–XX веков назвала свободное воспитание педагогией «исходящей от ребенка» [10]. Сейчас сказанное ей порой звучит как лозунг: «Школа должна быть для ребенка, а не ребенок для школы!» А раз так, то и учитель тоже должен быть для ребенка и отвечать тем требованиям, которые тот к нему предъявляет. Недавнее исследование, проведенное учеными СПбГУ среди 700 старшеклассников, показало, что учитель, по мнению учащихся, должен понятно объяснять новый материал и при этом обладать чувством юмора, не иметь любимчиков и быть объективным при выставлении оценок [11]. Все это говорит о том, что в школу учащиеся вполне осознанно идут за знаниями, но хотят получать их с помощью веселых и справедливых педагогов.

Одной из главных проблем современной педагогики в наши дни является проблема содер-

жания образования. Пансофическая идея отца классно-урочной системы Я. А. Коменского о том, что «учить нужно всех, всему со всех точек зрения» сегодня уже частично себя изжила. В нынешних условиях, когда объем научной и культурной информации удваивается чуть ли не каждые 2–3 года, тезис «учить всему» перестает быть актуальным и вполне логично трансформируется в вопрос: «Чему учить?» По этому поводу существует много мнений и теорий, но окончательного ответа нет. Между тем, для большинства сторонников свободного воспитания прошлого ответ был предельно ясен: учить нужно только тому, что интересует ребенка.

В наши дни, опираясь на принцип свободы при отборе содержания образования, мы тоже, безусловно, должны уделять приоритетное внимание и учитывать интересы, наклонности и способности детей, однако обязаны не забывать и о том, что учебному заведению необходимо добиваться обеспечения выполнения государственного образовательного стандарта. А потому в современной школе границы свободы выбора учащихся в данном вопросе сужаются до размеров вариативной части учебного плана, факультативов, предметных кружков и платных образовательных услуг. При этом, как показывает практика, из всего перечисленного истинным потребностям растущего человека в большей степени отвечают лишь те знания, которые он (его родители) добровольно оплачивают. То есть, при решении проблемы содержания образования на основе вышеназванного принципа мы сталкиваемся с новой, ранее не выделяемой в педагогике характеристикой свободы – экономической. Ее появление современные деятели отечественной науки и практики связывают с велением времени, дающим шанс российскому образованию выйти из состояния стагнации, поднявшись на новый виток своего развития. А для этого нужно, чтобы школы стремились как можно лучше и полнее удовлетворить запросы потребителей образовательных услуг. При этом, наряду с государственным обязательным бесплатным, в учебный план должен включаться и платный образовательный товар, ориентированный на конъюнктуру рынка в целом и пожелания его отдельных субъектов, а значит реально учитывающий интересы и расширяющий возможности для свободного выбора учащимися и их родителями той или иной образовательной траектории [12].

Есть еще один момент, который нельзя упустить из виду при формировании содержания

образования с учетом принципа свободы. Дело в том, что в последнее время на волне инноваций появилась устойчивая тенденция к расширению учебного плана за счет включения в него новых дисциплин. И этот процесс коснулся всех звеньев школы, в том числе и начального, где вслед за иностранными языками появились история, риторика, информатика и др. Подобная же перегруженность (помимо того, что способствует повышению утомляемости и ухудшению здоровья детей), с одной стороны, уменьшает пространство свободного времени ребенка вне учебы, а с другой – мешает ему сосредоточиться на овладении базовыми навыками чтения, письма и счета, то есть теми инструментами, без освоения которых школьник чувствует себя не вполне комфортно и свободно на уроках.

Как известно, в период своего расцвета, около века назад, свободные школы выступали в качестве альтернативы традиционной «школы учебы». А потому, решая образовательные задачи, исходя из детских интересов, они искали новые формы и методы обучения. Пожалуй, самым удачным экспериментом в данной области оказался многим сегодня знакомый и у нас в стране опыт «Домов ребенка» Марии Монтессори. Благодаря этому итальянскому педагогу-реформатору, на практике было доказано, что дети могут успешно приобретать необходимые для жизни знания, умения и навыки на основе принципа автодидактизма (т.е. самообучения) и вне традиционной классно-урочной системы. Однако эта методика, ориентированная на наиболее сензитивный период детства (от 3-х до 12-ти лет) и предполагающая существенные материальные затраты на приобретение специфических дидактических материалов и оборудование помещений, а также требующая от педагогов специальной подготовки, которую те не могут получить в обычных вузах, несмотря на широкую географию своего распространения, так и не стала массовой.

Основной формой обучения в общеобразовательных школах по-прежнему остается урок. При реализации принципа свободы классно-урочная система не всегда является оптимальной, прежде всего потому, что в ее рамках затруднен индивидуальный подход. Между тем, она является весьма гибкой и позволяет сглаживать данный недостаток путем чередования коллективной и групповой работы в условиях разноуровневой дифференциации. В качестве примера такой дифференциации можно привести следующий. Учащимся старших классов предоставляется возможность самостоятельно

выбирать на каком из трех уровней: базовом (обеспечивающим усвоение знаний в объеме, предусмотренном стандартом), общем (несколько расширяющим и углубляющим содержание учебной дисциплины с возможным увеличением количества часов на ее изучение) или продвинутом (заметно расширяющим и углубляющим содержание учебной дисциплины и предполагающим увеличение количества часов на ее изучение), – они будут постигать тот или иной предмет. В течение первой четверти им дается время на самоопределение в этом вопросе путем свободного перехода с уровня на уровень. Затем каждый из них начинает заниматься в соответствии с собственным выбором в различных классных коллективах, сложившихся вокруг изучаемых дисциплин. Причем считается вполне нормальным, когда один и тот же ученик обучается и на базовом, и на общем, и на продвинутом уровнях, в зависимости от своих интересов и способностей к конкретному предмету и планов на будущее.

Еще один пример подобного рода – это опыт по созданию предметных мастерских (обычно по 3–4 главным предметам), посещаемых одновременно учениками разных классов и разных параллелей в часы, отводимые для уроков по той дисциплине, в постижении которой они явно опережают одноклассников, показывая особые успехи. С такими детьми занимаются высококвалифицированные учителя, стремящиеся поддержать интерес и развить способности каждого в соответствующей области знаний. Если же эти «избранные» учащиеся по каким-то причинам вдруг начинают неудачно сдавать зачеты и писать контрольные на базовом уровне, то их опять отправляют обучаться вместе со всеми.

Возвращаясь к разговору о традиционном уроке, нельзя ни обратить внимание на еще одно имеющееся здесь несоответствие требованиям принципа свободы, а именно, на явно выраженную руководящую и направляющую роль учителя, искусственно возвышающую его над классом и отдаляющую от детей, вынужденных изо дня в день слушать познавательные и назидательные монологи своего педагога, в ответ говоря собственные, с целью угодить авторитетному мнению и получить за это хорошую оценку. В ситуации, когда один субъект образовательного процесса всегда прав, а другой постоянно боится ошибиться, об атмосфере свободы на занятии говорить не приходится. Изменить подобное положение дел в нужном для нас направлении можно путем перехода от обучаю-

щего монолога к набирающему популярность в наши дни учебному диалогу, имеющему различные проявления и специфические особенности при преподавании тех или иных дисциплин, но в главном обеспечивающим особое, психологически комфортное, основанное на уважении и доверии, продуктивное в образовательном воспитательном и развивающем плане общение между учениками и учителями, на равных высказывающимися и отстаивающими свои взгляды по тому или иному вопросу.

Как известно, в свободных школах прошлого педагог стремился сделать так, чтобы учебный материал был интересен и доступен ребенку, после чего уходил на второй план, ненавязчиво помогая самостоятельной познавательной деятельности своих подопечных. Современные учителя по этому поводу могут вполне резонно заметить, что такое обучение находится в зоне актуального развития и нет ничего удивительного в том, что дети здесь справляются сами. Они же работают по методикам развивающего обучения и, следуя Л. С. Выготскому, исходят из того, что «обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития... и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» [13, с. 233], а потому без их руководящей и направляющей роли ученикам никак не обойтись. И будут правы, потому как в зоне ближайшего развития, на которую и ориентирован образовательный процесс при названном подходе, ребенок не способен к осознанному самостоятельному выбору или действию, то есть изначально запрограммирован находиться в состоянии несвободы. Это подтвердят и большинство родителей таких детей, вынужденные ежедневно ломать голову над замысловатыми домашними заданиями, с которыми их чада без посторонней помощи справиться не в состоянии.

Иными словами, в традиционном для отечественной педагогики понимании развивающее обучение возможно лишь при условии грамотно выстроенного на основе существующих алгоритмов процесса управления познавательной деятельностью ученика. Однако подобная установка, получившая заметное распространение в практике современной российской школы, не отвечает закрепленному в законодательстве требованию о свободном развитии ребенка и вступает в противоречие с гуманистическими приоритетами, ориентирующими на субъект-субъектные отношения при организации учебной деятельности, то есть на признание как управля-

ющей функции учителя, так и функции самоуправления учащихся. А это значит, что в наши дни пришла пора отказываться от прежних стереотипов и искать пути, позволяющие и условием, и результатом процесса обучения сделать обеспечение познавательной самостоятельности детей. Такое же возможно лишь тогда, когда они перестанут быть объектами дидактической манипуляции и станут реальными субъектами собственного развития, то есть получат настоящую, а не мнимую свободу в рамках по-новому понимаемой педагогической целесообразности.

В одном ряду с принципом свободы педагоги всегда ставили принцип природосообразности. Однако, как показывает школьная практика сегодняшнего дня, о его соблюдении, даже в гуманистически ориентированных образовательных организациях, пока мало кто всерьез задумывается. В аспекте, касающемся обучения, это особо заметно на примере использования возможностей левого и правого полушарий головного мозга. В последние десятилетия мы стали свидетелями увеличения числа теоретических курсов, абстрактности в подаче материала, алгоритмизации, в том числе и гуманитарных дисциплин, и всеобъемлющего внедрения программирования и тестирования при одновременном понижении эмоциональности изложения, обезличенности примеров и фактов, сухости и казенности языка преподавания. А это говорит о том, что при обучении сейчас имеется явный перекос в сторону вовлечения в умственную работу механизмов левого полушария при игнорировании возможностей правого. Такая односторонняя направленность на развитие дискурсивного (вербально-логического) мышления может привести и приводит к тому, что дети, справляясь с освоением и воспроизведением стандартизированного программного материала, теряются в практической деятельности, где каждая ситуация уникальна и требует не только знаний, но и творческого подхода. Творчество же неотделимо от свободы и невозможно без участия правого полушария. Присущее ему интуитивное мышление позволяет увидеть и изобрести новое, которое, в свою очередь, требует логического обоснования и доказательства. А это значит, что, если мы стремимся реально повысить эффективность нашего образования, необходимо добиться оптимального использования возможностей как левого, так и правого полушарий.

Конкретизируем это на примере обучения иностранному языку. В настоящее время существует много различных методик. Одни из них

(обращенные к левому полушарию) акцентируют внимание на изучении лингвистических правил и специфике грамматических конструкций, другие же (ориентированные на правое) идут по пути образного восприятия языка и погружения в различные жизненные ситуации. Как показывает практика, лучше и быстрее всего иностранный язык изучается тогда, когда в работу включены оба полушария, то есть в едином образовательном процессе интегрируются и первый, и второй методические подходы. К этому и нужно стремиться при природосообразном преподавании всех предметов, изучаемых в школе.

Далее обратим внимание на вопросы, связанные с контролем и оценкой знаний. Традиционно для свободных школ характерна безотметочная система, являющаяся неотъемлемой частью обучения без принуждения. В практике современных муниципальных общеобразовательных организаций, даже в тех, где принцип свободы признается в качестве важного, такой радикальный шаг сделать сложно, так как к нему, в большинстве своем, не готовы ни учителя, ни родители. Хотя, справедливости ради, надо заметить, что некоторые конкретные шаги в данном направлении сделаны, правда, только в отношении младших классов. С другими же – все по-прежнему. Между тем, мало кто не согласится, что общепринятая система оценки знаний весьма строга по отношению к ребенку, при этом формальна и в недостаточной степени выполняет функцию стимулирования и мотивации положительного отношения к учению. Принятый в школе жесткий поурочный и рубежный контроль способствует возникновению психологических решеток в сознании ученика, тормозит его самостоятельное мышление и препятствует осуществлению полноценного учебного диалога, о котором говорилось выше. А раз так, то надо переходить на более гибкую систему, которая включала бы в себя безотметочный и частично отметочный вариант, содержательное оценивание, разработку и создание учащимися индивидуальных и групповых проектов с последующей их защитой и др.

Как известно, школьная оценка в сложившейся практике обучения всегда ориентирована на сравнение реального уровня достижений конкретного ученика с требованиями обезличенного стандарта и оставляет без внимания индивидуальный рост каждого по отношению к самому себе. Отсюда те, кто все схватывает на лету, часто перестают серьезно заниматься. Так же порой поступают и менее способные дети, когда их

упорство и труд остаются незамеченными и неотмеченными учителем. В этой связи актуальной становится задача научить школьников самостоятельной оценочной деятельности. Из имеющегося опыта использования метода самооценки можно привести следующий пример. Учащиеся выполняют индивидуально-дифференцированные достаточно сложные задания, которые никем не оцениваются и не рецензируются, а убираются учителем в стол. Через какой-то промежуток времени, когда соответствующие знания усвоены в должной мере, эти работы выдаются детям для самопроверки, и они получают реальную возможность оценить уровень своих нынешних достижений по сравнению с тем, что было раньше. То есть каждому наглядно показывают, что у него есть способности и позитивные сдвиги в учебной деятельности, а это, в свою очередь, служит положительным мотивом к дальнейшему освоению данного предмета. Наряду с самооценкой в гуманистически ориентированной педагогике нередко используют методы взаимооценки и коллективной оценки успехов отдельного ученика или группы. Все это позволяет учителю более глубоко и точно осуществлять диагностику как реальных знаний и умений, так и мотивированности отношения к учению, а также обеспечивает понимание каждым ребенком реального уровня его достижений и затруднений, высвечивая их причины, создавая условия для самоанализа и саморегуляции своего участия в образовательном процессе.

В завершение отметим, что в нынешней ситуации воспитательная работа становится важным условием существования и необходимым связующим звеном, обеспечивающим устойчивость всей школьной системы, развивающейся (как уже отмечалось в начале статьи) по пути сближения логотропной и педотропной образовательных стратегий, смягчая и нейтрализуя негативные моменты, возникающие в ходе учебной деятельности.

Главным звеном в организации общешкольной воспитательной работы может стать Центр развития и досуга. Во избежание формализма его лучше всего организовать по клубному принципу, предполагающему добровольное объединение учащихся разных возрастов и учебных возможностей в соответствии с собственными интересами. Очень важно, чтобы Центр не стал закостенелой структурой, а потому главными распорядителями в нем должны стать дети, которым и нужно дать право по-своему усмотрению определять и менять направление и содержание

его деятельности. Положительным моментом его создания является и то, что, в отличие от организаций дополнительного образования, он напрямую интегрируется со школой и непосредственно включается в учебно-воспитательный процесс.

Заключение. Подводя итог всему вышесказанному, можно констатировать, что взятый в постсоветское время курс на гуманизацию отечественного образования привел к реанимации отдельных идей реформаторской педагогики конца XIX – начала XX века и побудил педагогов к осмыслению способов реализации принципа свободы в современных условиях. В педагогике выделяются два основных подхода к решению данного вопроса. В первом случае свобода рассматривается как непреложная данность и главное условие обучения и воспитания растущего человека, предполагающее максимально возможное расширение границ в пространстве его выбора и действий. Этот подход характерен для наиболее радикальных сторонников «свободного воспитания», идеализирующих природу ребенка и его потенциал к саморазвитию. С позиции сегодняшнего дня более реалистичен и прагматичен второй подход, где свободу рассматривают как цель, к которой нужно вести человека с детства, предоставляя ему свободу выбора и действий в рамках подвижных границ, обусловленных индивидуальными, возрастными особенностями и педагогической целесообразностью.

Реализация принципа свободы базируется на педоцентристской концепции, предполагающей обеспечение свободы ребенку в плане его неформального участия в управлении жизнью школы, выборе учебных предметов и видов досуговой деятельности, отсутствии жестких форм контроля успеваемости и т.п. Вместе с тем, нельзя забывать и о свободе учителя, давая ему право выбора содержания и методов своей педагогической работы, а также о свободе самой школы как социального института, обладающего достаточной автономией в рамках существующего законодательства. Следует также отметить, что свобода, наряду с прогрессивной, позитивной и созидательной, может обладать еще и разрушительной силой. В деле обучения и воспитания, когда речь идет о настоящем и будущем наших детей, об этом всегда нужно помнить и, признавая свободу одним из важных принципов развития современной школы, необходимые в данном случае системные изменения следует проводить постепенно, путем движения от возможного.

Список источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Эксмо, 2024. 224 с.
2. Тубельской А. Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми. М.: Образовательные проекты, 2019. 440 с.
3. Балабан М. А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. М.: Первое сентября, 2001. 208 с.
4. Берлянд И. Е. Школа диалога культур. М.: Директ-Медиа, 2014. 334 с.
5. Монтессори М. Образование человека. М.: Народная книга, 2017. 160 с.
6. Калгрэн Ф. Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штайнера. М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. 272 с.
7. Нилл А. Воспитание свободой. Школа «Саммерхилл». М.: АСТ, 2019. 480 с.
8. Иванов Е. В. О некоторых социально-философских и педагогических аспектах свободы // Вестник Новгородского государственного университета. 2011. № 64. С. 34–37.
9. Иванов Е. В. На пути к свободе // Народное образование. 2004. № 7. С. 49–56.
10. Кей Э. Век ребенка. М.: Издательство В. М. Саблина, 1906. 315 с.
11. Илюшин Л. С., Азбель А. А., Гладиборода И. В. Лояльность школе в условиях образовательного выбора // Человек и образование. 2018. № 1 (54). С. 114–120.
12. Пинский А. А. Образование свободы и несвобода образования. М.: УРАО, 2001. 323 с.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

References

1. *Federal Law “On Education in the Russian Federation”* (2024) Moscow: Eksmo. (In Russ.)
2. Tubelskoj, A. N. (2019) *A school of the future, built together with the children*. Moscow: Educat. projects. (In Russ.)
3. Balaban, M. A. (2001) *School Park. How to build a school without classes and lessons*. Moscow: First September. (In Russ.)
4. Berlyand, I. E. (2014) *School for the dialogue of cultures*. Moscow: Direkt-Media. (In Russ.)
5. Montessori, M. (2017) *Human education*. Moscow: Public Book. (In Russ.)
6. Kalgren, F. (1992) *Education to freedom. Rudolf Steiner’s pedagogy*. Moscow: Moscow Center for Waldorf Pedagogy. (In Russ.)
7. Nill, A. (2019) *Educating for freedom. Summerhill School*. Moscow: AST. (In Russ.)
8. Ivanov, E. V. (2011) On some socio-philosophical and pedagogical aspects of freedom. *Bulletin of the Novgorod State University*, no. 64, pp. 34–37. (In Russ.)
9. Ivanov, E. V. (2004) On the road to freedom. *Public Education*, no. 7, pp. 49–56. (In Russ.)
10. Kej, E. (1906) *The age of the child*. Moscow: V. M. Sablin Publ. House. (In Russ.)
11. Ilyushin, L. S., Azbel, A. A., Gladiboroda, I. V. (2018) Loyalty to school in the context of educational choice. *Man and Education*, no. 1 (54), pp. 114–120. (In Russ.)
12. Pinskiy, A. A. (2001) *Educational freedoms and educational unfreedoms*. Moscow: URAO. (In Russ.)
13. Vygotskij, L. S. (1999) *Thinking and speech*. Moscow: Labirint. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.05.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 08.05.2024; approved after reviewing on 20.05.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторах:

Иванов Евгений Вячеславович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Титова Елена Владимировна

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

Information about the authors:

Ivanov Evgeniy Vyacheslavovich

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

Titova Elena Vladimirovna

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests



НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ SCIENTIFIC CONCEPTS AND INNOVATION PROJECTS

Научно-методическая статья

УДК 371

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-176-189

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОПРАКТИКИ: ОБЗОР РЕСУРСОВ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ

*Ольга Григорьевна Кутукова¹, Наталья Ивановна Рыжова^{2✉},
Наталья Борисовна Тралкова³, Юлия Владимировна Федорова⁴,
Инна Витальевна Насикан⁵*

^{1, 3, 4, 5} Государственный университет просвещения, Москва, Россия

² Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

¹ kutukova@guppros.ru, <https://orcid.org/0009-0000-1402-0641>

^{2✉} nata-rizhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5868-8157>

³ ntralkova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5161-2160>

⁴ yv.fedorova@guppros.ru, <https://orcid.org/0009-0005-7225-6288>

⁵ nasikaniv@apkpro.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8324-6724>

Аннотация. В эпоху цифровой трансформации российского образования и общества актуально повышение профессиональной квалификации педагогических работников в области обеспечения информационной безопасности школьников в условиях предотвращения воздействия информационных и киберугроз. В статье описан целевой обзор научно-методических разработок, ресурсов Интернета и реального опыта использования игровых ресурсов по данной проблематике в аспекте решения проблем информационной безопасности и профилактики аддиктивного поведения детей в информационном пространстве с практической точки зрения, обозначая достоинства и недостатки ресурсов. В этом контексте актуально внедрение в практику разработанной в Академии Минпросвещения России интерактивной дидактической игры «Это не игра» – эффективного средства повышения профессиональной компетентности педагогов в области информационной безопасности имитационным методом. Практическое значение вопросов, описанных в статье, состоит в подробном описании моделей обучения педагогов с использованием дидактического комплекта «Это не игра».

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, информационные угрозы, киберугрозы, безопасное поведение детей в Интернете, дидактический комплект «Это не игра», способы организации обучения педагогов, организационные модели обучения.

Финансирование: работа выполнена в рамках государственного задания на НИР по теме «Формирование компетенций управленческих и педагогических кадров в области обеспечения информационной безопасности школьников средствами дидактических игр как результативной модели развития образовательной организации в условиях цифровой трансформации, киберугроз и вызовов современности» (регистрационный номер в ЕГИСУ НИОКТР 1023033000157-3-5.3.1).

Для цитирования: Кутукова О. Г., Рыжова Н. И., Тралкова Н. Б., Федорова Ю. В., Насикан И. В. Обучение педагогических работников обеспечению информационной безопасности школьников

ников средствами игропрактики: обзор ресурсов и способы реализации // Человек и образование. 2024. № 2. С. 176–189. <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-176-189>.

Original article

TRAINING TEACHING STAFF IN ENSURING INFORMATION SECURITY OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF GAME PRACTICE: REVIEW OF RESOURCES AND METHODS OF IMPLEMENTATION

*Olga G. Kutukova¹, Natalia I. Ryzhova^{2✉}, Natalia B. Tralkova³,
Yulia V. Fedorova⁴, Inna V. Nasikan⁵*

^{1, 3, 4, 5} State University of Education, Moscow, Russia

² Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

¹ kutukova@guppros.ru, <https://orcid.org/0009-0000-1402-0641>

^{2✉} nata-rizhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5868-8157>

³ ntralkova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5161-2160>

⁴ yv.fedorova@guppros.ru, <https://orcid.org/0009-0005-7225-6288>

⁵ nasikaniv@apkpro.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8324-6724>

Abstract. In the era of digital transformation of Russian education and society it is important to improve the professional qualifications of teaching staff in the field of ensuring information security for schoolchildren in the context of preventing the impact of information and cyber threats. The article describes a targeted review of scientific and methodological developments, Internet resources and real experience in using gaming resources on this issue in terms of solving problems of information security and preventing addictive behavior of children in the information space from a practical point of view, indicating the advantages and disadvantages of resources. In this context, it is important to introduce into practice the interactive didactic game “This is not a game” developed at the Academy of the Ministry of Education of Russia – an effective means of increasing the professional competence of teachers in the field of information security using the simulation method. The practical significance of the issues described in the article lies in a detailed description of teacher training models using the “This is not a game” didactic kit.

Keywords: digital transformation of education, information threats, cyber threats, safe behavior of children on the Internet, didactic set “It’s not a game”, ways of organizing teachers’ training, organizational models of training.

Financing: The research was carried out within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (Research topic № 1023033000157-3-5.3.1).

For citation: Kutukova O. G., Ryzhova N. I., Tralkova N. B., Fedorova Yu.V., Nasikan I. V. Training teaching staff in ensuring information security of schoolchildren by means of game practice: review of resources and methods of implementation // Man and Education. 2024; (2): 176–189. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-176-189>.

Введение. Степень разработанности проблемы. В эпоху цифровой трансформации [1; 2], когда вызовы современности актуализируют проблематику противодействия информационным и киберугрозам [3; 4], на передний план выдвигаются вопросы обеспечения информационной безопасности школьников на разных уровнях взаимодействия в социуме, в сети Интернет и киберпространстве. В этих условиях особого внимания заслуживают вопросы формирования специальных компетенций педагогов в области обеспечения информационной безопасности и профилактики аддиктивного поведения детей в информационном пространстве, поиска новых результативных методов и средств обучения взрослых этой тематике.

На сегодняшний день накоплен достаточно большой опыт обучения педагогов информационной безопасности [5–9], в рамках которого базовое понятие «информационная безопасность» трактуется:

- в узком смысле, как защита информации или персональных данных и информационного пространства от несанкционированных вмешательств, хищения информации и изменения конфигурации системы со стороны третьих лиц;

- в широком смысле, как защита личности от информационных и киберугроз, в том числе защита от любых видов пропаганды, рекламы, запрещенной законом информации. Наиболее опасными информационными угрозами для современных школьников в цифровой социально-образовательной среде, способствующими их деструктивному и асоциальному поведению, требующими особого внимания и профилактики, являются: контентные и коммуникационные риски, Интернет-зависимость, технические и потребительские риски. Среди них, по мнению социально-психологических служб, особо опасные и уже широко распространенные в социуме – это: кибербуллинг, скулшутинг, суицидальные сообщества, Интернет-истерия, рискованное поведение, фишинг, овершэринг, груминг, вредоносное ПО, секты, экстремизм, наркоторговля в сети Даркнет, АУЕ (квазикриминальная субкультура, экстремистское движение) и Колумбайн¹, и др.

Большой вклад в развитие теории и практики обеспечения информационной безопасности личности в образовательной организации внесли Г. В. Грачев, В. П. Петров, Н. И. Сатарова, Т. А. Малых, В. П. Поляков, М. И. Бочаров, А. Н. Привалов, Ш. И. Мухаметзянов,

С. А. Бешенков, Ю. И. Богатырева, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов и др. В своих исследованиях авторы акцентируют внимание на том, что наиболее незащищенной категорией современного социума являются дети и подростки, еще не выработавшие строгого мировоззрения, четкой жизненной позиции, что создает проблему информационной безопасности личности в условиях глобальной коммуникации в сети Интернет и киберпространстве. При этом информационную безопасность школьников предлагается трактовать как состояние защищенности психики, сознания и здоровья учащихся от опасных информационных воздействий и киберугроз, наносящих вред психическому, нравственному или физическому состоянию личности. Сегодня на передний план выдвигается новый аспект данной проблемы – осознание обществом необходимости защиты детей от негативного информационного воздействия, осуществления педагогического контроля и надзора в сфере информационной и кибербезопасности.

Стратегической целью государственной политики в области информационной безопасности детей являются развитие безопасного информационного пространства, защита детей и всего российского общества от деструктивного информационно-психологического воздействия [10; 11; 12]. В соответствии с содержанием Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденной Указом Президента Российской Федерации В. В. Путиным от 17 мая 2023 года № 358, а также Концепцией информационной безопасности детей в Российской Федерации, утвержденной Правительством Российской Федерации распоряжением № 1105-р от 28 апреля 2023 года, одной из основных задач в сфере формирования безопасной информационной среды для детей определена *реализация мероприятий по информационной безопасности для педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность*. Одним из показателей состояния информационной безопасности детей является количество педагогических работников, принявших участие в мероприятиях и/или прошедших любыми способами повышение квалификации в области обеспечения безопасности и развития детей в информационном пространстве.

Система дополнительного профессионального образования педагогов накопила большой

¹ АУЕ и Колумбайн запрещены на территории РФ.

опыт организации обучения в предметных областях с учетом квалификаций и должностей работников образования, но рассматриваемая нами область уникальна, так как охватывает весь контингент педагогов – от дошкольного до вузовского и постдипломного образования. В данной статье особое внимание уделим способам организации обучения педагогических работников начальной, основной и средней школы, а также среднего профессионального образования в области обеспечения информационной безопасности посредством использования игровых технологий, в частности, в специально разработанной дидактической игре [13].

Анализ актуальных практик. Анализ актуальных материалов сети Интернет по интересующей нас проблеме выявил, что в практике организаторов повышения профессиональной квалификации педагогов устоялись определенные формы занятий по теме безопасного использования сети Интернет, которые характеризуются широким спектром вариантов. Приведем некоторые примеры.

1. *Викторины.* Интернет изобилует разработками разного уровня качества викторин, игр и квестов для учащихся, созданных учителями для проведения в рамках урока или внеурочного мероприятия. Единственная опубликованная в сети Интернет «деловая игра» с педагогами по интересующей нас тематике – «Безопасное поведение в сети Интернет» (<https://clck.ru/3A2D87>) – по сути представляет собой викторину с участием двух команд педагогов. Каждый блок вопросов и заданий участники получают на «станциях» с названиями «Ответьте правильно», «Вопросы – ответы, советы» (советы по работе с почтой и электронными деньгами), «Недостатки Интернета», «Заключительная» (правила поведения в сети Интернет), «Цепочка пожеланий» (рефлексия). Педагоги при этом не осуществляют никаких практических действий – проверяются только их знания. Такой способ организации обучения не отвечает условиям деловой игры, не решает практические задачи развития компетентности педагогов в области кибербезопасности.

2. В бизнесе выявлены более продвинутые формы обучения сотрудников. Так, *сервис обучения* навыкам кибербезопасности, работающий на основе тестовых рассылок, предлагает 15 модульных курсов (<https://clck.ru/3A2BwV>), апробированная авторами-разработчиками «Игра для проведения киберучений» сотрудников компании. Эта офлайн-игра достойна внимания: опи-

саны условия, правила, реквизит, процесс игры. Есть возможность усложнения игровой задачи. Однако содержание ее не универсально – оно отвечает только задачам бизнеса.

3. *Семинар для педагогов «Дети и интернет»* (https://kopilkaurokov.ru/psihologu/meropriyatia/otkrytoe_meropriiatie_dlja_pedagogov_deti_i_internet) носит просветительский характер (лекция на основе презентации практических психологов г. Тореза – 32 слайда – с элементами игры: соотнесение названия сказки и текста рекламы, распределение карточек с достоинствами и недостатками Интернета, ответ на вопрос «Что исчезнет в моей жизни и что появится, если исчезнет Интернет?», рефлексия на основе фотографии пустой комнаты) и два готовых теста на выявление компьютерной зависимости у детей. Как продуктивный вариант практической работы на семинаре следует отметить предложение педагогам осмыслить шесть педагогических ситуаций пребывания ребенка в информационной среде и его знакомства с виртуальными собеседниками, однако вопросы к ним даны однотипные и с оценочными словами разработчиков, что обуславливает ригидность восприятия ситуационных задач и уменьшает их обучающий эффект.

Анализ 160 бесплатных семинаров для педагогов (16 часов каждый) на образовательном портале Prodlenka.org выявил только один семинар по антитерроризму и три по безопасности в сети Интернет, что составляет 2,5 % от общего числа предлагаемых семинаров. Поисковик сайта foxford.ru ответил, что «по запросу *кибербезопасность* ничего не нашли»; на образовательном портале «Золотой век», позиционирующем себя как «авторитетное педагогическое издание», из 25 бесплатных обучающих педагогических семинаров нет ни одного по теме обеспечения информационной безопасности.

а) *Мастер-класс для педагогов «Методы и приемы работы с детьми по формированию информационной безопасности»* (<https://clck.ru/3A2GjG>), опубликованный на портале Дошкольник.рф, представляет собой не сценарий мастер-класса, а описание педагогического опыта ознакомления детей с гаджетами с использованием игровых технологий: «...моей целью является не только ознакомить детей с гаджетами и научить правильно с ними работать, а родителям донести информацию о том, какое влияние оказывает, к примеру, смартфон, на развитие ребенка, если использовать его бесконтрольно, но и показать детям альтернативу времяпрепровождения с гаджетами», – пишет автор мастер-

класса. Заявленная в теме информационная безопасность явно в цели не реализуется, однако попытка педагога дошкольного образовательного учреждения достойна внимания.

б) *Методические разработки педагогов образовательных учреждений г. Дубны Московской области* в рамках проведения всероссийского урока кибербезопасности в 2015 году (<http://mucro.goruno-dubna.ru/wp-content/uploads/2015/11/Sbornik-bezopasnyj-internet.pdf>) представляют собой сборник конспектов уроков и классных часов, полезных ресурсов для педагогов по заявленной теме.

с) *Методические рекомендации по повышению информационной грамотности педагогических работников* имеются на сайтах региональных институтов развития образования (<https://clck.ru/3A2KaM>) и некоторых школ.

Анализ материалов Интернета позволяет сделать вывод, что авторы вебинаров, семинаров, мастер-классов и статей для педагогов мало внимания уделяют проблеме обеспечения информационной безопасности *в практическом аспекте*, что подчеркивает актуальность и востребованность этой проблемы.

Академией Минпросвещения России разработаны *методические материалы* (инструкции) для представителей организаций ДППО, ЦНППМ и региональных методистов по применению образовательного контента для организации работы, направленной на повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров образовательной организации по вопросам совершенствования профессиональных компетенций в области цифровой грамотности, в том числе информа-

ционной безопасности (<https://clck.ru/3A2KyM>), которые доступны на сайте организации.

Современные педагоги и психологи отмечают востребованность педагогической практикой активных методов обучения и указывают, что методы активного обучения по характеру учебно-познавательной деятельности делятся на имитационные и неимитационные. *Имитационные методы базируются на имитации профессиональной деятельности* и могут быть игровыми и неигровыми [14, с. 30; 15, с. 86].

Академия Минпросвещения России предлагает работникам образования комплексно повысить профессиональную компетентность педагогов в области цифровой грамотности и информационной безопасности школьников, предлагая разумное сочетание традиционных и инновационных методик, среди них особо можно отметить «Цифровой триатлон» [9] и уникальную, практически значимую педагогическую разработку «Это не игра», в основе которой заложена имитационная составляющая [16].

Цели, порядок использования и распространения дидактической интерактивной педагогической игры «Это не игра». Дидактическая интерактивная педагогическая игра «Это не игра» (см. рис. 1 и информацию на сайте <https://apkpro.ru/proekty/didakticheskaya-interaktivnaya-pedagogicheskaya-igra-eto-ne-igra/>) позволяет педагогам:

- познакомиться с признаками, которые могут свидетельствовать о вовлеченности подростков и молодежи в запрещенные в Российской Федерации виды деятельности, движения или организации;



Рис. 1. Внешний вид комплекта «Это не игра»

- научиться соотносить признаки угроз по уровню опасности;
- выбирать адекватные алгоритмы реагирования на конкретную угрозу.

Игра содержит: (а) практико-ориентированные ситуационные задачи/кейсы, связанные с актуальными для современных подростков и молодежи реальными угрозами и разделенные по степени общественной опасности и категориям, которые описывают признаки (проявления), свидетельствующие о вовлеченности подростков и молодежи в запрещенные в Российской Федерации виды деятельности или в движения, организации: АУЕ и Колумбайн², наркоторговля в сети Даркнет, различные проявления экстремизма; (б) контрмеры – педагогические инструменты реагирования на информационные угрозы и профилактики социально-рискованных форм поведения подростков; (в) обучающие и контрольные сценарии, по которым предлагается изучение материала в игровой форме с использованием специальных карточек, которые можно изучать как сами по себе, так и можно использовать в обучающих и игровых сценариях.

«Это не игра» предназначена, в первую очередь, для повышения квалификации работников образования в области информационной безопасности в аспекте профилактики аддиктивного поведения школьников в рамках специальных курсов в условиях системы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). Однако возможно и предоставление комплекта конкретным школам во временное пользование «региональной методической библиотекой» образовательной организации ДПО с целью обучения педагогов под руководством сотрудника школы, который ранее прошел повышение квалификации по данной проблематике и освоил правила использования комплекта «Это не игра».

В 2022–2023 учебном году данными дидактическими комплектами были обеспечены организации ДПО 87 регионов Российской Федерации. На основе проведенной апробации комплекта нами был сделан вывод, что для обеспечения образовательной деятельности силами региональной организации ДПО с учетом использования различных режимов обучения в каждом субъекте Российской Федерации необходимо использование дидактических комплектов «Это не игра».

Важной особенностью дидактического комплекта «Это не игра» является то, что его ин-

формационный контент должен быть доступен только взрослым, то есть описания практико-ориентированных кейсов и контрмер не должны оказаться в открытом доступе в социальных сетях. Однако возможно использовать комплект в обучении студентов педагогических вузов – будущих учителей, например, в рамках специально организованного спецкурса при взаимодействии с организациями ДПО. То, что для ответственных взрослых (а также будущих педагогов) является предупреждающей информацией, для учащихся может оказаться сигналом к действию, эксперименту над собой или друзьями. Именно это условие определяет существование только бумажной (а не электронной) версии дидактического комплекта «Это не игра» и необходимость его использования только в очной форме (офлайн). Поэтапное успешное прохождение участниками игры четырех последовательно усложняемых сценариев способствует формированию компетенций педагогов в области обеспечения информационной безопасности и предупреждения аддиктивного поведения школьников в условиях цифровой трансформации образования.

Варианты использования комплекта «Это не игра» в организациях ДПО на региональном уровне. Рассмотрим несколько вариантов использования предлагаемой дидактической игры в регионах: от малоэффективного – к эффективному.

Вариант 1 – Региональная организация ДПО может принять на себя роль «библиотекаря»: составить график использования образовательными организациями региона дидактических комплектов «Это не игра» для обучения педагогического коллектива школы, колледжа и других образовательных организаций, рассчитывая на самообучение педагогов на основе «Инструкции», входящей в дидактический комплект. В этом случае ответственный педагог от образовательной организации должен самостоятельно изучить игровой контент, инструкции и провести с коллегами-педагогами педсоветы или ознакомительные семинары, на которых они в игровой форме освоят содержание комплекта – «поиграют» в настольную игру «Это не игра». Затем комплект возвращается региональному «библиотекарю». Этот вариант малозатратный, однако он не гарантирует высокого качества обучения педагогов. Для детального понимания принципов, механизмов и содержания настольной игры нужны консультации специалистов – сотрудников

² АУЕ и Колумбайн запрещены на территории РФ.

организации ДПО, владеющих расширенными знаниями и опытом использования комплекта в образовательном процессе.

Вариант 2 – Организация обучения в очной форме сотрудников региональных организаций ДПО (тьюторов), которые в дальнейшем будут проводить занятия с педагогами в своих регионах. Количество тьюторов определяет регион. Притом «Методические рекомендации» как электронное приложение к комплекту «Это не игра» должны находиться в региональном центре.

Тьюторы от региональных организаций ДПО, освоившие методику использования комплекта «Это не игра», могут проводить обучение управленческих и педагогических кадров субъекта Российской Федерации:

1) на базе региональной организации ДПО:

- в рамках курсов повышения квалификации, продолжительность которых регламентируется региональной организацией ДПО (целесообразно 12 часов / 2 учебных дня). На обучение последовательно приглашаются команды от школ региона;

- в рамках кратковременного обучающего мастер-класса или турнира (не более шести часов) на базе четвертого (контрольного) сценария игры. Такое обучение будет целесообразным для педагогов, успешно освоивших ранее дополнительные профессиональные программы по информационной безопасности с получением удостоверения государственного образца;

- обучение тьютором от региональной организации ДПО педагогических работников из нескольких образовательных организаций своего региона, которые впоследствии могут обучать школьные команды педагогов, что в будущем обеспечит одновременное проведение интенсивных занятий с педагогическими коллективами нескольких школ. Итогом обучения может стать конференция педагогов различных школ региона, прошедших обучение. Ее целью будет не только рефлексия по итогам обучения с помощью комплекта «Это не игра», но и выработка направлений развития просветительской деятельности среди школьников по проблеме безопасного использования Интернета;

2) на базе образовательных организаций (школ, колледжей и др.) региона:

- тьютор от региональной организации ДПО в течение учебного года организует работу с педагогами одной школы в ходе интерактивных педсоветов: проходит последовательно все сценарии, проводит анализ практико-ориентированных кейсов, организует рефлексию

по итогам обучения коллектива, в том числе в социальных сетях, тем самым привлекая внимание к проблеме информационной безопасности и обеспечения предупреждения развития аддиктивного поведения учеников своих коллег из других школ;

- выезд команды региональных тьюторов в каждую школу с целью большего охвата педагогов и проведения интенсивных занятий. К обучению можно привлекать также родителей (законных представителей) обучающихся;

- проведение региональными тьюторами на базе школ интерактивных педсоветов в каникулярное время (не менее 12 часов / 2 дня). В первый день изучаются первые три сценария игры (учебные), а во второй день можно провести школьный педагогический турнир по четвертому (контрольному) сценарию для команд из 4-х или 8-ми участников.

Вариант 3 – Организация и проведение соревнований/турниров между коллективами педагогов разных школ с использованием дидактического комплекта «Это не игра» в целях проведения ежегодного мониторинга компетенций управленческих и педагогических кадров по рассматриваемой проблеме. Результаты мониторинга помогут спроектировать образовательные маршруты педагогов региона в области информационной безопасности и обеспечения предупреждения развития аддиктивного поведения школьников.

Вариант 4 – Организация взаимодействия региональных организаций ДПО с авторским коллективом дидактического комплекта «Это не игра» до, в процессе и после обучения тьюторов с целью: а) систематической актуализации знаний педагогов по вопросам информационной безопасности и обеспечения предупреждения развития аддиктивного поведения школьников; б) работы с новыми педагогическими кадрами; в) сбора информации для оценки эффективности обучения, актуализации и дополнения методических материалов.

Следует отметить положительные аспекты и риски при использовании каждого варианта обучения работников образования на основе комплекта «Это не игра» (см. табл. 1). При этом наиболее предпочтительными по своей целесообразности и эффективности, на наш взгляд, являются варианты 2, 3, 4.

Формирование команд обучающихся с использованием дидактического комплекта «Это не игра». В каждой образовательной организации необходимо выработать единые под-

Таблица 1

**Положительные аспекты и риски вариантов организации работы
с дидактическим комплектом «Это не игра» для обучения педагогов**

Вариант организации работы	Положительные аспекты	Риски
На базе региональной организации ДПО		
Курсы повышения квалификации (ПК)	использование традиционной для педагогов формы обучения; обеспечение высокого качества обучения; получение удостоверения о прохождении курсов ПК; возможность взаимообучения, взаимоконсультирования; возможность организации межшкольных команд	отрыв от работы; обучение в выходные дни
Кратковременные обучающие мастер-классы или турниры	короткая продолжительность; компактная подача материала	разная степень усвоения материала педагогами; большая длительность одного мероприятия
Обучение тьюторов от образовательных организаций региона	увеличение охвата обученных с помощью дидактических комплектов педагогов региона за счет увеличения числа тьюторов; возможность учета особенностей конкретного региона при организации обучения; информирование педагогического сообщества региона о возможностях дидактического комплекта «Это не игра»	отрыв обучающихся тьюторов от работы
На базе школ региона		
Интерактивные педсоветы с тьютором: комплексное изучение комплекта	обеспечение высокой эффективности обучения за счет организации личного контроля тьютора; формирование единого понимания обсуждаемых вопросов всем педагогическим коллективом школы; формирование школьной команды; укрепление педагогического взаимодействия	возможная нехватка тьюторов; организация приезда и пребывания тьютора в школе
Интенсивные занятия всего педагогического коллектива с тьюторами	обучение всего педагогического коллектива школы; формирование школьной команды; возможность проведения нескольких туров игры	разная продолжительность работы тьюторов (в зависимости от количества педагогов в школе); сложность составления расписания на длительный период
Интерактивные педсоветы в каникулярное время	обеспечение полного погружения педагогов в изучаемый материал; сокращение времени обучения (по сравнению с курсами ПК и обучением в течение учебного года)	отсутствие времени для другого вида деятельности педагога в каникулярное время
Межшкольное взаимодействие		
Соревнования/турниры между педагогами разных школ	взаимообучение педагогов; поддержание необходимого уровня компетенций; возможность оценки знаний педагогического сообщества всего региона (для организаций ДПО); формирование и сплочение школьной команды	сложности в организации; финансовые затраты
Организации обратной связи		
Анализ результатов обучения	возможность оценки уровня компетенций педагогов региона по вопросам цифровой грамотности и информационной безопасности (для региональных и федеральных организаций ДПО); возможность актуализации и усовершенствования дидактического комплекта «Это не игра» (для авторского коллектива); актуализация учебных материалов курсов ПК, тренингов и других образовательных мероприятий	отсутствие возможности публикации некоторых результатов анализа обучения в открытых источниках

ходы к организации профилактической работы с обучающимися, основанные на командной работе всего педагогического коллектива. Именно контрольный, самый сложный 4-й сценарий комплекта «Это не игра» предполагает слаженное оперативное командное взаимодействие педагогов [16]. Для эффективного освоения дидактических целей целесообразно формировать команды по 4 человека на один комплект игры. Предельно допустимое число участников команды – 16 человек на один комплект.

Если обучение проводится на базе региональной организации ДПО, каждая команда может состоять из однородного контингента участников. Если обучение проводится на базе школы или колледжа, то состав команд может быть неоднородный (см. рис. 2).

Рассмотрим подробнее примеры формирования команд из работников образования одной школы для прохождения контрольного сценария игры.

1. Команды, сформированные с учетом формальной иерархии сотрудников, имеющих разные уровни ответственности и полномочий:

- руководитель образовательной организации (директор) и три заместителя руководителя (управленческая команда);

- руководитель образовательной организации (директор), учитель-предметник, психолог/социальный педагог, представитель организации, осуществляющей охранную деятельность в образовательной организации;

- заместитель директора одной из ступеней образования, два классных руководителя той же ступени обучения, учитель-предметник, работающий в тех же классах;

- три учителя-предметника любой из ступеней обучения, психолог/социальный педагог.

2. Команды, сформированные из работников школы, имеющих равнозначные полномочия и приблизительно одинаковый уровень ответственности:

- классные руководители одной ступени образования;

- учителя-предметники, работающие в одном классе (или в одной параллели);

- классный руководитель и учителя-предметники одного класса;



Рис. 2. Варианты формирования команд для обучения с использованием дидактического комплекта «Это не игра»

- классный руководитель, учитель-предметник, психолог, социальный педагог.

Целесообразно включить в команду школьного психолога или социального педагога, так как проведение профилактической работы с обучающимися является для этих категорий работников обязательным.

3. Команды, сформированные из работников школы и представителей внешних организаций:

- руководитель образовательной организации (директор), член управляющего совета школы от родительской общественности, представитель охранной организации, инспектор по делам несовершеннолетних;

- советник директора по воспитанию, классный руководитель, школьный психолог, врач-нарколог.

Для повышения эффективности обучения и формирования командного взаимодействия в педагогическом коллективе рекомендуется провести несколько серий игр, меняя состав участников.

Выбор организационной модели обучения с использованием дидактического комплекта «Это не игра». Приведем примеры конкретных моделей, описав их характеристики.

Первая организационная модель обучения (12 часов/2 дня). Как показывает опыт, наибольшая эффективность занятий (интенсивных курсов повышения квалификации или интерактивного педсовета) по освоению дидактического комплекта «Это не игра» достигается за 12 часов работы в течение двух дней. Первый день (6 часов) следует посвятить знакомству с тремя обучающимися сценариями игры, а во второй день организовать турнир по контрольному (четвертому) сценарию.

Рассмотрим ход организации обучения педагогов.

1. Знакомство с первым (обучающим) сценарием (2 варианта).

Первый вариант. Обучение проходит в большой аудитории. Тьютор пускает один комплект карточек с ситуационными задачами/кейсами (48 штук) по кругу, и каждый участник должен ознакомиться с их содержанием. На этом этапе важная задача тьютора – не допустить перегрузки педагогов новой информацией и их эмоциональной усталости. Опыт апробации дидактического комплекта «Это не игра» показал, что после ознакомления с 1/3-й частью карточек с ситуационными задачами/кейсами обучающийся, который ранее не был знаком с различными угрозами, уже может само-

стоятельно их классифицировать (напомним, что на карточках представлены 4 типа угроз). Поэтому в целях экономии времени знакомиться с содержанием оставшейся части карточек можно при прохождении второго сценария игры.

Второй вариант. Все обучающиеся разбиваются на три команды. Каждой команде выдается по 1/3 от всех карточек с ситуационными задачами/кейсами (по 16 штук) для изучения и обсуждения в команде, а с оставшейся частью карточек предлагается знакомиться в ходе второго сценария. В данном случае тьютор должен регламентировать время обсуждения, чтобы не снижать темп занятия.

2. Знакомство со вторым (обучающим) сценарием. Коллектив школы или колледжа разбивается на команды по 8 человек (что оптимально для обучения на базе школы) для возможности проведения внутреннего обсуждения и формирования пар единомышленников. Для курсов повышения квалификации на базе образовательной организации ДПО, как мы отмечали выше, целесообразно создавать малые команды по 4 человека. В этом случае каждый педагог обучается индивидуально, игра идет динамично и результативно, поэтому можно провести два тура игры в разных командах. Второй обучающий сценарий предполагает присвоение баллов. Опыт показывает, что целесообразно играть вчетвером до 15 очков, но время игры в этом случае несколько увеличится, так как такая организационная модель предполагает консультирование и анализ ответов.

Если дидактических комплектов «Это не игра» 5 или 6, а участников больше 40-ка человек, целесообразно уже на этом этапе обучения вводить расписание игр и перерывы, а также приглашать зрителей, но без права участия в обсуждении.

3. Знакомство с третьим (обучающим) сценарием. При изучении третьего сценария дидактического комплекта «Это не игра» необходимо сохранить составы команд, сформированные при прохождении второго сценария. При обсуждении правил игры на этом этапе требуется уделить больше времени части о потерянных репутациях: когда совершается несколько ошибок, и вся шкала закончилась – и когда все решения приняты верно. Команда педагогов должна понять, что совершать ошибки допустимо, так как им позволяет проанализировать ситуацию с другой стороны

при сохранении репутации педагогов в реальной жизни вне игры. На этом этапе обучения участники стремятся набрать максимальное количество баллов и охватить все поле игры.

4. Знакомство с четвертым (контрольным) сценарием. Изучение четвертого (контрольного) сценария проводится во второй день обучения. Цель этого сценария – комплексная проверка знаний команды участников в области распознавания информационных угроз и способов реагирования на них. Каждый ход в игре на данном этапе является мозговым штурмом: участники совместно принимают стратегические и тактические решения по конкретной ситуации в виртуально смоделированной школе. Важной психологической составляющей является возможность выполнить 3 действия за 1 ход. Умение взвешенно выделять эти действия в своей работе и ставить приоритеты в их выполнении – неотъемлемая черта формируемой и развиваемой компетенции распознавания информационных угроз и предотвращения критических ситуаций.

Вторая организационная модель обучения (2 часа). В некоторых случаях требуется провести *краткосрочное ознакомительное занятие* по работе с дидактическим комплектом «Это не игра», например, в ходе интерактивного педсовета-погружения. В этом случае время можно распределить следующим образом:

- 10 минут – первый сценарий (обучающий);
- 20 минут – второй сценарий (обучающий);
- 30 минут – третий сценарий (обучающий);
- 60 минут – четвертый сценарий (контрольный).

С нашей точки зрения, смысл такого ознакомления в следующем:

1) каждый педагог может обнаружить дефицит своих знаний по вопросам цифровой грамотности и информационной безопасности;

2) дефицит знаний и опыта обнаружения угроз будет осознан педагогом как причина невозможности оказания полноценной помощи ученикам и предотвращения нежелательных ситуаций;

3) педагог узнает, что есть возможность расширить свои знания в области информационной безопасности и обеспечения предупреждения развития аддиктивного поведения школьников на курсах повышения квалификации с помощью дидактического комплекта «Это не игра», тренингов и пр.

4) формируется мотивация педагога к изучению проблемы, активизация его внимания к детям, критическое мышление;

5) педагог может принять осознанное решение, чтобы качественно повысить свой профессиональный уровень с использованием приемлемого и наиболее эффективного варианта обучения.

Заключение. Использование активных методов обучения, в частности, имитационных методов и игровых технологий в повышении квалификации учителей и педагогических работников в сфере образования в области обеспечения информационной безопасности школьников и предупреждения развития у школьников аддиктивного поведения в условиях информационной среды и сети Интернет или киберпространства способствует не только активизации педагогического потенциала педагогов и их мотивации в процессе обучения, но и обеспечивает результативностью сам процесс формирования соответствующих компетенций, актуальных в эпоху цифровой трансформации.

Обучение педагогических работников обеспечению информационной безопасности школьников с использованием дидактического комплекта «Это не игра» имеет ряд преимуществ:

- обеспечивает формирование специальных компетенций в области обеспечения информационной безопасности школьников для проведения профилактической работы со школьниками на разном уровне образовательного процесса;
- развивает профессионально-коммуникационные компетенции педагогов;
- способствует эффективному командообразованию педагогов, поскольку для достижения образовательных целей в ходе игры (для победы в игре) необходима слаженная работа всей команды, нацеленность всех участников на продуктивный диалог, доверие и взаимопонимание, умение принимать оперативные коллективные решения.

Обратим внимание, что дидактического комплект «Это не игра» *не является коммерческим продуктом* и передается бесплатно в региональные институты развития образования для использования в учебных целях, в том числе и для проведения мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников в области обеспечения информационной безопасности школьников.

Список источников

1. Темников А. О. Современные подходы к определению термина «цифровая трансформация». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-termina-tsifrovaya-transformatsiya/viewer> (дата обращения: 12.04.2024).
2. Уваров А. Ю. Цифровое обновление образования: на пути к «идеальной школе» // Информатика и образование. 2022. № 37 (2). С. 5–13.
3. Антипов О. Распространенные киберугрозы в 2023 году и как с ними бороться. URL: <https://ddos-guard.net/ru/blog/rasprostranennye-kiberugrozy-i-kak-s-nimi-borotsya> (дата обращения: 21.03.2024).
4. Громова О. Н., Рыжова Н. И. Киберугрозы цифрового социума и их профилактика в рамках виктимологической деятельности // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2020. Т. 17. № 3. С. 254–268.
5. Подготовка специалистов в области информационной безопасности: инновационный подход к формированию образовательной среды / Чванова М. С., Анурьева М. С., Лыскова В. Ю. и др. // Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 18–31.
6. Бешенков С. А., Миндзаева Э. В., Шутикова М. И. Информационная безопасность в контексте вызовов цифрового социума // Человек и образование. 2018. № 2 (55). С. 55–61.
7. Рыжова Н. И., Королева Н. Ю., Лаврухин В. А. Содержание обучения учителей основам обеспечения кибербезопасности школьников в условиях цифровизации // Педагогическая информатика. 2023. № 2. С. 5–16.
8. Богатырева Ю. И. Профессиональная подготовка студентов педагогических вузов к обеспечению информационной безопасности учащихся: монография. Тула: ТулГУ, 2014. 224 с.
9. Кузьмин П. В., Федорова Ю. В., Тралкова Н. Б. «Цифровой триатлон» как эффективный способ обмена педагогическим опытом по модели горизонтального обучения // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 3 (22). С. 31–45.
10. Карабанова О. А., Молчанов С. В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018. № 3 (31). С. 37–46.
11. Яриков В. Г. Информационная безопасность обучающихся в образовательной организации // НБИ технологии. 2021. Т. 15. № 4. С. 19–24.
12. Рыжова Н. И., Громова О. Н. Актуальность виктимологической деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса как составляющая обеспечения безопасности жизнедеятельности детей в современном социуме / Организационно-правовое регулирование безопасности жизнедеятельности в современном мире: материалы II Межд. научно-практ. конф. Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2018 г. СПб.: СПбУГПС МЧС РФ, 2018. С. 40–46.
13. Рыжова Н. И., Федорова Ю. В. Особенности подготовки педагогов в области обеспечения информационной безопасности школьников в условиях цифровой трансформации / Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы Межд. научно-практ. Интернет-конференции. Москва, МПГУ, 22–26 апреля 2024 г. URL: <http://news.scienceland.ru/2024/04/21/osobennosti-podgotovki-pedagogov-v-o/> (дата обращения: 29.05.2024).
14. Смолкин А. М. Методы активного обучения. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.
15. Лапыгин Ю. Н. Методы активного обучения. М.: Юрайт, 2024. 248 с.
16. Использование комплекта практико-ориентированных кейсов «Это не игра» в обучении педагогов обеспечению информационной безопасности обучающихся / Федорова Ю. В., Магазейщиков Е. А., Новиков К. А. и др. // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 2 (21). С. 106–121.

References

1. Temnikov, A. O. (2023) *Moder approaches to defining the “Digital transformation” term*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-termina-tsifrovaya-transformatsiya/viewer> (Accessed: 17 May 2024). (In Russ.)
2. Uvarov, A.Yu. (2022) Schools’ digital renewal: Steps to the “ideal school”. *Informatics and Education*, no. 37 (2), pp. 5–13. (In Russ.)
3. Antipov, O. (2023) *Contemporary Cyber Threats in 2023: How to prevent them*. Available at: <https://ddos-guard.net/ru/blog/rasprostranennye-kiberugrozy-i-kak-s-nimi-borotsya> (Accessed: 17 May 2024). (In Russ.)
4. Ryzhova, N. I., Gromova, O. N. (2020) Cyber treats of digital society and their prevention in the context of victimological activities. *RUDN Journal of Informatization in Education*, v. 17, no. 3, pp. 254–268. (In Russ.)
5. Chvanova, M. S., Anuryeva, M. S., Lyskova, V. Y., Kotova, N. A., Molchanov, A. A. (2015) Preparation of specialist in the sphere of informational security: innovational approach to formation of educational sphere. *Gaudeamus*, no. 1 (25), pp. 18–31. (In Russ.)
6. Beshenkov, S. A., Mindzaeva, E. V., Shutikova, M. I. (2018) Information security in the context of digital society challenges. *Man and Education*, no. 2 (55), pp. 55–61. (In Russ.)
7. Ryzhova, N. I., Koroleva, N.Yu., Lavrukhin, V. A. (2023) Training content for teachers in the basics of cyber security ensuring of schoolchildren in the conditions of digitalization. *Pedagogical Informatics*, no. 2, pp. 5–16. (In Russ.)
8. Bogatyreva, Yu.I. (2014) *Professional training of students of pedagogical universities to ensure information security of students*. Tula: TulGU. (In Russ.)
9. Kuzmin, P. V., Fedorova, Yu.V., Tralkova, N. B. (2023) “Digital triathlon” as an effective way to exchange of pedagogical experience on the model of horizontal learning. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, v. 6, no. 3 (22), pp. 31–45. (In Russ.)
10. Karabanova, O. A., Molchanov, S. V. (2018). Risks of negative impact of information products on mental development and behavior of children and adolescents. *National Psychological Journal*, no. 11 (3), pp. 37–46. (In Russ.)
11. Yarikov, V. G. (2021) Information security of students in an educational organization. *NBI technologies*, v. 15, no. 4, pp. 19–24. (In Russ.)
12. Ryzhova, N. I., Gromova, O. N. (2018) Relevance of victimological activity of subjects of educational process as a component of ensuring safety of activity of children in modern society. In: *Organizational and legal regulation of life safety in the modern world: Proc. of the II Int. scientific-practical. conf.*, 19–20 April 2018. St. Petersburg: SPbUGPS EMERCOM of RF, pp. 40–46. (In Russ.)
13. Ryzhova, N. I., Fedorova, Yu.V. (2024) Peculiarities of training teachers to ensure information security of schoolchildren in the context of digital transformation. In: *Current issues of teaching methods of computer science and mathematics in a modern school: materials of the International scientific and practical Internet conference* (Moscow, MSPU, April 22–26, 2024). Available at: <http://news.scienceland.ru/2024/04/21/osobennosti-podgotovki-pedagogov-v-o/> (Accessed: 17 May 2024). (In Russ.)
14. Smolkin, A. M. (1991) *Methods of active learning*. Moscow: Higher School. (In Russ.)
15. Lapygin, Yu.N. (2024) *Methods of active learning*. Moscow: Yurait. (In Russ.)
16. Fedorova, Yu.V., Magazejshchikov, E. A., Novikov, K. A., et al. (2023) Use of the practice-oriented cases kit “This is not a game” in teaching educators to ensure students’ information security. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, v. 6, no. 2 (21), pp. 106–121. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.05.2024; одобрена после рецензирования 05.06.2024; принята к публикации 07.06.2024.

The article was submitted on 20.05.2024; approved after reviewing on 05.06.2024; accepted for publication on 07.06.2024.

Информация об авторах:

Кутукова Ольга Григорьевна

Ведущий эксперт, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

Рыжова Наталья Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор РАО, ведущий научный сотрудник, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

Тралкова Наталья Борисовна

Ведущий эксперт, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

Федорова Юлия Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления цифровых технологий образования ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

Насикан Инна Витальевна

Начальник отдела развития научного потенциала системы образования управления взаимодействия с педагогическими вузами, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

Information about the authors:

Kutukova Olga Grigorievna

Leading expert, State University of Education, Moscow

Ryzhova Natalia Ivanovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor RAE, leading researcher, Academy for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow

Tralkova Natalia Borisovna

Leading expert, State University of Education, Moscow

Fedorova Yulia Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Head of Digital Education Technologies Department, State University of Education, Moscow

Nasikan Inna Vitalievna

Head of the Scientific Potential Development Department of Management of Interaction with Pedagogical Universities, State University of 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.

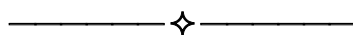
The authors declare no conflicts of interests.



ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал

№2 (79) 2024



Подписано в печать 07.06.2024.

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