

ISSN 1815-7041

Человек
и

№ 4₍₈₁₎ образование

2024

2024 / № 4 (81)

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

Научный журнал. Основан в 2005 г.

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. 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

Scientific journal was founded in 2005

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. 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

2024 / № 4 (81)

MAN AND EDUCATION

Учредитель журнала «Человек и образование»

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»

Выходит 4 раза в год

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Марон А. Е. — д-р пед. наук, проф., Государственный университет просвещения

Ответственный секретарь:

Королева Е. Г. — канд. пед. наук, Государственный университет просвещения

Редакторы:

Мухлаева Т. В. — канд. пед. наук, Государственный университет просвещения;

Сергиенко А. Ю. — канд. пед. наук, Государственный университет просвещения

Члены редакционной коллегии:

Халадов Х.-А. С. — канд. философ. наук, доцент, Государственный университет просвещения

Абрамов В. И. — канд. эконом. наук, МЭО Академия;

Бабаев Д. Б. — д-р пед. наук, проф., Международный Кувейтский университет (Киргизия);

Бордовский Г. А. — д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена;

Бровка Н. В. — д-р пед. наук, проф., Белорусский государственный университет (Беларусь);

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

Гелясина Е. В. — канд. пед. наук, доцент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова (Беларусь);

Долматов А. В. — д-р пед. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена;

Ени В. В. — д-р пед. наук, проф., Приднестровский государственный университет (Приднестровская Молдавская Республика);

Илюшин Л. С. — д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет;

Кузнецов А. Н. — канд. пед. наук, доцент, Аналитический центр Российской академии образования;

Монахова Л. Ю. — д-р пед. наук, доцент, Военная академия связи;

Поздеева С. И. — д-р пед. наук, проф., Томский государственный педагогический университет;

Попов В. В. — д-р пед. наук, доцент, Мичиганский университет (США);

Рустамов Ф. А. — д-р пед. наук, проф., Азербайджанский государственный педагогический университет им. Н. Туси (Азербайджан);

Сейтенова С. С. — канд. пед. наук, доцент, акад. Казахской академии пед. наук, Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова (Казахстан);

Серигов В. В. — д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

Федорчук Ю. М. — д-р эконом. наук, доцент, Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования;

Фомина Н. А. — д-р психол. наук, проф., Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина;

Шамионов Р. М. — д-р психол. наук, проф., Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского

Редакционный совет

Бешенков С. А. — д-р пед. наук, проф., Корпоративный университет развития образования;

Гуриева С. Д. — д-р психол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет;

Калашникова М. Б. — д-р психол. наук, проф., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого;

Ковальчук О. В. — д-р пед. наук, проф., Ленинградский областной институт развития образования;

Кузнецова А. Г. — д-р пед. наук, проф., Тихоокеанский государственный университет;

Попова Н. В. — д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;

Прикот О. Г. — д-р пед. наук, проф., НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург;

Резинкина Л. В. — д-р пед. наук, проф., Государственный институт экономики, финансов, права и технологий;

Синенко В. Я. — д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования;

Собкин В. С. — д-р психол. наук, проф., акад. РАО, Психологический институт РАО;

Соколова И. И. — д-р пед. наук, проф., Военная академия связи;

Спасенников В. В. — д-р психол. наук, проф., Брянский государственный технический университет;

Тарасов С. В. — д-р пед. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург;

Тряпицына А. П. — д-р пед. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена;

Шерайзина Р. М. — д-р пед. наук, проф., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого;

Шилова О. Н. — д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургская академия поддипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского;

Шкляр А. Х. — д-р пед. наук, проф., иностранный член РАО, Республиканский институт профессионального образования (Республика Беларусь).

Журнал «Человек и образование» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС 77-85549.

Индекс журнала «Человек и образование» по Объединённому каталогу «Пресса России» — 20015.

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), его текст доступен в научных электронных библиотек «eLibrary» (www.elibrary.ru) и «КиберЛенинка» (с 2017 г., www.cyberleninka.ru).

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Публикация в журнале является бесплатной.

Человек и образование. — 2024. — № 4 (81). — 238 с.

© Государственный университет просвещения, 2024.

Founder of the journal “Man and Education”: Federal State University of Education

Issued 4 times a year

Editorial Board

Editor-in-chief:

A. E. Maron – Dr. Sci. (Education), Prof., Federal State University of Education

Executive secretary:

E. G. Koroleva – Cand. Sci. (Education), Federal State University of Education

Editors:

T. V. Mukhlaeva – Cand. Sci. (Education), Federal State University of Education;

A. Yu. Sergienko – Cand. Sci. (Education), Federal State University of Education

Editorial board:

Kh.-A. S. Khaladov – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Federal State University of Education

V. I. Abramov – Cand. Sci. (Economy), LLC MEE;

D. B. Babaev – Dr. Sci. (Education), Prof., Kuwait International University (Kyrgyzstan);

G. A. Bordovskiy – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Acad. of RAE, Herzen University;

N. V. Brovka – Dr. Sci. (Education), Prof., Belarusian State University (Belarus);

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

E. V. Gelyasina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., P. M. Masheroz Vitebsk State University (Belarus);

A. V. Dolmatov – Dr. Sci. (Education), Prof., Herzen University;

V. V. Yeni – Dr. Sci. (Education), Prof., Pridnestrovian State University (Pridnestrovian Moldavian Republic);

L. S. Ilyushin – Dr. Sci. (Education), Prof., SPbSU;

A. N. Kuznetsov – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Analytical Center of RAE;

L. Yu. Monakhova – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Military Academy of Communications;

S. I. Pozdeeva – Dr. Sci. (Education), Prof., Tomsk State Pedagogical University;

V. V. Popov – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., University of Michigan (USA);

F. A. Rustamov – Dr. Sci. (Education), Prof., Azerbaijan State Pedagogical University (Azerbaijan);

S. S. Seitenova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Acad. of Kazakhstan Academy of Ped. Sciences,

V. V. Serikov – Dr. Sci. (Education), Prof., Acad. of RAE, Institute of Content and Teaching Methods;

Yu. M. Fedorchuk – Dr. Sci. (Economy), Assoc. Prof., Federal Institute for Digital Transformation in Education;

N. A. Fomina – Dr. Sci., Prof., S. A. Yesenin Ryazan State University;

R. M. Shamionov – Dr. Sci. (Psychology), Prof., N. G. Chernyshevsky Saratov National Research State University

Editorial Council

S. A. Beshenkov – Dr. Sci. (Education), Prof., Corporate University for Education Development;

S. D. Gurieva – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Saint-Petersburg University;

M. B. Kalashnikova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Yaroslav-the-Wise Novgorod State University;

O. V. Kovalchuk – Dr. Sci. (Education), Prof., Leningrad Regional Institute of Education Development;

A. G. Kuznetsova – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Pacific National University;

N. V. Popova – Dr. Sci. (Education), Prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University;

O. G. Prikot – Dr. Sci. (Education), Prof., HSE University-St Petersburg;

L. V. Rezinkina – Dr. Sci. (Education), Prof., State Institute of Economics, Finance, Law and Technology;

V. Ya. Sinenko – Dr. Sci. (Education), Prof., Acad. of RAE, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers;

V. S. Sobkin – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Acad. of RAE, Psychological Institute of the Russian Academy of Education;

I. I. Sokolova – Dr. Sci. (Education), Prof., Military Telecommunications Academy;

V. V. Spasennikov – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Bryansk State Technical University;

S. V. Tarasov – Dr. Sci. (Education), Acad. of RAE, Herzen University;

A. P. Tryapitsyna – Dr. Sci. (Education), Prof., Acad. of RAE, Herzen University;

R. M. Sheraizina – Dr. Sci. (Education), Prof., Yaroslav-the-Wise Novgorod State University;

O. N. Shilova – Dr. Sci. (Education), Prof., Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky;

A. Kh. Shklyar – Dr. Sci. (Education), Prof., Foreign member of RAE, Republican Institute of Professional Education (Belarus)

The journal “Man and Education” is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (mass media registration certificate No. 77-85549).

The subscription index of “Man and Education” is 20015 in the Press of Russia catalog.

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, and its full texts are available through scientific electronic libraries “eLibrary” (www.elibrary.ru) and “CyberLeninka” (since August 2017; www.cyberleninka.ru).

When citing, the reference to the journal is required. All publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY).

The authors bear all the responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the authors. Publication in the journal is free of charge.

Man and Education. – 2024. – No. 4 (81). – 238 p.

© Federal State University of Education, 2024.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Батракова И. С., Писарева С. А., Тряпицын А. В., Тряпицына А. П.

Качество университетского педагогического образования: интегрированная оценка 8

Расчетина С. А., Абашина А. Д. Исторические предпосылки становления

социально-педагогической деятельности и её методической направленности:

синергетический подход 20

Марон А. Е., Резинкина Л. В. Отечественное педагогическое наследие.

Авторские научные школы: современное прочтение. 28

Широколобова А. Г., Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю. «Цифровизация образования»

и «цифровая трансформация образования» как базовые понятия цифровой дидактики. . 37

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Крупченко А. К., Анзина Т. И. Корпоративная компетенция учителя – залог целостности педагогического коллектива школы 49

Киселева Н. А., Смышляева Л. Г., Семенова Н. А., Скрипко З. А., Муха Н. В.

Подготовка выпускников непедагогических университетов к профессиональной

самореализации в сфере образования 59

Донина Е. Е. Контекстный подход как основа подготовки студентов – будущих

педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся 72

Сидоров А. В. Инновационная образовательная практика «Исследовательский

туристский маршрут» в призме профессионально-личностных качеств педагога 79

Моштаков А. А. Проектирование образовательных систем развития навыков

технологического предпринимательства у студентов 88

Минин М. Г., Ардашев М. В., Исаева Е. В. Развитие и оценка профессиональных

компетенций магистрантов технических специальностей 95

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Сазонова Н. И., Капустин А. В. Ценности современного студента: выявление

и формулирование (опыт преподавания дисциплины «Основы российской

государственности») 104

Якушкина М. С., Смирнова А. И. Воспитательное пространство школы-интерната

для детей с ограниченными возможностями здоровья 114

Мясоутов О. В., Казанова Т. И., Приходько И. Н. Культурно-историческое сознание

современных школьников: основные тренды 124

Касимова Н. С. Основы моделирования процесса формирования духовно-

нравственной культуры студенческой молодежи 131

Радомская О. И., Моторин А. В., Дидковская В. Г. Актуальные вопросы приобщения

обучающихся основной и средней школы к художественной культуре 140

Омельченко Е. А. Становление культуры самовыражения студентов вуза

в учебно-профессиональной деятельности. 147

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

- Боровик Л. К., Менг Т. В., Радионова Н. Ф., Ривкина С. В.** Условия построения нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе 155
- Серженко Н. М.** Цифровой профиль школы (на примере Санкт-Петербурга) 167
- Мёдова Н. А., Сергеева А. И., Крюковская Н. В.** Применение знаково-символических систем при обучении детей с особыми образовательными потребностями 178
- Бонкало Т. И., Гребенникова В. М., Никитина Н. И., Микерова Г. Ж.** Педагогическая интеграция как средство формирования у будущих педагогов метакогнитивных компетенций 190
- Богдановская И. М., Гладкая И. В., Королева Н. Н.** Комплексная гуманитарная экспертиза и мониторинг внутренней оценки качества подготовки выпускников магистратуры 200
- Матросова Ю. С., Заир-Бек Е. С., Смирнова Н. В., Суворова С. А.** Институциональные модели взаимодействия общего и дополнительного образования как ресурс содействия достижению качественно новых образовательных результатов 209

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

- Сиями Эйдлак Халида, Салими Абдолмалеки Косар.** Специфика отбора текстов для чтения по русскому как иностранному в вузах Ирана 220

НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ

- Тюнников Ю. С., Фатчихин П. К., Келеш Н. Д.** Методологические аспекты самодиагностики готовности субъектов Российской Федерации к процедуре перераспределения полномочий в сфере образования 226

CONTENTS

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

I. Batrakova, S. Pisareva, A. Tryapitsyn, A. Tryapitsyna. Quality of University Teacher Education: Integrated Assessment	8
S. Raschetina, A. Abashina. Historical Prerequisites for Developing Socio-Pedagogical Activity and Its Methodological Orientation: Synergetic Approach	20
A. Maron, L. Rezinkina. National Pedagogical Heritage. Authors' Scientific Schools: Current Reading	28
A. Shirokolobova, A. Gavrikov, L. Monakhova. «Digitalization of Education» and « Digital Transformation of Education» as Basic Concepts of Digital Didactics	37

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

A. Krupchenko, T. Anzina. Corporate Competence of a Teacher is a Key to the Integrity of School Teaching Staff.	49
N. Kiseleva, L. Smyshlyaeva, N. Semenova, Z. Skripko, N. Mukha. Preparing Graduates of Non-Pedagogical Universities for Professional Self-Realization in the Field of Education . . .	59
E. Donina. Contextual Approach as a Base for Preparing Students – Future Teachers to Interact with Pupils' Parents.	72
A. Sidorov. Innovative Educational Practice "Exploratory Tourist Route" in the Prism of Teacher's Professional and Personal Qualities	79
A. Moshtakov. Designing Educational Systems for Developing Students' Technological Entrepreneurship Skills	88
M. Minin, M. Ardashev, E. Isaeva. Development and Evaluation of Professional Competences of Technical Master Students	95

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

N. Sazonova, A. Kapustin. Identification and Formulation of Current Student Values (Experience of Teaching the Discipline "Fundamentals of Russian Statehood").	104
M. Yakushkina, A. Smirnova. Educational Space of a Boarding School for Children with Disabilities	114
O. Myasoutov, T. Kazanova, I. Prikhodko. Cultural and Historical Consciousness of Modern Schoolchildren: The Main Trends	124
N. Kasimova. Fundamentals of Modeling the Process of Forming Students' Spiritual and Moral Culture	131
O. Radomskaya, A. Motorin, V. Didkovskaya. Topical Issues of Introducing Primary and Secondary School Students to Artistic Culture	141
E. Omelchenko. Developing Culture of Self-Expression of University Students in Educational and Professional Activities	147

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

L. Borovik, T. Meng, N. Radionova, S. Rivkina. Conditions for Constructing a Non-Linear Educational Process in Pedagogical University	155
N. Serzhenko. School Digital Profile (on the Example of St. Petersburg)	167
N. Medova, A. Sergeeva, N. Kryukovskaya. Using Sign-Symbolic Systems in Teaching Children with Special Educational Needs.	178
T. Bonkalo, V. Grebennikova, N. Nikitina, G. Mikerova. Pedagogical Integration as a Means of Forming Future Teachers' Metacognitive Competencies.	190
I. Bogdanovskaya, I. Gladkaya, N. Koroleva. Comprehensive Humanitarian Expertise and Monitoring of Internal Assessment of Quality of Training of Master's Degree Graduates	200
Yu. Matrosova, E. Zair-Bek, N. Smirnova, S. Suvorova. Institutional Models of Interaction Between General and Additional Education as a Resource for Achieving Qualitatively New Educational Results	209

FOREIGN EXPERIENCE

Siyami Eidlak Khalida, Salimi Abdolmaleki Kosar. Specific Criteria for Selecting Texts for Reading in Russian as a Foreign Language in Iranian Universities.	220
---	-----

SCIENTIFIC CONCEPTS AND INNOVATIVE PROJECTS

Yu. Tyunnikov, P. Fatchihin, N. Kelesh. Methodological Aspects of Self-Diagnosis of Readiness of Subjects of the Russian Federation for the Procedure of Redistribution of Powers in the Sphere of Education	226
---	-----

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-8-19

КАЧЕСТВО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРИРОВАННАЯ ОЦЕНКА

Батракова И. С.¹, Писарева С. А.^{2✉}, Тряпицын А. В.³, Тряпицына А. П.⁴

¹⁻⁴ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

¹ icbatrakova@mail.ru

^{2✉} spisareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>

³ triap2006@mail.ru

⁴ triap2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>

Статья поступила в редакцию 08.11.2024

Одобрена после рецензирования 22.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования современных систем оценивания качества высшего педагогического образования в условиях его трансформации; раскрываются практики формирования средств оценивания качества образовательных результатов; обосновывается подход к построению интегрированной оценки компетенций выпускников педагогических вузов как готовности к решению актуальных профессиональных задач, что отражает целостную характеристику качества результатов профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: трансформация высшего образования, трансфессия, качество педагогического образования, интегрированная оценка, внутренняя система оценивания.

Благодарности: Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Трансформация высшего педагогического образования на основе реализации гибких адаптивных образовательных программ» (код научной темы, присвоенной учредителем: VRFY - 2024 - 0003).

Для цитирования: Батракова И. С., Писарева С. А., Тряпицын А. В., Тряпицына А. П. Качество университетского педагогического образования: интегрированная оценка // Человек и образование. 2024. № 4. С. 8–19. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-8-19>

Original article

QUALITY OF UNIVERSITY TEACHER EDUCATION: INTEGRATED ASSESSMENT

I. Batrakova¹, S. Pisareva²✉, A. Tryapitsyn³, A. Tryapitsyna⁴

¹⁻⁴ Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ icbatrakova@mail.ru

² ✉ spisareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>

³ triap2006@mail.ru

⁴ triap2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>

The article was submitted on 08.11.2024

Approved after reviewing on 22.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article considers the problem of formation of modern systems for assessing the quality of higher pedagogical education in the context of its transformation; reveals the practice of forming tools for assessing the quality of educational results; substantiates the approach to building an integrated assessment of the competencies of pedagogical universities graduates as readiness to solve urgent professional problems, which reflects the holistic characteristics of the quality of the results of students' professional training.

Keywords: transformation of higher education, transmission, quality of teacher education, integrated assessment, internal assessment system.

Acknowledgements: 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 on the topic "Transformation of higher pedagogical education based on the implementation of flexible adaptive educational programs" (the code of the scientific topic assigned by the founder VRFY - 2024 - 0003).

For citation: Batrakova I. S., Pisareva S. A., Tryapitsyn A. V., Tryapitsyna A. P. Quality of university teacher education: integrated assessment // Man and Education. 2024; (4): 8–19. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-8-19>

Введение

В современном мире большое внимание уделяется изучению проблемы становления человека средствами образования. На межправительственном уровне заключаются соответствующие соглашения и активно развивается сотрудничество. Например, в настоящее время страны БРИКС формируют единую информационную платформу образования, работают над созданием научно-образовательной системы, объединяющей государства, уже на протяжении нескольких лет реализуется крупномасштабный проект «Международная школа ЮБРИКС».

На национальном уровне стратегические ориентиры развития сферы образова-

ния установлены соответствующими документами. В России Указом Президента РФ от 18 июня 2024 г. № 52 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий» в качестве одного из приоритетных направлений научно-технологического развития страны определено «укрепление социокультурной идентичности российского общества и повышение уровня его образования».

В настоящее время особое внимание уделяется проблемам развития высшего образования, воспитания студентов, готовых к ответственному профессиональному поведению в условиях развивающихся социально-экономических процессов,

разработке различных подходов к оценке качества образования, объективно фиксирующих достижение поставленных целей. Постоянно совершенствуется содержание подготовки будущих педагогов, что обусловлено необходимостью решения целого ряда актуальных задач развития общего образования. Кроме этого, акцент делается на разработке инструментов оценки качества подготовки выпускников вузов.

Введение системы аккредитационного мониторинга образовательных программ (как внешней системы оценки качества по отношению к вузу) актуализировало задачу разработки, совершенствования и внедрения в практику работы вузов современных *внутренних систем оценки качества образования*. Несмотря на целый ряд рекомендаций, размещенных в открытом информационном пространстве, построение таких систем вызывает объективные трудности в вузах, что обусловлено целым рядом факторов. Одним из таких факторов является *рассогласование между провозглашенным в образовательных стандартах компетентностным подходом и инструментами оценки образовательных результатов обучающихся* в рамках промежуточной и итоговой аттестации. Зачастую в реальной практике для оценки сформированности компетенций используются оценочные средства, позволяющие выявить только когнитивную составляющую, в то время как компетенция не может быть сведена исключительно к знанию. Многочисленные исследования отечественных ученых показали, что правомерно рассматривать компетенцию в совокупности по крайней мере трех составляющих – когнитивной, функциональной и личностной [1].

Поиски инструментов внутренней оценки качества подготовки выпускников педагогических вузов ориентированы на оценку целостной совокупности характеристик готовности к современной профессиональной деятельности (интегрированную оценку), что представляет значительную трудность для разработки.

Базой анализа послужили труды, характеризующие подходы к разработке средств оценивания компетенций и построению внутренней системы оценки качества подготовки специалистов в современной практике высшего образования в контексте идей компетентностного подхода в педагогическом образовании (Г. Б. Голуб, Е. Г. Гуреева, Е. И. Казакова, В. В. Малев, А. А. Малева, В. А. Прудникова, И. Ю. Тарханова, Л. И. Фишман, С. С. Фишман, Р. М. Чудинский), материалы XVIII общероссийского форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования «Высшее образование: как оценивать и кому доверять» (2023 г.). Значимыми для проводимого исследования стали идеи реализации квалитетического подхода в оценивании качества сопровождения и поддержки педагога в условиях муниципальной территории, как реального контекста профессиональной деятельности [2]. Кроме этого, источниками являются дискуссии с коллегами из вузов-партнеров и собственный преподавательский и исследовательский опыт авторов, а также опыт научного руководства диссертационными исследованиями и научными проектами, сформировавшийся в Петербургской научно-педагогической школе Герценовского университета.

Теоретический анализ позволил установить, что, несмотря на декларацию компетентностного подхода, в практике преобладают инструменты оценки, отражающие в основном знаниевую парадигму, без учета взаимосвязи основных составляющих компетенции – когнитивной (комплекс знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности), функциональной (опыт деятельности, необходимый для решения профессиональных задач) и личностной (положительное ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности) [3].

В практике оценивания компетенций выпускников – будущих педагогов основное внимание уделяется оцениванию универсальных и общепрофессиональных компетенций. Наиболее часто упоминае-

мыми инструментами оценивания являются учебно-профессиональные задачи и кейсы, содержащие описание реальных ситуаций. Анализ содержания этих оценочных инструментов показывает, что по своей структуре такие задания в большей степени соответствуют модели описания конкретной ситуации, нежели заданию (задаче), требующему обоснования предлагаемого решения. Также сохраняют свои прочные позиции в системах оценивания такие формализованные инструменты оценивания, как предметные тесты. Кроме этого, оценка результатов профессиональной подготовки зачастую не учитывает сложный характер компетенций, которые «пронизывая друг друга», образуют определённую совокупность, конфигурация которой индивидуальна для конкретного выпускника.

Таким образом, правомочно сделать вывод о расхождении существующей практики оценивания образовательных результатов будущих выпускников с накопленным теоретическим знанием и современными тенденциями развития рынка труда, обусловленными трансформацией педагогической профессии в трансфессию. В современных исследованиях раскрываются понятия трансфессиональных [4], надпрофессиональных [5; 6] компетенций, проявлениями которых выступают рефлексивность, ориентированность на практику, умение работать командами, умение привлекать из сетей необходимые знания и недостающие компетенции, установка на развитие для того, чтобы найти комплексное уникальное решение проблемы [7]. Поэтому и возникает объективная потребность в разработке инструментов оценки качества подготовки выпускников, соответствующей потребностям развивающегося рынка педагогического труда.

Цель исследования заключалась в обосновании интегрированной оценки компетенций выпускников университетов как элемента внутренней системы оценки качества результатов профессиональной подготовки студентов, соответствующей потребностям развивающегося рынка педагогического труда.

Процедура и методы исследования

В качестве субъектов исследования выступили:

- работодатели из образовательных учреждений Санкт-Петербурга (ОУ № 47, 219, 261, 343, 571, 604) и Ленинградской области (Бутровская школа), являющиеся базой практической подготовки студентов педагогического университета, школами-партнёрами в рамках Герценовского образовательного округа, школами-партнёрами проекта «Учительская под ключ», инновационными площадками. Выбранная фокус-группа гомогенна по своему составу, т.е. участники обсуждения: являются представителями одной профессиональной среды; имеют представление о подготовке педагогов не только в Герценовском университете, но и в других вузах страны; имеют опыт оценки компетенций выпускников педагогических образовательных программ; характеризуются наличием общего опыта управления учреждением в сфере общего образования.
- преподаватели вузов, принимающие участие в реализации образовательных программ подготовки педагогов, реализуемые в РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), ОмГПУ (Омск), ВГСПУ (Волгоград), СГПИ (Ставрополь), КГПУ им. В. П. Астафьева (Красноярск), а также непедагогические вузы, реализующие программы подготовки педагогов СНИГУ им. Н. Г. Чернышевского (Саратов), ОГУ (Оренбург). В исследовании приняли участие 223 преподавателя.

Также анализу подвергались кейсы крупнейших по численности обучающихся, осваивающих программы педагогического образования, вузов – педагогических, классических, национальных исследовательских и федеральных университетов (МПГУ, РГПУ им. А. И. Герцена, ЮФУ, КФУ, СВФУ, ТюмГУ, БГНИУ, СНИГУ им. Н. Г. Чернышевского).

Методы и методики исследования

Исследование проведено с использованием методологии системного анализа изучения готовности выпускников к решению современных задач профессиональной педагогической деятельности в контексте ожиданий работодателей. Использованы следующие методы исследования: теоретический анализ, контент-анализ и обобщение, опрос (анкетирование), полуструктурированные интервью, фокус-групповое обсуждение с использованием метода Action Research, анализ решения профессиональных задач учителями и студентами педагогического университета. Методология исследования практики оценки компетенций выпускников, развиваемой в педагогических университетах, построена в рамках реализуемой в Герценовском университете комплексной исследовательской программы изучения проблем развития педагогического образования.

Дизайн исследования может быть описан метафорой «Матрешка» [8], когда в широком социокультурном контексте разворачивается глубинное изучение интересующего феномена. Таким контекстом для данного исследования послужил анализ представлений о ценностных основаниях подготовки педагогов в вузах, учитывающих сложившуюся практику высшего педагогического образования [9]. Анализ кейсов вузов, реализующих программы высшего педагогического образования, позволил выявить особенности высшего педагогического образования, осуществляемого в вузах разной ведомственной подчиненности.

Проводилось фокус-групповое исследование мнений руководителей образовательных организаций о их потребностях в компетенциях выпускников педагогического университета. Метод фокус-группы выбран в связи с тем, что он позволяет провести групповое целенаправленное (полустандартизированное) интервью, проходящее в форме групповой дискуссии и ориентированное на получение от ее участников информации о том, как они

относятся к проблеме, как поступают в той или иной ситуации. Данный метод выбран как наиболее эффективный в построении исследовательского взаимодействия с социальными партнерами.

С учетом результатов теоретического анализа и работы фокус-группы осуществлен сбор первичных данных, характеризующих практику оценки качества подготовки выпускников педагогических университетов методом анкетного опроса. Вопросы анкеты были объединены в 4 блока: кто оценивает, что и как оценивается, как учитываются в итоговой оценке результаты освоения образовательной программы.

Результаты и их обсуждение

В настоящее время развитие педагогического образования стратегически определяется Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года, которая по-разному реализуется в вузах разной ведомственной подчиненности. Педагогические вузы Министерства просвещения реализуют новый проект модернизации «Ядро высшего педагогического образования». Вузы, подчинённые Министерству науки и высшего образования, реализуют в обозначенных концептуальных рамках свои проекты педагогического образования.

На основании аспектного анализа кейсов университетов, осуществляющих подготовку педагогов, были выявлены два генеральных направления собственного поиска.

Первое направление правомерно сформулировать следующим образом – **создание условий для выстраивания вариативных, гибких траекторий подготовки в открытой образовательной среде университета:**

- на основании обновлённых образовательных стандартов, разрабатываемых вузом (опыт ЮФУ) [10];

- путем использования модели параллельной профессионально-педагогической подготовки в рамках предметной подготовки в бакалавриате (опыт КФУ) [11];

– в процессе трансформации образования на основе индивидуализации образовательного процесса (опыт ТюмГУ) [12];

– на основании профессиональных и жизненных перспектив обучающихся (опыт БГНИУ) [13].

Второе направление связано с **преобразованием в структуре университета и расширением функционала подразделений, осуществляющих подготовку педагогов:**

– на основе обновления и расширения деятельности отдельного структурного подразделения – педагогического института в структуре университета (опыт СВФУ) [14];

– путем организации работы базовых кафедр, обеспечивающих широкую профессиональную подготовку за счет модернизации учебных планов, реализации «нелинейного характера учебного плана подготовки» (опыт СНИГУ им. Н. Г. Чернышевского) [15].

Данную особенность развития современного высшего педагогического образования можно охарактеризовать как полимодальность, когда деятельность системы, ограничиваемая одинаковыми временными рамками, имеет различные стратегии и технологии реализации и, соответственно, отличающиеся результаты и инструменты их оценивания, среди которых доминируют традиционные методы тестирования и решения педагогических ситуаций. Это подтверждает выявленное в исследовании рассогласование провозглашенного в образовательном стандарте компетентного подхода и реальной практики оценивания компетенций будущих выпускников.

Проведенное далее фокус-групповое исследование мнений работодателей лишь подтвердило выявленную тенденцию. Работодатели обращают внимание на отметки по профильной дисциплине, на тему выпускной квалификационной работы, на вуз, который закончил молодой специалист. Особое внимание обращается на то, как и где студент проходил практику. Также учитываются форматы работы (волонтерская деятельность, работа вожатым, практики и стажировки), в которых участвовал студент.

Важным критерием являются личностные качества студента, такие как инициативность, активность, гражданская позиция, способность к эмпатии, требовательность к себе и окружающим, ценностные ориентиры. Работодатели также обращают внимание на личные интересы кандидата, которые могут найти отражение во внеурочной деятельности в школе, например, занятие творчеством, походы, экспедиции и др. Предпочтение отдается кандидатам, которые обдуманно выбрали эту профессию, кому нравится работать с детьми, кто готов погрузиться в профессиональную деятельность. Отдельно отмечается умение выстраивать коммуникацию с самыми разными людьми – с детьми, коллегами, родителями, социальными партнерами. Существенный навык будущего учителя – это умение сочетать самые различные социально-профессиональные роли: учителя, психолога, воспитателя, наставника и даже родителей. Также потенциальные работодатели обращают внимание на такую составляющую общей культуры человека, как имидж в самом широком смысле этого слова. При проведении собеседования многие работодатели предлагают будущему сотруднику провести пробный урок или пробное внеурочное занятие, чтобы продемонстрировать освоенные компетенции на практике. Таким образом, фокус-групповое исследование позволило установить, что комплексная оценка компетенций потенциальных кандидатов на работу в школе работодателями не проводится, однако удалось выявить востребованные компетенции, на формирование которых целесообразно ориентировать педагогические образовательные программы.

Далее были изучены мнения преподавателей и студентов. Опрос показал, что комплексная оценка компетенций будущих выпускников проводится в рамках итоговой аттестации. Большинство опрошенных преподавателей отмечают необходимость интегрированной (целостной) оценки компетенции выпускников (92%) и считают, что она должна носить многосту-

пенчатый характер (85%). При этом, наиболее значимыми формами оценивания названы решение кейсов (62%), защита проекта (58%) и анализ материалов портфолио будущего выпускника (58%). Более половины опрошенных преподавателей полагают, что в итоговую аттестацию должны быть включены публичный экзамен и демонстрационный экзамен.

В исследовании было установлено:

- преподаватели испытывают затруднения в разработке компетентностно-ориентированных заданий и интегрированных инструментов оценки компетенций.

- более 70% опрошенных знает о том, что компетенции не действуют независимо друг от друга, образуя интегрированные структуры, но при этом не используют в своей практике известные методики, которые позволяют выявить особенности индивидуального продвижения студента в профессиональном становлении (например, профиль профессиональной компетентности выпускника);

- 51% опрошенных преподавателей испытывает затруднения в определении составляющих интегрированной компетенции;

- 36% опрошенных отметили, что не умеют разрабатывать и составлять компетентностно-ориентированные задания;

- 30% опрошенных указали, что в рамках итоговой аттестации используют инструменты, позволяющие оценить сформированные компетенции целостно (кейсы и задачи), но при этом затрудняются в обосновании критериев оценки;

- 25,8% опрошенных остро нуждаются в научно обоснованных рекомендациях по оценке компетенций.

Полученные данные свидетельствуют об актуальности разработки инструментов интегрированной оценки компетенций выпускников как элемента внутренней системы оценки качества образования.

В проведенном исследовании профессиональная подготовка студентов в вузе рассматривается как определенный этап профессионального становления студента, который характеризуется развитием опыта

будущей профессиональной деятельности; постепенным переходом студента к проблемному типу анализа педагогической действительности; осмыслением имеющихся личностных ресурсов и социального капитала вуза для поиска обоснованных решений в области профессионального и личностного развития [3].

Такое понимание вузовского образования обуславливает внимание преподавателя вуза к стратегии содействия профессиональному становлению студентов, в том числе на основе анализа промежуточных результатов, фиксирующих сформированность готовности студента к решению задач в условиях нелинейности и неопределенности будущей профессиональной деятельности, осознания выпускником вуза ценностно-смысловой направленности педагогической деятельности.

Промежуточные результаты профессионального становления целесообразно фиксировать на основе анализа результатов освоения конкретных модулей учебного плана, которые рассматриваются как законченные единицы образовательной программы, в процессе освоения которой формируются несколько профессиональных компетенций, подлежащих оценке. Совокупность формируемых в модуле компетенций фиксирует ведущую для каждого модуля компетентность, отражающую целевое назначение модуля в конкретной образовательной программе.

Целостный процесс профессионального становления педагога в процессе получения высшего педагогического образования правомерно рассматривать в рамках уровня образования. Поэтому далее сделан акцент на уровне магистратуры. В модулях педагогических образовательных программ магистратуры РГПУ им. А. И. Герцена выделяются следующие ведущие компетенции:

- способность выявлять актуальные проблемы в современном образовании с целью решения современных профессиональных задач педагога путем выполнения научного исследования (модуль «Методология исследования в образова-

нии», ведущей является исследовательская компетентность»);

– способность к коммуникации в открытом образовательном пространстве (модуль «Профессиональная коммуникация», ведущей является сетевая цифровая коммуникативная компетенция);

– способности к решению задач развития взаимодействия образования и общества (модуль «Образование и общество», где ведущей является социокультурная компетенция).

Для оценивания сформированности каждой ведущей компетенции создается учебно-профессиональная педагогическая задача [16], характеризующаяся вариативными контекстами, что и обеспечивает целостность (интегративность) оценивания компетенций.

Приведем пример такого контекста для решения кейса «Взаимодействие педагогической науки и образовательной практики» в модуле «Методология исследования в образовании». В кейсе представлены документы, характеризующие реальное состояние инновационной деятельности в образовательных организациях региона, представленное в виде экспертных заключений о реализации инновационных проектов и программ. Магистрантам предлагается проанализировать материалы, выявить особенности взаимодействия педагогической науки и образовательной практики в конкретном регионе, разработать и обосновать совокупность стратегических идей для развития этих практик, соотнести результаты разработки с основными документами государственной образовательной политики.

Другим примером может быть задание модуля «Образование и общество». Студентам предлагаются данные мониторинга цифровизации общеобразовательных организаций по индексам, описывающим области цифровой трансформации. Студентам, принимая позицию эксперта, следует определить может ли использование данных индексов позволить оценить степень цифровой зрелости школ, на основе анализа состояния цифровизации

конкретной школы сформулировать и обосновать управленческие решения для выявления барьеров ее повышения, определить направления инновационной деятельности педагогического коллектива по выявлению возможностей новой информационной среды школы для поддержки образовательных результатов школьников.

Оценивание сформированности ведущих компетенций модулей позволяет судить о профессиональной компетентности в целом, т.к. в данном процессе используется интегрированное оценивание, основанное на понимании взаимодополнительности сформированных компетенций.

Необходимо отметить, что модульный подход к построению образовательных программ и учебных планов сегодня является доминирующим в сфере высшего образования. Именно модульность положена в основание «Ядра педагогического образования» в программах бакалавриата, что позволяет учитывать разнообразные контексты будущей профессиональной деятельности выпускников в ситуации построения единого образовательного пространства.

Подчеркнем, что ведущая компетенция как совокупность формируемых в модуле компетенций проявляется в решении учебно-профессиональных задач, содержание которых конструируется с учетом контекстов, ориентированных на трансфессиональные компетенции. При этом важно отметить, что при разработке содержания оценочных заданий для определения сформированности компетенций студентов – будущих педагогов важно учитывать взаимосвязь предметного (методического) и психолого-педагогического знания. Именно психолого-педагогическое знание включает в себя психолого-педагогическую интерпретацию информационной, коммуникативной, исследовательской компетенции и, отражая современное ценностно-целевое понимание особенностей обучения и воспитания, выступает как междисциплинарная основа решения образовательных задач. Это требование подтверждается результатами масштабного исследования

оценки компетентности учителей русского языка и математики [17].

Интегрированная оценка определяется необходимостью реализации одного из основных принципов оценивания — принципа полноты и всеобъемлющего характера оценки, выражающегося в том, что организация всех видов и форм оценки по всем объектам и элементам оценивания должна быть подчинена общей цели — достижению высокого качества высшего образования, которое проявляется в решении профессиональных задач, поставленных перед высшей школой современным обществом [18].

Разработка критериев и инструментов интегрированной оценки компетенций выпускника как элемента внутренней системы оценки качества подготовки подразумевает сопоставление оценок результатов решения учебно-профессиональных задач преподавателями и самооценки избранных студентом вариантов получения решения.

При анализе результатов фокус-группового обсуждения (25 человек) в ходе исследования было установлено, что при интегрированной оценке важно использовать инструменты, позволяющие выявить характеристики индивидуальной готовности студента к решению меняющихся профессиональных задач в разных социокультурных и образовательных контекстах. В качестве такого инструмента выступает профайл, который позволяет преподавателям определить дальнейший образовательный маршрут выпускника, а работодателю — определить перспективы его карьерного роста в будущей профессиональной деятельности при собеседовании с работодателем. В свою очередь это обуславливает при разработке интегрированной оценки компетенции выпускника необходимость проведения диагностического, формирующего, аутентичного и суммативного видов оценивания, которые реализуются посредством использования компетентностно-ориентированных заданий; тестов достижений, ориентированных на определение сформированности компетенций; учебно-профессиональных задач и кейсов; про-

файла профессионально значимых качеств личности. Таким образом, интегрированная оценка позволяет построить транспрофессиональный профиль выпускника, в котором отражается взаимосвязь данных всех видов оценивания (индивидуальная самооценка, экспертиза магистрантами проектов, исследовательских работ, экспертные мнения преподавателей и работодателей и др.)

Проведенное исследование позволяет следующим образом представить логику проектирования интегрированной оценки результатов подготовки выпускников. Важнейшую роль в проектировании интегрированной оценки выполняет промежуточная аттестация, которая фиксирует своеобразные «реперные точки» профессионального становления студентов. При этом в процессе освоения содержания образования по результатам выполнения компетентностно-ориентированных заданий учебных дисциплин и практик проводится формирующее оценивание сформированности индивидуальных компетенций. По итогам освоения модулей в процессе решения типовых учебно-профессиональных задач/кейсов проводится суммативное оценивание ведущей компетенции (совокупности компетенций) с различными транспрофессиональными компетенциями. Важным элементом суммативной оценки является Preview («предварительный просмотр») и профайл студента. Эти виды оценивания позволяют проследить динамику профессионального становления студента в процессе освоения образовательной программы. Итогом интегрированной оценки является транспрофессиональный профиль выпускника.

Заключение

Обобщая результаты проведенного исследования, правомерно сформулировать следующие выводы.

Интегрированная оценка представляет собой декомпозицию составляющих целей вузовского образования и соответствует современным тенденциям развития педагогической профессии, требований обще-

ства и государства к профессиональной педагогической деятельности.

Ориентация на интегрированную оценку компетенций позволяет реализовать аксиологический потенциал высшего педагогического образования, что выражается в ориентации оценки на сформированность у студентов гуманистического мировоззрения, активной профессиональной позиции в условиях современной цивилизации, развитие гражданской идентичности и патриотизма, стремления к общественному созиданию.

Разработка инструментов и критериев интегрированной оценки определяет выбор направлений коррекции образовательного процесса, актуализируя стратегию саморегулируемого обучения, которая предполагает организацию коллективно-распределенной образовательной деятельности, что способствует принятию преподавателями и студентами изменений, происходящих в системе оценивания образовательных результатов в контексте требований развивающегося рынка труда.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Верещагина Н. О., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н. и др. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная монография. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. 207 с.
2. Марон А. Е., Резинкина Л. В., Моштаков А. А. Квалиметрический подход к оценке качества поддержки и сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: управленческий аспект // Человек и образование. 2021. № 4(69). С. 23–31. DOI: 10.54884/S181570410018536-4. EDN UKTFND.
3. Батракова И. С., Тряпицына А. П. Проблемы и перспективы развития магистратуры в современном педагогическом вузе / Педагогическая наука в контексте меняющейся образовательной ситуации. РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. С. 265–282.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28.
5. Гнатышина Е. А., Евплова Е. В., Малышева Е. В. Надпрофессиональные компетенции педагогов: результаты теоретического и эмпирического исследования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 3(156). С. 72–96.
6. Кандаурова А. В., Михайлова С. В. Роль надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся // Вестник Нижневартковского государственного университета, 2021. № 4 (56). С. 78–86.
7. Батракова И. С., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н. и др. Эмпирическое изучение практики оценки компетенций выпускников педагогических университетов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 210. С. 51–60.
8. Илюшин Л. С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования. СПб.: Издательство БАН, 2002. 216 с.
9. Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Ценностные основания подготовки педагогических кадров в современном вузе // Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: 80-летию РАО посвящается: монография. Москва: ООО "МАКС Пресс", 2023. С. 390–405.
10. Бермус А. Г., Бондарев М. Г., Кирик В. А., Куликовская И. Э., Чумичева Р. М. Концепция развития педагогического образования в федеральном многопрофильном университете (на примере ЮФУ) // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону. Издательство: ЮФУ, 2020. С. 515–541.
11. Калимуллин А. М., Габдулхаков В. Ф. Модель педагогического образования как форма реализации стратегической академической единицы // Образование и саморазвитие. 2016. № 2 (48). С. 3–17.
12. Волосникова Л. М., Кукуев Е. А., Огороднова О. В. и др. Индивидуальные образовательные траектории в университетском педагогическом образовании: монография. М.: Издательство «Знание-М», 2021. 152 с.
13. Кролевецкая Е. Н., Исаев И. Ф. Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 114–135.

14. Осипова М. В., Третьякова Т. В. Подготовка будущих педагогов в соответствии с целевыми ориентирами национального проекта «Образование» // Педагогические классы: опыт и перспективы: Материалы IV Международной научно-практ. конф.; под редакцией А. И. Жука, А. В. Позняк. Минск: Изд-во БГУ им. Максима Танка, 2022. С. 99 – 102.
15. Концепция развития педагогического образования в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Саратовский НИГУ имени Н. Г. Чернышевского». URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2022/09/20/konceptsiya_pedobrazovaniya_sgu.pdf (дата обращения 10.11.2024).
16. Радионова Н. Ф., Ривкина С. В. Подготовка будущих педагогов в вузе к решению профессиональных задач: теория и методика // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2018. № 11. С. 2666.
17. Писарева С. А., Пучков М. Ю., Ривкина С. В., Тряпицына А. П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 3. С. 151-168.
18. Киселев С. С. Интеграция подходов к оценке сформированности компетенций обучающихся высшей школы / Технологии оценивания компетенций: материалы межвузовской учебно-методич. конфер. (Омск, 11 февраля 2015 г.). Омск: Омская академия Министерства, 2015.

REFERENCES

1. Vereshchagina, N. O., Gladkaya, I. V., Glubokova, E. N. et al. (2016) *Development of the competence of a future teacher in the educational process of a modern university: practice-oriented monograph*. St. Petersburg: Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ)
2. Maron, A. E., Rezinkina, L. V., Moshtakov, A. A. (2021) Qualimetric approach to assessing the quality of support and assistance in continuous education of teaching staff: managerial aspect. *Man and Education*, no. 4 (69), pp. 23-31. DOI: 10.54884 / S181570410018536-4. EDN UKTFHD. (In Russ)
3. Batrakova, I. S., Tryapitsyna, A. P. (2022) Problems and prospects for the development of master's programs in a modern pedagogical university. In: *Pedagogical science in the context of a changing educational situation*. Herzen Russian State Pedagogical University, pp. 265-282. (In Russ)
4. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E. (2017) Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of vocational education. *Education and Science*, vol. 19, no. 8, pp. 9-28. (In Russ)
5. Gnatyshina, E. A., Evplova, E. V., Malysheva, E. V. (2020) Transprofessional competencies of teachers: results of theoretical and empirical research. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University*, no. 3 (156), pp. 72-96. (In Russ)
6. Kandaurova, A. V., Mikhailova, S. V. (2021) The role of transprofessional competencies in the professional development of students. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, no. 4 (56), pp. 78-86. (In Russ)
7. Batrakova, I. S., Gladkaya, I. V., Glubokova, E. N. et al. (2023). Empirical study of the practice of assessing the competencies of graduates of pedagogical universities. *Bulletin of Herzen Russian State Pedagogical University*, no. 210, pp. 51-60. (In Russ)
8. Ilyushin, L.S. (2002) *Educational motivation: theory and research methodology*. SPb: Publishing house of the BAN. (In Russ)
9. Laptev, V. V., Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P. (2023) Value foundations for training teaching staff in a modern university. In: *Value foundations of the development of Russian education: theory and practice: dedicated to the 80th anniversary of the Russian Academy of Education: monograph*. Moscow: ООО "MAX Press", pp. 390-405. (In Russ)
10. Bermus, A. G., Bondarev, M. G., Kirik, V. A., Kulikovskaya, I. E., Chumicheva, R. M. (2020) The concept of development of pedagogical education in the federal multidisciplinary university (on the example of SFedU). In: *Pedagogical education in modern Russia: strategic development guidelines*. Rostov-on-Don. Publisher: SFedU, pp. 515-541. (In Russ)
11. Kalimullin, A. M., Gabdulhakov, V. F. (2016) Model of pedagogical education as a form of implementation of a strategic academic unit. *Education and Self-Development*, no. 2 (48), pp. 3-17. (In Russ)
12. Volosnikova, L. M., Kukuev, E. A., Ogorodnova, O. V. et al. (2021) *Individual educational trajectories in university pedagogical education: monograph*. M.: Izdatelstvo "Znanie-M". (In Russ)
13. Krolevetskaya, E. N., Isaev, I. F. (2022) Sociocultural educational environment of the university as a factor in the development of the polysubjectivity of the future teacher. *Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 6, pp. 114-135. (In Russ)
14. Osipova, M. V., Tretyakova, T. V. (2022) Training of future teachers in accordance with the target guidelines of the national project "Education". In: Zhuk, A. I., Poznyak, A. V. *Pedagogical classes: experience and*

- prospects. Proceedings of the IV International Scientific-Practical. Conf.* Minsk: Publishing house of Maxim Tank BSU, pp. 99–102. (In Russ)
15. *The concept of development of pedagogical education in the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Saratov National Research University named after N.G. Chernyshevsky"*. Available at: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2022/09/20/koncepciya_pedobrazovaniya_sgu.pdf (Accessed: 10 November 2024). (In Russ)
 16. Radionova, N. F., Rivkina, S. V. (2018) Training future teachers at the university to solve professional problems: theory and methods. *Letters to Emission. Offline*, no. 11, pp. 2666. (In Russ)
 17. Pisareva, S. A., Puchkov, M. Yu., Rivkina, S. V., Tryapitsyna, A. P. (2019) Model of level assessment of professional competence of a teacher. *Science for Education Today*, vol. 9, no. 3, pp. 151–168. (In Russ)
 18. Kiselev, S. S. (2015) Integration of approaches to assessing the formation of competencies of higher education students. In: *Competency assessment technologies: Proceedings of the Interuniversity Educational and Methodological Conference*, Omsk, February 11, 2015. Omsk Academy of the Ministry, 2015. (In Russ)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Батракова Инесса Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Писарева Светлана Анатольевна – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, проректор по научной работе и инновационной деятельности, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Тряпицын Александр Вячеславович – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного педагогического образования РГПУ, им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Тряпицына Алла Прокофьевна – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики РГПУ, им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Batrakova Inessa Sergeevna – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Pisareva Svetlana Anatolyevna – Corresponding member of RAE, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Tryapitsyn Aleksandr Vyacheslavovich – Doctor of pedagogical sciences, Head of the Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Tryapitsyna Alla Prokofievna – Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 37.013.42

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-20-27

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЁ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Расчетина С. А.¹, Абашина А. Д.²✉

^{1,2} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

¹ svetlanaras@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9345-2254>

² ✉ abasha@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4293-9035>

Статья поступила в редакцию 25.11.2024

Одобрена после рецензирования 15.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме выявления возможностей синергетической методологии для исследования социально-педагогической деятельности как особой системы, трансформирующейся под влиянием нестабильных условий социума, через анализ исторических предпосылок ее становления в пределах исторического времени (1993 г. по настоящее время). На каждом представленном историческом этапе раскрывается сущность социально-педагогической деятельности и её методической направленности, ядром которой выступают современные связи традиционных и инновационных институтов социализации (семья – школа – структуры реального и виртуального социума).

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, методическая система социально-педагогической деятельности, социально-педагогические ценности, синергетический подход.

Для цитирования: Расчетина С. А., Абашина А. Д. Исторические предпосылки становления социально-педагогической деятельности и её методической направленности: синергетический подход // Человек и образование. 2024. № 4. С. 20–27. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-20-27>

Original article

HISTORICAL PREREQUISITES FOR DEVELOPING SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY AND ITS METHODOLOGICAL ORIENTATION: SYNERGETIC APPROACH

S. Raschetina¹, A. Abashina²

^{1,2} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ svetlanaras@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9345-2254>

² ✉ abasha@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4293-9035>

The article was submitted on 25.11.2024

Approved after reviewing on 15.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article is devoted to the actual problem of identifying the possibilities of synergetic methodology for the study of social and pedagogical activity as a special system, transforming under the influence of unstable social conditions, analysis of the historical prerequisites for its formation within the limits of historical time (from 1993 up to the present time) in three stages; at each presented historical stage the essence of socio-pedagogical activity and its methodological orientation is revealed, its core, which is the modern connections of traditional and innovative institutions of socialization (family – school – structures of real and virtual society), is described.

Keywords: socio-pedagogical activities, methodological system of social and pedagogical activity, social and pedagogical values, synergistic approach.

For citation: Raschetina S. A., Abashina A. D. Historical prerequisites for developing socio-pedagogical activity and its methodological orientation: synergetic approach // Man and Education. 2024; (4): 20–27. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-20-27>

Введение в проблему

Приступая к историческому анализу, авторы опирались на синергетическую методологию, согласно которой социальные системы формируются через чередование процессов хаоса (бифуркации) и порядка (аттрактора) на основе организации (самоорганизации) социальной системы. В анализе социокультурной среды каждого этапа общественного развития представлен ее «событийный» характер [1, с. 58], системная – стихийная организация [2; 3], ценностные основания [4, с. 25], наличие «веера возможностей», связанных с движением, и наличие «проблемных зон», способствующих или препятствующих актуализации личностных ресурсов [5, с. 66].

В поле зрения находилась связь традиционных и инновационных институтов социализации (семья – школа – формирующиеся структуры реального и виртуального мира).

При этом в качестве аттракторов выступала смена ценностных ориентаций, влияющая на процессы социализации подростков и трансформирующая социально-педагогическую деятельность. В поле зрения находились социально-педагогические ценности: традиционные (коллективизм, труд, патриотизм) и инновационные, связанные со становлением рыночной (индивидуализация, успешность) и цифровой (ориентированность на научные знания) экономики. Синергетический анализ позволил выделить три этапа становления теории и практики социально-педагогической

ческой деятельности: 1993–2005 гг.; 2006–2021 гг.; 2022 г. – настоящее время.

Результаты исследования

В качестве *первого этапа* был выделен период с 1993 по 2005 год, характеризующийся изменениями в разных сферах общественной жизни, вызвавших бифуркационные процессы, дестабилизирующие первичный и вторичный институты социализации подростка, к числу которых относится семья, образовательное учреждение, детские и молодежные движения, реализуемые в социокультурной среде. Они подверглись глубокой трансформации: для этого периода характерно проблемное развитие семейной жизнедеятельности подростка, отторжение части подростков от школьной жизнедеятельности, роспуск детских организаций. Эти процессы порождали множество социальных и педагогических проблем, среди которых наиболее острой выступала *стихийная (уличная) социализация детей (подростков)*, представленная явлением социального сиротства и его следствиями: детской беспризорностью и безнадзорностью. Источники подчеркивают, что отличительная особенность данного периода состояла в том, что, наряду с социальными преобразованиями, бифуркационным изменениям подверглась ценностная основа общества, в частности *педагогические ценности воспитания*. Стала подвергаться сомнению необходимость коллективного, трудового и патриотического воспитания,

являющихся основополагающими звеньями педагогических процессов в XX веке.

Обращение к системной (классической) методологии. Глубокие системные изменения институтов воспитания и образования потребовали разработки системных подходов к их преобразованию, адекватных специфике формирующейся социокультурной среды. Источники показывают, что ученые этого времени обратились к классической системной методологии, позволяющей исследовать массовое явление – стихийные процессы социализации детей и подростков, и осуществлять поиск практических средств, нацеленных на их возвращение «из хаоса социокультурной среды» в русло целенаправленной социализации на двух уровнях: институциональном и индивидуальном [6, с. 32].

Институциональный характер преодоления процессов стихийной социализации. В новых социальных условиях остро встал вопрос о социально-педагогической поддержке значительных групп детского населения, оказавшихся «на обочине» жизни, исключенных из процессов целенаправленного воспитания и образования. Поскольку в этот период семья и школа располагали ограниченными ресурсами для преодоления процессов стихийной социализации подростков, формирующиеся подходы к решению социальных проблем приобрели в основном институциональный надличностный характер. Стали создаваться новые социально-педагогические структуры: государственные, оказывающие профессиональную помощь разным категориям нуждающихся в поддержке подростков, представленные центрами социальной помощи семье и детям, и общественные, представленные фондами, добровольческими союзами, приемными семьями.

Социально-педагогическая деятельность. В этих условиях на страницах педагогической печати появился термин «социально-педагогическая деятельность», где его первая часть «социально» подчеркивала целевую установку – необходимость решения острых социальных

проблем детства и их порождения – педагогических проблем, связанных с трансформирующимися процессами воспитания и образования. Системному анализу была подвергнута основная связь «семья – школа – реальная социальная среда», «обеспечивающая – не обеспечивающая» процессы целенаправленной социализации. В этот период были выявлены противоречия между социально-педагогической целью и средствами ее достижения, подчеркнута значимость практического средства.

Термин «социально-педагогическая деятельность» вошёл в понятийный аппарат педагогики, поскольку педагоги образовательной организации каждый на своём уровне должны были решать социально-педагогические проблемы учащихся; социальной педагогики, где он стал основополагающим, определяющим структуру профессиональной деятельности социального педагога.

В понятийный аппарат педагогической науки были введены определения основных видов социально-педагогической деятельности: социально-педагогическая поддержка (И. П. Иванов, Н. Ф. Маслова, Л. В. Мардахаев, Л. И. Новикова, Е. В. Титова и др.), социально-педагогическое сопровождение (Е. И. Казакова, С. А. Расчетина, Н. Н. Суртаева и др.) и социальное воспитание (А. В. Мудрик, Т. А. Ромм и др.).

Содержание понятия методической системы. Ученые этого этапа в поиске практических средств решения социально-педагогических проблем подростков рассматривали методическую систему в традиционном ключе: как алгоритм (последовательность шагов) по включению беспризорника в жизнедеятельность социозащитных организаций (детского дома, приюта, социальной гостиницы и др.). Методическая система была представлена устойчивой линейной структурой на уровне организации.

Нестабильная социокультурная ситуация, породившая социально-педагогические проблемы значительного числа детей, актуализировала личностную потребность некоторой части педагогов в повышении

квалификации и переориентации на профессиональную деятельность социального педагога, закрепленную законодательными актами федерального, регионального и муниципального уровней. Были разработаны первые стандарты подготовки специалистов – социальных педагогов. В начале XXI столетия в образовательных учреждениях появились первые специалисты этой помогающей профессии.

Источники подчеркивают, что этот переходный этап в целом был плодотворным для становления социальной педагогики: «Он содействовал формированию научной сферы социально-педагогического поиска, обеспечил рост практико-ориентированных структур, защищающих права ребенка; актуализировал процессы подготовки специалистов помогающих профессий. В конечном итоге проблемное состояние жизни российского общества стимулировало «второе рождение» социальной педагогики как теоретической, практической и образовательной деятельности, нацеленной на осмысление социальных основ педагогических процессов и оказание поддержки социально незащищенному ребенку» [1, с. 58]. Эти преобразования, связанные с началом становления рыночной экономики, стали первым этапом модернизации поддерживающих структур на государственном уровне.

Для разработки методической системы значимыми выступили следующие характеристики:

- разрыв связей «подросток – семья – школа», нарушающих процессы социализации;
- необходимость поддерживающих структур, восстанавливающих эти связи на уровне общества и конкретного ребенка;
- ориентация на системный подход, обеспечивший решение этой задачи на основе организации государственных и общественных структур.

Второй этап (2006–2021 годы) был выделен как относительно самостоятельный на основе анализа источников, характеризующих специфику одновременного становления рыночной и цифровой эко-

номики (с преобладанием первой) и преодоления бифуркационных процессов, дестабилизирующих основные институты социализации подростка. В обиход педагогической науки вошли системные рыночные термины: «технология», «стандарт», «компетенция», «индивидуальная успешность» и другие [7, с. 122–123]. Реальная практика решения социально-педагогических проблем подростков стала упорядочиваться под влиянием стандартизации этого вида деятельности.

Сферы социализации. Исследователи подчеркивают, что формирующаяся информационная ситуация общественного развития расширила пространство процессов социализации. Они стали осуществляться в рамках семьи, образовательных организаций, реальной и виртуальной информационной среды, между которыми образовались сложные взаимозависимые связи. Доступность интернета и углубляющаяся компьютерная грамотность обеспечивали высокую активность подростков в использовании интернет-ресурсов и расширили *пространство стихийной социализации* подростков в виртуальной среде. Наше исследование, проведенное в это время на базе трех образовательных учреждений (Лицей № 378 Кировского района, школа № 604 Пушкинского района, Центр образования № 1 Красногвардейского района Санкт-Петербурга), показало, что в процессы стихийной социализации были погружены: а) социально благополучные подростки, не удовлетворенные собственной деятельностью в свободное время, в ситуациях неформального общения со сверстниками, игрового взаимодействия, б) социально неблагополучные подростки, которые, погружаясь в интернет, уклонялись от оценочного прессинга, то есть травмирующих негативных оценок со стороны взрослых и сверстников, находили в интернет-среде условия для положительной оценки собственной личности. Материалы анализа положительного и отрицательного влияния интернет-среды на процессы социализации подростков подчеркивают те стороны интернет-коммуни-

кации, которые могут нарушить процессы ценностного самоопределения подростка и привести к его деперсонализации.

В этих условиях стали изменяться связи «семья – школа – реальный и виртуальный социум». Значительно усилилось взаимодействие «семья – школа», расширилось пространство социализации на основе интереса подростков к виртуальному миру, возникли проблемы, связанные с необходимостью контроля за процессами погружения подростков в интернет-среду.

Обращение к несистемной (антропологической) методологии. Анализ источников показал, что сформированные институциональные структуры стали успешно решать возложенные на них социальные задачи, связанные с сужением границ беспризорности и безнадзорности. В этих условиях на передний план вышли идеи индивидуализации социально-педагогических процессов, отвечающие принципу гуманизации и не противоречащие специфике рыночной экономики, ориентирующейся на индивидуальную успешность человека в разных сферах его жизнедеятельности. Поиск путей целенаправленной социализации актуализировал востребованность антропологической методологии, в частности идей экзистенциализма и феноменологии для исследования социальных ситуаций развития конкретных подростков, характеризующихся нарушением материальных, социальных и ценностных основ жизнедеятельности и имеющих на этом основании социально-педагогические проблемы [8, с. 68–72].

Социально-педагогическая деятельность. Уход части подростков в виртуальную среду и усиление на этой основе процессов стихийной социализации вызвали потребность в ориентации на антропологическую методологию, актуализировали интерес к процессам социально-педагогической поддержки и сопровождения как самостоятельным видам индивидуальной социально-педагогической деятельности. В педагогике и социальной педагогике актуализировалась идея педоцентризма, согласно которой построение социально-

педагогического процесса осуществлялось «от ребенка» с учетом его социально-педагогической проблемы и личностных характеристик (склонностей, способностей, интересов) на основе «вживания педагога в проблемную ситуацию и эмоционального отношения к ней» [5, с. 62].

Понятия «методическая система» стало рассматриваться как целенаправленное взаимодействие педагога (социального педагога) и подростка, нацеленное на практическое решение его социально-педагогических проблем. В наших локальных экспериментах методическая система разрабатывалась в русле антропологической методологии как эмоционально окрашенные, нелинейные конструкции, представленные совокупностью ситуаций, цель которых состояла в выявлении индивидуальных рисков и ресурсов социального развития подростка, а содержание – в выстраивании позитивных отношений и поиске значимых для подростка видов деятельности.

Изменение социокультурной среды под влиянием рыночной и формирующейся цифровой экономики, появление новых зон стихийной социализации подростков, сопутствующие им трансформации структуры социально-педагогической деятельности потребовали изменений в области осмысления педагогами (социальными педагогами) новых социально-педагогических реалий. Эти преобразования характеризуют второй этап модернизации поддерживающих структур.

Для разработки методической системы значимыми выступили следующие характеристики:

- преодоление разрыва между детьми, семьей и школой на основе сужения границ беспризорности и безнадзорности, усиление связей «ребенок – семья – школа – интернет», интерес подростков к виртуальному миру, необходимость контролирования отношений и деятельности подростков в интернет-среде;

- широкая разработка индивидуальных маршрутов в образовательных и социозащитных организациях;

– ориентация на антропологически ориентированные подходы, обеспечившие решение проблем, связанных с социализацией.

Третий этап (2022 г. – настоящее время). Современный период активного становления цифровой экономики (ИТ-технологий) ориентирован на широкое потребление научных знаний, что стало возможным в условиях расширения интернет-пространства и социальных сетей. Современные социологи, характеризую социокультурную среду, полагают, что наиболее востребованными факторами в настоящее время выступают ресурсы научных знаний, что лавинообразное нарастание цифровых технологий позволяет сравнивать их с кровеносной системой, проникающей во все сферы жизнедеятельности человека [4, с. 25]. На этом фоне в различных сферах жизнедеятельности общества заново осмысляются традиционные ценности, в частности в педагогике в таком качестве выступают понятия патриотизма, труда, коллективизма, трансформирующиеся под влиянием современной социокультурной среды, обеспечивающие аттракторные процессы «организации – самоорганизации» педагогических систем [9, с. 60].

Исследования влияния цифровой экономики на разные стороны жизни человека подчеркивают отличительную особенность этого периода – постоянное нарастание темпов общественных изменений, когда «все существующие институты: деловые, политические, общественные ... переживают радикальную и необратимую трансформацию, порожденную взрывообразным распространением новейших технологий, развитие которых происходит ежедневно и ежеминутно» [10, с. 30].

В этих условиях основными задачами образования является «обеспечение позитивной социализации и учебной успешности каждого ребенка, усиление вклада образования в инновационное развитие России и ответ на вызовы изменившейся культурной, социальной и технологической среды...» [5, с. 64], изменяются тради-

ционные институты социализации (семья, образовательная организация), формируются новые структуры социализации в реальном и виртуальном социуме.

Семья находится на новом этапе эволюции, характеризуется движением от объектной к субъектной позиции, от единообразия к многообразию супружеских и детско-родительских отношений. Новые качественные характеристики семьи влияют на процессы социализации.

Образовательная организация на новом этапе исторического развития характеризуется движением от процессов обучения к процессам учения подростка, что с необходимостью предполагает интеграцию процессов учения с поддерживающими ученика практиками, то есть овладение педагогом особым видом социально-педагогической деятельности – социально-педагогической поддержкой.

Заключение

Сегодня на уровне государства и общества происходит целенаправленное расширение пространства социализации, осуществляемой в рамках детских и молодежных общественных движений, многообразной проектной деятельности, где подросткам предоставляется широкая возможность становиться инициаторами «разных активностей». При этом важным видом социально-педагогической деятельности становится социальное воспитание, реализуемое в широкой социальной и виртуальной среде на основе участия в проектах Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь); в федеральных проектах платформы «Россия – страна возможностей» и проектах Министерства просвещения РФ – «Молодежь России»; в социальных инициативах подростков и молодежи, реализуемых в рамках грантов, включая президентские (развитие добровольчества и волонтерства, профориентация и содействие трудоустройству подростков и молодежи, деятельность в сфере краеведения, экологии, туризма и др.). У подростка расширилось поле выбора новых отношений и видов деятельности.

На этом фоне возникли новые зависимости между институтами социализации (семьей, образовательной организацией, структурами реального и виртуального социума), связанные с формированием новой позиции подростка по отношению к ним. Преобразования, связанные со становлением цифровой экономики, характеризуют третий этап модернизации педагогических и поддерживающих структур.

На синергетическом уровне обоснованы исторические предпосылки становле-

ния социально-педагогической деятельности и её методической направленности. Выявлена специфика социокультурной среды каждого исторического периода, ее ценностные ориентиры, зоны социализации, особенности трансформации на разных исторических этапах социокультурных изменений, специфика методических систем, нацеленных на решение социально-педагогических проблем в области социализации детей и подростков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Расчетина С. А. Исследовательский метод в структуре социально-педагогической деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 3 (226). С. 57-63.
2. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании, изд. 3-е дополн. М.: Изд-во ЛКИ, 2009. 240 с.
3. Абасов З. Инновации в образовании и синергетика // Alma Mater 2007. № 4. С. 3-8.
4. Казакова, Т. В., Паркайкина Г. А. Синергетический подход к проблеме самоосуществления человека // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 24-26.
5. Расчетина С. А., Абашина А. Д., Титова Е. В. Синергетический подход к анализу и реализации социально-педагогической деятельности // Человек и образование. 2023. № 2. С. 59-67.
6. Леонтьев Д. А. Синергетика и личность: к неравновесной персонологии. Мир человека: неопределенность как вызов. Москва, 2019. С. 261 - 273.
7. Князева Е. Н., Курдюмова С. П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. М.: Libroком, 2014. 256 с.
8. Шаронов В. В. Основы социальной антропологии. СПб: Лань, 1997. 188 с.
9. Чекалева Е. А. Самоорганизация личности обучающихся в контексте синергетического подхода // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6(91). С. 59-61.
10. Бразевич С. С. Развитие синергетического подхода в социологии и социальном прогнозировании // Вестник Ереванского университета (Общественные науки). 2012. №. 136.5. С. 29-35.

REFERENCES

1. Raschetina, S.A. (2020) Research method in the structure of socio-pedagogical activity. *Bulletin of Orenburg State University*, no. 3 (226), pp. 57-63. (In Russ.)
2. Budanov, V.G. (2009) *Methodology of synergetics in postnonclassical science and education*. Moscow: LKI Publishing House. (In Russ.)
3. Abasov, Z. (2007) Innovations in education and synergetics // *Alma Mater*, no. 4, pp. 3-8. (In Russ.)
4. Kazakova, T.V., Parkaikina, G.A. (2008) Synergetic approach to the problem of human self-realization. *Fundamental Research*, no. 5, pp. 24-26. (In Russ.)
5. Raschetina, S. A., Abashina, A. D., Titova, E. V. (2023) Synergetic approach to the analysis and implementation of social and pedagogical activities. *Man and Education*, no. 2, pp. 59-67. (In Russ.)
6. Leontiev, D.A. (2019) *Synergetics and personality: towards non-equilibrium personology. The human world: uncertainty as a challenge*. Moscow, pp. 261 - 273. (In Russ.)
7. Knyazeva, E.N., Kurdyumova, S.P. (2014) *The foundations of synergetics. Synergetic worldview*. M.: Librocom. (In Russ.)
8. Sharonov, V.V. (1997) *Fundamentals of social anthropology*. St. Petersburg: Lan. (In Russ.)
9. Chekaleva, E. A. (2021) Self-organization of students' personality in the context of a synergetic approach. *The World of Science, Culture, Education*, no. 6(91), pp. 59-61. (In Russ.)
10. Brazevich, S.S. (2012) Development of a synergetic approach in sociology and social forecasting. *Bulletin of Yerevan University (Social Sciences)*, no. 136.5, pp. 29-35. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Расчетина Светлана Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Абашина Анна Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания и социальной работы, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Raschetina Svetlana Alekseevna – Doctor of pedagogical sciences, professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Abashina Anna Dmitrievna – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 37.013

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-28-36

ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ. АВТОРСКИЕ НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ: СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ

Марон А. Е.¹, Резинкина Л. В.²

¹ Государственный университет просвещения, Москва, Россия

² Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна,
Санкт-Петербург, Россия

¹ sofamaron@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1422-8028>

² lastik65@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.10.2024

Одобрена после рецензирования 12.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье сделана попытка интерпретации педагогических идей и теорий обучения и воспитания выдающихся отечественных педагогов. Рассмотрены и проанализированы взгляды таких ученых-педагогов, как К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, И. П. Иванов, В. В. Краевский, В. Ф. Шаталов, В. М. Эрдниев. Установлено, что педагогические идеи и теории великих отечественных ученых являются в современных условиях методологическим базисом для обоснования инноваций в общем и профессиональном образовании.

Ключевые слова: отечественные педагоги, педагогическое наследие, обучение, воспитание, дидактика.

Для цитирования: Марон А. Е., Резинкина Л. В. Отечественное педагогическое наследие. Авторские научные школы: современное прочтение // Человек и образование. 2024. № 4. С. 28–36. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-28-36>

Original article

NATIONAL PEDAGOGICAL HERITAGE. AUTHORS' SCIENTIFIC SCHOOLS: CURRENT READING

A. Maron¹, L. Rezinkina²

¹ Federal State University of Education, Moscow, Russia

² St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg, Russia

¹ sofamaron@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1422-8028>

² lastik65@yandex.ru

The article was submitted on 15.10.2024

Approved after reviewing on 12.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article attempts to interpret pedagogical ideas and theories of teaching and upbringing of outstanding national pedagogues. The views of such scientists and teachers as K. D. Ushinsky, S. T. Shatsky, L. S. Vygotsky, A. S. Makarenko, V. A. Sukhomlinsky, I. P. Ivanov, V. V. Kraevsky, V. F. Shatalov, V. M. Erdniev are considered and analyzed. It is established that the pedagogical ideas and theories of great Russian scientists are the methodological basis for innovations in general and vocational education in current conditions.

Keywords: national pedagogues, pedagogical heritage, education, upbringing, didactics.

For citation: Maron A. E., Rezinkina L. V. National pedagogical heritage. Authors' scientific schools: current reading // Man and Education. 2024; (4): 28–36. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-28-36>

Введение

Сегодня обращение к истории педагогики позволяет выявить интересные закономерности, которые становятся актуальными в условиях восстановления приоритетности отечественных духовно-нравственных ценностей, значимости мировоззренческого суверенитета и важности достижения целей устойчивого развития экономики нашей страны. Анализ открытий классиков педагогики способствует научному обоснованию трансформации педагогических идей и институтов, является источником инновационных педагогических феноменов. Сразу подчеркнем, что педагогическое наследие рассматриваемых классиков очень велико и требует дальнейших исследований.

Актуализация педагогического наследия великих отечественных педагогов поддерживает государственную политику в области образования и воспитания подрастающего поколения. Это подчеркивается в таких основополагающих документах, как Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р, Указ Президента Российской Федерации от 08 мая 2024 года № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения», Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

Развитие мировоззренческого, нравственного и технологического суверени-

тета страны, безусловно, не отрицает богатый зарубежный педагогический опыт. В то же время высокий нравственно-духовный потенциал отечественной педагогики несомненно обогатит современную теорию и практику воспитания.

Результаты анализа педагогического наследия и их преломление в новаторской действительности российской школы

Прежде всего, обратимся к научной деятельности великого русского педагога К. Д. Ушинского. Константин Дмитриевич говорил, что для того, чтобы влиять на воспитание и развитие человека, надо прежде всего изучить самого человека. В этом аспекте сегодня большое значение имеет идея введения в федеральные государственные образовательные стандарты компонента личностного развития субъектов образования. Личностное развитие как результат воспитательной деятельности заключается в развитии интереса к собственному успеху, к собственному творчеству [1].

Идея великого педагога «труд как основа воспитания» находит преломление в современной практике педагогического образования, в том числе в работе педагогов воспитателей, мастеров системы среднего профессионального образования. Так как воспитание должно быть разносторонним, педагог должен учить воспитанников не только преподаваемому предмету, но и умственному труду. В этом году в школы возвращен предмет «Труд» (Технология), который незаслуженно был исключен из учебных планов. Обучение должно не

только вооружать детей системой знаний, но и учить их самостоятельно трудиться, приобретать знания. В современной системе образования эта идея реализуется в проектной технологии, когда дети сами находят знания на определённую тему и презентуют их. Реальное образование сочетается с современным развитием среднего профессионального образования в направлении его дуальности [2].

Идеи К. Д. Ушинского о народности воспитания и «дух народа – родной язык» становятся актуальными в условиях формирования мировоззренческого суверенитета нашего государства. Этот педагог считал, что воспитание должно быть самобытным, национальным, а дело народного образования должно находиться в руках самого народа. В этом он видел основу для развития у учеников патриотизма, гражданственности, чувства долга перед Отечеством и гордости за свою страну. В современной интерпретации данная идея созвучна идее толерантности.

Станислав Теофилович Шацкий, русский педагог, организатор научного знания, фактически впервые описал основы среднего подхода. Его принципы влияния среды на развитие ребенка являются основой для рассмотрения значимости условий и факторов в целях развития детской личности (цифровая среда, проектная среда, предпринимательская деятельность, стажерская среда, работодатели, родители и т.д.). Современные модели развития обучающихся в цифровой среде применяют в своей структуре этапы, открытые ученым, такие как репродукция, актуализация, погружение, исследование, рефлексия. Теория С. Т. Шацкого об организации «открытой» школы как центра воспитания детей в социальной среде с учетом так называемой социальной наследственности предлагает соединить обучение с общественно-полезной деятельностью, трудом и искусством. Сегодня это звучит особенно актуально – мы говорим об эстафете норм, традиций, духовно-нравственных ценностей, о том, чтобы обучение было осмысленным, а воспитание – жизненно

необходимым. Педагогическая идея С. Т. Шацкого «Школа – центр воспитательной работы в микросфере» лежит в основе работы всех сельских школ, а применение местного краеведческого материала рассматривается сегодня как важнейший инструмент регионализации образования на всех уровнях [3].

Великий педагог и психолог Лев Семенович Выготский за свою короткую жизнь сформулировал множество педагогических идей и теорий, которые используются практически во всех научных исследованиях. Важнейшим принципом воспитания детей ученый называл адаптацию ребенка к окружающей среде, а самовоспитание считал личной деятельностью. В этом аспекте интересна его теория зоны ближайшего развития, т.е. определения уровня развития ребёнка в зависимости от возможностей и готовности родителей и учителей оказать помощь в данном процессе. В современном развитии данная теория получила продолжение в формировании индивидуального маршрута в развитии ребенка с учетом его возрастных особенностей [4].

В последнее десятилетие очень часто в педагогике обращаются к вопросам инклюзивности образования. Именно Л. С. Выготский создал учение о развитии и воспитании особых детей, на котором базируется дефектология и построена вся практическая коррекционная педагогика. Он считал, что личность особого ребёнка формируется так же, как и у обычных детей. Достаточно социально реабилитировать аномального ребёнка, и его развитие пойдёт по обычному руслу.

В век цифровизации, когда дети с раннего возраста погружаются в виртуальную среду, важно помнить теорию Л. С. Выготского о влиянии общения на воспитание ребенка. Ребёнок быстро развивается и осваивает окружающий мир, если общается со взрослым, который заинтересован в этом. Развитие речи в значительной степени формирует детское мышление, эвристические методы обучения и развития помогают решать задачи

и образовывать понятия. Подчеркнем, что идея Л. С. Выготского «Обучение ведёт за собой развитие» стала основополагающей в советской и современной отечественной системе образования. Выделим еще одну актуальную идею учёного – «знания формируются в сотрудничестве». Именно на ней базируются инновационные формы взаимодействия субъектов образовательного процесса: тьютора, консультанта проекта, коуча, фасилитатора и др.

Антон Семенович Макаренко – это выдающаяся личность, воспитатель, педагог, практик, философ, писатель, разработавший теорию коллектива.

Педагогическая идея о том, что целью формирования коллектива является раскрытие собственной индивидуальности члена коллектива, трансформировалась в современных условиях в востребованную на рынке труда компетенцию работы в команде.

Описанный в «Педагогической поэме» опыт А. С. Макаренко по организации производства в коммуне находит свою интерпретацию в технологии создания профессиональной команды студентов в СПО и учебно-производственных комплексах при колледжах и техникумах. Профессиональная команда студентов сегодня рассматривается как продукт профессионального обучения, который относится к среде производства, но формируется в рамках учебного образовательного процесса.

Профессиональная команда студентов создается поэтапно на протяжении всего периода обучения от учебной группы и учебного коллектива к учебной, а затем и профессиональной команде. В этой технологии важен принцип параллельного действия, сформулированный ученым, говорящий об одновременном воздействии на участника коллектива педагога и непосредственно самого коллектива.

При создании профессиональных команд студентов учитываются особенности командных процессов, выявленные А. С. Макаренко, такие как ротация командиров, трудовое воспитание, идея

самоуправления как инструмента развития лидерских качеств и ответственности детей. Все это сегодня реализуется в образовательных и детских общественных организациях. Педагог охарактеризовал важность интегративного согласования жизненного и учебного опыта в воспитании ребенка, в реальной практике [5]. Сегодня теория практикоориентированного и контекстного обучения академика РАО А. А. Вербицкого, которая предполагает постоянное обращение к профессии, от теории к практике, от теории к реальности – продолжение и развитие идей А. С. Макаренко.

Педагогика Василия Александровича Сухомлинского базируется на принципах прогрессивного гуманизма, краеугольным камнем которого является «маленький человек». Педагог был убежден, что воспитание будет эффективным без наказаний, в основе должно лежать поощрение желания ребенка быть хорошим. В этом аспекте педагог рассматривал желания личности как конструктивные и деструктивные и считал необходимым запрет на удовлетворение деструктивных желаний, полагал, что познание растительного мира – это начало умственного развития ребёнка. Данное утверждение сегодня трансформировалось в экологическое и духовно-нравственное воспитание детей.

Идея В. А. Сухомлинского о воспитании личности, умеющей реализовать свои собственные ценности и мотивы, формировать уникальное собственное отношение к другим, к окружающему миру, требует формирования гуманистических идеалов, прежде всего, у самих педагогов, которые на основе устойчивого мировоззрения смогут установить технологический и нравственный баланс между всепроникающей цифровизацией и традиционными отечественными ценностями [6].

Сегодня в соответствии со взглядами В. А. Сухомлинского отметим, что подготовка современного педагога должна включать формирование собственного мировоззрения и толерантное отношение к другим мировоззрениям и культурам,

умение и готовность к воспитанию и общению, в том числе, в интернете. Именно педагогу отводится главная роль в развитии критического мышления подрастающего поколения, подготовке его к конструктивной деятельности. Для этого учителю необходимо владеть инструментами смешанного обучения и развития ребенка, в частности использования метода критического опроса.

Ведущая педагогическая идея академика АПН СССР Игоря Петровича Иванова заключается во введении в педагогику понятия «коллективно-творческое дело (КТД)» и разработке педагогической системы, не противоречащей индивидуальному развитию ребенка. Коллектив в трудах ученого рассматривается, прежде всего, как объединение людей, в котором существует общая забота о своих товарищах, об окружающем мире.

Предложенная педагогом методика коллективной творческой деятельности предполагает, что каждый участник совместного творчества имеет возможность в рамках этой заботы развить свои личностные качества и реализовать свои возможности на благо коллектива, приобрести опыт творчества как индивидуального, так и коллективного [7].

Сегодня идеи И. П. Иванова трансформируются как рассмотрение творчества обучающихся в процессе самореализации в социуме, т.к. именно социальное и профессиональное творчество дает возможность студентам и школьникам развивать свои эмоционально-нравственные и созидательные качества гражданской направленности. Ученый считал, что именно коллективная творческая созидательная деятельность на благо окружающих является основой для творческого содружества всех субъектов, в котором каждый участник развивается как свободная творческая личность, ориентированная на созидание и нравственную духовность [8]. В современных условиях снова становятся востребованными рабочие коллективы и, в частности, профессиональные команды. Сотрудники, обладающие такой компетен-

цией, как готовность к работе в команде, более конкурентоспособны на рынке труда и востребованы работодателями [9].

Педагогическая система И. П. Иванова исключительно востребована в современной системе среднего профессионального образования, когда педагогические идеи школьного самоуправления, выездных сборов развиваются в таких направлениях, как формирование компетенции работы в команде, создание профессиональной команды студентов, проектное управление и самоуправление, учебно-производственные комплексы, проблемно-предметное сетевое взаимодействие, волонтерское движение, патриотическое воспитание и др. [10].

Володар Викторович Краевский – ученый-новатор в такой сфере педагогики, как дидактика. К его идеям относятся разработка миссии современной педагогики, её теоретических и эмпирических основ, раскрытие методики применения гуманистического, культурологического, аксиологического, деятельностного, компетентностного подходов, характеристика уровней содержания образования (концепция, программа, учебная книга, учитель, знания ученика), его структуры (система знаний, опыт деятельности, опыт творчества, духовная сфера личности).

Володар Викторович считал, что педагогика – это искусство, практико-ориентированная сторона педагогической деятельности, обращённая к учителю и ученику в широком социальном и профессиональном смысле. Он сформулировал концепцию связи педагогической науки и практики, методологической рефлексии в научной и учебной работе, соотношения педагогики с другими науками, а также культурологическую концепцию общего среднего образования, которая актуализирована и адаптирована в современных условиях [11]. Разработанная учёным теория содержания образования совместно с выдающимися дидактами М. Н. Скаткиным, И. Я. Лернером и Н. Ф. Леоновым служит педагогам, ученым и практикам ориентирами в ситуациях выбора содержания

предмета, процедур проектирования содержания и методов обучения, критериев оценки качества педагогических исследований.

Опираясь на труды В. В. Краевского можно определить широкий базис для построения педагогических моделей и систем в зависимости от конкретных условий (целей обучения и воспитания, особенностей учителя и учащихся, вида образовательной организации), развития теории компетенций, в реализации деятельностного подхода в образовании и создании Центров компетенций. Именно на закономерностях и принципах, сформулированных В. В. Краевским, строится новая цифровая дидактика.

Виктор Федорович Шаталов высказал идею, которая согласуется с теорией генерализации знаний академика РАО В. Г. Разумовского. Педагогическая идея создания опорных конспектов – это фактически такое конструирование учебного материала, когда материал нескольких параграфов учебника представляется в виде логических схем, логических образов. Опорный конспект – это сжатая форма материала, которая чаще всего представляется в вербально-графической форме. При этом материал изучается поэтапно, сосредоточиваясь на крупных теоретических блоках, взаимосвязанных между собой и составляющих целостную систему знаний.

В современных условиях педагоги активно используют информационно-коммуникационные технологии для составления опорных конспектов. Новый материал постепенно выводится на экран (мониторов, проектора или интерактивной доски). Итоговый слайд будет представлять собой опорный конспект, который ученики получают для самостоятельного закрепления информации дома.

В. Ф. Шаталов не делил учащихся на слабых и сильных, считая, что все они способны осваивать школьную программу, а одаренные дети могут делать это с опережением [12]. Сегодня эта идея нашла свое развитие в разработке индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся,

максимально реализующих возможности детей.

Обязательная систематическая обратная связь, самоанализ, взаимопроверка помогают организовать четкий контроль усвоения знаний учащимися и возможность их проверки на уроке. На современном уроке данная педагогическая идея развивается в виде интеграции опор с новыми формами обучения, например, развивающими опросными элементами критического мышления [13].

По мнению В. Ф. Шаталова, широкое использование игровых форм учебных заданий способствует лучшему усвоению учебного материала школьниками всех возрастов. В настоящее время исследования психологов выявили такие особенности подрастающего поколения Альфа, как трудности с концентрацией внимания, нехватка живого общения и навыков социального взаимодействия [14]. Для минимизации рисков выявленных затруднений требуется ещё больше расширить педагогическую копилку игр, включая квест-игры, игры по типу стратегий и др. [15].

Цель системы обучения В. Ф. Шаталова – интенсификация учебного процесса и формирование у учащихся крепкой теоретической базы знаний, а также умений применять эти знания в практической деятельности. Именно эта идея заложена сегодня в федеральном проекте «Профессионалитет», предусматривающем уменьшение сроков обучения в профессиональных образовательных организациях за счет интенсификации процесса подготовки специалистов, что требует проектирования новых моделей образовательного процесса [16].

Академика РАО П. М. Эрдниева по праву считают одним из ведущих дидактов отечественной педагогики. Он является автором педагогической системы УДЕ (система укрупнения дидактических единиц). В такой системе учебный материал подаётся крупными блоками. Например, на одном уроке математики изучаются взаимосвязанные понятия (уравнения и неравенства, обыкновенные и десятичные

дробь, пропорции и проценты, координаты и векторы). Также изучаются взаимно-обратные действия (сложение и вычитание, умножение и деление и т. д.), задачи, функции. Данный подход позволяет сократить учебное время на 20%, при этом обогащая учащихся информацией на такой же процент.

Предложенные П. М. Эрдниевым методы противопоставления и обратных задач получили современное развитие в одновременном выполнении (изучении) учащимися взаимно обратных действий, например, сложения и вычитания, в сопоставлении и решении обратных задач.

Технология укрупнения дидактических единиц Пюрья Мучкаевича Эрдниева успешно применяется в современном образовании. В проектно-исследовательских работах для выбора направления работы используется граф-схема, метод генерализации знаний, формируется методологическое ядро знаний. Эта методика может использоваться в организации лекционно-семинарской системы учебных занятий, а также в условиях реализации зачетной проверки знаний [17].

Значимым достоинством реализации технологии является обеспечение повышения качества усвоения большего объема программных знаний за меньшее время, что является здоровьесберегающим фактором обучения учащихся. Для оценки ка-

чества подготовки специалистов сегодня применяются усложняющиеся тесты. До конца еще не осмыслено значение педагогических идей П. М. Эрдниева в становлении новой генеративной педагогики.

Значительный вклад в теорию и практику общего и профессионального образования и воспитания внесли академики РАО С. Я. Батышев, А. П. Беляева, А. М. Новиков, Е. В. Ткаченко, М. И. Башмаков, педагогическое наследие которых требует специального исследования.

Заключение

Педагогическое наследие отечественных научных школ великих педагогов требует еще более детального и глубокого рассмотрения, т.к. обобщает и создает методологическую основу для решения стратегических задач развития в современных условиях общего и профессионального образования, актуализации и мобилизации всех внутренних потенциалов и резервов для обеспечения качества и целостности процесса реализации идей мировоззренческого суверенитета страны.

Осмысление идей педагогического наследия отечественных научных школ и выдающихся деятелей и преломление их в новых социально-экономических условиях позволит добиться поставленных целей по достижению мировоззренческого суверенитета страны.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Баланчук З. В. Теоретические основы идеи народности в педагогических трудах К.Д. Ушинского / В мире мудрых мыслей Константина Дмитриевича Ушинского: Материалы междунар. конкурса научно-исследоват. и творческих работ студентов. Оренбург, 2023. С. 21-24.
2. Марон А.Е., Резинкина Л.В. Ведущие тенденции формирования новых компетенций специалистов для актуальных профессий будущего / Личность. Общество. Образование. Траектория профессионального роста педагога в условиях инновационной трансформации образовательной среды: Сборник статей XXIV МНПК, СПб, 25–26 ноября 2021 г. С. 56–59.
3. Степанова Л. А. Идеи С.Т. Шацкого в контексте гуманистической педагогической традиции (к 145-летию со дня рождения) // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2(99). С. 311-313.
4. Алешин В.А. Историко-педагогическое наследие Л.С. Выготского и его роль в развитии современного образования / История, теория и практика развития педагогических идей в свете современных тенденций образования: Статьи и материалы I Всеросс. студенческой научно-практ. конференции, посвящ. Году педагога и наставника, 29 сентября 2023 года. Коломна: ГСГУ, 2024. С. 3-6.
5. Резинкина Л.В. Современный контекст педагогического принципа А.С. Макаренко «Воспитание в коллективе» / Воспитательная система А.С. Макаренко в современном образовательном пространстве: Сборник статей участников МНПК, Москва, 24 марта 2021 года. М.: ООО «Перспектива», 2021. С. 225-228.

6. Марон А.Е., Резинкина Л.В. Актуальность наследия В.А. Сухомлинского при формировании нравственно-этических качеств учителя // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 3(239). С. 35-41.
7. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 130 с.
8. Рыбина О. В. Отражение идей коллективных творческих дел в процессе подготовки профессиональной команды студентов // Человек и образование. 2023. № 2(75). С. 137-143.
9. Резинкина Л.В. Трудоустройство выпускников системы СПО: факторы и эффективные инструменты // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 4(48). С. 33-39.
10. Иванов И.П. Коммунарское движение // Социальная педагогика. 2021. № 4. С. 61-75.
11. Коршунова Н.Л. Научная школа В.В. Краевского на Дальнем Востоке / Интеграция научных школ Дальнего Востока в образование региона: Сборник статей по итогам Всероссийской НПК, 23-24 ноября 2021 г., Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2021. С. 70-74.
12. Плотников П.В., Саенко А.С. Дидактические принципы методики педагога-новатора Виктора Федоровича Шагалова // Научная сокровищница образования Донетчины. 2020. № 2. С. 116-121.
13. Блинов В.И., Куртеева Л.Н. Воспитание в среднем профессиональном образовании: педагогический процесс, его новое понимание и традиционное недопонимание // Известия Российской академии образования. 2023. № 3(63). С. 175-187.
14. Шлегель Е. В. Поколение „Альфа”: в поисках типических черт // Вестник Гуманитарного университета. 2023. № 4 (43). С. 84-90.
15. Медведева Е.М., Крутько И.С. Психолого-педагогические технологии повышения эффективности усвоения новых знаний поколением Альфа / Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью: материалы МНПК, 4 апреля 2024 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2024. С. 171-176.
16. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. и др. Ключевые аспекты развития среднего профессионального образования. М.: Издательский дом "Дело", 2023. 342 с.
17. Еремеева Г.П. Наследие академика Эрдниева // Мастер-класс. 2021. № 6. С. 2-10.

REFERENCES

1. Balanchuk, Z. V. (2023) Theoretical foundations of the idea of nationality in the pedagogical works of K. D. Ushinsky. In: *In the world of wise thoughts of Konstantin Dmitrievich Ushinsky: Proceedings of the International Competition of Students' Research and Creative Works*. Orenburg, pp. 21-24. (In Russ.)
2. Maron, A. E., Rezinkina, L. V. (2021) Leading trends in the formation of new competencies of specialists for relevant professions of the future. In: *Personality. Society. Education. The trajectory of professional growth of a teacher in the context of innovative transformation of the educational environment: Proceedings of the XXIV Intern. Scient. and Pract. Conference, St. Petersburg, November 25-26, 2021*, pp. 56-59. (In Russ.)
3. Stepanova, L. A. (2023) Ideas of S. T. Shatsky in the context of the humanistic pedagogical tradition (on the 145th anniversary of his birth). *The World of Science, Culture, Education*, no. 2 (99), pp. 311-313. (In Russ.)
4. Aleshin, V.A. (2024) Historical and pedagogical legacy of L.S. Vygotsky and its role in the development of modern education. In: *History, theory and practice of the development of pedagogical ideas in light of modern educational trends: Proceedings of the I All-Russian Student Scient. and Pract. Conference, Kolomna, September 29, 2023*. Kolomna: State Social and Humanitarian University, pp. 3-6. (In Russ.)
5. Rezinkina, L.V. (2021) Modern context of the pedagogical principle of A.S. Makarenko "Education in a team". In: *Educational system of A.S. Makarenko in the modern educational space: Proceedings of Participants of Intern. Scient. and Pract. Conference, Moscow, March 24, 2021*. M.: OOO Perspective, pp. 225-228. (In Russ.)
6. Maron, A.E., Rezinkina, L.V. (2023) Relevance of the legacy of V.A. Sukhomlinsky in the formation of moral and ethical qualities of a teacher. *Bulletin of Orenburg State University*, no. 3 (239), pp. 35-41. (In Russ.)
7. Ivanov, I.P. (1989) *Encyclopedia of collective creative affairs*. M.: Pedagogy. (In Russ.)
8. Rybina, O.V. (2023) Reflection of ideas of collective creative affairs in the process of preparing a professional team of students. *Man and Education*, no. 2, (75), pp. 137-143. (In Russ.)
9. Rezinkina, L.V. (2022) Employment of graduates of the secondary vocational education system: factors and effective tools. *Professional Education in Russia and Abroad*, no. 4 (48), pp. 33-39. (In Russ.)

10. Ivanov, I.P. (2021) Communard movement. *Social Pedagogy*, no. 4, pp. 61-75. (In Russ.)
11. Korshunova, N.L. (2021) Scientific school of V.V. Kraevsky in the Far East. In: *Integration of scientific schools of the Far East into the education of the region: Proceedings based on the results of the All-Russian Scient. and Pract. Conference*, November 23-24, 2021. Khabarovsk: Pacific State University. pp. 70-74. (In Russ.)
12. Plotnikov, P.V., Saenko, A.S. (2020) Didactic principles of the methodology of the innovative teacher Viktor Fedorovich Shatalov. *Scientific Treasury of Education in Donetsk Region*, no. 2, pp. 116-121. (In Russ.)
13. Blinov, V.I., Kurteeva, L.N. (2023) Education in secondary vocational education: the pedagogical process, its new understanding and traditional misunderstanding. *Bulletin of the Russian Academy of Education*, no. 3 (63), pp. 175-187. (In Russ.)
14. Schlegel, E.V. (2023) Generation "Alpha": in search of typical features. *Bulletin of the Humanitarian University*, no. 4 (43), pp. 84-90. (In Russ.)
15. Medvedeva, E.M., Krutko, I.S. (2024) Psychological and pedagogical technologies for increasing the efficiency of assimilation of new knowledge by the Alpha generation. In: *State youth policy: challenges and modern technologies for working with youth: Proceedings of the International Youth Research Conference*, April 4, 2024. Ekaterinburg: Publ. house of the Ural University, pp. 171-176. (In Russ.)
16. Blinov, V. I., Yesenina, E. Yu., Sergeev, E. Yu. et al. (2023) *Key aspects of the development of secondary vocational education*. M.: Publ. House "Delo". (In Russ.)
17. Ereemeeva, G.P. (2021) The legacy of academician Erdniev. *Master Class*, no. 6, pp. 2-10. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Марон Аркадий Евсеевич – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Государственный университет просвещения, Москва

Резинкина Лилия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Maron Arkady Evseevich – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading researcher of State University of Education, Moscow

Rezinkina Lilia Vladimirovna – Doctor of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-37-48

«ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» И «ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» КАК БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ

Широколобова А. Г.¹, Гавриков А. Л.², Монахова Л. Ю.^{3✉}

¹ Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, Кемерово, Россия

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

³ Военная академия связи им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург, Россия

¹ nastja_shirokolo@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9897-1929>

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

^{3✉} lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

Статья поступила в редакцию 30.09.2024

Одобрена после рецензирования 15.10.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье представлен анализ понятий «цифровизация образования» и «цифровая трансформация образования». В результате изучения зарубежных научных источников выделены следующие подходы к понятию «цифровая трансформация образования»: технологический, институциональный, форматный (E-learning). Анализ отечественных источников выявил один технический подход к пониманию явления «цифровизация образования» и три подхода к пониманию явления «цифровая трансформация образования»: технолого-инструментальный, учебно-управленческий и парадигмальный. Анализ понятий «цифровизация образования» и «цифровая трансформация образования» показал, что их следует дифференцировать, и что между рассматриваемыми явлениями существуют различия по глубине и масштабности трансформаций. Анализ показал, что понятия «цифровизация образования» и «цифровая трансформация образования» являются основообразующими понятиями цифровой дидактики, поскольку описывают сущностную основу данной отрасли знания и выступают фундаментом для разработки и апробации инновационных методик и моделей обучения. Эти понятия определяют цель и задачи, основные тенденции развития образования в эпоху цифровых технологий, а также закладывают прочную основу для инновационных подходов к обучению и воспитанию, учитывая современные потребности обучающихся, поэтому являются базовыми и основообразующими для цифровой дидактики.

Ключевые слова: цифровая дидактика, цифровая трансформация образования, цифровизация образования, цифровые технологии.

Для цитирования: Широколобова А. Г., Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю. «Цифровизация образования» и «цифровая трансформация образования» как базовые понятия цифровой дидактики // Человек и образование. 2024. № 4. С. 37–48. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-37-48>

Original article

«DIGITALIZATION OF EDUCATION» AND «DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION» AS BASIC CONCEPTS OF DIGITAL DIDACTICS

A. Shirokolobova¹, A. Gavrikov², L. Monakhova³✉

¹ T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo, Russia

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

³ Military Signal Academy, St. Petersburg, Russia

¹ nastja_shirokolo@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9897-1929>

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

³✉ lira.monakhova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

The article was submitted on 30.09.2024

Approved after reviewing on 15.10.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article presents analysis of the concepts of «digitalization of education» and «digital transformation of education». After reviewing various scientific sources, it was found that foreign scholars view the concept of «digital transformation of education» through technological, institutional, and E-learning approaches. On the other hand, national sources suggest that understanding of «digitalization of education» is mainly technical, while the concept of «digital transformation of education» is seen through technological-instrumental, educational-administrative, and paradigmatic approaches. It is evident that there are distinctions between these two concepts, with differences in the extent of changes involved in each phenomenon. As a result of the analysis, it became clear that the concepts of «digitalization of education» and «digital transformation of education» are fundamental concepts of digital didactics, as they describe the essential basis of this field of knowledge and serve as the foundation for the development and testing of innovative teaching methods and models. The concepts of «digitalization of education» and «digital transformation of education» outline the aim and goals, key trends in advancing education in the digital age, and provide a strong basis for creative teaching methods that cater to the current needs of students, therefore they are basic and fundamental concepts of digital didactics.

Keywords: digital didactics, digital transformation of education, digitalization of education, digital technologies.

For citation: Shirokolobova A. G., Gavrikov A. L., Monakhova L. Y. «Digitalization of education» and «digital transformation of education» as basic concepts of digital didactics // Man and Education. 2024; (4): 37–48. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-37-48>

Введение

В книге «Вторая эра машин» ее авторы, Эрик Бриньолфсон и Эндрю Макафи, описывают настоящее и будущее технологий и подчеркивают, как меняется социум с развитием технологического уклада и созданием все новых и новых машин, как исчезают старые и создаются новые профессии и рабочие места в зависимости от

функционала развивающихся технологий [1]. «Умные изделия», беспилотные транспортные средства, электронные переводчики с любого языка, виртуальная и дополненная реальность становятся нормой в сфере материального производства, услуг, бытовой жизни и образования.

Появление новых видов человеческой деятельности и проникновение новых тех-

нологий в образовании породило необходимость перемен и создало огромное количество новых явлений и понятий, которые требуют вербализации. В образовании эти процессы, в свою очередь, обуславливают развитие нового направления педагогического знания – цифровой дидактики (далее ЦД) – и формирование терминосистемы, ее вербализующей. Формирование ЦД и ее терминосистемы, которая позволяет осуществлять коммуникацию специалистов на профессиональном уровне, является принципиально важным феноменом для развития профессионального образования и повышения его качества.

В контексте стремительного развития цифровых образовательных технологий и их влияния на образование, увеличения числа исследований по цифровизации и цифровой трансформации образования, а также разнообразия точек зрения на эти явления, изучение и описание концептуальных оснований базовых понятий цифровой дидактики является востребованным и актуальным. Новизна исследования состоит в разработке концептуальных оснований базовых понятий цифровой дидактики, что позволяет систематизировать знания этой формирующейся предметной области и модернизировать образование, опираясь на достижения обозначенного нового педагогического направления.

Материалы и методы

Исследование проведено на основе анализа зарубежных (26) и отечественных (37) источников за последние 20 лет, посвященных вопросам цифровой трансформации образования, интеграции цифровых образовательных технологий и электронного обучения в высшей школе. Исследование ориентировано на обоснование концептуальных оснований базовых понятий «цифровизация образования» (далее ЦО) и «цифровая трансформация образования» (далее ЦТО) для формирования нового научного направления в педагогике – цифровой дидактики (далее ЦД).

В исследовании применялись теоретические методы: контент-анализ научных

источников для интерпретации позиций авторов по изучаемому вопросу; обобщение точек зрения российских и зарубежных исследователей по вопросам цифровой трансформации образования, интеграции цифровых технологий и электронного обучения в систему работы высшей школы; сопоставление полученных данных для формулирования выводов.

Результаты

Для реализации цели исследования были решены следующие задачи:

- 1) изучены определения «ЦО» и «ЦТО», представленные в зарубежной и российской научной литературе, для выявления подходов к данным явлениям и определения их ядерных признаков;
- 2) дифференцировано смысловое содержание понятий ЦД «ЦО» и «ЦТО» на основе выделенных признаков;
- 3) обоснованы понятия «ЦО» и «ЦТО» как базовые для ЦД.

Для решения *первой задачи* был проведен анализ научной литературы зарубежных и отечественных авторов. Предметом анализа послужили научные источники, посвященные вопросам цифровой трансформации образования, применения цифровых технологий и развития электронного обучения в сфере высшего образования за последние 20 лет.

В результате анализа зарубежных источников были выделены следующие подходы зарубежных ученых к понятию «ЦТО»: институциональный, технологический, форматный (E-learning).

Сторонники институционального подхода к цифровой трансформации образования (Дехеус Ц. (2019); Гарсия В. Д., Монтеро-Наварро А., Родригез-Сánchez Й.-Л. (2020) Шенкоя Т., Ким Ю. (2023)) [2; 3; 4] заявляют о необходимости глобальных изменений профессионального образования в рамках институтов как системообразующих образовательных категорий. Исходя из результатов анализа очевидно, что высокие требования предъявляются к системе образования с целью создания новых стратегических вариантов с ис-

пользованием политики и планов развития в период трансформации образования на всех уровнях в соответствии с новыми требованиями рынка труда по подготовке специалистов для цифровой экономики. Сторонники данного подхода делают акцент на высоких требованиях к образованию педагогов, поскольку для принятия данного вызова времени необходима, в первую очередь, цифровая трансформация образования педагогов – будущие преподаватели должны владеть цифровыми технологиями в рамках концепции «Обучение в течение всей жизни». По сути, институциональный подход к трансформации образования является основой формирования целей и задач цифровой дидактики.

Сторонники технологического подхода (Халеес А., Йаваид М., Кыюадри М. А. (2022; Ядав М., Агарвал Х. (2023), Гутиеррес Е. Р., Хигуера А., Аргуелло Дж. (2024)) [5; 6; 7] в своих работах делают акцент на развитии онлайн-обучения, на дистанционном формате обучения, смешанном обучении, персонализированном обучении, мобильном обучении и т. д. Ученые, изучающие интеграцию цифровых технологий в образование, рассматривают систему образования как сложный взаимосвязанный комплекс цифровых инструментов и участников образовательного процесса, позволяющий проанализировать трансформирующую роль технологий для развития «умного образования» и обмена знаниями. Согласно данному подходу, цифровые технологии создают новые области научного знания и педагогических практик, которые непосредственно влияют на становление цифровой дидактики.

В центре внимания авторов, изучающих форматный подход (Ефтринг Х., Йеанетте Е., Петрие О. Х. Л., Торкилдс-бы А. Б. (2021); Наиду В. Р., Сингх Б., Агарвал А. (2021); Джаялатх Дж., Есичаи-кул В. (2022)) [8; 9; 10], находится моделирование различных моделей электронного обучения, ключевых компетенций будущего, которые будут востребованы специалистами и работниками образования в цифровую эпоху. Исследователи предпринимают

попытки провести контекстуальный и внутренний анализ электронного обучения как начального этапа в процессе перехода образования из традиционных форм в цифровую. По их мнению, электронное обучение присутствует во всех аспектах образования и профессиональной подготовки. Чтобы очертить его границы, делается обзор способов, используемых на уровне высшего образования в частных корпоративных и государственных вузах. Кроме того, электронное обучение изучается с позиций интеграции инженерных и педагогических наук, что подтверждает активный процесс становления цифровой дидактики.

Анализ научной литературы показал, что в зарубежной педагогической науке и практике не используется термин «ЦО» (Digitalization), а термин «ЦТО» является основным в употреблении. Исследователей интересуют больше вопросы, находящиеся в практической плоскости, нежели проблемы теоретического плана. Таким образом, в зарубежных работах не обсуждается вопрос определения термина «ЦТО», вербализующего процессы цифровой трансформации системы образования.

Обзор отечественной научно-методической литературы по вопросам цифровизации образования и цифровой трансформации образования позволил выделить ряд особенностей: во-первых, отечественные ученые не дифференцируют термины «ЦО» и «ЦТО», а используют их в одинаковом смысле для процесса трансформации образования; во-вторых, в результате анализа был выделен один подход к пониманию явления «ЦО» – технический, и три подхода к пониманию явления «ЦТО»: технолого-инструментальный, учебно-управленческий и парадигмальный, что позволило нам дифференцировать эти явления и термины.

Сторонники технического подхода (Фомичева Т. Ф., Катаева В. И. (2019); Минина В. Н. (2020); Лосева Е. С. (2021); Панина Е. А. (2022); Петренко Н. А. (2024)) [11; 12; 13; 14; 15] к цифровизации образования рассматривают это явление как техническое изменение носителя инфор-

мации, которое не затрагивает глубинных процессов системы образования. Мы разделяем эту точку зрения, так как считаем, что переход от бумажного к электронному носителю информации не изменяет сути образовательной системы и не влияет на ее структуру ни на одном из уровней. Так называемая оцифровка явилась «прокладыванием дороги» для предстоящей цифровой трансформации образования.

В научной литературе отмечаются как положительные, так и отрицательные аспекты процесса цифровизации, которые важно изучать систематически. Отмечается, что переход к цифровому обществу включает в себя оцифровку высшего образования как неизбежный процесс, но подчеркивается, что этот процесс может сопровождаться социальными рисками, которые затрагивают как отдельные социальные группы (например, преподавателей и студентов), так и ключевые социальные институты. Изучение и классификация этих рисков необходимы для того, чтобы обеспечить контроль над процессом цифровизации и уменьшить его негативные последствия.

В результате анализа литературы можно говорить о том, что чаще всего в исследованиях процесса оцифровки высшего образования актуализируются мотивированность студентов и преподавателей к использованию новых цифровых инструментов и изменение формата обучения (переход к онлайн-обучению), но вопрос о том, как изменяется сама система высшего образования, остается открытым.

По нашему мнению, эти исследования имеют важное значение для понимания необходимых требований к современным преподавателям и студентам, выстраивания эффективных моделей управления вузом в условиях цифровизации, а также для разработки мер, направленных на смягчение негативных последствий цифровизации высшего образования. Однако необходимы комплексные исследования, которые позволят описать процесс изменения образовательной парадигмы под воздействием цифровизации и оценить

его с учетом социальных вызовов, с которыми столкнется общество и система высшего образования в будущем.

Взгляд отечественных авторов (Тугуз Ф. А. (2021); Айсенова Ф. Э. (2022); Капитонова И. В. (2023); Сырцов Д. Н., Мирзаева Ф. Б. (2024)) [16; 17; 18; 19] на явление «ЦТО» с точки зрения технологического-инструментального подхода говорит о формировании новой отрасли научного знания – ЦД, изучающей и создающей модели и технологий обучения с использованием цифровых инструментов. Считаем, что ЦД должна быть сформирована как теория обучения в цифровую эру с акцентом как на содержание и результаты образования, так и на методику обучения. При этом подчеркнем, что появление цифровых образовательных технологий позволяет воскресить идею педагогической технологии, тогда как сами по себе цифровые технологии не могут стать заменой педагогической составляющей образовательного процесса.

Сторонники учебно-управленческого подхода (Зайченко И. М., Горшечникова П. Д., Левина А. И., Дубгорн А. С. (2020); Гучетль И. Н., Манченко Т. В. (2022); С. Василькова Н. А., Гафарова Е. А., Диденко Г. А. (2023); Синицына А. Л., Ниязова Ю. М. (2024)) [20; 21; 22; 23] главным в цифровой трансформации образования считают моделирование и развитие новых форм работы образовательных учреждений, а также пересмотр организации образовательного процесса, где образовательная деятельность рассматривается как некий бизнес-процесс.

Сторонники парадигмального подхода (Уваров А. Ю., Гейбл Э., Дворецкая И. В. (2019); Алиева Э. Ф., Резапкина Г. В., Алексеева А. С. (2020); Борисов Е. А. (2022); Абрамова Н. И. (2023)) [24; 25; 26; 27] в центр своей концепции ставят переосмысление системной работы высшей школы, вызванное изменениями технологического, инструментального, управленческого и интеллектуального уровней. Сторонники парадигмального подхода главным в цифровой трансформации образования считают изменение образовательной пара-

дигмы, что предполагает принципиальное изменение мышления и подходов к реализации образовательной деятельности, являющихся ключевыми факторами успешной реализации цифровой трансформации образования.

Изменение парадигмы образования является триггером формирования цифровой дидактики, в рамках которой генерируются теоретические постулаты инновационной педагогики, описываются модернизированные образовательные технологии и инструменты, создаются инновационные образовательные программы, адаптированные под индивидуальные потребности учащихся.

Анализируя представленные подходы к цифровой трансформации образования нужно обратить внимание на то, что исследователи делают акцент на том, что развитие цифровых технологий ведет к качественным изменениям жизни человеческого общества и рынка труда, а рынок труда предъявляет новые требования к подготовке специалистов. Отметим, что техническая и технологическая революции не только ставят перед образованием новые задачи и меняют результаты образования, но и выдвигают цифровые технологии, помогающие их решению, на первое место. Однако внимание к их использованию в образовании меняется в зависимости от политического и экономического развития общества.

Для решения *второй задачи* исследования проанализируем ядерные признаки понятий «ЦО» и «ЦТО» для дифференциации их смыслового содержания.

Выделенные подходы к явлениям «ЦО» и «ЦТО» демонстрируют, что в отечественных научных работах трактовка терминов «ЦО» и «ЦТО» является, как правило, либо слишком узкой, либо слишком общей, либо авторы подменяют одно понятие другим, а именно под цифровизацией образования понимают цифровую трансформацию образования и наоборот, в то время как цифровизация образования – это технический процесс переноса информации с одного носителя на другой, не меняющий сущно-

сти образования в отличие от цифровой трансформации образования. Из анализа вышеприведенных точек зрения мы делаем вывод, что понятия «ЦО» и «ЦТО» пока не имеют однозначных и устоявшихся определений в отечественной науке и практике, что и актуализирует изучение данного вопроса.

Попробуем уточнить, что же следует понимать под понятиями «ЦО» и «ЦТО». На основании изученных точек зрения зарубежных и отечественных авторов, мы выделили ядерные признаки понятий «ЦО» и «ЦТО» (табл. 1).

Из таблицы 1 видно, что ядерные признаки понятия «ЦО» касаются носителей и источников информации / знания образовательного процесса, а ядерные признаки понятия «ЦТО» описывают процессы изменения сущностных характеристик образования, как, например, новые технологии организации учебной деятельности и управления учебного учреждения.

Исходя из проведенного анализа, считаем, что понятия «ЦО» и «ЦТО» следует дифференцировать. Очевидно, что между рассматриваемыми явлениями существуют различия по глубине и масштабности трансформаций. При этом цифровизация образования представляет собой более формальный процесс, не затрагивающий сущностные изменения, и лежит на поверхности в виде: 1) преобразования классической информации в цифровой формат, 2) получения информации через электронный носитель.

В результате же цифровой трансформации образования происходят изменения сущностных системообразующих основ образования и формирование новой отрасли педагогического знания – цифровой дидактики. Для более ясного понимания дифференциации этих понятий возможно проведение параллели, где природа цифровизации образования связывается с изменениями только на внешнем уровне, а природа цифровой трансформации образования связывается с изменениями на всех уровнях – внешнем и внутреннем, ускоряющимися под воздействием эконо-

Таблица 1

Ядерные признаки понятий «цифровизация образования» и «цифровая трансформация образования»

Ядерные признаки понятия «ЦО»	Ядерные признаки понятия «ЦТО»
Преобразование информации в цифровую форму	Трансформация традиционной формы образования в цифровую
Новая форма взаимодействия ученик-знания	Новые педагогические практики (новые модели организации и проведения учебной работы)
Использование интернета	Облачные технологии (Яндекс-диск, Гугл-диск)
Цифровые инструменты (сайты, обучающие ресурсы, интерактивные задания)	Смешанное обучение
Мобильные технологии (телефон, планшет)	Дистанционное обучение
Технологии «Большие данные»	Гибридное обучение
Изменение взаимодействия между участниками образовательного процесса	Виртуальное обучение
Мультимедийные ресурсы (слайды, презентации, видеоролики)	Преобразование деятельности учебной организации на базе комплекса передовых технологий
	Обучение работе с большими объемами информации, облачными и мобильными технологиями, автоматизированной аналитикой, интернетом вещей и т. п.
	Персонализация образования
	Изменение планируемых результатов обучения
	Цифровые формы оценивания результатов
	Обучение в течение всей жизни
	Системное обновление всех уровней образования
	Цифровая образовательная среда
	Технологии продвинутого обучения
	Формирование специалиста для цифровой экономики

мических и социальных преобразований, в результате чего потребность изменения системы обучения становится очень высокой, и под давлением этого фактора возникает острая необходимость формирования новых принципов и методик обучения, что, по сути, является новой педагогической отраслью – ЦД.

Для решения *третьей задачи* исследования – обоснования тезиса о том, что понятия «ЦО» и «ЦТО» являются базовыми понятиями цифровой дидактики, обратимся к структуре научного знания, в котором выделяют два уровня – эмпирический и теоретический, которые, в свою очередь, соответствуют двум видам ис-

следований – эмпирическому и теоретическому. И тот и другой вид исследований реализуется с опорой на базовые понятия, которые вербализуют вид деятельности и описывают основополагающие концепции исследования.

По нашему мнению, термины «ЦО» и «ЦТО» являются базовыми терминами ЦД поскольку под цифровизацией образования следует понимать изменение формата предоставления знаний в процесс обучения, без чего уже невозможно современное образование; а под цифровой трансформацией образования – интеграцию цифровых образовательных технологий, трансформацию содержания образования,

его традиционных форм, методов и подходов к обучению, целей и результатов в инновационную модель специалиста для цифровой экономики, что является ключевым моментом для современного образования. Суть цифровой трансформации образования, по нашему мнению, состоит также и в том, чтобы эффективно и гибко использовать новейшие цифровые образовательные технологии на всех уровнях образования, начиная от содержания, целей и результатов и заканчивая взаимодействием между разными категориями участников учебного процесса. Таким образом, можно сделать вывод о том, что и «ЦО», и «ЦТО» являются основообразующими понятиями ЦД, поскольку описывают сущностную основу данной отрасли знания и выступают фундаментом для разработки и апробации инновационных методик и моделей обучения.

ЦД объединяет в себе понятия «ЦО» и «ЦТО», предлагая новые подходы к обучению, основанные на использовании современных цифровых образовательных технологий. ЦД направлена на развитие компетенций учащихся в области цифровой грамотности, аналитического мышления, творческого подхода к решению задач, а также на развитие навыков самостоятельного обучения и работы в команде. В современном мире ЦД играет ключевую роль в подготовке учащихся к жизни в цифровом обществе, обеспечивая им необходимые знания и навыки для успешной адаптации к быстро меняющимся условиям современного мира.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что в целом формирование ЦД находится в активной фазе своего развития. Построение цифрового образовательного процесса – сложная задача, требующая научно-теоретического обоснования с опорой на принципы новой формирующейся отрасли педагогического знания – цифровой дидактики – со своими целями, задачами, технологиями, результатами и моделью цифрового образования. В условиях текущей трансформации образования можно говорить о формиро-

вании цифровой дидактики как новой отрасли научного знания, опирающейся на новые педагогические модели и технологии обучения с использованием цифровых ресурсов и инструментов.

Заключение

Подводя итог, отметим, что анализ зарубежных источников по вопросам цифровой трансформации образования позволил сделать вывод о том, что в зарубежной педагогической науке и практике не употребляется термин «ЦО», и используется только термин «ЦТО». Кроме того, в зарубежных источниках не рассматривается вопрос определения терминов, описывающих процессы цифровой трансформации образовательной системы, поскольку исследователей больше интересуют практические аспекты внедрения цифровых технологий в образование, чем теоретические основания этого процесса.

Анализ зарубежных источников позволил выделить три подхода к явлению «ЦТО» – институциональный, технологический, форматный.

Анализ отечественных источников позволил выделить один подход к пониманию явления «ЦО» – технический, и три подхода к пониманию явления «ЦТО» – технологического-инструментального, учебно-управленческого, парадигмального.

Дифференцировано смысловое содержание базовых понятий цифровой дидактики «ЦО» и «ЦТО» на основе их ядерных признаков. «ЦО» представляет собой более формальный процесс, не затрагивающий сущностные изменения образования, и сводится к преобразованию формата подачи информации. Изменение формата с традиционного на цифровой не ведет к принципиальной перестройке системы образования. Технический процесс, так называемая оцифровка классической информации, явился предтечей для истинной цифровой трансформации образования.

Признаем, что оцифровка высшего образования – процесс объективный, отражающий общую тенденцию перехода к цифровому обществу. Однако, этот процесс несет

в себе определенные социальные риски, которые необходимо изучить и систематизировать. Это необходимо для того, чтобы обеспечить управляемость и минимизировать негативные последствия оцифровки.

Цифровая трансформация образования – это кардинальное изменение системы образования под воздействием цифровых технологий, включающее пересмотр учебных планов, внедрение новаторских методик обучения, повышение цифровой грамотности педагогов и т. п. В результате цифровой трансформаций образования происходят именно изменения сущностных системообразующих основ образования – технологико-инструментальные, учебно-управленческие, парадигмальные, в результате чего формируется новая отрасль педагогического знания – цифровая дидактика.

Цифровая дидактика, как наука о методах и приемах обучения с использованием

цифровых технологий, напрямую связана с понятиями «ЦО» и «ЦТО», т. к. цифровая дидактика изучает принципы и методики использования цифровых технологий в образовании с целью оптимизации процесса обучения и достижения образовательных целей; исследует, каким образом цифровые инструменты и ресурсы могут быть эффективно использованы, как они влияют на процесс обучения и какие новые возможности они открывают для учащихся и педагогов.

Понятия «цифровизация образования» и «цифровая трансформация образования» определяют цель и задачи, основные тенденции развития образования в цифровую эпоху и закладывают основу формирования новых подходов к обучению и воспитанию с учетом современных требований и потребностей обучающихся, поэтому являются базовыми и основообразующими для цифровой дидактики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бриньолфсон Э., Макафи Э. Вторая эра машин: работа, прогресс и процветание в эпоху новейших технологий [перевод с англ.]. Москва: АСТ, 2017. 381 с.
2. Dexeus C. The deepening effects of the digital revolution / E. Fayos-Solá, C. Cooper (eds). The future of tourism: innovation and sustainability. Cham: Springer International Publishing. 2019. Pp. 43–69.
3. Díaz-García V., Montero-Navarro A., Rodríguez-Sánchez J.-L., Gallego-Losada R. Digitalization and digital transformation in higher education: bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*. 2022. № 13. Pp.1-6.
4. Shenko T., Kim E. Sustainability in higher education: digital transformation of the fourth industrial revolution and its impact on open knowledge. 2023. № 15(3). Pp.1-16.
5. Haleem A., Javaid M., Qadri M.A et al. Understanding the role of digital technologies in education: A review // *Sustainable Operations and Computers*, 2022. № 3. Pp. 275-285
6. Yadav M., Agarwal H. Assess the availability of digital technology in education // *International Journal of Engineering Technology Research & Management*. 2023. № 07 (12). Pp.34-41.
7. Gutiérrez E. R., Higuera A., Argüello G. Strategic approach to digital transformation in higher education institutions // *ECORFAN Journal Spain*. 2024. Pp. 265-274.
8. Jayalath J., Esichaikul V. Gamification to enhance motivation and engagement in blended eLearning for technical and vocational education and training // *Technology, Knowledge and Learning*, 2022. № 27(2). Pp.1-7.
9. Efring H., Olaussen E. J., Petrie J., Torkildsby A. B. From face-to-face to online UDeL camps: supporting staff at higher education Institutions in developing universal design for e-Learning (UDeL). In book: *Universal design: From special to mainstream solutions*. 2021. Pp.144-160.
10. Naidu V. R., Singh B., Agarwal A. HTML5 based E-learning authoring to facilitate interactive learning during covid-19 pandemic: a review // *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*. 2021. № 7(20). Pp. 122-130.
11. Фомичева Т. В., Катаева В. И. Ценности россиян в контексте цифровизации российской экономики // *Уровень жизни населения регионов России*. 2019. № 2. С.80-84.
12. Минина В. Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 84-101
13. Лосева Е. С. Цифровизация как социокультурный конструкт // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021. Т. 10. № 2(35). С. 372-375.

14. Панина Е. А. Стратегические ориентиры цифровой трансформации современного образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Том 14, № 2. С. 57-62.
15. Петренко Н. А. цифровая трансформация образовательной среды высшей школы // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2024. № 2(89). С. 150-153.
16. Тугуз Ф. А. Цифровое образование как новая педагогическая парадигма // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. Т. 13. № 3. С. 140-146.
17. Асейнова Ф. Э. Технологии web 4.0 как инструмент формирования компетенций в области программирования / Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia 2022): материалы VI Междунар. научно-практич. конференции, Новосибирск, 20-21 апреля 2022 г. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 9-14.
18. Капитонова И. В. Влияние цифровизации на систему образования // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 102-1. С. 29-32.
19. Сырцов Д. Н., Мирзаева Ф. Б. Цифровая трансформация в сфере образования: вопросы терминологии и управления // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2024. № 1. С. 76-83.
20. И. М. Зайченко, П. Д. Горшечникова, А. И. Левина и др. Цифровая трансформация бизнеса: подходы и определение // Экономика и экологический менеджмент. 2020. № 2. С. 205-212.
21. Гучетль И. Н. Актуальные направления цифровой трансформации образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14, № 2. С. 32-39.
22. Василькова Н.А., Гафарова Е.А. и др. Цифровые образовательные технологии: дидактические возможности и риски: монография. Челябинск ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. 99 с.
23. Синицына А. Л., Ниязова Ю. М. Цифровая трансформация образования: системы управления проектами // Компетентность / Competency (Russia). 2024. № 3. С.5-9.
24. Уваров А. Ю., Э. Гейбл Э. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. НИУ «Высшая школа экономики», Ин-т образования. Москва: Изд. дом ВШЭ, 2019. 343 с.
25. Алиева Э. Ф., Резапкина Г. В., Алексеева А. С. Цифровая переподготовка. Обучение руководителей образовательных организаций // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 52-59.
26. Борисов Е. А. Цифровизация инженерно-технического образования: тренды и перспективы // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92-1. С. 46-50.
27. Абрамова Н. И. Цифровизация образования: актуальность и необходимость // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 100-1. С. 8-10.

REFERENCES

1. Brynjolfsson, E., McAfee, A. *The Second Machine Age: Work, progress, and prosperity at times of brilliant technologies*. Transl. from English. Moscow: AST.
2. Dexeus, C. (2019). The deepening effects of the digital revolution. In: E. Fayos-Solá, C. Cooper (eds). *The future of tourism: innovation and sustainability*. Cham: Springer International Publishing, pp. 43-69. (In Russ.)
3. Díaz-García, V., Montero-Navarro, A., Rodríguez-Sánchez, J.-L., Gallego-Losada R. (2022). Digitalization and digital transformation in higher education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, no.13, pp.1-6.
4. Shenkoya, T., Kim, E (2023). *Sustainability in higher education: digital transformation of the fourth industrial revolution and its impact on open knowledge*, no. 15(3), pp.1-16.
5. Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A et al. (2022). Understanding the role of digital technologies in education. *Sustainable Operations and Computers*, no. 3, pp. 275-285.
6. Yadav, M., Agarwal, H. (2023). Assess the availability of digital technology in education. *International Journal of Engineering Technology Research & Management*, no. 07 (12), pp. 34-41.
7. Gutiérrez, E. R., Higuera, A., Argüello, (2024). G. Strategic approach to digital transformation in higher education institutions. *ECORFAN Journal Spain*, pp.265-274.
8. Jayalath, J., Esichaikul, V. (2022). Gamification to enhance motivation and engagement in blended eLearning for technical and vocational education and training, *Technology, Knowledge and Learning*. no. 27(2), pp.1-7.

9. Efring, H., Olaussen, E., Petrie, J., Torkildsby A. B. (2021). From face-to-face to online UDeL camps: supporting staff at higher education Institutions in developing universal design for e-Learning (UDEl). In: *Universal design: from special to mainstream solutions*, pp.144-160.
10. Naidu, V. R., Singh, B., Agarwal A., (2021). HTML5 based E-learning authoring to facilitate interactive learning during covid-19 pandemic: a review. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, no. 7(20), pp. 122-130.
11. Fomicheva, T. V., Kataeva, V. I. (2019). Russian values in the context of digitalization of the Russian economy. *Living Standards of the Population in the Regions of Russia*, no. 2, pp. 80-84. (In Russ.)
12. Minina, V.N. (2020). Digitalization of higher education and its social outcomes. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, vol. 13, no. 1, pp. 84-101. (In Russ.)
13. Loseva, E. S. (2021). Digitization as a sociocultural construct. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 2(35), pp. 372-375. (In Russ.)
14. Panina, E. A. (2022). Strategic guidelines for the digital transformation of modern education. *Bulletin of Maykop State Technological University*, vol. 14, no. 2, pp. 57-62. (In Russ.)
15. Petrenko, N. A. (2024). Digital transformation of the educational environment of higher education. *Information and Communication Technologies in Pedagogical Education*, no. 2(89), pp. 150-153. (In Russ.)
16. Tuguz, F. A. (2021). Digital education as a new pedagogical paradigm. *Bulletin of the Maykop State Technological University*, vol. 13, no. 3, pp. 140-146. (In Russ.)
17. Aseyanova, F. E. (2022). Web 4.0 technologies as a tool for developing programming competencies. *Digital transformations in education (E-Digital Siberia 2022): Materials of the VI International scientific-practical conference*, Novosibirsk, April 20-21, Siberian State University of Communications, pp. 9-14. (In Russ.)
18. Kapitonova, I. V. (2023). The influence of digitization on the education system. *Trends in Science and Education*, no. 102-1, pp. 29-32. (In Russ.)
19. Syrtsov, D. N., Mirzaeva, F. B. (2024). Digital transformation in education: terminology and management issues. *State and Municipal Management. Scientific Notes*, no. 1, pp. 76-83. (In Russ.)
20. Zaichenko, I. M., Gorshchikova, P. D., Levina, A. I. et al. Digital business transformation: approaches and definition (2020) *Economics and Environmental Management*, no. 2, pp. 205-212. (In Russ.)
21. Guchetl, I. N. (2022) Current trends in digital transformation of education. *Bulletin of Maykop State Technological University*, vol. 14, no. 2, pp. 32-39. (In Russ.)
22. Vasilkova, N. A., Gafarova, E. A., Didenko, G. A. et al. (2023) *Digital educational technologies: didactic possibilities and risks: monograph*. Chelyabinsk ZAO «Library A. Miller». (In Russ.)
23. Sinitsyna, A. L., Niyazova, Yu. M. (2024). Digital transformation of education: project management systems. *Competency (Russia)*, no. 3, pp.5-9. (In Russ.)
24. Uvarov, A. Yu., Geibl, E., Dvoretzskaya, I. V. et al. (2019) *Difficulties and prospects of digital transformation of education*. National Research University «Higher School of Economics», Institute of Education. Moscow: Publ. House of the HSE. (In Russ.)
25. Aliyeva, E.F., Rezapkina, G.V., Alexeeva, A.S. (2020). Digital retraining. Training for educational organization leaders. *Educational Policy*, no. 1(81), pp. 52-59. (In Russ.)
26. Borisov, E.A. (2022). Digitalization of engineering and technical education: trends and perspectives. *Trends in Science and Education Development*, no. 92-1, pp. 46-50. (In Russ.)
27. Abramova, N.I. (2023). Digitalization of education: relevance and necessity. *Trends in Science and Education Development*, no. 100-1, pp. 8-10. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Широколюбова Анастасия Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, Кемерово

Гавриков Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Монахова Лира Юльевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и инженерной графики, Военная академия связи, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Shirokolobova Anastasiya Georgievna – Candidate of philological sciences, Associate prof. of the Department of Foreign Languages, 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

Monakhova Lyra Yulyevna – Doctor of pedagogical sciences, Associate prof., Professor of the Department of Mathematics and Engineering Graphics, Military Signal Academy, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья

УДК 371.13

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-49-58

КОРПОРАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ – ЗАЛОГ ЦЕЛОСТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ

Крупченко А. К.^{1✉}, Анзина Т. И.²

¹ Государственный университет просвещения, Москва, Россия

² Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, Москва, Россия

✉ annakrupchenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1265-5624>

² anzina.ti@rea.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5850-4266>

Статья поступила в редакцию 27.09.2024

Одобрена после рецензирования 15.10.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на реализацию целей государственной образовательной политики в контексте задач единства и целостности учебно-воспитательной деятельности педагогических коллективов школ. Изучение научных источников по вопросам командной (кооперативной) работы позволило спроектировать структурно-содержательную модель формирования корпоративной компетенции школьного учителя и охарактеризовать ее структурные составляющие как компоненты корпоративной компетенции учителя (ценностно-целевой, командный и коммуникативный), формирующейся на этапах адаптации, приобретения опыта и интеграции в коллектив. Отраженное в модели динамичное развитие корпоративной компетенции педагогов способствует профессиональному развитию целостного педагогического коллектива общеобразовательной организации.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагогический коллектив, школьная команда, целостность в ценностно-целевом единстве, единство обучения и воспитания, психологическая комфортность, взаимодействие и сотрудничество.

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания № 073-00039-24-11 по теме «Концепция профессионального развития целостных педагогических коллективов школ».

Для цитирования: Крупченко А. К., Анзина Т. И. Корпоративная компетенция учителя – залог целостности педагогического коллектива школы // Человек и образование. 2024. № 4. С. 49–58. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-49-58>

Original article

CORPORATE COMPETENCE OF A TEACHER IS A KEY TO THE INTEGRITY OF SCHOOL TEACHING STAFF

A. Krupchenko^{1✉}, T. Anzina²

¹ Federal State University of Education, Moscow, Russia

² Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

^{1✉} annakrupchenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1265-5624>

² anzina.ti@rea.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5850-4266>

The article was submitted on 27.09.2024

Approved after reviewing on 15.10.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The study presented in the article is aimed at implementing the goals of the state educational policy in the context of the tasks of unity and integrity of the educational activities of school teaching staff. The study of scientific sources on team (cooperative) work made it possible to design a structural and substantive model of the corporate competence of a school teacher and characterize its structural components as components of the corporate competence of teachers (value-target, team and communicative), formed at the stages of adaptation, acquisition of experience and integration into the team. The dynamic development of the corporate competence of teachers shown in the model will contribute to the professional development of the integral teaching staff of the general education organization.

Keywords: professional development, teaching staff, school team, integrity, value-target unity, unity of training and education, psychological comfort, interaction and cooperation.

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of the state assignment 073-00075-23-04 on the topic "The concept of professional development of integral teaching staffs of schools".

For citation: Krupchenko A. K., Anzina T. I. Corporate competence of a teacher is a key to the integrity of the school teaching staff // Man and Education. 2024; (4): 49–58 (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-49-58>

Введение

Людам свойственно думать о будущем: о будущем своих потомков, своей страны, всего человечества. Родители стараются подготовить детей к достойной взрослой жизни, дальновидные государственные и политические деятели понимают, что от качества сферы образования зависит насколько прогрессивной, независимой и комфортной для проживания своих граждан будет страна. Поэтому целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства являются воспитание и социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного,

ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [1; 2].

В школьном коллективе происходит осознанная социализация ребенка, прививаются ответственность и организованность, умения усваивать новые знания и рефлексировать. Следовательно, школа играет первостепенную роль в становлении личности индивида, а школа – это прежде всего коллектив учителей, «человеческий капитал».

В настоящее время согласно Указам Президента Российской Федерации обучение и воспитание детей в России являются основой государственной политики,

направленной на сохранение и укрепление традиционных российских духовных и нравственных ценностей, а также на «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [3; 4].

Основные принципы государственной политики, среди которых «гуманистический характер образования в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями», предполагающий «приоритет жизни и здоровья человека, уважение прав и свобод личности, свободное развитие личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности...», закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [5].

Согласно «Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования» (Институт воспитания РАО, 2024), результативность процесса воспитания и развития личности в образовательной организации во многом зависит от единства и целостности педагогического коллектива, его способности и готовности реализовывать и управлять ценностно-целевой и содержательно-методической урочной и внеурочной работой [6].

Успешное выполнение правительственных директив: строительство новых школ и образовательных центров, их информационно-телекоммуникационное оснащение, проведение мероприятий по воспитанию молодежи в духе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, пропаганда здорового образа жизни, – создает благоприятные условия труда для педагогических работников и способствует стабильности и целостности коллектива учителей.

Тем не менее, качество коллективной работы общеобразовательного учреждения зависит от компетенций каждого его члена. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) в требованиях к

результатам подготовки по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» среди универсальных компетенций указана «способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» (УК-3) [7]. Кроме того, положения профессионального стандарта ФГОС 44.03.01 «Педагогическое образование» указывают на «создание и поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации» [8], что может рассматриваться как ценностный ориентир для профессионального развития целостного педагогического коллектива школы.

Анализ теоретико-методологических положений и нормативно-правовых документов (ФГОС ВО, профессиональный стандарт педагога и концепции воспитания) позволил сформулировать стратегию для разработки модели формирования корпоративной компетенции школьной команды учителей, «объединенной общими профессиональными ценностями и целями стратегического развития образовательной организации в соответствии с приоритетами государственной политики», как зафиксировано в проекте Концепции «Школа Минпросвещения России» [9]. Для определения структурно-содержательных компонентов модели формирования корпоративной компетенции учителя исследовались характеристики команды, конкретизированные для профессионального развития целостного педагогического коллектива общеобразовательной организации.

Анализ литературы

Исследования функциональной многогранности целостного педагогического коллектива традиционно выделяют его социальную, образовательную и развивающую функции и обращают внимание на такие важные характеристики коллектива, как самосовершенствование, саморазвитие и взаимодействие в педагогическом коллективе, акцентируя внимание на роли школьной команды в образовательной организации.

Результаты исследования С. Л. Фоменко позволяют охарактеризовать команду учителей через ряд таких функций целостного педагогического коллектива, как:

- актуализирующая и стабилизирующая, направленные на сохранение коллектива как системы с заданными параметрами;
- мотивационная, направленная на профессиональное самосовершенствование;
- коммуникативная, направленная на адекватное взаимодействие;
- духовно-нравственная, направленная на развитие морально-этического воспитания;
- сохранный, направленная на психическое и физическое здоровье членов коллектива;
- рефлексивная, направленная на развитие навыков самоанализа и самовоспитания [10].

Анализ определений термина «команда» показал его универсальность, позволяющую трансформировать это понятие в различные области производства или сферы деятельности.

Так, Р. Л. Дафт характеризует команду как малую группу индивидов, которые для достижения определенной цели координируют свои взаимодействия и трудовые усилия, привержены единой миссии и несут коллективную ответственность [11].

Т. Ю. Базаров акцентирует внимание на команде как особой форме организации людей, основанной на продуманном позиционировании участников, имеющих общее видение ситуации и стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия, так как они объединены достижением общей цели, во многом соответствующей личным целям каждого, при этом способны взаимодополнять и взаимозаменять друг друга в ходе достижения поставленных целей [12].

Важными для командной работы являются знания о нормах поведения и регламентах командного взаимодействия. Более того, работа в команде имеет синергетический эффект, так как команда способна решать более сложные задачи, чем каждый

из ее участников [13]. Это позволяет рассматривать команду в качестве значительного ресурса, необходимого для успешного развития образовательной организации в условиях возрастающей изменчивости, конкуренции и востребованности «навыков XXI века» [14]. «Команда – в широком смысле – трудовой коллектив с высоким уровнем сплоченности, приверженности всех работников общим целям и ценностям организации» [15, с. 25].

Анализ представленных учеными трактовок понятия «команда» свидетельствует о наличии их единства в определении ценностно-целевых задач и подходов к реализации совместной деятельности. Взаимосвязанные компоненты воспитательной системы составляют целостную социально-педагогическую структуру, которая в настоящий исторический момент должна быть сориентирована на комплексную и разноуровневую деятельность педагогического коллектива, в которой неразрывно слиты воспитание и обучение. Так, И. Герbart утверждал, что обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств [16].

С развитием команды раскрывается ее потенциал: реализация целей обучения становится скоординированной, оперативно решаются тактические задачи, генерируются нестандартные решения, строго соблюдается кодекс чести учителя, педагогический коллектив превращается в команду единомышленников, объединенных общим видением, миссией, ценностями. Работа в команде учит выполнять свою часть работы в любом коллективе и в общеконном темпе; налаживать конструктивную коммуникацию с любым человеком; принимать чужую точку зрения и признавать свои ошибки; подчиняться или руководить в зависимости от поставленной задачи; приходить на помощь коллегам; управлять своими эмоциями; принимать инновации и идти в ногу со временем.

В психолого-педагогической литературе утверждается тезис о том, что только командная (кооперативная) работа даст

хорошие результаты модернизации образования. Подчеркивается, что способность работать в команде и быть ее продуктивным участником относится к базовым компетенциям человека, влияющим на качество совместной работы, результаты и успех всей организации [17].

Если речь идет о функционировании педагогического коллектива, то в структуру профессиональной компетентности учителя необходимо включить понятие корпоративной компетенции как способность к продуктивной работе в команде, понимание и принятие ее ценностей, умение работать в команде; центрированность на объекте деятельности, способность к эффективному общению в любой ситуации [18].

Таким образом, изучение научной литературы и результатов исследований позволило сформулировать задачу проектирования модели формирования корпоративной компетенции школьного педагога, так как для превращения коллектива в команду необходимо формировать компоненты именно корпоративной компетенции, направленные на объединение людей для решения общих задач, на создание благоприятного микроклимата в процессе работы, на развитие готовности делиться своим опытом, проявлять взаимопомощь и взаимовыручку, генерировать креативные идеи и т. д.

Функциональной устойчивости и целостности школьного коллектива способствует его локализация в одном или в близлежащих зданиях, что обеспечивает тесную взаимосвязь всех сотрудников в очном формате. В данном контексте уместно говорить о наличии корпоративной культуры, закрепленной в корпоративном кодексе, подтверждающем существование в общеобразовательном учреждении команды единомышленников.

Результаты исследования

Профессиональное становление педагогического коллектива – сложный и противоречивый процесс, обусловленный актуальными требованиями к деятельно-

сти образовательных организаций (школ) и основывающийся на принципах сотрудничества, взаимовыручки, удовлетворенности профессиональной деятельностью, согласованности требований преподавателей к учащимся, доброжелательным вниманием коллектива к профессиональным и личностным проблемам каждого учителя. При этом чрезвычайно важно, чтобы жизнедеятельность педагогического коллектива сопровождалась благоприятным психологическим климатом.

Следуя примеру бизнес-корпораций, представляется целесообразным предложить школам разрабатывать кодексы их корпоративной культуры, включающие такие компоненты корпоративной компетенции, как *ценностно-целевая, командная и коммуникативная компетенции*. В своем развитии корпоративная компетенция проходит три этапа: этап адаптации, этап приобретения опыта и этап интеграции в коллектив. Компоненты корпоративной компетенции педагога и дескрипторы этапов их формирования показаны в модели формирования корпоративной компетенции школьного учителя, представленной на рисунке 1.

Как правило, профессию учителя выбирают люди, имеющие соответствующие личностные склонности, такие как желание работать с людьми, передавать знания детям, проявлять свои организаторские способности. Педагогом становится человек, в котором в свое время школа воспитала чувства гуманизма, патриотизма, ответственности, справедливости и др. Это так называемые стартовые личностные качества учителя, с ними он как правило приходит в школу. В процессе трудовой деятельности человек развивается, набирается опыта и стремится к самосовершенствованию. Несомненно, в подобной эволюции личности значительную роль играет коллектив, который также должен совершенствоваться в своей совокупности. Модель формирования корпоративной компетенции школьного учителя призвана показать стратегические направления профессионально-личностного развития отдельно-

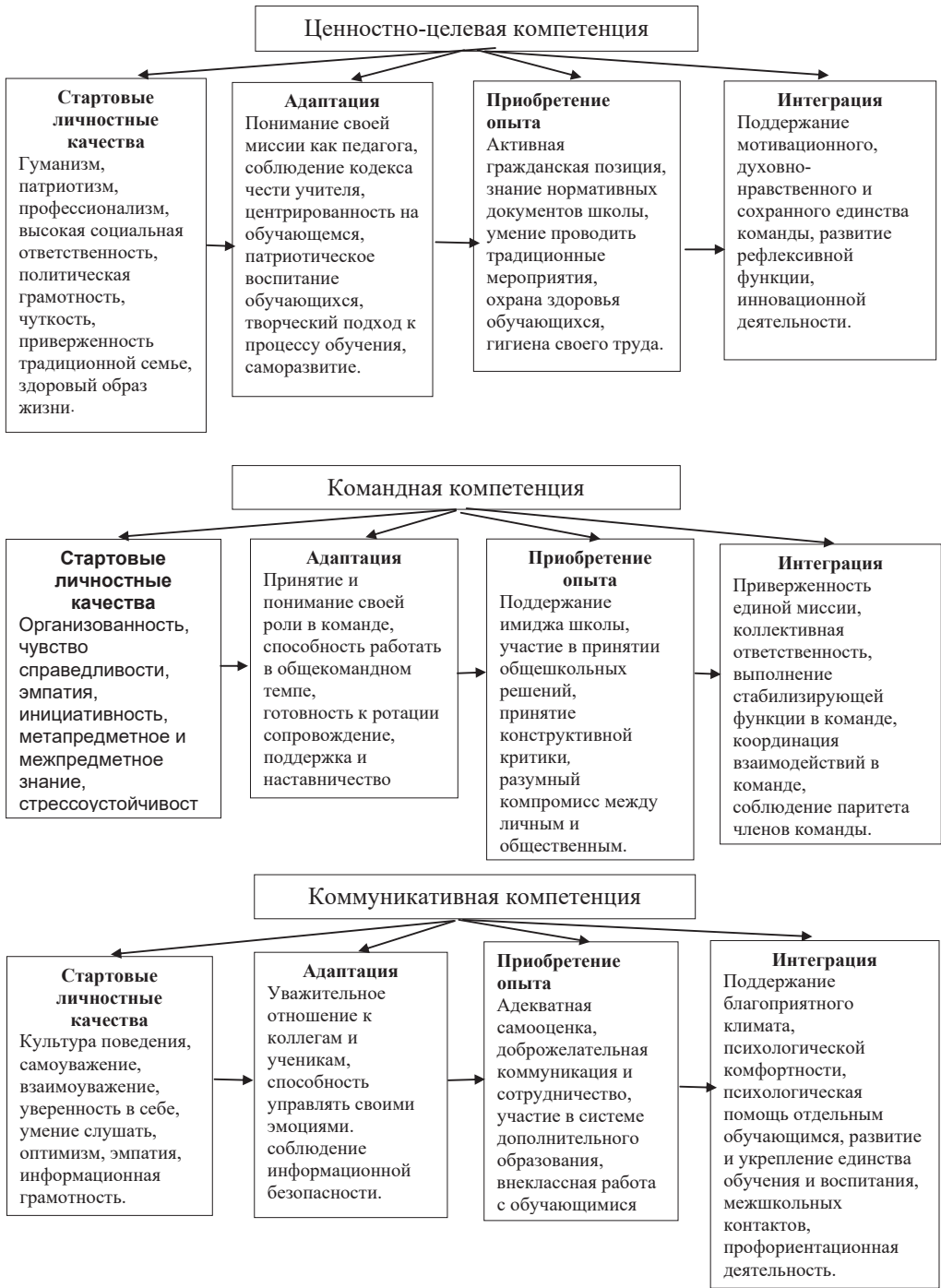


Рис. 1 / Fig. 1. Модель формирования корпоративной компетенции школьного учителя / Model of formation of corporate competence of a school teacher

го педагога, способствующие укреплению целостности школьного коллектива учителей и его превращению в команду единомышленников. Руководителям школ можно предложить следующие рекомендации по формированию целостной команды учителей:

- включить элементы данной модели в корпоративный кодекс своей организации;
- изучить чужую положительную практику соблюдения корпоративных кодексов, например, кодексов крупных промышленных предприятий;
- поручить ответственным сотрудникам (например, школьному психологу) патронаж и контроль практической реализации положений корпоративного кодекса.

На практике положения корпоративного кодекса в регистре **ценностно-целевой компетенции** будут осуществляться, начиная с *адаптации* молодого учителя к коллективу сотрудников, с его понимания целей обучения, с осознанного и добросовестного подхода к достижению запланированных учебными планами результатов, с более детального изучения психологии и ментальности учеников разных национальностей, с участия в педагогических советах, в школьных мероприятиях и т.д. Затем, набираясь *опыта*, педагог глубже вникает в содержание нормативных документов школы, активно проявляет свою гражданскую позицию, участвует в общественной жизни школы, района, города, организует и проводит воспитательные школьные мероприятия, заботится о безопасности своих учеников. Наконец, *интегрируясь* в школьный коллектив, учитель поддерживает заинтересованность коллег в результатах общей работы, заботится о сохранении благоприятной атмосферы в команде и единого духовно-нравственного настроя ее членов. Данные функции, требуя рефлексии, способствуют развитию когнитивных способностей, готовности к инновационной деятельности.

Развитие **командной компетенции** начинается на этапе *адаптации* с принятия своей функции в команде, с осознания ее результативности, с умения подчиняться

и выполнять работу в обозначенный срок, что повышает производительность труда всей команды. С приобретением *опыта* педагог начинает относиться к своим рабочим обязанностям как к своему личному делу, он заботится о репутации своей школы. В ходе педагогических советов он проявляет заинтересованность в решении общих задач и не боится выступать с конструктивной критикой и воспринимать разумную критику в свой адрес. Благодаря взаимопомощи, взаимовыручке и доверию среди коллег, школьный коллектив консолидируется и превращается в команду. На стадии *интеграции* в команду педагог приобретает потенциальную возможность стать ее лидером, и в данном случае он сможет распределять нагрузку и общественную работу среди учителей, справедливо выстраивать систему материального и нематериального стимулирования сотрудников, организовывать помощь молодым учителям, внедрять новаторские подходы к организации деятельности школы.

Адаптационный этап **коммуникативной компетенции** заключается в соблюдении этических норм в коллективе, владении информационно-коммуникационными средствами, правилами соблюдения информационной безопасности. На стадии приобретения *опыта* педагог владеет адекватной самооценкой, вырабатывает оптимистичное отношение ко всему происходящему, транслирует свой позитивный настрой окружающим, способствует расширению системы дополнительного образования в школе. Учитель, *интегрированный* в команду, умело сочетает учебную и воспитательную работу. Например, на уроках подчеркивается вклад в науку российских ученых, что вызывает у молодого поколения гордость за своих соотечественников, воспитывается уважение к национальным ценностям, культурному наследию. Если среди обучающихся есть дети других национальностей, учитель показывает богатство их культуры, прививая уважение ко всем народностям и национальностям. При этом учитель развивается в рамках своего предмета, расширяет свой

кругозор. Коммуникационная деятельность учителя выходит за пределы школы: он организует межшкольные конкурсы и олимпиады, занимается профориентационной работой. Репутация школы зависит во многом от того, насколько эффективно и слаженно действует команда учителей.

Таким образом, педагоги, владеющие подобной корпоративной компетенцией способны создать в школе целостный коллектив, команду единомышленников, эффективно реализующую государственные образовательные программы, внедряющую в систему среднего образования рациональные инновации, поддерживающую на высоком уровне качество преподавания, имея при этом в центре своего внимания личность обучающегося.

Закключение

Представленная модель формирования корпоративной компетенции школьного учителя отражает ее структурно-динамический характер, направленный на профессиональное совершенствование педагогов и, как следствие, консолидацию школьного коллектива.

Исследование становления и развития команды школьного педагогического

коллектива опирается на принципы непрерывности профессионального образования, предусматривающего развитие личностных и профессиональных компетенций учителей, которое на этапе вхождения в школьный коллектив (адаптации) включает такие компоненты взаимодействия, как сопровождение, поддержка и наставничество. На этапе приобретения опыта динамическая модель предусматривает включение педагога в деятельность школьной команды с учетом его индивидуальных способностей и склонностей в условиях доброжелательной коммуникации и коллегиального сотрудничества, обеспечивающего атмосферу доверия, требовательности и заботы о каждом, как в физическом, так и в эмоциональном плане. На этапе интеграции активно используется потенциал каждого члена команды, демонстрируется высокий уровень взаимопонимания, применения наиболее эффективных и действенных методов для достижения общих целей коллективной задачи. Разработанные разноуровневые характеристики корпоративной компетенции способствуют высоким достижениям в профессиональном, интеллектуальном и личностном развитии педагогов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кирьякова А. В., Ольховая Т. А., Белоновская И. Д. Аксиология образования: Прикладные исследования в педагогике. Издательство: «ФЛИНТА», 2021. 294 с.
2. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования в 2023 году [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/dep_news/51601/ (дата обращения: 23.09.2024).
3. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 23.09.2024).
4. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. N 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202007210012> (дата обращения: 22.09.2024).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 22.06.2024) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 23.06.2024). [Электронный ресурс]. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 22.09.2024).
6. Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://институтвоспитания.рф> (дата обращения: 22.09.2024).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/> (дата обращения: 22.09.2024).
8. ФГОС федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru>.

- ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121 (дата обращения: 22.09.2024).
9. Концепция проекта «Школа Минпросвещения России». [Электронный ресурс]. URL: <https://smp.edu.ru/> (дата обращения: 22.06.2024).
 10. Фоменко С. Л. Процесс освоения педагогическим коллективом концепции, содержания и технологий компетентностного подхода в образовании // *Образование и наука*. 2012. № 6. С. 65–78.
 11. Дафт Р. Л. Менеджмент. 10-е изд. Пер. с англ. СПб.: Питер, 2015. 656 с.
 12. Базаров Т. Ю. Психология управления персоналом: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 390 с.
 13. Рыскулова М. Н. Группа, коллектив, команда. Соотношение понятий // *Современное педагогическое образование*. 2019. № 10. с. 191-194.
 14. Мередит Р. Б. Команды менеджеров. Как объяснить их успех или неудачу. М.: Кивитс, 2009. 236 с.
 15. Шклярова О. А., Демин С. В. Формирование управленческой команды по развитию кадрового ресурса в образовательном учреждении // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2013. № 5. С. 25-28.
 16. Герbart И. Ф. Главнейшие педагогические сочинения Иоганна Гербарта в систематическом извлечении. М., 1906. 199 с.
 17. Дерзкова Н. П. Команда: этапы становления и поведения руководителя // *Директор школы*. 1996. № 1. С. 38-46.
 18. Крупченко А. К., Анзина Т. И. Корпоративная компетенция: от профессионального стандарта к образовательному // *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*. 2016. Т. 2. № 1 (5). С. 12-19.

REFERENCES

1. Kiryakova, A. V., Olkhovaya, T. A., Belonovskaya, I. D. (2021) *Axiology of education: Applied research in pedagogy*. Publishing house: "FLINT". (In Russ.)
2. *Report of the Government of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation on the implementation of state policy in the field of education in 2023*. Available at: http://government.ru/dep_news/51601/ (Accessed: 23 September 2024). (In Russ.)
3. Decree of the President of the Russian Federation dated 11/19/2022 No. 809 "On Approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of *traditional Russian spiritual and moral values*." Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (Accessed: 23 September 2024). (In Russ.)
4. *Decree of the President of the Russian Federation dated July 21, 2020 No. 474 "On National development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030"*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202007210012> (Accessed: 22 September 2024). (In Russ.)
5. *Federal Law of 29.12.2012 № 273-FZ (as amended on 22.06.2024) "On Education in the Russian Federation"*. Available at: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (Accessed: 22 September 2024). (In Russ.)
6. *The concept of education and development of the personality of a citizen of Russia in the education system*. Available at: <https://institutvospitaniya.rf>. (Accessed: 22 September 2024). (In Russ.)
7. *Federal State Educational Standard of Higher Education*. Available at: <https://fgosvo.ru/uploadfiles> (Accessed: 22 September 2024). (In Russ.)
8. *Federal State Educational Standards of Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education*. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (Accessed: 22 September 2024). (In Russ.)
9. *Concept of the project "School of the Ministry of Education of the Russian Federation"*. Available at: <https://smp.edu.ru/> (Accessed: 22 June 2024). (In Russ.)
10. Fomenko, S.L. (2012) The process of mastering the concept, content and technologies of the competence-based approach in education by the teaching staff. *Education and Science*, no. 6, pp. 65–78. (In Russ.)
11. Daft, R. L. (2015) *Management. 10th ed*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.)
12. Bazarov, T. Yu. (2024) *Psychology of personnel management: textbook for universities*. 2nd ed. Moscow: Yurait.
13. Ryskulova, M. N. (2019) Group, collective, team. The relationship of concepts. *Modern Pedagogical Education*, no. 10, pp. 191-194. (In Russ.)
14. Meredith, R. B. (2009) *Management Teams. How to explain their success or failure*. Moscow: Kivits. (In Russ.)

15. Shklyarova, O. A., Demin S. V. (2013) Formation of a management team for the development of human resources in an educational institution. *Innovative Projects and Programs in Education*, no. 5, pp. 25-28. (In Russ.)
16. Herbart, I. F. (1906) *The most important pedagogical works of Johann Herbart in a systematic extraction*. Moscow. (In Russ.)
17. Derzkova, N. P. (1996) The team: the stages of formation and behavior of the leader. *Headmaster*, no. 1, pp. 38-46. (In Russ.)
18. Krupchenko, A. K., Anzina, T. I. (2016) Corporate competence: from professional standard to educational. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, vol. 2, no. 1(5), pp. 12-19. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Крупченко Анна Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Государственный университет просвещения, Москва

Анзина Татьяна Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, РЭУ имени Г. В. Плеханова, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Krupchenko Anna Konstantinovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading Researcher, Federal State University of Education, Moscow

Anzina Tatiana Igorevna – Candidate of pedagogical sciences, Assoc. Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 378:004

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-59-71

ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Киселева Н. А.¹, Смышляева Л. Г.², Семенова Н. А.³, Скрипко З. А.^{4✉}, Муха Н. В.⁵

¹ Администрация Томской области, Томск, Россия

^{2,5} Томский государственный университет, Томск, Россия

^{3,4} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ pom-ompd@tomsk.gov.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7139-0665>

² laris.s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5323-7293>

³ natalsem@tspu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1535-1618>

^{4✉} violin@tspu.edu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-5711-676X>

⁵ nadiamukha@ya.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1076-0908>

Статья поступила в редакцию 23.10.2024

Одобрена после рецензирования 12.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье актуализирована необходимость обновления практик управления развитием кадрового потенциала региональных систем образования. Показан опыт Томской области, связанный с вовлечением студентов непедагогических вузов в сферу профессионального педагогического труда посредством управляемого целенаправленного взаимодействия образовательных организаций региона в логике школьно-университетского партнерства. Теоретически и эмпирически обоснована целесообразность содействия получению профессиональных педагогических компетенций студентами непедагогических университетов. Обобщены данные опроса руководителей общеобразовательных организаций, руководителей и преподавателей двух инженерных университетов (ТУСУР и НИ ТПУ), преподавателей и студентов классического университета (ТГУ) и педагогического вуза (ТГПУ), нацеленного на выявление эффективных способов организации школьно-университетского партнерства для развития практики вовлечения студентов непедагогических вузов в педагогическую профессию. Предложен авторский образовательный дизайн программ педагогически профилированной профессиональной переподготовки для студентов (выпускников) инженерных вузов и видение способов педагогизации компетентностного профиля студентов классического университета в ходе освоения ими основных образовательных программ. Материалы статьи подготовлены на основе применения методов теоретического и структурного анализа, опроса, фокус-группы, экспертного метода, образовательного проектирования.

Ключевые слова: региональная система образования, педагогические кадры, рынок педагогического труда, студенты непедагогических университетов, школьно-университетское партнерство, профессиональная проба, педагогическая карьера.

Для цитирования: Киселева Н. А., Смышляева Л. Г., Семенова Н. А., Скрипко З. А., Муха Н. В. Подготовка выпускников непедагогических университетов к профессиональной самореализации в сфере образования // Человек и образование. 2024. № 4. С. 59–71. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-59-71>

Original article

PREPARING GRADUATES OF NON-PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION IN THE FIELD OF EDUCATION

N. Kiseleva¹, L. Smyshlyaeva², N. Semenova³, Z. Skripko⁴✉, N. Mukha⁵

¹ Tomsk Region Administration, Tomsk, Russia

^{2,5} Tomsk State University, Tomsk, Russia

^{3,4} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

¹ pom-ompd@tomsk.gov.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7139-0665>

² laris.s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5323-7293>

³ natalem@tspu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1535-1618>

⁴✉ violin@tspu.edu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-5711-676X>

⁵ nadiamukha@ya.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1076-0908>

The article was submitted on 23.10.2024

Approved after reviewing on 12.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The need to update the practices of managing the development of human resources in regional education systems is substantiated. The experience of the Tomsk region related to the involvement of students of non-pedagogical universities in the sphere of professional pedagogical work through controlled targeted interaction of educational organizations of the region in the logic of school-university partnership is shown. The feasibility of promoting the acquisition of professional pedagogical competencies by students of non-pedagogical universities is theoretically and empirically substantiated. The data of a survey of heads of general education organizations, heads and teachers of two engineering universities (TUSUR and National Research Tomsk Polytechnic University), teachers and students of a classical university (TSU) and a pedagogical university (TSPU) are summarized, aimed at identifying effective ways of organizing school-university partnership for development of the practice of involving students of non-pedagogical universities in the teaching profession. The authors' educational design of programs of pedagogically profiled professional retraining for students (graduates) of engineering universities and a vision of ways of pedagogization of the competence profile of students of a classical university in the course of their mastering of basic educational programs are proposed. The materials of the article are prepared on the basis of application of methods of theoretical and structural analysis, survey, focus group, expert method, educational design.

Keywords: regional education system, teaching staff, teaching labor market, students of non-pedagogical universities, school-university partnership, professional trial, teaching career.

For citation: Kiseleva N. A., Smyshlyaeva L. G., Semenova N. A., Skripko Z. A., Mukha N. V. Preparing graduates of non-pedagogical universities for professional self-realization in the field of education // Man and Education. 2024; (4): 59-71. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-59-71>

Введение

Государственные установки, зафиксированные в федеральных документах (Стратегия экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года, Стратегия научно-технологического

развития Российской Федерации) определяют образование как стратегический приоритет, в рамках которого основной целью является повышение качества общего и профессионального образования [1; 2]. В «Концепции подготовки педагогических

кадров для системы образования на период до 2030 г.» указано, что содержание и управление педагогическим образованием требует постоянной трансформации, инициированной изменениями системы общего образования [3]. В докладе «О реализации государственной политики в сфере высшего образования» подчёркивается, что в фокусе внимания сегодня реализация межотраслевых направлений деятельности в социальной сфере, в образовании [4]. Решение задач, направленных на создание эффективной системы образования, учитывающих государственную стратегию, запросы реального сектора экономики, российские и мировые тренды, требует поиска новых подходов к становлению профессиональной деятельности педагогов системы общего образования.

Отметим, что сложившаяся в стране система непрерывной профессионализации педагога включает три компонента: вход в педагогическую профессию (доузовская профориентационная работа, изменение карьерных стратегий взрослых людей, уже имеющих непедagogическое профессиональное образование и опыт иной профессиональной деятельности, в пользу педагогической карьеры), подготовка к педагогической профессии на различных уровнях образования и закрепление в ней. Данные компоненты можно рассматривать как взаимосвязанные и взаимозависимые этапы. Другой важный аспект, который важно учитывать, – современные особенности карьерных стратегий в сфере образования. Сегодня современный педагог – это не «школьный работник». Профессиональная деятельность в сфере образования отражает достаточно широкий диапазон возможностей педагогического практикования. Это может быть психолого-педагогическая работа с детьми раннего и дошкольного возраста, школьное образование и дополнительное образование детей, среднее профессиональное и высшее образование, практики работы со взрослыми (андрагогика и геронтогика). Также карьера в сфере образования может быть связана с исследовательской

деятельностью человека (педагогическая наука), управлением образовательной организацией или другими процессами [5].

Итак, педагогическая карьера может быть реализована не только в школе, но и в университетах, корпоративных университетах и других образовательных учреждениях. Это позволяет создать множество сценариев для персонализации карьер и индивидуальных траекторий развития компетенций в зависимости от карьерного самоопределения человека, нацеленность связать свою профессиональную деятельность со сферой образования. Можно обозначить разные варианты рассматривания образования как пространства самореализации в педагогической профессии: образование как пространство обучения основам наук; технологическое, проектное или исследовательское пространство; пространство развития личности и образовательных коммуникаций; профориентационное пространство и другое. Это влечет изменение спектра профессиональных ролей педагога (например, проектировщик, дизайнер образовательной среды, технолог, медиатор, коуч, консультант по конструированию карьерных стратегий) и актуализирует задачу формирования у педагогов понимания современных характеристик и тенденций развития современных рынков труда [5].

Наряду с тенденцией возрастания ценности педагогической деятельности в российском обществе, экспертами обозначается ряд проблем, связанных с состоянием региональных рынков педагогического труда. Экспертные суждения в этой области подкрепляются и данными статистики. По данным исследований, за 2023 год дефицит педагогических кадров в большинстве регионов РФ составляет от 1 до 10%, в среднем по стране он не превышает 3,7%. В образовательных организациях на начало 2022/23 учебного года оказались вакантными более 70 тысяч мест, из них более 40 тысяч – ставки педагогических работников [6; 7; 8; 9; 10]. Все это актуализирует *проблему* поиска новых эффективных способов и условий развития кадрового потен-

циала региональных систем образования. Представлению подходов к решению данной проблемы, основанных на данных научно-педагогических исследований, посвящена данная статья. В качестве *предмета* исследований авторами определено выявление эффективных способов содействия реализации педагогически ориентированных карьерных стратегий для выпускников непедагогических университетов.

Материалы и методы

В рамках решения проблемы обновления практик управления развитием кадрового потенциала региональной системы образования Томской области в течение 2024 года было начато научно-педагогическое исследование, стартовым этапом которого стал пилотный научно-практический проект, связанный с вовлечением студентов непедагогических вузов в сферу профессионального педагогического труда. Ключевой идеей проекта стало создание в регионе организационного механизма управляемого целенаправленного взаимодействия образовательных организаций региона в логике школьно-университетского партнерства для создания прецедента повышения системности и целостности (усиление связанности и устранение рассинхронизации) региональных практик вовлечения студентов непедагогических специальностей в педагогическую профессию.

Данная идея оформилась при осмыслении результатов работы специально организованной фокус-группы (67 человек, среди которых преподаватели вузов (ТГПУ, ТПУ, ТГУ, ТУСУР), руководители и педагоги общеобразовательных организаций Томской области, представители региональных и муниципальных органов управления образованием) с целью выявления кадровых дефицитов регионального рынка труда и выработкой видения условий и способов преодоления этих дефицитов.

Участникам фокус-группы для обсуждения было предложено три вопроса: 1) Какие виды кадровых дефицитов можно выделить на рынке труда Томской области? 2) Как влиять на устранение этих

дефицитов? Кто выступает ключевым актором такого влияния? 3) Что может быть определено в качестве ключевого механизма развития кадрового потенциала системы образования Томской области?

Результаты и их обсуждение

Анализ материалов работы фокус-группы позволил сделать ряд выводов, важных для создания условий по развитию кадрового потенциала региональных систем образования (отметим, что опыт Томской области рассматривается как типовая практика развития в рассматриваемом контексте).

А) Кадровые дефициты на рынке педагогического труда Томской области можно разделить на две группы – количественные (открытые вакансии на различные педагогические должности) и качественные (недостаточная развитость у действующих педагогов ряда компетенций, необходимых для продуктивного решения задач современного школьного образования).

Б) К качественным дефицитам профессиональной компетентности современных педагогов участниками фокус-группы (87%) были отнесены способности продуктивно осуществлять педагогическую деятельность в гибридных образовательных форматах, вовлекать школьников в исследовательскую и проектную деятельность при взаимодействии с университетскими средами и сообществами, решать образовательные задачи с опорой на возможности искусственного интеллекта, содействовать профессиональному самоопределению школьников средствами учебных предметов с учетом особенностей развития региональных рынков труда, прогнозов в кадровых потребностях от действующих производств и становящихся новых индустрий. Выводы фокус-группы о качественных дефицитах подтверждаются рядом публикаций [11; 12; 13].

В) Среди акторов, влияющих на устранение обозначенных дефицитов (как количественных, так и качественных), участниками фокус-группы были обозначены сообщества ТГПУ, ТГПК и ТОИПКРО как

профильные образовательные организации, специализирующиеся на профессиональной подготовке кадров для системы образования региона, а также ТГУ как образовательная организация, которая также участвует в решении региональных задач профессионализации кадров для рынка педагогического труда региона.

По мнению участников фокус-группы, существенно влияют на устранение кадровых дефицитов системы образования Томской области сообщества тех университетов, которые непосредственно не осуществляют профессиональную подготовку педагогических кадров, руководители областных и муниципальных образовательных организаций всех уровней (дошкольное, общее, дополнительное и профессиональное образование), руководители и сотрудники системы содействия трудовой занятости региона.

У участников обсуждений в процессе работы фокус-группы не вызвала сомнения функциональная роль органов государственного и муниципального управления как системного интегратора региональных процессов развития кадрового потенциала системы образования Томской области, включая ту его составляющую, которая связана с устранением кадровых дефицитов.

Г) Наиболее интересным и важным в плане оптимизации организационного механизма развития кадрового потенциала региональной системы образования было суждение участников фокус-группы о необходимости создания *управляемого целенаправленного взаимодействия образовательных организаций региона в логике школьно-университетского партнерства для развития практики вовлечения в сферу профессионального педагогического труда студентов непедагогических университетов*. Это отметили более 80% участников фокус-группы.

При этом в ходе обсуждения отмечалась важность создания в университетских средах возможностей для студентов в получении опыта пробного действия педагогического характера (например, в практической подготовке, волонтерской

деятельности и др.). Отмечается продуктивность создания в регионе молодежного карьерно-педагогического сообщества как открытой коммуникационной площадки студенческой молодежи региона (студенты ТГПУ, ТГПК и студенты непедагогических университетов, проявляющие интерес к возможностям профессиональной самореализации в формате педагогической карьеры) и молодых педагогов региональной системы образования (ДОО, школы, УДОД, СПО, вузы, корпоративные университеты).

При осмыслении обобщенных результатов и выводов, которые приведены выше, представляется важным акцентировать тезис о том, что в последнее время, согласно экспертным оценкам, проявляется всё более выраженный интерес студенческой молодежи к множественной и ускоренной профессионализации во время обучения в вузе и интерес студентов непедагогических вузов именно к педагогической деятельности.

В рамках исследования проблемы, обсуждаемой в статье, был проведен опрос (анкетирование) студентов (196 человек) инженерных университетов (ТПУ, ТУСУР). По нашим данным, 47% обучающихся (от общего числа опрошенных) выражают интерес к педагогической карьере или к развитию педагогических компетенций. Как показывают результаты опроса данной группы студентов, для них достаточно интересен вариант получения, параллельно с основным, дополнительного профессионального образования, что позволит им реализовать новые возможности в профессиональной карьере. В этой связи студентам непедагогических университетов интересны виды деятельности, связанные с обучением, реализацией образовательных мероприятий и событий, созданием и разработкой курсов (образовательного контента), с участием в образовательной деятельности организаций разного уровня.

Студенты выпускных и предвыпускных курсов выразили готовность получить педагогическое образование в рамках

переподготовки в условиях интенсива (переподготовка в короткие сроки) или годового курса обучения без отрыва от основной образовательной программы, получив на выпуске сразу два диплома: диплом по основному месту обучения (непедагогический вуз) и диплом переподготовки (педагогический вуз). Но при этом только незначительное количество выпускников инженерных вузов из числа опрошенных (16%) готовы кардинально изменить свою карьерную стратегию и трудоустроиться в образовательную организацию. Такое процентное соотношение вполне объяснимо: студенты непедагогических вузов изначально мотивированы на получение иных специальностей, например инженерных, только часть из них готовы рассматривать варианты различных траекторий профессиональной и карьерной самореализации, в том числе и в сфере образования. При этом производственные секторы экономики, с одной стороны, теряют квалифицированного работника, с другой – получают агента влияния в сфере общего образования, способного привлечь внимание школьников к конкретной профессии.

В контексте актуализации вопроса, связанного с наличием интереса студенческой молодежи (студентов непедагогических университетов к педагогической профессии), считаем целесообразным обозначить предположение о продуктивности вовлечения в школьные педагогические сообщества учителей-предметников из числа выпускников инженерных университетов, прошедших педагогически профилированную профессиональную подготовку. Согласно данным проведенного экспертного опроса (73 респондента – руководители общеобразовательных организаций и опытные высококвалифицированные школьные педагоги), данное предположение получило свое подтверждение.

Выпускники инженерных университетов, имеющие дополнительную педагогическую квалификацию (профессиональная переподготовка, педагогическая магистратура), интересны школьным сообществам потому, что они имеют глубокое и систем-

ное представление о специфике вузовского обучения при освоении инженерных специальностей и рынках инженерного труда (включая особенности становящихся индустрий). Такая профессиональная подготовленность выпускников инженерных специальностей и направлений подготовки в сочетании с их педагогическими компетенциями выступает фактором «обогащения» традиционных методик обучения школьным предметам естественнонаучного цикла и более эффективного решения задач профессиональной ориентации школьников на основе их образовательного взаимодействия с выпускниками технических вузов как агентами влияния (амбассадорами) различных современных индустрий и производств.

В ТПУ реализован пилотный проект, связанный с разработкой и апробацией новой региональной модели профессиональной переподготовки студентов непедагогических вузов для работы в сфере образования.

На *первом этапе* проекта (апрель 2024 года) проведены информационно-мотивационные встречи со студентами двух университетов – ТПУ и ТУСУР. В качестве спикеров на данные встречи были приглашены молодые и успешные руководители образовательных организаций, а также педагоги, которые являются выпускниками непедагогических вузов и сумели построить карьеру в сфере образования.

В результате встреч был сформирован список из 105 студентов, заинтересованных в получении педагогически профилированного дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка), из которых более половины составляли студенты выпускных и предвыпускных курсов.

В рамках первой (информационно-мотивационной) встречи 62% опрошенных выразили намерение работать в образовательных организациях на педагогических должностях. Из них 27% проявили интерес к краткосрочному интенсивному курсу профессиональной переподготовки, а 26% – к годовому обучению в рамках перепод-

готовки, совмещающая обучение в своем вузе и получая два диплома по окончании. При этом всего 16% студентов готовы были заключить целевой договор на обучение, что свидетельствует о намерениях этих студентов, связанных с «открытым» карьерным сценарием в сфере образования.

На *втором этапе* проекта (июнь 2024 года) студентам непедагогических вузов было предложено заполнить заявку на обучение по профессиональной переподготовке на педагогическую профессию. Из 105 студентов, обозначивших себя мотивированными к освоению педагогической профессии на первом этапе проекта, 69 студентов непедагогических вузов проявили желание подать заявку на освоение программы профессиональной переподготовки, если обучение будет бесплатным. Тем не менее, несмотря на высокую заинтересованность, готовность взять ответственность за обязательное трудоустройство по окончании обучения по педагогически профилированной программе профессиональной переподготовки выразили немногие.

Далее, на *третьем этапе* проекта, для обучения по программе профессиональной переподготовки были отобраны 10 студентов. Критериями для отбора послужили следующие: участник – студент выпускного курса бакалавриата или первого курса магистратуры; участник в процессе собеседования обозначил готовность сразу после обучения устроиться на работу в образовательную организацию; участник подтвердил готовность обучаться в режиме летнего интенсива (обучение в течение июля и августа 2024 года в смешанном формате). Специалистами ТГПУ были разработаны две программы профессиональной переподготовки для студентов непедагогических вузов, желающих войти в педагогическую профессию.

Программа профессиональной переподготовки в формате интенсива – формат обучения, при котором большой объем образовательного материала реализуется в сжатые сроки через смешанные формы взаимодействия (специально разработанный цифровой контент, дистанционное

консультирование, очное активное деятельностное погружение в практики, моделирование).

Дополнительная профессиональная программа «Профессиональная основа педагогической деятельности» (250 часов) имеет именно такой характер. В содержание программы включены базовые блоки, необходимые для овладения основами педагогической профессии: педагогика, психология, образовательное проектирование, технологии взаимодействия с обучающимися и родителями, нормативно-правовые основы образовательной деятельности.

Содержание разрабатывалось в фокусе внимания к идее о том, что в любом блоке сохранялась позиция студента непедагогического вуза как носителя глубоких знаний предмета, их связи с профессией и производством. Смешанный формат позволяет представить часть материала в дистанционной форме (видеолекции, коммуникационные платформы, экспертные встречи, интерактивные консультации), а другую часть – в очной форме через полное вовлечение в активные виды деятельности: участие в проблемных сессиях, моделирование ситуаций, решение кейсов. Особое значение имеет погружение в реальную практику, которая включает посещение образовательных организаций (стажировочных площадок) и лагерей детского отдыха. В экспериментальной работе ТГПУ такой интенсив был реализован летом 2024 года.

Спецификой работы на стажировочных площадках стало то, что студенты взаимодействовали с директорами школ, методистами и наставниками, изучая инфраструктуру школы и организационно-методические подходы к образовательному процессу, а практику по работе с детьми они проходили в условиях лагеря. Тем не менее, интенсив может быть реализован в любое время учебного года, а дополнен впоследствии модулями годовой программы профессиональной переподготовки.

Второй вариант программы профессиональной переподготовки студентов непедагогического вуза для содействия в

построении педагогической карьеры, разработанный ТГПУ, – это дополнительная профессиональная программа «Основы педагогической деятельности и методика преподавания», рассчитанная на учебный год (504 часа) и имеющая модульное построение. Каждый модуль содержательно раскрывает важный блок педагогической деятельности и нацелен на формирование соответствующих профессиональных компетенций. Это такие направления как педагогика, психология, учебный предмет и специфика его преподавания в школе, методика преподавания.

В программу также включён модуль, посвящённый вопросам управления в сфере образования, что позволяет обеспечить карьерные возможности и перспективы профессионального роста молодого человека именно в логике его становления как управленца.

Важным стержнем образования является установление связей между имеющимся/получаемым базовым (инженерным) образованием и педагогическим, что обеспечит междисциплинарность подготовки будущего учителя – очень востребованное и актуальное качество педагогического образования в настоящий момент: «Представляется особенно значимым развитие междисциплинарности в педагогическом образовании<...> В содержании и организации обучения будущих педагогов используется исследовательский и образовательный потенциал университетов, включая широкий круг фундаментальных и прикладных научных направлений, формирующих обширную исследовательскую среду становления будущего учителя» [14].

Предполагается, что студенты непедагогических вузов выпускных курсов, без отрыва от основного обучения, могут в смешанном формате проходить обучение и получить на выходе два диплома (основной и переподготовки). При определении форматов программ профессиональной подготовки для студентов непедагогических специальностей ряд проектных решений соотносился с особенностями организационно-деятельностных форматов, кото-

рые предпочтительны для взрослых людей [15], нацеленных на развитие своей педагогической карьеры. Совместное исследование Российской академии образования (РАО) и Общероссийского Профсоюза образования показало, что больший интерес у них вызывают краткосрочные форматы обучения (74%) и посещение открытых уроков (почти 64%). Среди причин выбора той или иной образовательной программы участники опроса выделяют: возможность познакомиться с педагогическими идеями и материалами значимых в профессии коллег, специалистов, экспертов (67%), целенаправленно изучить/освоить нужное профессиональное умение или компетенцию (63,8%), удобство онлайн (дистанционного) формата обучения (62,8%) [16].

Оба сценария реализации программ педагогически профилированной профессиональной переподготовки для студентов непедагогических вузов объединяет несколько ключевых идей: развитие человеческого потенциала и создание условий для реализации новых карьерных возможностей студенческой молодежи; нацеленность на обновление подходов к преподаванию школьных предметов за счет привлечения в школьные сообщества педагогов, имеющих инженерную подготовку, а также реализация концепта создания в регионе пула амбассадоров инженерных вузов из числа их выпускников, пришедших работать в общеобразовательные организации педагогами. Эта концепция является одной из основных для выстраивания механизма развития кадрового потенциала системы образования Томской области. При вовлечении студентов непедагогических вузов в педагогическую деятельность решаются сразу несколько задач: пополнение кадрового резерва в сфере образования, формирование практик создания многообразия карьерных траекторий для выпускников вузов, наполнение образовательных организаций педагогами – «агентами влияния», нацеленными на установление связей «учебная дисциплина – вуз – сектор производства».

Представим также подход к содействию в построении педагогической карьеры

студентам непедагогических специальностей, спроектированный сотрудниками ТГУ. Данный подход основан на идее педагогизации компетентностного профиля студентов непедагогических направлений подготовки через создание внутри университета учебной фирмы (на базе профильной организационной структуры – Института образования), где студенты могут практиковаться и получать опыт работы в различных ролях, связанных с профессиональной педагогической деятельностью. Это поможет им, при актуализации пробного действия, лучше понять свои интересы и намерения и выбрать наиболее подходящую для себя область деятельности в сфере образования [17].

Важно отметить, что классический университет является образовательной организацией с мощным исследовательским потенциалом, так как научная деятельность здесь является базовым процессом. Это выступает важным условием для развития у студентов исследовательских и проектных компетенций, которые могут быть реализованы ими в различных практиках образования, в частности в дополнительном образовании детей, внеурочной деятельности и др. Кроме того, учебная фирма университета, ориентированная на развитие педагогических компетенций у студентов для проектной и исследовательской деятельности в образовании, позволяют проектировать и апробировать новые методы обучения.

В рамках деятельности педагогически ориентированных учебных фирм могут также создаваться уникальные образовательные программы, которые отвечают современным запросам к образованию, в том числе и со стороны рынков труда. Формат педагогически ориентированной учебной фирмы в классическом университете (с акцентированной задачей развития у студентов компетенций реализовывать исследовательскую и проектную работу в различных образовательных средах) предполагает стать деятельностью основой программ профессиональной переподготовки, планируемых к осуществлению на

базе ТГУ. Такие программы планируются к реализации как педагогический профиль (профессиональная переподготовка) в дополнение к основным образовательным программам (или как их вариативный компонент) как способ содействия студентам в реализации их педагогически нацеленных карьерных намерений.

Таким образом, в процессе осуществления пилотного проекта, связанного с научно-педагогическим исследованием по заявленной проблеме, были получены следующие результаты:

- выявлена целесообразность содействия студентам непедагогических университетов в получении профессиональных педагогических компетенций;
- определены способы содействия студентам непедагогических университетов в построении ими педагогической карьеры;
- обозначены механизмы, позволяющие организовать вовлечение, обучение и трудоустройство студентов непедагогических вузов в образовательные организации. Нормативной составляющей может являться трехсторонний договор между педагогическим вузом (осуществляет переподготовку), образовательной организацией (заказчик) и студентом непедагогического вуза (обязательство о трудоустройстве в образовательной организации).

Исследование позволило наметить перспективу дальнейшей работы по формированию организационно-управленческих действий, направленных на решение вопросов развития человеческого капитала региона в сфере образования. Это разработка нормативно-правового обеспечения и модели финансирования переподготовки студентов непедагогических вузов для системы образования регионов. Заказчиком может выступать министерство или департамент образования региона, которые выделяют целевое финансирование образовательной организации, испытывающей количественный дефицит кадров. Образовательная организация оплачивает переподготовку студента непедагогического вуза, а педагогический университет обеспечивает такую перепод-

готовку в рамках интенсива или годового модульного обучения. Основанием для реализации такого обучения может служить трёхсторонний договор между студентом, образовательной организацией и педагогическим университетом.

Для решения проблемы кадрового дефицита, обусловленного качеством педагогических кадров, можно рассматривать различные варианты сопровождения студентов непедагогических вузов для их дальнейшего профессионального восстановления и карьерного развития. Это могут быть разные форматы повышения квалификации, наставничества, а также участие в конкурсах профессионального мастерства и так далее. Перспективным для повышения качества общего образования, особенно в отношении инженерного школьного образования, является линия разработки технологии взаимодействия школьного учителя – амбассадора учебного предмета, вуза и профессии, а также его alma mater.

Заключение и выводы

Проведенное исследование и промежуточные итоги реализованных проектов позволяют сделать ряд выводов.

1. Студенты непедагогических университетов имеют интерес к освоению педагогической профессии. Для информирования и предоставления возможностей выбора вариантов карьерных треков студенты непедагогических вузов должны вовлекаться в информационно-мотивационные мероприятия, следствием которых может стать решение о получении педагогического образования.

2. Вовлечение студентов непедагогических университетов в сферу профессионального педагогического труда выступает фактором развития кадрового потенциала региональных систем образования, что подтвердило необходимость и целесообразность содействия студентам непеда-

гогических вузов в приобретении профессиональных педагогических компетенций. Это открывает новые горизонты для карьерного роста студентов, а в образовательных организациях может способствовать трансформации образовательного процесса и установления связей «школа-вуз-производство» через включение педагогов-амбассадоров, что, в свою очередь, является важным аспектом развития системы образования.

3. Ключевым организационным механизмом развития практики вовлечения в сферу профессионального педагогического труда студентов непедагогических университетов выступает управляемое целенаправленное взаимодействие образовательных организаций региона в логике школьно-университетского партнерства.

4. В зависимости от уникального образовательного ландшафта региона (наличие педагогического вуза, классического вуза, ИРО) может быть выбран и реализован вариант подготовки студентов непедагогических вузов к работе с сфере образования. Важным при этом является дизайн построения обучающих программ и фокус на миссии педагога-амбассадора. Механизмом закрепления в профессии может стать трехсторонний договор между педагогическим вузом, образовательной организацией и студентом.

5. Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке организационно-управленческих действий. Важным шагом станет создание нормативно-правового обеспечения и модели финансирования переподготовки студентов, что позволит эффективно решать проблемы кадрового дефицита в образовательных организациях регионов. Согласование интересов между министерствами образования и образовательными учреждениями обеспечит целевое финансирование и оптимизацию процесса подготовки педагогических кадров.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Указ Президента РФ от 13 мая 2017 г. № 208 «О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://base.garant.ru/71672608/> (дата обращения: 06.09.2024).
2. Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 06.09.2024).
3. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (утверждена Распоряжением Правительства от 24.06.2022 № 1688). URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения: 06.09.2024).
4. Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования (Москва, 2024). URL: <http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orIaXtI.pdf> (дата обращения: 22.09.2024).
5. Брель Е. Ю., Смышляева Л. Г. Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 3. С. 95–110.
6. Дефицит школьных учителей в регионах России. [Электрон. ресурс] // ТАСС: [сайт]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19056015> (дата обращения: 22.09.2024).
7. Дефицит учителей? О. Ю. Васильева привела данные по кадрам в школах. Информационное агентство REGNUM. [Электрон. ресурс]. URL: <https://regnum.ru/news/society/2456526.html> (дата обращения: 01.09.2024).
8. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии // Образование и наука. 2023. № 2. С. 57–82.
9. Федотов А. В., Коваленко А. А., Блинова Т. Н. К вопросу о методиках оценки потребности экономики в квалифицированных кадрах // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 1 (41). С. 18–28.
10. Астоянц М. С., Тарасенко Л. В. Социально-профессиональное самочувствие педагогов: почему в российских школах сохраняется дефицит педагогических кадров // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2024. Т. 17. № 2. С. 18–29.
11. Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 40–47.
12. Александрова И. Н. Дефицит педагогических кадров и недостаточная компетентность педагогов как риски низких образовательных результатов обучающихся // Вопросы педагогики. 2021. № 11. С. 21–26.
13. Смышляева Л. Г., Семенова Н. А., Куровская Л. В., Смышляев К. А. Оценка и развитие профессионализма преподавателей высшего педагогического образования: изменения концепции и технологии // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 483. С. 209–220.
14. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. К вопросу о ядре педагогического образования в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-yadre-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-klassicheskom-universitete> (дата обращения: 17.10.2024).
15. Коробкова Е. Н., Мухлаева Т. В. Образовательная программа для взрослых как инструмент личностного роста: векторы конструирования // Человек и образование. 2022. № 2. С. 155–163.
16. Более 75% российских педагогов повышают свою квалификацию в системе неформального образования. Исследование Российской академии образования (РАО) и Общероссийского Профсоюза. [Электрон. ресурс]. URL: <https://rusacademedu.ru/news/12092024-1/> (дата обращения: 17.10.2024).
17. Смышляева Л. Г., Обухов В. В., Демина Л. С. Пробное действие как образовательный ресурс развития системы непрерывной профессионализации педагогических кадров // Развитие практики пробного действия в образовании и профессиональной деятельности: коллективная монография / под ред. С. И. Поздеевой, Л. Г. Смышляевой. Томск: Издательство ТГПУ, 2018. С. 95–110.

REFERENCES

1. Decree of the President of the Russian Federation of May 13, 2017 № 208 "On the Strategy for Economic Security of the Russian Federation up to 2030". Available at: <https://base.garant.ru/71672608/> (Accessed: 6 September 2024). (In Russ.)
2. Decree of the President of the Russian Federation of February 28, 2024 № 145 "On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation". Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (Accessed: 6 September 2024). (In Russ.)
3. The Concept for training teaching staff for the education system up to 2030" (approved by Government Order of June 24, 2022 № 1688). Available at: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfOhMeoToZAwTA5.pdf> (Accessed: 6 September 2024). (In Russ.)
4. Report on the implementation of state policy in the field of higher education and related additional professional education (Moscow, 2024). Available at: <http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orIaXtI.pdf>. (Accessed: 22 September 2024) (In Russ.)
5. Brel, E. Yu., Smyshlyayeva, L. G. (2022) Conceptual and technological update of the practice of psychological and pedagogical classes. *Bulletin of Moscow University*, no. 3, pp. 95-110. (In Russ.)
6. Shortage of school teachers in the regions of Russia. TASS is the leading state news agency of Russia. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/19056015> (Accessed: 22 September 2024) (In Russ.)
7. Shortage of teachers? O. Yu. Vasilyeva provided data on personnel in schools. Information agency REGNUM. Available at: <https://regnum.ru/news/society/2456526.html>. (Accessed: 1 September 2024) (In Russ.)
8. Nuriyeva, L. M., Kiselev, S. G. (2023) Employment of graduates of pedagogical universities: statistics versus mythology. *Education and Science*, no. 2, pp. 57-82. (In Russ.)
9. Fedotov, A. V., Kovalenko, A. A., Blinova, T. N. (2021) On the methods of assessing the economy need for qualified personnel. *Professional Education in Russia and Abroad*, no. 1 (41), pp. 18-28. (In Russ.)
10. Astoyants, M. S., Tarasenko, L. V. (2024) Social and professional well-being of teachers: why there is shortage of teaching staff in Russian schools. *Bulletin of the South-Russian State Technical University. Series: Social and Economic Sciences*, vol. 17, no. 2, pp. 18-29. (In Russ.)
11. Pozdeeva, S. I. (2022) Professional development of a teacher as a response to external current challenges. *Pedagogical Review*, no 2 (62), pp. 40-47. (In Russ.)
12. Aleksandrova, I. N. (2021) Shortage of teaching staff and insufficient competence of teachers as risks of low educational results of students. *Issues of Education*, no. 11, pp. 21-26. (In Russ.)
13. Smyshlyayeva, L. G., Semenova, N. A., Kurovskaya, L. V., Smyshlyayev, K. A. (2022) Assessment and development of professionalism of teachers of higher pedagogical education: changes in concept and technology. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 483, pp. 209-220. (In Russ.)
14. Basyuk, V. S., Kazakova, E. I., Vrublevskaya, E. G. (2023). On the issue of the core of pedagogical education in a classical university. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education*, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-yadre-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-klassicheskom-universitete> (Accessed: 17 October 2024). (In Russ.)
15. Korobkova, E. N., Mukhlaeva, T. V. (2022) Educational program for adults as a tool for personal growth: design vectors. *Man and Education*, no. 2, pp. 155-163. (In Russ.)
16. More than 75% of Russian teachers improve their qualifications in the informal education system. Study of RAE and All-Russian Trade Union. Available at: <https://rusacademedu.ru/news/1209202> (Accessed: 17 October 2024). (In Russ.)
17. Smyshlyayeva, L. G., Obukhov, V. V., Demina, L. S. (2018) Trial action as an educational resource for the development of the system of continuous professionalization of teaching staff. In: *Development of the practice of trial action in education and professional activity: collective monograph*. Tomsk: Publishing house of TGPU, pp. 95-110. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Киселева Наталия Александровна – заместитель Губернатора Томской области по образованию, молодежной политике и цифровому развитию, Томск

Смышляева Лариса Германовна – доктор педагогических наук, профессор Института образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск

Семенова Наталья Альбертовна – кандидат педагогических наук, директор Института развития педагогического образования, Томский государственный педагогический университет, Томск

Скрипко Зоя Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник НИИ лаборатории качества научно-педагогических исследований, Томский государственный педагогический университет, Томск

Муха Надежда Владимировна – эксперт Института образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Kiseleva Natalia Aleksandrovna – Deputy Governor for Education, Youth Policy and Digital Development of the Tomsk Region, Tomsk

Smyshlyaeva Larisa Germanovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Institute of Education of the National Research Tomsk State University, Tomsk

Semenova Natalia Albertovna – Candidate of pedagogical sciences, Director of the Institute for Development of Pedagogical Education of Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Skripko Zoya Alekseevna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Chief researcher of the Research Laboratory of Quality of Scientific and Pedagogical Research of Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Mukha Nadezhda Vladimirovna – Expert of the Institute of Education of the National Research Tomsk State University, Tomsk

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-72-78

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Донина Е. Е.

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия

katarine2531@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2016-215X>

Статья поступила в редакцию 03.11.2024

Одобрена после рецензирования 22.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье представлены результаты анализа контекстного подхода как методологической основы формирования готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся. Определено содержание понятия «готовность студента – будущего педагога к взаимодействию с родителями обучающихся», выделены основные принципы контекстного подхода и раскрыта значимость их интеграции в процесс подготовки студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями. Сформулированы выводы о существующих преимуществах внедрения контекстного подхода в процесс формирования готовности студентов педагогических специальностей к осуществлению дальнейшего профессионального взаимодействия в системе отношений «педагог – родитель обучающегося».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие педагоги, взаимодействие с родителями обучающихся, контекстный подход.

Для цитирования: Донина Е. Е. Контекстный подход как основа подготовки студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся // Человек и образование. 2024. № 4. С. 72–78. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-72-78>

Original article

CONTEXTUAL APPROACH AS A BASE FOR PREPARING STUDENTS – FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH PUPILS' PARENTS

E. Donina

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

katarine2531@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2016-215X>

The article was submitted on 03.11.2024

Approved after reviewing on 22.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article presents the results of the analysis of the contextual approach as a methodological basis for the formation of students' readiness in pedagogical specialties to interact with pupils' parents. The content of the concept of "readiness of a student - future teacher to interact with pupils' parents" is defined, the main principles of the contextual approach are highlighted and the importance of their integration into the process of preparing students - future teachers to interact with parents are revealed. Conclusions are formulated on the existing advantages of introducing the contextual approach into the process of forming students' readiness in pedagogical specialties to carry out further professional interaction in the system of relations "teacher – pupil's parent".

Keywords: professional training, future teachers, interaction with pupils' parents, contextual approach.

For citation: Donina E. E. Contextual approach as a base for preparing students – future teachers to interact with pupils' parents // Man and Education. 2024; (4): 72–78. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-72-78>

Введение

Происходящие в настоящее время изменения родительского сообщества требуют переосмысления ранее сложившихся представлений о взаимодействии педагога с родителями обучающихся. Федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей», реализуемый в рамках национального проекта «Образование», содержит показатель, достижение которого предполагает создание условий для повышения компетентности родителей обучающихся в вопросах обучения, развития и воспитания [1]. Введение данного показателя свидетельствует о его значимости в достижении стратегических целей развития отечественного образования, а также подчеркивает важность его реализации для развития современной школы и формирования ответственного и грамотного отношения к родительству в современном родительском сообществе.

О реальной ситуации в рассматриваемой сфере можно судить по данным, опубликованным на официальном сайте Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки в информационно-коммуникационной сети «Интернет» [2]. По итогам работы с обращениями граждан за 2022 год выявлено, что тематическая группа «конфликтные ситуации в образовательных учреждениях» содержит 839 обращений граждан за указанный период, что на 79% больше, чем в 2021 году.

Безусловно, оказание психолого-педагогического консультирования родителей должно осуществляться высококвали-

фицированными в данной области педагогическими кадрами, имеющими соответствующий уровень профессиональной подготовки. При этом представители современного родительского сообщества не всегда согласны на получение психолого-педагогической помощи от формально назначенного для выполнения данной задачи педагогического работника. Современные родители «хотят выбрать лучшего педагога для своих детей вне зависимости от того, идёт речь о школьном учителе, преподавателе вуза или преподавателе, дающем частные уроки» [3, с. 48], профессиональную психолого-педагогическую консультацию они также хотят получить от выбранных ими высококвалифицированных и авторитетных, по их мнению, педагогов.

Стоит обратить внимание на то, что до недавнего времени квалификация педагога, подтвержденная дипломом о высшем образовании, не считалась первичным показателем, востребованным родителями в целях получения профессиональной консультационной поддержки. В современных реалиях роль подтвержденной документом об образовании педагогической квалификации возросла по разным причинам, одной из которых является появление большого количества непрофессионального противоречивого контента в информационно-коммуникационной сети Интернет, непрерывно растущего количества родительских сообществ, где проблемы обучения, воспитания и развития детей обсуждаются родителями обучающихся

без учета профессиональной психолого-педагогической точки зрения, что приводит к недостоверности выводов. В такой ситуации высшее образование по педагогической специальности вновь становится конкурентным преимуществом педагога, существенным для родителей обучающихся, стремящихся получить профессиональную консультацию по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

Кроме того, в условиях непрерывно растущих объемов государственной и социальной потребности в психолого-педагогическом сопровождении родителей обучающихся, организации конструктивного взаимодействия между педагогом и родительским сообществом, педагогический работник должен быть готов к взаимодействию с родителями с самого начала осуществления профессиональной педагогической деятельности.

В современных условиях период профессиональной адаптации педагога к взаимодействию с родителями обучающихся должен быть максимально сокращен. Как известно, молодые специалисты на начальном этапе своей профессиональной деятельности часто сталкиваются с трудностями, и к таким трудностям нередко относятся проблемы, возникающие в сфере осуществления профессионального взаимодействия с родителями обучающихся.

Таким образом, соответствующие элементы профессиональной подготовки должны внедряться на ранних этапах адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности, то есть в период их обучения в вузе.

Значимым в формировании готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию в системе отношений «Педагог – Родитель обучающегося» становится внедрение контекстного подхода в организацию профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Результаты исследования

В. Г. Калашников полагает, что «контекстный подход ориентирован не столько на когнитивный, сколько на личностно-

смысловой аспект феномена контекста» [4, с. 44]. Контекстный подход в обучении в большей степени ориентирован на формирование и развитие личностно-профессиональных качеств обучающихся, в то время как когнитивный аспект становится второочередным в данном образовательном процессе. Общество приходит к пониманию того, что истинным результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие учащихся в образовательном процессе [5, с. 179].

Под контекстным подходом вслед за А. А. Вербицким мы понимаем совокупность принципов организации образовательного процесса, в ходе реализации которых происходит постепенная ориентация учебной деятельности на освоение элементов решения профессиональных педагогических задач [6].

Под готовностью студента – будущего педагога к взаимодействию с родителями обучающихся целесообразно понимать совокупность накопленных в период подготовки в вузе личностных качеств, навыков осуществления процесса непосредственного или опосредованного воздействия педагога и родителей друг на друга, реализующегося в интересах обучающегося.

Готовность студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся рассматривается нами как многокомпонентное понятие и содержит в себе подготовленность к реализации нескольких профессиональных подпроцессов (рисунок 1).

Контекстный подход в формировании готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся представляет собой трансформацию учебной деятельности студентов – будущих педагогов в профессиональную, при которой происходит накопление личностно-профессиональных качеств и компетенций, необходимых для осуществления процесса непосредственного или опосредованного воздействия педагога и представителей родительского сообщества друг на друга, реализующегося в интересах ученика.



Рис. 1. Содержание готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся

При экстраполяции принципов контекстного подхода на подготовку будущих педагогов в вузе появляется возможность детального анализа специфики формирования готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию в системе отношений «Педагог – Родитель обучающегося».

Проанализируем принципы контекстного подхода, выделяемые А. А. Вербицким [7] и их влияние на процесс осуществления данного вида профессиональной деятельности будущих педагогов.

Основополагающими принципами контекстного подхода в формировании готовности будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся выступают: принцип психолого-педагогического обеспечения включения студента в учебную деятельность; принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; принцип проблемности содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе.

Принцип психолого-педагогического обеспечения включения студента в учебную деятельность предполагает создание профессорско-преподавательским составом вуза психолого-педагогических условий, при которых каждый будущий педагог вовлечен в учебную деятельность. Такими специфическими педагогическими усло-

виями становятся создание контекстно-информационной среды вуза, активация научно-исследовательского потенциала студентов педагогических специальностей в области исследования взаимодействия в системе отношений «Педагог – Родитель обучающегося», популяризация положительного практического педагогического опыта профессионального взаимодействия в системе отношений «Педагог – Родитель обучающегося», непрерывность координации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей.

При формировании готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся важную роль играет принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов. Согласно обозначенному принципу, учебная деятельность, направленная на подготовку студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся, должна системно моделироваться. В ходе процесса подготовки создаются модели, которые должны имитировать целостное содержание и условия осуществления будущей профессиональной педагогической деятельности, а именно – взаимодействия педагога с родителями обучающихся. Моделирование контекстно-информационной среды вуза как условие формиро-

вания готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию в системе отношений «Педагог – Родитель обучающегося» предполагает конструирование соответствующей образовательно-воспитательной и научно-исследовательской инфраструктуры вуза, включающей в себя контекстно-деятельностный и информационно-технологический кластеры. Контекстно-деятельностный кластер направлен на моделирование комплекса взаимосвязанных целостных содержательных контекстно-направленных компонентов и форм организации учебной, воспитательной и научно-исследовательской деятельности студентов – будущих педагогов, в то время как информационно-технологический кластер включает в себя адаптацию будущих педагогов к работе с актуальными информационными источниками и современными техническими средствами, овладение которыми необходимо для взаимодействия в системе отношений «Педагог – Родитель обучающегося».

Реализация принципа проблемности содержания обучения позволяет выявлять и рассматривать в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов противоречия, возникающие при взаимодействии педагога с родителями обучающихся, а также находить решение в каждой конкретной затруднительной профессиональной ситуации. Стоит отметить, что проблемность содержания обучения в процессе подготовки будущих педагогов к взаимодействию в системе отношений «Педагог – Родитель обучающегося» целесообразно отражать при помощи как классических педагогических средств, таких как обучающий кейс, так и инновационных педагогических средств, таких как обучающие к्वизы и обучающие подкасты, поскольку они вызывают наибольшую заинтересованность у представителей студенческого сообщества. Обучающий кейс позволяет рассмотреть наиболее часто встречающиеся профессиональные ситуации, вызывающие у педагогов затруднение при взаимодействии с родителями, предложить варианты их конструктивно-

го решения, сделать выводы о возможностях воспрепятствования их наступлению. Обучающие к्वизы в форме командной викторины позволяют рассмотреть вопросы, наиболее часто задаваемые представителями современного родительского сообщества, подготовив к ответам на них будущих педагогов. Обучающие подкасты предполагают комплексное рассмотрение будущими педагогами какой-либо проблемы, возникающей в процессе взаимодействия педагогического работника с родителями обучающихся, а также запись результатов осмысления данной проблемы в аудио или видеоформате для дальнейшей трансляции студенческому сообществу с целью популяризации выводов.

Применение контекстного подхода в процессе формирования готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся делает возможным старт профессиональной адаптации педагога уже на ранних этапах профессионального становления, в период его обучения в вузе. Внедрение подобных изменений может иметь ряд существенных преимуществ для современного образования, среди которых:

1. Уменьшение количества времени, необходимого для адаптации педагога, окончившего вуз, к взаимодействию с родителями обучающихся. Элементы взаимодействия педагога с родителями внедряются в процесс подготовки будущих педагогов в вузе при реализации принципа проблемности содержания обучения, что позволяет выпускникам быстрее ориентироваться в системе профессиональных отношений «Педагог – Родитель обучающегося» в первые годы профессиональной педагогической деятельности.

2. Профессиональное взаимодействие с родителями обучающихся осуществляется выпускниками педагогических специальностей на более высоком уровне за счет обширности и универсальности приобретенного в вузе опыта. Рассматривая в учебном процессе наиболее актуальные, разнонаправленные профессиональные задачи, возникновение которых возможно при

взаимодействии педагога с родителями обучающихся, будущие педагоги готовы к их выполнению на более высоком профессиональном уровне.

3. Трансляция положительного опыта педагогических работников в сфере взаимодействия с родителями обучающихся способствует успешному формированию мотивационных ориентиров студентов – будущих педагогов к осуществлению данного вида профессиональной деятельности.

4. В период обучения студенты учатся осуществлять поиск актуальной информации в рассматриваемой проблемной области, её фильтрацию, а также реализовывать взаимодействие с родителями обучающихся с использованием современных технических средств при подготовке в рамках информационно-технологического кластера контекстно-информационной среды вуза.

5. При реализации контекстного обучения в процессе подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся формируется система актуальных профессиональных знаний в данной области. В дальнейшей профессиональной деятельности студенты будут иметь более обширные возможности для обмена профессиональными взглядами с коллегами по вопросам взаимодействия с родителями обучающихся, что будет способствовать их профессиональному росту и развитию,

а также ощущению себя частью большого профессионального сообщества.

Заключение

Таким образом, формирование готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся может осуществляться, исходя из концепции применения контекстного подхода в обучении. Следование основополагающим принципам при организации данного вида профессиональной подготовки будет способствовать достижению результатов, позволяющих педагогу, окончившему вуз, соответствовать современным требованиям государства и общества в своей профессиональной деятельности. Реализация контекстного подхода в процессе подготовки студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся имеет ряд значимых преимуществ, таких как быстрая адаптация к данному виду профессиональной деятельности, более высокий качественный уровень решения профессиональных задач, возникающих при взаимодействии педагога с родителями обучающихся, развитие навыков поиска конструктивного решения возникающих затруднений, реализация творческого потенциала будущих педагогов в данном направлении профессиональной деятельности и их вовлечение в профессиональное сообщество, осуществляющее взаимодействие на основе социального партнерства и сотрудничества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогический навигатор: [сайт]. URL: https://pednavigator.ru/wp-content/uploads/2020/04/Нацпроект-Поддержка_семей_имеющих_детей.pdf (дата обращения: 14.06.2024).
2. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки: [сайт]. URL: https://obrnadzor.gov.ru/doc_view/79865/ (дата обращения: 15.06.2024).
3. Донина Е. Е. О содержании понятия «личный профессиональный бренд педагога» / Читаем Ушинского: Сб. научных статей Всероссийской научно-практ. конференции. Великий Новгород: НГУ имени Ярослава Мудрого. 2023. С. 47-52.
4. Калашников В. Г. Понятие «контекст» и контекстный подход в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2019. № 4. С. 40-55.
5. Лях Ю. А., Донина И. А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179-183.
6. Вербицкий А. А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 57-67.
7. Вербицкий А. А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода // Коллекция гуманитарных исследований. 2016. № 2(2). С. 6-12.

REFERENCES

1. *Educational navigator*. Available at: https://pednavigator.ru/wp-content/uploads/2020/04/Нацпроект-Поддержка_семей_имеющих_детей.pdf (Accessed: 14 June 2024). (In Russ.)
2. *Federal service for supervision of education and science*. Available at: https://obrnadzor.gov.ru/doc_view/79865/ (Accessed: 15 June 2024). (In Russ.)
3. Donina, E. E. (2023) About the content of the concept of «personal professional brand of a teacher». In: *Reading Ushinsky: Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference. Veliky Novgorod. Yaroslav the Wise Novgorod State University*, pp. 47-52. (In Russ.)
4. Kalashnikov, V. G. (2019) The concept of "context" and contextual approach in education. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Teacher Education*, no. 4, pp. 40-55. (In Russ.)
5. Lyakh, Yu. A., Donina, I.A. (2019) Modern approaches to defining teacher roles. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 62-1, pp. 179-183. (In Russ.)
6. Verbitsky, A. A. (2017) On the categorical apparatus of the theory of contextual education. *Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 57-67. (In Russ.)
7. Verbitsky, A. A. (2016) Theory of contextual education as a conceptual basis for the implementation of a competence-based approach. *Collection of Humanitarian Studies*, no. 2(2), pp. 6-12. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Донина Екатерина Евгеньевна – аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры технологического и художественного образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Donina Ekaterina Evgenievna – Postgraduate student of the Department of Pedagogy, Assistant of the Department of Technological and Art Education, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Научная статья

УДК: 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-79-87

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТУРИСТСКИЙ МАРШРУТ» В ПРИЗМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА

Сидоров А. В.

Детско-юношеский центр «Красногвардеец», Санкт-Петербург, Россия

art.sidorov@gmail.com

Статья поступила в редакцию 14.10.2024

Одобрена после рецензирования 25.10.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Статья посвящена результатам исследования, целью которого является рассмотрение инновационных образовательных практик с позиции профессионально-личностных качеств педагога на примере практики «Исследовательский туристский маршрут». В статье исследуется теоретическая база понятия «инновационная образовательная практика» в современной педагогической литературе. На основании проведенного контент-анализа сформулировано определение этого понятия, выделены характерные черты подобных практик. Описана инновационная образовательная практика «Исследовательский туристский маршрут». На ее примере выделены профессионально-личностные качества педагога, необходимые как для реализации данной практики, так и для инновационных образовательных практик в целом. Для этого проанализирована современная научная литература, а также проведен опрос практикующих педагогов, реализующих образовательные программы в области детско-юношеского туризма.

Ключевые слова: инновационные образовательные практики, профессионально-личностные качества педагога, надпрофессиональные компетенции, детско-юношеский туризм, адаптивность.

Для цитирования: Сидоров А. В. Инновационная образовательная практика «Исследовательский туристский маршрут» в призме профессионально-личностных качеств педагога // Человек и образование. 2024. № 4. С. 79–87. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-79-87>

Original article

INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICE "EXPLORATORY TOURIST ROUTE" IN THE PRISM OF TEACHER'S PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES

Artem V. Sidorov

Children's and Youth Center «Krasnogvardeyets», St. Petersburg, Russia

art.sidorov@gmail.com

The article was submitted on 08.11.2024

Approved after reviewing on 22.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article is devoted to the results of the study, the purpose of which is to consider innovative educational practices from the position of teacher's professional and personal qualities using the example of the practice "Exploratory tourist route". The article examines the theoretical basis of the concept of "innovative educational practice" in modern pedagogical literature. Based on the content analysis, the definition of this concept is formulated, and characteristic features of such practices are highlighted. The innovative educational practice "Exploratory tourist route" is described. Using its example, the professional and personal qualities of the teacher are highlighted, which are necessary both for the implementation of this practice and for innovative educational practices in general. For this purpose, current scientific literature was analyzed, and a survey of practicing teachers implementing educational programs in the field of children's and youth tourism was conducted.

Keywords: innovative educational practices, teacher's professional and personal qualities, supra-professional competencies, youth tourism, adaptability.

For citation: Sidorov A. V. Innovative educational practice "Exploratory tourist route" in the prism of teacher's professional and personal qualities // Man and Education. 2024; (4): 79–87. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-79-87>

Введение

Характерной чертой современной системы образования является ее высокая изменчивость, связанная с возникновением новых целей и задач, находящихся отражение в установленных государством требованиях к образовательным результатам.

Ответом на новые требования являются инновационные образовательные практики, возникающие в среде педагогов и получающие распространение ввиду своей высокой эффективности в новых условиях. Такие практики являются реакцией педагогического сообщества, адаптирующегося к изменениям.

При этом адаптационная суть инновационных образовательных практик обуславливает их отличие от традиционных методов обучения, основанных на прямой передаче информации от учителя к ученику. Это, в свою очередь, влечет за собой изменение «портрета» педагога, обладающего готовностью к реализации таких практик. Речь идет о новых профессионально-личностных качествах, что подчеркивается в ряде современных научных исследований.

Таким образом актуальной проблемой является выделение профессионально-личностных качеств, необходимых педагогу для формирования готовности к реализации инновационных образовательных практик.

Целями данного исследования являются:

- анализ теоретической базы понятия «инновационная образовательная практика» в современной педагогике и формулировка его определения;
- выделение профессионально-личностных качеств, формирующих готовность педагога к реализации инновационных образовательных практик в целом, и на примере практики «Исследовательский туристский маршрут».

Материалы и методы исследования

В процессе исследования использовались следующие методы:

1. Контент-анализ научных публикаций в области инновационных образовательных практик, который позволил систематизировать подходы исследователей к данному понятию, и в дальнейшем сформулировать его определение.
2. Анализ инновационной образовательной практики по схеме И. М. Осмоловской, предложенной автором в 2021 году для описания таких практик с дидактических позиций. Схема основана на выделении ключевых компонентов, характеризующих процесс обучения, а также компонентов, отражающих специфику и направленность практики [1, с. 176]. В данной работе по этой схеме проанализирована практика «Исследовательский туристский маршрут».

3. Комплексный анализ научных публикаций в области профессионально-личностных качеств, необходимых для реализации инновационных образовательных практик. Выделен инвариантный набор качеств, формирующих готовность педагога к реализации таких практик.

4. Проведен опрос педагогов, реализующих образовательные программы в области детско-юношеского туризма. На основании полученных результатов выделен набор профессионально-личностных качеств педагога, необходимых (в дополнение к инвариантным) для формирования готовности к реализации практики «Исследовательский туристский маршрут».

Результаты исследования понятия «инновационные образовательные практики» в педагогической теории

Понятие «инновационная образовательная практика» – относительно новое в российской системе образования. В то же время оно является эффективным инструментом для описания широкого спектра современных педагогических явлений, с которыми приходится столкнуться практикующему специалисту.

Впервые термин «инновационные образовательные практики» (далее – ИОП) был использован в 2011 году в научной работе Н. В. Никулиной, где это понятие вводится для описания совокупности нетрадиционных подходов, методов и приемов, обеспечивающих решение актуальной задачи образовательного процесса [2]. Введением нового понятия Н. В. Никулина отражает интеграцию сути инновационной педагогической разработки с практическим опытом ее применения, что позволяет говорить только об эффективных инновациях, получающих вследствие этого распространение.

Позднее (2018–2021 гг.) содержание понятия «инновационная образовательная практика» детально анализируют И. М. Осмоловская и М. В. Кларин [3; 4]. И. М. Осмоловская рассматривает взаимосвязь ИОП с понятием «образовательная практика», определяя последнюю как общую образовательную реальность, а

ИОП – как ее компонент, то есть практики, отличающиеся от институализированных и призванные решать проблемы «здесь и сейчас» [1; 3].

Л. Е. Халудорова определяет ИОП как продукт творческого труда преподавателя, направленный на решение актуальных образовательных задач при помощи различных методов и технологий, а также пригодный для трансляции [5].

В целом исследователи характеризуют инновационные образовательные практики как вариант образовательной деятельности, возникающий в качестве адаптационного ответа на изменяющиеся условия системы образования и обладающего следующими свойствами:

- доказанная эффективность в контексте работы с актуальными условиями и требованиями системы образования;
- отличие от традиционных (институализированных) образовательных практик;
- педагогическая эффективность, которая определяет распространение в педагогической среде.

Анализ смысловых аспектов данного понятия в педагогической теории позволил определить понятие «инновационная образовательная практика» как способ межличностного взаимодействия педагога и обучающегося, представляющий собой практическое внедрение новых деятельностных форм и методов работы (или актуализацию малоупотребляемых), а также внедрение новых методов организации педагогической деятельности, и приводящий к положительным изменениям в образовательном процессе, направленным на адаптацию к актуальным особенностям и требованиям образовательной среды.

Выделим ряд сущностных характеристик, свойственных современным ИОП как способам организации образовательного процесса, в частности:

- приоритет активных деятельностных форм приобретения знаний и умений;
- социальный контекст и общественная значимость реализуемых способов организации познавательной деятельности учащихся;

– интегративное сочетание педагогических новшеств с традиционными способами организации образовательного процесса;
– усиление мотивационных факторов (геймификация, эдьютейнмент).

Результаты исследования профессионально-личностных качеств педагога, необходимых для реализации практики «Исследовательский туристский маршрут»

Нормативно-правовые документы, регламентирующие работу педагога, устанавливают требования к постоянному освоению работником новых методов обучения.

Так, профессиональный стандарт педагога дополнительного образования (утвержден Минтруда России приказом № 652н от 22.09.21) устанавливает требование знания современных методов, форм, приемов и средств организации деятельности обучающихся [6]. Профстандарт не содержит описания конкретных, отличных от традиционных, образовательных практик, что связано с актуальными изменениями в педагогической сфере, социальной и экономической жизни общества, а также развитием технологий. Их применение педагогами будет столь же непредсказуемо, как и сами изменения.

Вместе с тем очевидно, что практикующему педагогу придется столкнуться с качественным отличием ИОП от традиционно образовательного процесса, что, в свою очередь, будет предъявлять новые требования к специалисту. Речь идет не только о новых знаниях, умениях и навыках, связанных со спецификой реализуемой ИОП, но в первую очередь о надпрофессиональных компетенциях, формирующих готовность специалиста к работе с ИОП.

Подчеркнем, что в научных исследованиях последних лет особо выделяется проблема развития у современных работников различных трудовых сфер не только профессиональных умений и знаний, но в первую очередь – профессионально-личностных характеристик, называемых надпрофессиональными компетенциями, которые определяются как «универсальные

деловые и управленческие качества индивидуума, позволяющие эффективно и/или наилучшим образом выполнять поставленные задачи и добиваться успеха» [7].

Для того, чтобы избежать параллельного использования по сути синонимичных понятий, в дальнейшей работе мы используем термин «профессионально-личностные качества».

Проведен анализ научных публикаций последних лет, посвященных проблеме наличия у педагогов профессионально-личностных качеств (надпрофессиональных компетенций), необходимых для отличной от традиционной образовательной деятельности, что предполагает формирование их готовности к работе с ИОП. В работе использованы труды Ю. М. Гибадуллиной [8], «Атлас новых профессий» Сколково [9], исследования Е. А. Степашкиной [7], Е. А. Быковой [10], Н. Н. Савиной (с соавт.) [11], С. А. Усковой [12], А. В. Ладеевой [13].

Традиционно для описания профессионально-личностных качеств работника, занимающего ту или иную должность, применяются инструменты профессиологии – психogramмы и акмеogramмы. Однако составление «портрета» специалиста с использованием этих средств представляет собой достаточно объемную исследовательскую работу. Потому не для всех педагогических специальностей такие исследования проведены.

Актуальным подходом к анализу профессионально-личностных качеств педагогов является выделение совокупности «инвариантных» личностных качеств, представляющих собой базис любой педагогической деятельности, и «вариативных», то есть актуальных для педагогов конкретной специализации.

Таким образом целесообразно разделение профессионально-личностных качеств, формирующих готовность педагога к работе с ИОП, на инвариантные и вариативные (зависящие от конкретной практики).

В результате проведенного анализа научной литературы выделены три профессионально-личностных качества, формирующие «ядро» личности педагога,

определяющие его готовность к эффективной реализации ИОП:

1. *Адаптивность*, определяющая способность эффективно работать в изменяющихся условиях профессиональной среды, обеспечивая соответствие между целями и достигаемыми результатами профессиональной деятельности.

2. *Рефлексивность* как способность к анализу собственных действий, своих психических состояний, чувств, переживаний, а также их осмысление и формулирование соответствующих выводов.

3. *Готовность к саморазвитию* как индивидуально-психологическая особенность личности, обеспечивающая самостоятельное усвоение новых знаний, умений и навыков для решения конкретных профессиональных задач.

При этом нужно отметить, что выделенные инвариантные личностные качества должны быть дополнены вариативным компонентом – качествами, потребность в которых специфична для ИОП.

Нами было проведено исследование среди педагогов дополнительного образования Санкт-Петербурга, реализующих образовательные программы в области детско-юношеского туризма. Специалистам был задан ряд вопросов, а также предложено ранжировать потребности педагога, реализующего данную ИОП, в каждом из 18 личностных качеств по шкале от 1 до 5.

Результаты показали, что из 82 % педагогов так или иначе организуют проектную деятельность в рамках туристских маршрутов, при этом 52 % делают это на каждом маршруте, а 30 % педагогов организуют детские проекты время от времени. Это еще раз подтверждает распространение ИТМ в педагогической среде.

В результате проведенного исследования мы можем констатировать, что для реализации ИОП «Исследовательский туристский маршрут» педагогу дополнительного образования необходимы следующие личностные качества:

1. Инвариантные – адаптивность и связанные с ней рефлексивность и стремление педагога к саморазвитию.

2. Вариативные – дисциплинированность, целеустремленность, культура здорового образа жизни.

Инновационная образовательная практика «Исследовательский туристский маршрут»

Традиционно детско-юношеский туризм представлен в российской системе образования как краеведческое и спортивное направление (в рамках вида спорта «спортивный туризм»). Деятельность обучающихся в этом формате представляет собой в первую очередь активное путешествие в природной среде.

Интегративный характер туризма позволяет комплексно решать задачи воспитания, обучения и оздоровления, что создает возможность повышения физического и духовного потенциала ребенка, уровня его знаний, умений, удовлетворения потребностей через самовыражение в творчестве, общении с людьми и природой.

2019 год был объявлен в России Годом детского туризма в рамках Плана мероприятий Десятилетия детства. Главными его целями стали «популяризация детского туризма в России, создание условий для занятости детей туризмом, формирование у них навыков здорового образа жизни, активной гражданской позиции, приобщение детей к историко-культурному наследию, природным ценностям регионов России».

В настоящее время детско-юношеский туризм, являющийся традиционным для российской системы образования, претерпевает трансформацию образовательных целей и результатов, способов организации деятельности обучаемых в природной среде, методов коммуникативного взаимодействия между педагогом и обучающимися. Так, в туристскую работу со школьниками, реализуемую педагогами дополнительного образования, в настоящее время включаются нетрадиционные компоненты: профориентационные, проектные, ориентированные на личностное развитие и др.

Стимулами к трансформации классического туризма в перспективную ИОП являются:

1. Введение ФГОС требований к личностным образовательным результатам, что эффективно может достигаться средствами туризма при осознанном их использовании.

2. Непрерывное нахождение обучающегося в среде исследования, что является уникальным обстоятельством в системе образования и побуждает к самостоятельному выбору предмета исследования и активному научному поиску.

3. Развитие цифровых технологий, что определяет наличие у каждого обучающегося смартфона с широким спектром приложений, в т.ч. с распространением нейросетей. Это открывает новые горизонты для полевой проектной деятельности, связанные с быстрым получением информации (например, определение растений) и подсчетом результата исследования, что ранее было достижимо только по возвращении в городские условия. Такая ситуация позволяет непосредственно в полевых условиях проводить целый каскад экспериментов с учетом результатов предыдущих.

4. Развитие системы спортивных соревнований по спортивному туризму для школьников и молодежи, что позволяет включать в работу соревновательный элемент и спортивные разряды в качестве дополнительного мотивационного фактора [14].

Примером ИОП, использующей средства детского-юношеского туризма, является исследовательский туристский маршрут (далее – ИТМ) – практика, основанная на двух компонентах: организации проектной деятельности в рамках туристского похода и формировании социально востребованных личностных качеств обучающихся.

Являясь комплексной деятельностной образовательной средой, туристское путешествие гармонично сочетает как проектную деятельность естественно-научного профиля, так и личностное развитие обучающихся, сопряженное с их социализацией и формированием коммуникативных

навыков для работы в команде. При этом само прохождение туристского маршрута является для обучающихся постоянной деятельностью, не подразумевающей пассивного восприятия окружения ввиду необходимости того или иного взаимодействия с этим окружением (будь оно связано с обучением или с практическими аспектами туризма).

Проанализируем данную ИОП по схеме анализа и описания инновационных практик, предложенной И. М. Осмоловской для рассмотрения ИОП с дидактических позиций на основе выделения ключевых особенностей процесса обучения и специфики конкретной практики.

1. *Проблема, которую решает практика.* Средствами ИТМ решаются проблемы активизации деятельностного развития исследовательских компетенций обучающихся и создания ситуаций личностного развития ученика.

2. *Дидактические основания практики.* Для ИТМ такими основаниями являются:

– деятельностное содержание – в процессе обучения главной является деятельность обучающихся: исследовательская, социальная, туристская;

– нахождение в среде исследования – обучающиеся непрерывно в течение нескольких суток находятся в природной среде, являющейся для них объектом проектной деятельности;

– ситуации личностного развития – обучающиеся сталкиваются с необходимостью преодолевать трудности, связанные с туристским путешествием, что ставит их в ситуации, в которых актуализируются социально востребованные личностные качества.

3. *Целе-ценностный компонент практики.* Целью ИТМ является комбинированное развитие исследовательских компетенций и личностных качеств обучающихся, сопряженное с формированием культуры здорового образа жизни и здорового патриотизма.

4. *Содержание образования, реализующееся в практике.* Представляет собой проектную деятельность естественно-на-

учной направленности, реализуемую в формате проблемного обучения, где проблемные ситуации порождаются деятельным туристским путешествием.

5. *Методы, формы организации процесса обучения в данной практике, средства реализации основополагающих идей.* Процесс обучения представляет собой прохождение туристского маршрута в природной среде, в ходе которого каждый обучающийся осуществляет полный цикл исследовательской работы. В ходе путешествия ученик попадает в ситуацию, отражающую недостаток знаний для удовлетворения собственного интереса или для повышения комфорта в пути. Это приводит к самостоятельной постановке проблемы исследования и, впоследствии, к реализации проекта с получением промежуточных и итоговых результатов непосредственно в полевых условиях.

Средством достижения личностных образовательных результатов является необходимость командной работы в формате туристского маршрута, что приводит к ситуациям развития соответствующих личностных качеств.

6. *Представление о результатах обучения.* Достижение следующих установленных ФГОС образовательных результатов:

а) Метапредметные: умение самостоятельно определять цели и составлять планы деятельности, осуществлять, контролировать, корректировать деятельность; владение навыками учебно-исследовательской и проектной деятельности; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач; умение продуктивно общаться в рамках совместной деятельности.

б) Личностные: формирование мотивации к целенаправленной познавательной деятельности; экологической культуры; навыков сотрудничества в исследовательской, проектной и иной деятельности; культуры здорового образа жизни [15].

Отдельным результатом, характерным для ИТМ, будет расширение кругозора средствами путешествия, формирование романтического восприятия жизни и тяги

к познавательной естественно-научной деятельности.

7. *Характер взаимодействия учителя и учащихся.* В формате ИТМ педагогу необходимо создать условия для появления интереса к исследовательской деятельности, осуществлять поддержку инициатив обучающихся и направлять их при реализации проекта. Вместе с этим, педагог должен эффективно руководить прохождением туристского маршрута, что предъявляет требования к его дисциплинированности, целеустремленности, умениям организовывать туристскую деятельность обучающихся и решать возникающие конфликты.

8. *Иные особенности практики.* Особенностью ИТМ является непрерывное нахождение в природной среде педагога и обучающихся в течение продолжительного времени (от одного дня до нескольких недель), что концептуально отличается от практик, основанных на посещении учебного заведения. Это требует от педагога соответствующих компетенций, а также предъявляет дополнительные требования к его профессионально-личностным качествам.

Заключение

Распространение инновационных образовательных практик – характерная черта современной системы образования, отражающая адаптацию педагогического общества к изменяющимся условиям.

Потребность педагога в инвариантных и вариативных профессионально-личностных качествах, формируемая на сегодняшний день явлением ИОП, является актуальной педагогической проблемой. Мы рассмотрели эту ситуацию на примере практики «Исследовательский туристский маршрут», описав ее специфику и определив конкретные качества.

Инвариантными качествами, формируемыми готовностью педагога к реализации любых ИОП, являются адаптивность, рефлексивность и стремление к саморазвитию.

Для реализации описанной практики помимо инвариантных качеств, необходимы дисциплинированность, целеустремленность, культура здорового образа жизни.

Потребность современного педагога в инвариантных и вариативных качествах должна найти отражение в системе повышения квалификации педагогических специалистов, что, в свою очередь, приведет к повышению общей адаптационной способности педагогического сообщества. Это особенно актуально в призме частых и непредсказуемых изменений в системе образования.

На основе проведенного исследования планируется проектирование модели курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования, направленных на развитие профессионально-личностных качеств педагога, необходимых для реализации ИОП.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Осмоловская И. М. Дидактика: учебное пособие. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. 232 с.
2. Никулина В. Н. Трансляция инновационных образовательных практик: функции участников // Народное образование. 2011. № 4. С.166-173.
3. Осмоловская И. М. Инновационные образовательные практики в образовательном пространстве школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1. № 3(50). С.120-131.
4. Кларин М. В. Инновационные образовательные практики как инициативы в сфере дополнительного образования детей и молодежи // Этап: экономическая теория, анализ, практика. 2019. № 6. С. 31-48.
5. Халудорова Л. Е. Инновационные образовательные практики как средство реализации обновленного ФГОС ООО // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (82). С. 112-121.
6. Российская Федерация. Приказ Минтруда России от 22.09. 2021 № 652н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Москва, 2021.
7. Степашкина Е. А. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов. М.: НИУ ВШ Э, 2022. 32 с.
8. Гибадуллина Ю. М. Акмеограмма как инструмент развития современных ролевых позиций педагога // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С.7-12.
9. Атлас новых профессий: [сайт]. URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas_2.0.pdf (дата обращения 09.10.2024).
10. Быкова Е. А. Личностные детерминанты инновационной деятельности педагогов и обучающихся // Мир науки, культуры и образования. 2018. № 2 (69). С. 395-399.
11. Савина Н. Н. Критерии сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 4 (23). С. 1-10.
12. Ускова С. А. Развитие профессионально-личностных качеств учителя как основа обеспечения результативности современного образовательного процесса // Преподаватель XXI век. 2015. № 1. С. 81-89.
13. Ладеева А. В. Формирование личностно-профессиональных качеств педагога – ресурс повышения качества образования / Философско-педагогические проблемы непрерывного образования. Сб. научных статей IV междунар. научно-практ. конф.; под ред. М. И. Вишневого, Е. И. Снопковой. Могилёв: МГУ им. А. А. Кулешова, 2020. С. 209-213.
14. Сидоров А. В. Детско-юношеский туризм как смысловой компонент инновационных образовательных практик в дополнительном образовании / Актуальные вопросы развития спорта, физического воспитания, рекреации и оздоровительного туризма: материалы XIV междунар. научно-практ. конф. 8-10 апреля 2024 года; под ред. Л. Г. Рубис. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024. С. 419-426.
15. Российская Федерация. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования [утвержден Приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413, ред. от 12.08.2022]. Москва, 2022.

REFERENCES

1. Osmolovskaya, I. M. (2021) *Didactics: textbook*. Moscow: FSBI "Institute of Education Development Strategy of RAE". (In Russ.)
2. Nikulina, V. N. (2011) Broadcasting innovative educational practices: the functions of participants. *Public Education*, no. 4, pp. 166-173. (In Russ.)
3. Osmolovskaya, I. M. (2018) Innovative educational practices in the educational space of the school. *Domestic and Foreign Pedagogy*, no. 3, pp. 120-131. (In Russ.)
4. Klarin, M. V. (2019) Innovative educational practices as initiatives in additional education of children and youth. *Stage: Economic Theory, Analysis, Practice*, no. 6, pp. 31-48. (In Russ.)
5. Khaludorova, L. E. (2023) Innovative educational practices as a means of implementing the updated FSES BGE. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, no. 1, pp. 112-121. (In Russ.)
6. Ministry of Labor (2021) *On the approval of the professional standard «Teacher of additional education for children and adults» № 652n*. (In Russ.)
7. Stepashkina, E. A. Sukhodoev, A. K., Guzhelya, D. Yu. (2022) *Study of the profile of supra-professional competencies demanded by leading employers when hiring university students and graduates and young professionals*. Moscow: HSE. (In Russ.)
8. Gibadullina, Yu. M., Cherkasova, I. I. (2016) Acmeogram as a tool for the development of modern teacher's role positions. *Pedagogical Education in Russia*, no. 3, pp. 7-12. (In Russ.)
9. Skolkovo.ru: (2024) *Atlas of new professions 2.0*. Available at: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas_2.0.pdf (Accessed: 09 October 2024). (In Russ.)
10. Bykova, E. A. (2018) Personal determinants of innovative activity of teachers and students. *The World of Science, Culture and Education*, no. 2, pp. 395-399. (In Russ.)
11. Savina, N. N., Shatunova, O. V., Samsonova, E. V., Bashina, T.F. (2014) Criteria for the formation of future teachers' readiness for innovation and their indicators. *Science Studies*, no. 4, pp. 1-10. (In Russ.)
12. Uskova, S. A. (2015) Development of professional and personal qualities of a teacher as the basis for ensuring the effectiveness of the modern educational process. *Teacher XXI Century*, no. 1, pp. 81-89. (In Russ.)
13. Ladeeva, A. V. (2020) Formation of personal and professional qualities of a teacher is a resource for improving the quality of education. *Philosophical and pedagogical problems of continuing education. IV International Scientific and Practical Conference*, Mogilev, Kuleshov MSU, pp. 209-213. (In Russ.)
14. Sidorov, A. V. (2023) Sports tourism in the group of disciplines «route» in additional education: trends in innovative educational practices. *The role of psychology, pedagogy and medicine in the physical education of modern youth: materials of the XIII International Scientific and Practical conference*, 10-12 April 2023. Saint-Petersburg, SPbGUPTD, pp. 402-410. (In Russ.)
15. Ministry of Education (2022) *Federal state educational standard of secondary general education*. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Сидоров Артем Владимирович – аспирант, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского; заведующий информационно-методическим отделом Детско-юношеского центра «Красногвардеец», Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Sidorov Artem Vladimirovich – Postgraduate student, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky; head of the Information and Methodological Department of Children's and Youth Center «Krasnogvardeyets», St. Petersburg

Научная статья

УДК 377

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-88-94

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА У СТУДЕНТОВ

Моштаков А. А.

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

zxc5v67@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1839-6771>

Статья поступила в редакцию 11.11.2024

Одобрена после рецензирования 22.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье рассматривается проектирование образовательных систем развития технологического предпринимательства обучающихся на всех уровнях образования. Подчеркивается важность интеграции технических и предпринимательских знаний, практической ориентации обучения, развития творческого мышления и инновационности, участия в профессиональных сообществах и поддержки со стороны бизнес-сообщества. Проектирование таких образовательных систем требует комплексного подхода и учета специфики каждого уровня образования. Описанные в статье выводы могут служить основой для разработки эффективных образовательных программ и методик, помогающих обучающимся развивать предпринимательские навыки и способности.

Ключевые слова: образовательная система, технологическое предпринимательство, интеграция знаний, профессиональные сообщества, бизнес-сообщество, образовательные программы, предпринимательские навыки.

Для цитирования: Моштаков А. А. Проектирование образовательных систем развития навыков технологического предпринимательства у студентов // Человек и образование. 2024. № 4. С. 88–94. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-88-94>

Original article

DESIGNING EDUCATIONAL SYSTEMS FOR DEVELOPING STUDENTS' TECHNOLOGICAL ENTREPRENEURSHIP SKILLS

A. Moshtakov

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

zxc5v67@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1839-6771>

The article was submitted on 11.11.2024

Approved after reviewing on 22.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article discusses the design of educational systems for the development of technological entrepreneurship in students at all levels of education. The importance of integrating technical and

entrepreneurial knowledge, practical orientation of training, developing creative thinking and innovation, participation in professional communities and support from the business community is emphasized. The design of such educational systems requires an integrated approach and consideration of the specifics of each level of education. The findings described in the article can serve as a basis for developing effective educational programs and methods that help students develop entrepreneurial skills and abilities.

Keywords: educational system, technological entrepreneurship, integration of knowledge, professional communities, business community, educational programs, entrepreneurial skills.

For citation: Moshtakov A. A. Designing educational systems for developing students' technological entrepreneurship skills // Man and Education. 2024; (4): 88–94 (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-88-94>

Введение

В современном мире, где технологии и инновации играют ключевую роль в развитии общества, образовательная система должна быть ориентирована на подготовку предпринимателей-профессионалов. Технологическое предпринимательство становится важным элементом образования, который позволяет студентам получить не только теоретические знания, но и практические навыки для успешного ведения бизнеса.

Одной из основных задач образовательной системы является интеграция знаний из различных областей, таких как экономика, менеджмент, маркетинг и технологии. Это позволяет студентам получить комплексное образование и развить свои предпринимательские навыки. Помимо теоретических и практических знаний, важно также развивать творческое мышление у студентов. Инновационность и способность к креативному мышлению являются ключевыми качествами успешных предпринимателей. Для развития предпринимательских навыков студентам необходимо быть вовлеченными в профессиональные сообщества и бизнес-сообщество. Такие сообщества предоставляют возможности для обмена опытом и знаниями, а также создают условия для развития профессиональных навыков.

Важным аспектом образовательной системы является комплексный подход к подготовке предпринимателей. Это означает, что образовательные программы должны включать в себя не только теоретическую часть, но и практические за-

нятия, проектную работу и стажировки предпринимательской направленности. Уровень образования также играет важную роль в развитии предпринимательских навыков. Чем выше уровень образования, тем больше возможностей для получения специализированного знания и развития профессиональных навыков.

Таким образом, развитие предпринимательских навыков студентов является важной задачей образовательной системы. Технологическое предпринимательство, интеграция знаний, практическая ориентация, творческое мышление, инновационность, профессиональные сообщества и комплексный подход – все эти аспекты способствуют успешному развитию предпринимательских навыков у студентов.

Образовательные системы развития технологического предпринимательства обучающихся являются актуальной темой исследования, так как современное образование должно готовить студентов и школьников к созданию и развитию собственных технологических стартапов. В то же время, как отмечает ряд исследователей [1–5], современная ситуация позволяет говорить о возможности прорывных изменений в системе образования на основе кардинального пересмотра концептуальных подходов к подготовке студентов и школьников, обновления требований к профессиональным компетенциям обучающегося. С. А. Цыплакова рассматривает основные аспекты проектирования образовательных систем, включая определение целей и задач, выбор содержания и методов обучения, оценку эффективности

и т. д. [1]. Исследование Л. И. Кутепова посвящено особенностям проектирования образовательных систем в условиях цифровой трансформации, а также рассмотрению методов и инструментов для создания таких систем [2]. М. А. Меньшикова исследует роль образования в развитии технологического предпринимательства, характеризует методы и подходы для включения предпринимательских компетенций в образовательные программы [3]. Особенности развития технологического предпринимательства в высшей школе, описание инструментов для подготовки студентов к предпринимательской деятельности предлагают С. Г. Авруцкая и О. В. Самохвалов [4; 5]. М. В. Фирсов исследует образовательные системы развития технологического предпринимательства в сфере среднего профессионального образования и возможность для их усовершенствования [6].

Анализ научных исследований выявил риски, характерные для процесса развития предпринимательства и инноваций:

1. Недостаток доступных ресурсов. Одной из основных проблем может быть ограничение доступа к финансированию, инфраструктуре и другим ресурсам, необходимым для запуска и развития бизнеса. Это затрудняет получение необходимых средств и создание успешных стартапов [5].

2. Отсутствие поддержки со стороны государства. Государственная политика и законодательство оказывают значительное влияние на развитие предпринимательства. Несправедливые или неэффективные правила и регулирование могут создавать преграды для предпринимателей и инноваторов [6].

3. Недостаток квалифицированных специалистов. Подготовка предпринимателей требует формирования специализированных навыков, таких как программирование, маркетинг и управление проектами.

4. Риски неопределённости. Предпринимательская деятельность связана с рисками и неопределённостью. Некоторые люди могут быть не готовы к принятию таких рисков, что может быть препятстви-

ем для развития предпринимательства и инноваций.

5. Отсутствие сетевых связей. Наличие сильных сетевых связей и контактов является важным фактором для успешного предпринимательства. Отсутствие таких связей затрудняет доступ к ресурсам, экспертизе и возможностям [5].

Профилактика рисков требует определенных усилий со стороны государства, образовательных учреждений и общества в целом. Необходимо создать благоприятную среду для предпринимательства, обеспечить доступ к ресурсам и поддержку, а также развивать культуру предпринимательства и инноваций.

В области развития предпринимательства и инноваций возможными результатами исследования могут быть: определение преимуществ и недостатков существующих программ и политик, направленных на поддержку предпринимательства и инноваций; оценка эффективности различных стратегий и методов развития предпринимательства и инноваций; изучение влияния культурных, социальных и экономических факторов на развитие предпринимательства и инноваций [8].

Эти исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций и стратегий, направленных на развитие предпринимательства и инноваций, а также для принятия решений в области политики и управления. Они могут также служить основой для дальнейших исследований и обсуждений в этой области.

Материалы исследования

В основу разработки в области образования и предпринимательства были положены:

– "The Theory of Economic Development" (Теория экономического развития), автор – Джозеф Шумпетер. В этой работе Шумпетер описывает концепцию «творческого разрушения» и его роль в стимулировании экономического роста через инновации и предпринимательство [7].

– "The Entrepreneurial Mindset" (Предпринимательский менталитет), автор –

Рита Гюнтер. В работе раскрыты ключевые аспекты предпринимательского мышления, такие как способность к риску, творческое мышление и принятие решений [8].

– "The Lean Startup" (Гибкая стартап-методология), автор – Эрик Рис. Эта работа представляет методологию, основанную на принципах быстрого экспериментирования и обратной связи от клиентов, которая помогает предпринимателям создавать успешные стартапы [9].

– "Education and the Commercial Mindset" (Образование и коммерческий менталитет), автор – Сэмуэль Абрамс. В работе описано влияние коммерческого мышления на образовательную систему и предлагается ряд рекомендаций по развитию предпринимательского образования [10].

Из предложенных научных работ можно сделать вывод, что предпринимательство и инновации играют важную роль в экономическом развитии. Предпринимательский менталитет, включающий творческое мышление, способность к риску и принятие решений, является ключевым фактором успешного предпринимательства [10]. Гибкая стартап-методология, основанная на быстром экспериментировании и обратной связи от клиентов, может помочь предпринимателям создавать успешные стартапы [9]. Коммерческое мышление также оказывает влияние на образовательную систему, а развитие предпринимательского образования служит важным фактором для развития экономики [7].

Результаты и их обсуждение

Различение понятий «предпринимательство» и «инновации» является одной из основных идей исследования.

Предпринимательство определено как процесс создания и управления новым бизнесом или проектом, в то время как инновации – как внедрение новых идей, технологий или подходов в существующий бизнес или общество. Предпринимательство и инновации необходимы друг другу для успешного развития. Предпринимательство создает новые

возможности для инноваций, а инновации могут помочь предпринимателям улучшить свои бизнес-модели и продукты.

В результате исследования выделены следующие образовательно-развивающие эффекты: повышение осведомленности студентов о роли предпринимательства и инноваций в экономическом развитии, о важности предпринимательства и инноваций для создания рабочих мест, повышения производительности и стимулирования экономического роста; расширение знаний и навыков студентов в области предпринимательства и инноваций через новые идеи, методы и стратегии; содействие формированию предпринимательской культуры, развитие позитивного отношения к предпринимательству и инновациям, поддержке предпринимательского подхода в профессии и жизни; развитие сетей контактов и связей, создание платформ и событий, которые помогут предпринимателям и студентам встречаться, обмениваться опытом и устанавливать деловые связи; повышение доступности и качества образования в области предпринимательства и инноваций, разработка новых образовательных программ и материалов, повышение качества существующих курсов и тренингов [1].

Данные образовательно-развивающие эффекты направлены на развитие предпринимательского потенциала и инновационной активности в обществе, а также на повышение конкурентоспособности отечественной экономики.

Проявление этих эффектов сопровождения и поддержки непрерывного образования в области предпринимательства связано с рядом организационно-педагогических условий:

– *Повышение уровня компетенций и знаний.* Образовательно-развивающие программы помогают участникам развить новые навыки, получить актуальные знания и повысить свою профессиональную компетентность. Это предполагает включение в обучение новых технологий, развитие управленческих навыков и других ключевых компетенций.

– *Стимулирование инноваций и креативности* способствует развитию творческого мышления, экспериментированию и поиску новых решений, созданию новых идей, продуктов и услуг.

– *Развитие лидерских навыков* коммуникации, управления проектами и других навыков, необходимых для эффективного руководства и управления. Это способствует повышению производительности и эффективности работы, уровня занятости и конкурентоспособности, повышению шансов на получение работы и продвижение по карьерной лестнице. Участие в образовательных программах позволяет участникам расширить свой кругозор, улучшить свои навыки и повысить свою конкурентоспособность на рынке труда [6].

Эти условия могут быть достигнуты благодаря активной поддержке и сопровождению непрерывного образования, включая доступ к качественным образовательным программам, индивидуальное консультирование и оценку результатов обучения.

В исследовании определен комплекс критериев и показателей качества сопровождения и поддержки педагога, которые включают:

1. *Доступность* сопровождения и поддержки. Это ресурсы и услуги, которые педагог использует для получения помощи и поддержки, а также легкость доступа к ним.

2. *Индивидуальный подход*. Сопровождение и поддержка должны быть адаптированы к индивидуальным потребностям каждого педагога, учитывать его профессиональные цели, уровень опыта и особенности работы.

3. *Регулярность и систематичность* сопровождения и поддержки. Важно, чтобы педагог имел возможность получать помощь и поддержку регулярно и систематически, а не только в случае кризисных ситуаций или возникновения проблем.

4. *Оценка эффективности* сопровождения и поддержки. Необходимо иметь механизмы оценки результатов сопровождения и поддержки, чтобы определить

их эффективность и внести необходимые корректировки в работу.

5. *Координация и сотрудничество* между различными участниками системы сопровождения. Важно, чтобы сопровождение и поддержка педагогов были интегрированы в широкую систему образования и осуществлялись совместными усилиями различных участников, таких как администрация, методические службы, коллеги и другие специалисты.

Предложенные показатели должны быть оценены внешними экспертами. Внешний эксперт проводит аудит или оценку системы сопровождения и поддержки, используя эти критерии и показатели. Педагог использует их для самоанализа своей работы и определения потребностей в поддержке, задав себе определенные вопросы и оценив свой уровень соответствия каждому показателю. Это поможет ему определить области, где он нуждается в дополнительной поддержке и развитии.

Заключение

Предложенные позиции согласуются с авторскими исследованиями и предложенными рекомендациями по разработке и внедрению курсов по предпринимательству и инновациям в учебные планы образовательных учреждений всех уровней (ОО, СПО, ВО). Это помогает студентам приобрести не только технические знания, но и навыки предпринимательства, которые необходимы для успешного запуска и развития технологических проектов. Созданные на основе этих идей инновационные образовательные платформы способны объединять студентов, преподавателей и предпринимателей. Такие платформы позволяют студентам получить практический опыт работы над реальными проектами, а также установить контакты с потенциальными инвесторами и партнерами.

Участие студентов в стартап-соревнованиях позволит студентам продемонстрировать свои проекты и получить обратную связь от экспертов и инвесторов. Такие мероприятия могут стать стимулом для развития технологического предпри-

нимательства среди студентов, сопровождать внедрению менторской поддержки для студентов, которые хотят заниматься технологическим предпринимательством. Менторы, имеющие опыт в этой сфере, смогут помочь студентам развить свои идеи, научиться составлять бизнес-планы и находить пути финансирования своих проектов. Результаты исследований и анализа успешных примеров образовательных систем развития технологического предпринимательства, выявление лучших практик и определение ключевых факторов успеха в этой области можно применять при разработке и внедрении образовательных программ [6].

Выводы

Внедрение комплексного подхода в развитие технологического предпринимательства среди студентов способствует получению необходимых технических знаний, развивает навыки предпринимательства, что является ключевым для успеш-

ного запуска и развития технологического суверенитета страны.

Создание инновационных образовательных платформ, организация стартап-соревнований, а также предоставление менторской поддержки студентам, желающим заниматься технологическим предпринимательством, способствуют практическому опыту работы над реальными проектами и установлению контактов с инвесторами и партнерами.

Таким образом, исследования и анализ успешных примеров образовательных систем развития технологического предпринимательства позволяют выявить лучшие практики и определить ключевые факторы успеха в этой области. Обучение предпринимательству в сочетании с инновационными образовательными платформами, менторской поддержкой стимулируют развитие технологического предпринимательства среди студентов и способствуют созданию новых инновационных технологических проектов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Цыплакова С. А. Теоретические основы проектирования образовательных систем // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 131–133.
2. Кутепова Л. И., Попкова А. А., Жидков А. А., Гордеев К. Проектирование цифровой образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2(35). С. 229–232.
3. Меньшикова М. А., Бутко Г. П. Развитие технологического предпринимательства в образовательной среде. Инновационные технологии в современном образовании. Сборник материалов VII международной научно-практической интернет-конференции. М., ООО "Научный консультант", 2019. С. 359–366.
4. Авруцкая С. Г., Копылова Л. Е. Инструменты развития технологического предпринимательства в академической среде // Инновационная Россия. Проблемы и опыт. 2022. № 04(270). С. 11–17.
5. Самохвалов О. В. Проблемы технологического предпринимательства в вузах / Механизация и автоматизация строительства. Самарский государственный технический университет, 2022. С. 184–172.
6. Фирсов М. В. Развитие технологического предпринимательства и стартапов в контексте исследовательской деятельности обучающихся в системе СПО: монография. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2018. 130 с.
7. Шумпетер И. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / пер. с нем. В. С. Автономова, М. С. Любского и др. М.: Эксмо, 2008. 264 с.
8. Gunther McGrath R. The Entrepreneurial mindset. Harvard Business Press, 2000. 380 p.
9. Ries E. The Lean startup: How today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses hardcover. Crown, 2011. 336 p.
10. Samuel E. Abrams. Education and the commercial mindset. Harvard University Press, 2016. 432 p.

REFERENCES

1. Tsyplakova, S. A. (2016) Theoretical foundations of designing educational systems. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 5, no. 1 (14), pp. 131–133. (In Russ.)
2. Kutepova, L. I., Popkova, A. A., Zhidkov, A. A., Gordeev, K. (2021) Designing a digital educational environment. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 2 (35), pp. 229–232. (In Russ.)
3. Menshikova, M. A., Butko, G. P. (2019) Development of technological entrepreneurship in the educational environment. In: *Innovative technologies in modern education. Proceedings of the VII International Scientific and pPractical Internet Conference*. M., ООО "Scientific consultant", pp. 359–366. (In Russ.)
4. Avrutsкая, S. G., Kopylova, L. E. (2022) Tools for the development of technological entrepreneurship in the academic environment. *Innovative Russia. Problems and Experience*, no. 04 (270), pp. 11–17. (In Russ.)
5. Samokhvalov, O. V. (2022) Problems of technological entrepreneurship in universities. In: *Mechanization and Automation of Construction*. Samara State Technical University, pp. 184–172. (In Russ.)
6. Firsov, M. V. (2018) *Development of technological entrepreneurship and startups in the context of research activities of students in the secondary vocational education system: monograph*. N. Novgorod: Nizhny Novgorod Institute for Education Development. (In Russ.)
7. Schumpeter, I. A. (2008) *Theory of economic development. capitalism, socialism and democracy*. Moscow: Eksmo. (In Russ.)
8. Gunther, McGrath. (2000) *The Entrepreneurial mindset*. Harvard Business Press.
9. Ries, E. (2011) *The Lean startup: How today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses hardcover*. Crown.
10. Abrams, Samuel. (2016) *Education and the commercial mindset*. Harvard University Press.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Моштакoв Антон Анaтoльевич – кандидат педагогических наук, доцент, прoректор, Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, Гaтчина

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Moshtakov Anton Anatolyevich – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Vice-rector, State Institute of Economics, Finance, Law and Technology, Gatchina

Научная статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-95-103

РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Минин М. Г.¹, Ардашев М. В.², Исаева Е. В.³

^{1,3} Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

² ООО «Газпром трансгаз Томск», Россия

¹ ✉ minin@tpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2918-4195>

² mihail_ardyshev@mail.ru

³ naiden@tpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4463-5812>

Статья поступила в редакцию 15.10.2024

Одобрена после рецензирования 29.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Статья посвящена проблемам организации независимой оценки уровня профессиональной подготовки специалистов, работающих на предприятиях нефтяной и газовой отраслей промышленности. Объективная диагностика уровня знаний, умений и профессиональных компетенций обучаемых позволит более качественно осуществлять подготовку и переподготовку специалистов. В настоящее время в научно-педагогической литературе представлены многочисленные методики измерения профессиональных компетенций сотрудников, занятых в сфере бизнеса, экономики и управления. Действующих инструментов оценки уровня знаний и умений специалистов в технических и технологических областях не много. Авторы предлагают апробированную методику измерения основных компонентов, составляющих профессиональную компетенцию. Полученные результаты эксперимента свидетельствуют об эффективности предлагаемых подходов и востребованности со стороны слушателей.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, независимый контроль знаний, квалиметрия, профессиональное образование.

Для цитирования: Минин М. Г., Ардашев М. В., Исаева Е. В. Развитие и оценка профессиональных компетенций магистрантов технических специальностей // Человек и образование. 2024. № 4. С. 95–103. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-95-103>

Original article

DEVELOPMENT AND EVALUATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF TECHNICAL MASTER STUDENTS

M. Minin¹✉, M. Ardashev², E. Isaeva³^{1,3} National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia² Gazprom Transgaz Tomsk, Tomsk, Russia¹ ✉ minin@tpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2918-4195>² mihail_ardyshev@mail.ru³ naiden@tpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4463-5812>*The article was submitted on 15.10.2024**Approved after reviewing on 29.11.2024**Accepted for publication on 26.12.2024*

Abstract. The article is devoted to the problems of organizing an independent evaluation of the level of professional training of specialists working in oil and gas industries. Objective diagnosis of the level of knowledge, skills and professional competences of trainees will allow to better train and retrain specialists. At present, the scientific and pedagogical literature presents numerous methods of measurement of professional competences of employees engaged in business, economy and management. There are few existing tools for assessing the level of technical and technological expertise. The authors propose a tried and tested methodology for measuring the basic components of professional competence. The results of the experiment show the effectiveness of the proposed approaches and the demand by the participants.

Keywords: professional competencies, independent knowledge control, qualimetry, professional education.

For citation: Minin M. G., Ardashev M. V., Isaeva E. V. Development and evaluation of professional competences of technical master students // Man and Education. 2024; (4): 95–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-95-103>

Введение

Главной целью любого образовательного процесса является обеспечение обучающихся качественным образованием. О позитивных изменениях в этой сфере можно судить по росту качества подготовки обучающихся. Эта ситуация обусловлена двумя основными противоречиями: неопределенностью критериев и норм профессиональных и образовательных стандартов и медленными темпами развития независимых диагностических служб систематического контроля качества образования [1].

В этой связи наблюдается актуализация задач по разработке и внедрению профессиональных стандартов, поскольку именно в системе стандартизации может быть реали-

зован переход к эффективному управлению образовательной системой. Исходным пунктом стандартизации образования является критериально-оценочное нормативное описание конечных результатов образовательной деятельности, т. е. прогнозируемого качества образования [2; 3; 4]. При наличии конкретного способа описания в стандартах диагностично определенных целей обучения с заранее устанавливаемой степенью полноты этого описания появляется возможность управления образованием на основе диагностики учебных достижений. Объективность, полнота, систематичность, оперативность и конкретность такой информации позволяют создать необходимые условия для принятия

и реализации управленческих решений в функционировании образования.

Традиционные методы контроля знаний, как известно, базируются на взаимодействии обучающегося и педагога, и это является достоинством для развития коммуникативных способностей студентов, простоты и оперативности получения результатов. Однако они нацелены исключительно на получение качественных эквивалентов оцениваемых качеств обучающихся, но не на количественное измерение, поэтому результаты такого контроля невозможно сравнить между собой.

Используемые в современной вузовской практике методы оценивания уровня подготовленности слушателей программ в конце обучения – тестирование, экзамен, зачет, не дают объективного представления о степени достижения результатов, обозначенных в рабочих программах [5; 6; 7; 8].

Тестирование оценивает, как правило, знаниевую компоненту, да и для создания стандартизированного теста требуется очень квалифицированный коллектив разработчиков – тестологов. Экзамен и зачет так же выстроены в рамках традиционных представлений о контроле, результаты этих испытаний дают качественные, а не количественные характеристики результатов обучения [6; 7; 8].

В отличие от традиционных, современные технологии оценки качества обучения базируются на квалиметрическом (количественном) подходе, целью которого является получение численных эквивалентов, которые можно отождествить с предметной или межпредметной подготовленностью. Эти новые количественные направления позволили зарубежным и отечественным ученым достичь значительных успехов в организации контроля учебных достижений [9; 10].

С точки зрения компетентностного подхода задачей слушателей курсов повышения квалификации является приобретение новых знаний, умений и компетенций и расширение спектра уже имеющихся для повышения уровня своего профессионализма [11]. В этой связи необходим поиск

новых методов оценивания достижения результатов обучения, основанных на самых передовых методиках, позволяющих не только фиксировать прирост знаний, но и проверку умений и профессиональных навыков слушателей в условиях неопределенности, экстремальных и непредвиденных ситуациях.

Результаты исследования

Основная идея разработки методики организации выпускных квалификационных экзаменов на примере курсов «Оператор газораспределительной станции (ГРС)» связана с разработкой новых учебно-методических материалов, основанных на технологии кей-стади. Создание методики потребовало детального изучения методологических и рабочих инструкций по основным направлениям деятельности персонала, детального описания оборудования станций, особенностей их устройства и т.п.

Идея метода заключается в проверке (оценке) верных действий операторов в условиях непредвиденных ситуаций, в которых необходимо принять единственно правильное решение. Методика предполагает также оценивание уровня знаний и умений операторов, необходимых для выполнения и решения профессиональных задач в штатной ситуации.

Эти требования заимствованы из концепции *CDIO Syllabus*. В настоящее время в педагогической практике востребованным, в том числе и в школьном образовании, является проектно-организованное обучение. Суть этого подхода заключается в сопровождении разрабатываемого проекта от идеи до внедрения. Лозунг этого процесса: «придумывай, проектируй, производи, применяй!» (Conceive, Design, Implement, Operate – CDIO). CDIO Initiative инициирована Массачусетским технологическим институтом (MIT, США) и ведущими вузами Швеции (KTH, Chalmers). К этой инициативе присоединились более 20 российских университетов, одним из первых стал Национальный исследовательский Томский политехнический

университет, что позволяет обеспечивать подготовку выпускников к комплексной инженерной деятельности. Обучение происходит в процессе создания студентами продукта или системы. В ходе учебного мероприятия продукт должен быть разработан (использован) до такого уровня (качества), при котором он может быть проверен студентами на предмет соответствия заявленным требованиям и возможности внесения необходимых улучшений.

Результаты обучения должны быть согласованы с основными потребителями программы, т. е. группами лиц, заинтересованных в качественной подготовке выпускников на предмет соответствия целям программы и актуальности для реальной инженерной деятельности [12; 13].

Новизна нашего подхода заключается в детальном описании профессиональных компетенций специалистов, их трудовых функций, трудовых действий, предметов труда, необходимых знаний и умений. Оценивающие материалы несут не только контролируемую функцию, но и обучающую, т. к. могут быть использованы при подготовке к экзаменационным испытаниям.

Настоящий проект имеет хорошие перспективы в развитии системы оценивания сформированности профессиональных компетенций (операторов ГРС) с точки зрения количественных характеристик, расширения набора ситуативных заданий, системы шкалирования результатов контроля, проверки заданий на валиметрические характеристики (валидность, трудность, дифференцирующая способность и др.). Для этого целесообразно после апробации проекта узнать мнения выпускников программы, специалистов-экспертов, работающих на подобных предприятиях. Причем данную методику оценивания профессиональных компетенций можно использовать при подготовке и повышении квалификации специалистов любых категорий, работающих в области техники и технологий.

Ограничения исследования. Авторы не ставили целью разработку модели компе-

тенций для данного предприятия. Многие проблемы теории и практики, касающиеся вопроса оценки компетенций персонала, существуют уже в течение продолжительного периода времени и были неоднократно обозначены и проанализированы как российскими, так и зарубежными учеными. Но, как правило, эти исследования проводились в пределах крупных предприятий, где необходима четкая система управления человеческими ресурсами, и именно корпоративная модель компетенций становится основой этой системы. Нами сделана попытка оценить степень подготовленности специалистов среднего звена к выполнению профессиональных действий на конкретном предприятии газовой отрасли.

Для оценки уровня подготовленности специалиста и оформления допуска к работе необходимо проверить его знание оборудования, с которым придется работать, знание технологических схем, правил техники безопасности, рабочих инструкций и т.п. Эти знания достаточно просто проверить тестовыми заданиями элективного характера или письменными вопросами. Второй уровень – умения специалиста – должен проверяться более сложными контролирующими материалами. Это могут быть или тестовые задания на установление последовательности или на соответствие. Можно использовать письменные задания творческого характера. И, наконец, компоненту, связанную с навыками владения специалистом компетенциями, можно оценить только через его поведение в условиях внештатной ситуации и полной неопределенности, например, гипотетической аварийной ситуации на производстве, через оценку ответов на специальные вопросы по внештатной ситуации. Безусловно, к разработке контрольно-измерительных материалов должен быть привлечен пул специалистов, обладающих значительным производственным опытом, технологов, а также специалистов в области педагогических измерений – тестологов.

Апробацию нашей методики представим на примере оценки профессиональ-

ных компетенций специалистов ООО «Газпром трансгаз Томск» с применением технологии кейс-стади.

Метод кейс-стади или метод конкретных ситуаций (от английского *case* – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Непосредственная цель метода кейс-стади – совместными усилиями группы слушателей проанализировать возникающую ситуацию и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы [14; 15].

Специфика обучения рабочих ООО «Газпром трансгаз Томск» в корпоративном учебном центре заключается в подготовке их к осуществлению строго регламентированных профессиональных компетенций в границах своих профессий. В этой связи были разработаны методические рекомендации по организации и проведению выпускных квалификационных экзаменов с применением технологии кейс-стади для обучающихся по профессии «Оператор ГРС».

Отличительными особенностями настоящих рекомендаций являются:

- описание модели ситуации с ее детализацией под конкретную профессиональную компетенцию;
- формулировка профессиональных компетенций под конкретные трудовые функции;
- указание трудовых действий, предметов труда, требуемых знаний и умений (навыков) при осуществлении профессиональных компетенций;
- требование к экзаменуемому продемонстрировать в комплексе свои знания, умения и навыки (практические действия) в рамках профессиональных компетенций.

По согласованию специалистов определено десять профессиональных компетенций, охватывающих весь спектр требований к профессии «Оператор ГРС».

Профессиональная компетенция № 1: оператор ГРС обязан обеспечить одоризацию подаваемого потребителю газа.

Профессиональная компетенция № 2: оператор ГРС должен производить безопасный пуск станции в работу после строительства, капитального ремонта или плановой/аварийной остановки.

Профессиональная компетенция № 3: оператор ГРС должен безопасно выводить станцию из работы для проведения капитального ремонта или плановых/аварийных регламентных работ.

Профессиональная компетенция № 4: оператор ГРС принимает непосредственное участие в проведении всех видов ремонтных работ на ГРС (Ревизия РДУ).

Профессиональная компетенция № 5: оператор ГРС осуществляет оперативные переключения с целью бесперебойной подачи газа потребителю (Перевод ГРС на байпас).

Профессиональная компетенция № 6: оператор ГРС обязан обеспечить бесперебойную работу оборудования собственных нужд (отопления) ГРС в зимний период.

Профессиональная компетенция № 7: во время своего дежурства оператор ГРС является ответственным лицом за правильное обслуживание и безаварийную работу всего оборудования и систем ГРС (Обмерзание линии, переход на резервную).

Профессиональная компетенция № 8: оператор ГРС должен ежемесячно проверять работоспособность всех систем и оборудования ГРС (КИП).

Профессиональная компетенция № 9: оператор ГРС обязан предусмотреть меры, исключающие неконтролируемый доступ на территорию ГРС посторонних лиц.

Профессиональная компетенция № 10: оператор ГРС в установленном порядке ведет оперативно-техническую документацию.

Для каждой профессиональной компетенции определены: трудовые функции, основные трудовые действия, предметы труда, необходимые знания, необходимые умения, модельная ситуация.

Для выполнения и решения заданий даны справочные материалы. Далее приводятся задания на знание, умения и владение профессиональными навыками по вышеуказанным пунктам.

На примере модельной ситуации рассмотрим реализацию оценки профессиональной компетенции № 1.

Для слушателей повышения квалификации подготовлено учебно-методическое пособие с описанием и характеристикой газораспределительной станции: ее расположением, размерами, количеством зданий, оборудованием, схемой подачи газа, технологическими схемами и характеристиками.

Профессиональная компетенция № 1: оператор ГРС обязан обеспечить одоризацию подаваемого потребителю газа.

Трудовые функции в рамках ПК:

- бесперебойная подача одоранта в газопровод потребителя;
- пополнение одорантом расходной ёмкости из ёмкости хранения;
- пополнение одорантом ёмкости хранения из транспортного контейнера;
- документальное сопровождение процесса одоризации газа на ГРС.

Основные трудовые действия:

- регулировка подачи одоранта в соответствии с нормой одоризации и расходом газа;
- непрерывный контроль расхода одоранта;
- заправка расходной ёмкости одорантом методом «передавливания»;
- заправка ёмкости хранения одорантом методом «передавливания»;
- ведение оперативно-технической документации по одоризации газа.

Предметы труда:

- одоризационная установка на ГРС;
- трубопроводная арматура – краны, вентили, задвижки, клапана и т.д.;
- сосуды под давлением – ёмкости с одорантом;
- слесарный инструмент;
- средства индивидуальной защиты (в т.ч. органов дыхания).

Необходимые знания:

- устройство и принцип действия одоризационной установки на ГРС;
- технологические схемы обвязки одоризационной установки, ёмкости хранения одоранта, транспортного контейнера с одорантом;
- физико-химические свойства отравляющего вещества – одоранта, его воздействие на организм человека;
- правила пользования средствами индивидуальной защиты при работе с одорантом;
- оказание первой медицинской помощи пострадавшему от отравления одорантом.

Необходимые умения:

- «читать» технологические схемы узлов ГРС;
- регулировать подачу одоранта в выходной газопровод ГРС, контролировать подачу;
- пополнять одорантом расходную ёмкость;
- заправлять подземную ёмкость из транспортного контейнера;
- безопасно пользоваться слесарным инструментом;
- применять средства индивидуальной защиты, оказывать первую помощь пострадавшему, нейтрализовать пролитый одорант;
- вести журналы по учёту расхода одоранта на ГРС.

Справочная информация по физико-химическим свойствам веществ приводится для решения расчетных заданий. Для каждой компоненты составлено 10 частных заданий на знания, умения и навыки, имеется вся необходимая информация для их выполнения [10; 15]. Результаты аттестации обрабатывались с учетом дифференциации трудности заданий. Весовой коэффициент заданий на знания – 20%, на умения – 30%, на навыки – 50%. Анкетирование слушателей проводилось после проведения эксперимента и получило положительные отзывы. На данном этапе апробация методики осуществлялась на сравнительно небольшой выборке (76 операторов), и оценивание производилось

с помощью экспертной оценки специалистов.

По мере накопления статистических данных и проверки заданий на качественные характеристики (трудность, дифференцирующая способность и др.) планируется разработка многопараметрической модели обработки результатов оценивания.

Заключение

Полученные данные исследования позволяют развить и углубить систему знаний в сфере оценки компетенций персонала, а также сделать выводы о факторах, оказывающих влияние на этот процесс и мерах, необходимых для функционирования оптимальной системы оценки компетенций.

Результаты исследования могут быть использованы на подобных предприятиях.

Авторы осознают, что материал статьи больше соответствует журналам направленности, связанной с инженерной педагогикой. Но, с другой стороны, наш опыт работы в педагогическом университете свидетельствует о необходимости знакомства преподавателей педагогических вузов с современными подходами к независимой оценке уровня подготовленности студентов в условиях реализации компетентностного подхода в обучении. Тем более, что в педагогических университетах реализуются программы инженерной направленности, и преподавателям этих специальностей материалы статьи могут быть полезны.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дятлов В. А. Актуальные вопросы управления персоналом. М.: ГУП Изд-во «Нефть и газ», 2001. 317 с.
2. Бударин В. Б. Кадровая политика государственного газового концерна «ГАЗПРОМ» в период перехода к рыночной экономике. М.: ВНИИЭ газпром, 1992. 412 с.
3. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М.: МИСиС, 1989. 167 с.
4. Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю. Управление качеством образования. СПб.: Изд-во РГ ПУ им. А.И. Герцена, 2002. 359 с.
5. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.
6. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Народное образование. 2000. 352 с.
7. Борисова Е. А. Компетенция и критерии оценки. Есть разница в названии и внешнем виде // Служба кадров и персонал. 2006. № 5. С. 6–10.
8. Похолоков Ю. П. Подходы к оценке и обеспечению качества инженерного образования // Инженерное образование. 2022. № 31. С. 93–106.
9. Kolmos A., Hadgraft, R. and Holgaard, J. Response strategies for curriculum change in engineering // International Journal of Technology and Design Education. 2015. 26.
10. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения [Электронный ресурс] // Корни (Course): проект и технология: [сайт]. URL: <http://evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 16.08.2022).
11. Махотин Д. А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология // Вестник РМАТ. 2014. № 1 (10). С. 94–98.
12. Минин М. Г., Муратова Е. А., Михайлова Н. С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ // Высшее образование в России. 2019. № 5. С. 112.
13. Хаперская А. В., Минин М. Г. Искусственный интеллект как инструмент оценки компетенций в активных методах обучения старшего поколения и людей с ОВЗ на электронной платформе и помощь в их трудоустройстве: монография. Томск: STT, 2021. 130 с.
14. Хаперская А. В., Минин М. Г. Электронная обучающая платформа и педагогический мониторинг в условиях цифровой трансформации // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 131–138.
15. Савельева Н. Н., Минин М. Г. Опыт практико-ориентированной подготовки инженерных кадров в техническом вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 2 (128). URL: <https://research-journal.org/archive/2-128-2023-february/10.23670/IRJ.2023.128.23> (дата обращения: 16.09.2024).

REFERENCES

1. Dyatlov, V. A. (2001) [Current issues in personnel management]. *M.: GUP Izdatel'stvo Neft' i gaz*. M.: SUE Publishing House "Oil and Gas", p. 317. (In Russ.).
2. Budarin, V. B., Dyatlov, V. A., Chernoiyanov, V. A. (1992) Personnel policy of the state gas concern Gazprom during the transition to a market economy. *M.: VNIIE Gazprom*. M.: Gazprom All-Union Scientific Research Institute of Electric Power Industry, p. 412. (In Russ.).
3. Avanesov, V. S. (1989) Fundamentals of the scientific organization of pedagogical control in higher education. *M.: MISiS*, p. 167. (In Russ.).
4. Bordovskij, G. A., Nesterov, A. A., Trapicyn, S. Yu. (2002) Education quality management]. *SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena* Publishing house of Herzen State Pedagogical University of Russia, p. 359. (In Russ.).
5. Chelyshkova, M. B. (2002) [Theory and practice of constructing pedagogical tests]. *Uchebnoe posobie*. – M.: Logos. Training manual. – M.: Logos, p. 432. (In Russ.).
6. Majorov, A. N. (2000) Theory and practice of creating tests for the education system]. *M.: Narodnoe obrazovanie*. M.: Public education, p. 352. (In Russ.).
7. Borisova, E. A. (2006) Competence and assessment criteria. *Sluzhba kadrov i personal*. HR service and personnel, no. 5, pp. 6–10. (In Russ.).
8. Poholkov, Yu. P. (2022) Approaches to the assessment and quality assurance of engineering education. *Inzhenernoe obrazovanie Engineering education*, no. 31, pp. 93–106, (In Russ.).
9. Kolmos, A., Hadgraft, R. and Holgaard, J. (2015) Response strategies for curriculum change in engineering. *International Journal of Technology and Design Education*, no. 26, pp. 391–411. (In Russ.).
10. Dolgorukov, A. M. (2022) Case-study method as a modern technology of professionally oriented training. Available at: <http://evolkov.net/case/case.study.html> (Access: 16 August 2022). (In Russ.).
11. Mahotin, D. A. (2014) [Method of analysis of specific situations (cases) as a pedagogical technology]. *Vestnik RMAT, Narodnoe obrazovanie. Pedagogika Vestnik RIAT, Pedagogical sciences*, no. 1, pp. 94–98 (In Russ.).
12. Minin, M. G., Muratova, E. A., Mihajlova, N. S. (2019) Development of assessment tools bank within education program structure. *Vysshee obrazovanie v Rossii Higher Education in Russia*, no. 5, p. 112 (In Russ.).
13. Haperskaya, A. V., Minin, M. G. (2021) [Artificial intelligence as a tool for assessing competencies in active teaching methods for the older generation and people with disabilities on an electronic platform and assistance in their employment]. *Monograph*. Tomsk: STT.
14. Haperskaya, A. V., Minin, M. G. (2021) E-learning Platform and Pedagogical Monitoring in the Context of Digital Transformation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 4, pp. 131–138. (In Russ.).
15. Savel'eva, N. N., Minin, M. G. (2023) The experience of practice-oriented training of engineering personnel in technical universities. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal International Research Journal*, no. 2 (128). (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Минин Михаил Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск

Ардашев Михаил Вячеславович – кандидат физико-математических наук, ООО «Газпром трансгаз, Томск», Томск

Исаева Евгения Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Minin Mikhail Grigorievich – Doctor of pedagogical sciences, Professor, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk

Ardashev Mikhail Vyacheslavovich – Candidate of physical and mathematical sciences, Gazprom Transgaz Tomsk LLC, Tomsk

Isaeva Eugenia Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate professor, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk

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

Научная статья

УДК 378.147.34

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-104-113

ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА: ВЫЯВЛЕНИЕ И ФОРМУЛИРОВАНИЕ (ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ»)

Сазонова Н. И.^{1✉}, Капустин А. В.²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ ✉ nataly-sib@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0562-1397>

² kavich324@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-0163-7673>

Статья поступила в редакцию 10.10.2024

Одобрена после рецензирования 25.10.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления и вербализации ценностей современных студентов. Целью исследования является определение базовых ценностей, имплицитно присущих современной молодежи, а также методик, позволяющих помочь аудитории в формулировании своих ценностных установок. Констатируется, что в молодежной среде на глубинном уровне сохраняются традиционные ценности христианской культуры, что в свою очередь не означает идентификацию их носителя с конфессией. Делается вывод о том, что молодежь находится в состоянии духовного поиска. Авторами выделяется два методических подхода, позволяющих помочь в формулировании ценностных установок – подход, основанный на сократическом диалоге при лидерстве преподавателя, и подход, связанный с групповой дискуссией с самостоятельным формулированием студентами своих ценностных установок и обсуждением их с преподавателем. В обоих случаях взаимодействие преподавателя и аудитории, а также дискуссии в группах способствуют выявлению и вербализации ценностей и помощи в ценностном самоопределении.

Ключевые слова: ценности, христианство, молодежь, сократический диалог, групповая дискуссия.

Для цитирования: Сазонова Н. И., Капустин А. В. Ценности современного студента: выявление и формулирование (опыт преподавания дисциплины «Основы российской государственности») // Человек и образование. 2024. № 4. С. 104–113. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-104-113>

Original article

IDENTIFICATION AND FORMULATION OF CURRENT STUDENT VALUES (EXPERIENCE OF TEACHING THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD")

N. Sazonova¹✉, A. Kapustin²^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia¹ ✉ nataly-sib@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0562-1397>² kavich324@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-0163-7673>*The article was submitted on 10.10.2024**Approved after reviewing on 25.10.2024**Accepted for publication on 26.12.2024*

Abstract. The article is devoted to the problem of identifying and verbalizing the values of students these days. The purpose of the study is to identify the basic values implicitly inherent in contemporary youth, as well as methods to help the audience formulate their values. It is stated that the traditional values of Christian culture are preserved in the youth environment at a deep level: inner spiritual freedom, mercy and others, but the preservation of Christian values does not mean identification with the denomination. It is stated that the youth is in a state of spiritual search. The authors identify two methodological approaches that can help in the formulation of value attitudes – based on a socratic dialogue with the leadership of the teacher, and an approach associated with a group discussion with students independently formulating their value attitudes and discussing them with the teacher. In both cases, the interaction of the teacher and the audience, as well as discussions in groups, contribute to the identification and verbalization of values and help in value self-determination.

Keywords: values, Christianity, youth, Socratic dialogue, group discussion.

For citation: Sazonova N. I., Kapustin A. V. Identification and formulation of current student values (experience of teaching the discipline "Fundamentals of Russian Statehood") // Man and Education. 2024; (4) 104–113: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-104-113>

Введение

Проблема ценностных ориентиров современной молодежи в наши дни привлекает пристальное внимание исследователей ввиду крайней важности духовного, культурного самоопределения молодого поколения в современных условиях противостояния различных ценностных систем. При этом чаще всего идет речь о формировании ценностных установок молодого поколения средствами гражданско-патриотического воспитания в рамках социогуманитарных дисциплин в высшем учебном заведении и средней школе. Акцент на формирование ценностей как воздействие на личность с целью создания ценностных

ориентиров делается во многих работах современных исследователей. Так, в работе М. М. Моисеевой и И. Р. Камалиевой идет речь о факторах формирования ценностей молодого поколения [1], А. В. Тарасова рассматривает роль социальной рекламы в формировании ценностей молодежи [2], о педагогических условиях формирования ценностей молодежи говорят А. А. Ощепков и В. В. Фриауф [3], И. А. Рассторгуев [4], О. Г. Кравченко, Л. В. Рулевская [5], В. В. Спасенников [6], Е. Г. Королева и Т. В. Мухлаева [7] и многие другие авторы.

На формирование ценностей нацелены также введенные в последние годы в учебные планы вузов дисциплины

«Основы российской государственности», «История России», а также дисциплина «История религий России», введение которой предполагается в ближайшее время. Например, в концепции учебно-методического комплекса «Основы российской государственности» указывается, что целью дисциплины является «формирование у обучающихся ... ценностей, правил и норм поведения, связанных с осознанием принадлежности к российскому обществу» [8].

Вместе с тем, нельзя не видеть некоторого противоречия между широко распространенной установкой на «формирование» ценностных ориентиров и данными множества социологических исследований, посвященных ценностным установкам молодого поколения. Они показывают, что ценности в молодежной среде присутствуют – по крайней мере, по мнению самих респондентов. Так, по данным опроса Воронежского экономико-правового института, проведенного среди студентов 1-2 курсов в 2015 г., более 70% молодых людей имели четкую жизненную цель. Из них более 54% считали главной

ценностью любовь, 53% – здоровье, более 40% – успешную работу, самореализацию [9, с. 69]. Согласно же общероссийскому опросу Всероссийского центра изучения общественного мнения, проведенному в 2022 г., подавляющее большинство молодежи главной ценностью считает семью (97%), в несколько меньшей степени молодежь заинтересована в карьере и личной самореализации (около 80%) [10]. Схожие результаты наблюдаются и на региональном уровне. Так, согласно опросу молодежи г. Томска в 2021 году, семейные ценности приоритетны для 81% респондентов, вторую позицию занимает здоровье, затем – материальный достаток, дружба, карьера [11] (рис. 1.).

Приведенные примеры показывают несостоятельность широко распространенного в обществе мнения об отсутствии ценностных ориентиров у молодого поколения. Вместе с тем, понятно и другое: ценности, имманентно присущие молодежи, тем не менее нуждаются в дополнительном разъяснении, формулировании более четком, чем это возможно в формате данных



Рис. 1. Главные ценности молодежи г. Томска (возможность выбора нескольких вариантов ответа в %)

социологических опросов. Так, семья, будучи одним из социальных институтов, не может представлять ценность как таковая – за этим понятием стоят иные ценности, связанные со значимыми для респондента человеческими отношениями. Требуют дополнительного раскрытия и другие обозначенные респондентами опросов ценности, такие как любовь, дружба, творческая самореализация, законность. Наконец, отдельную проблему представляет понимание молодежью истоков ценностных основ культуры, их духовных оснований. Проблеме углубленного выявления и вербализации ценностей современной молодежи посвящена настоящая статья.

Материалы исследования

Исследование обозначенной проблемы было проведено в процессе реализации учебной дисциплины «Основы российской государственности» в двух высших учебных заведениях г. Томска: Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) и Томском университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) в 2023-2024 гг. Общее количество студентов, освоивавших данную дисциплину и принявших участие в анкетировании, составило около 700 человек.

Методические подходы

Представляется, что при выборе форм и способов взаимодействия с аудиторией следует учитывать два фактора. Во-первых, это своеобразие природы самого феномена ценностей. В. К. Шохин указывает, что они представляют собой «невербализуемые», «атомарные» составляющие наиболее глубинного слоя всей интенциональной структуры личности – в единстве предметов ее устремлений (аспект будущего), особого переживания-обладания (аспект настоящего) и хранения своего «достояния» в тайниках сердца (аспект прошедшего), которые конституируют ее внутренний мир как «уникально-субъективное бытие» [12]. Именно этим вызвана сложность вербализации ценности, которая, как правило, ощущается субъективно, может про-

являться спонтанно, но редко становится объектом рефлексии и почти никогда не формулируется словесно. Во-вторых, «глубинный слой интенциональной структуры личности» является сферой внутренней духовной свободы. Ее ценность, по мнению, в частности, Н. А. Бердяева, является одной из базовых для культуры России: «Свобода есть моя независимость и определяемость изнутри, и свобода есть моя творческая сила, не выбор между поставленным передо мной добром и злом, а мое созидание добра и зла» [13, с. 61].

Такое понимание свободы связано с христианскими цивилизационными основами России. Б. П. Вышеславцев указывает, что к этой свободе «можно обратиться только с призывом, приглашением («много званых...»), с «любезным приглашением» [14, с. 66], но она «встречает должествование как несвободу», если оно «отожествляется с формой закона, с долгом, с императивом. Такое понимание есть законничество, морализм, фарисеизм, оно пробуждает бунт свободы» [14, с. 79].

Представляется, что именно этой базовой ценностью может быть обусловлено распространенное среди части студентов мнение о «пропагандистском» характере многих социогуманитарных дисциплин, затрагивающих мировоззрение и духовную жизнь. Например, согласно опросу студентов Ярославского государственного университета, проведенному среди первокурсников – слушателей курса «Основы российской государственности» (ОРГ), которые приводят Ю. Ю. Иерусалимский и А. В. Попова, среди респондентов только «чуть больше половины (52%) считают, что государству необходимо принимать участие в формировании мировоззрения граждан. Однако лишь 44% считают необходимым изучение курса ОРГ» [15].

Таким образом, представляется, что выявление и обсуждение ценностей возможно лишь в формате интерактивного диалога, дискуссии, и должно иметь характер не «насаждения», а, вероятнее, помощи в формулировании ценностных установок, имманентно присущих аудитории. Наряду

с интерактивными методами (дискуссия, проектная деятельность), применявшимися в процессе обучения, были применены методы педагогического наблюдения, а также метод опроса (интервью, анкетирование), позволивший получить обратную связь, выявив отношение обучающихся к данной проблематике.

Результаты

Предпосылкой для результативной совместной работы по формулированию ценностей, как представляется, должны быть отношения партнерства и взаимного доверия студента и преподавателя, которые формируются в течение ряда предшествующих занятий за счет постоянного обращения к важным для аудитории темам. Так, живой отклик аудитории вызывает региональная тематика, тесно связанная с ценностью семьи, ведь «малая родина» – место, связанное с ее жизнью. В этой связи достаточно интересными как в ТУСУР, так и в ТГПУ оказались презентации своих регионов, подготовленные обучающимися самостоятельно, причем преподаватели предоставили студентам максимальную свободу в выборе источников информации и форм ее представления, что существенно повысило ответственность докладчиков: выступая в качестве носителей уникального опыта и знаний о своем регионе, они постарались донести их до аудитории максимально интересно. Еще одна важная для аудитории тема – профессиональная самореализация, в связи с чем студентам показалась интересной тема семинарского занятия «Герои моей профессии». И в этом случае обучающийся выступал как в определенной степени специалист, представляющий свою профессиональную область (отличную, например, от профессиональной специфики преподавателя). Это создавало возможности равного и заинтересованного диалога, формировало отношения взаимного доверия.

Именно эти отношения стали основой совместной работы по выявлению и формулированию ценностных основ как в целом России как государства-цивилизации,

так и собственных ценностных установок в рамках соответствующей темы курса. Речь шла прежде всего об «атомарных составляющих глубинной структуры личности» (В. К. Шохин), трудно поддающихся словесному выражению. В этих условиях работа преподавателя состояла в том, чтобы в максимальной степени помочь обучающимся в рефлексии и вербализации ее результатов.

Представляется, что в рамках данной проблематики возможны два варианта методической позиции преподавателя:

1. «Философ». Позиция предполагает так называемый сократический диалог с аудиторией. Практика такого диалога разработана в Древней Греции в V в. до н. э. и применялась философом Сократом, который, по словам его ученика Платона, так формулировал цель взаимодействия учителя и ученика: «Мы должны вместе искать путь к наивысшему совершенству» [16, с. 407]. При этом, в отличие от тем, посвященных профессиональной деятельности, в этом случае преподаватель – безусловный лидер, ведущий обучающегося к решению проблемы формулирования ценностных установок путем сочетания двух сократических методов: синкризы (сопоставления точек зрения) и анакризы, которая предполагает «способы вызывать, провоцировать слова собеседника, заставляя его высказать свое мнение, и высказать до конца» [17, с. 319].

Примером реализации подхода могут служить семинарские занятия по теме ценностей российской цивилизации на юридическом факультете ТУСУР. Отправной точкой для диалога послужили данные регионального социологического опроса, который состоялся в г. Томске в 2021 г. (рис. 1.).

В рамках семинарского занятия была сделана попытка выяснить, что именно молодежь вкладывает в понятия, обозначающие важнейшие ценности. Диалог преподавателя и студентов имел целью не только прояснение ценностных установок молодежи, но и формирование строгости мышления и рассуждения: большинству

участников далеко не с первой попытки удавалось сформулировать такие понятия, как «любовь» (которая, по мнению студентов, составляет сущность семейных ценностей), «справедливость», «дружба» и другие. Дискуссионными проблемами оказались соотношение любви и внутренней духовной свободы, проблемы иерархии ценностей, соотношения справедливости и милосердия и многие другие. При этом в диалоге активно участвовали не более 7-8 человек из группы, которые были готовы к рефлексии и саморефлексии, тогда как значительная часть аудитории испытывала сложности с формулированием понятий и их содержания.

2. «Старший товарищ». Это методическая позиция, предполагающая преодоление коммуникативных проблем, возникающих при формулировании ценностных установок, через создание в аудитории менее формальной, более доверительной обстановки, чем это бывает в часы других занятий.

Для успешной реализации подобного подхода представляется необходимым соблюдение следующих условий:

1. Понимание и уважение преподавателем поколенческих и возрастных особенностей аудитории.

2. Знание преподавателем актуальных для текущего поколения студентов культурных явлений (например, актуальные для молодежи книги, фильмы, музыка, интернет-мемы). Отсылки к этим культурным явлениям, в частности, уместное использование мемов, не только позволяют лучше донести информацию до аудитории, но и «деформализуют» преподавателя в глазах студентов, обозначая круг общих интересов и увлечений.

3. Определенную роль может также играть готовность преподавателя делиться своим студенческим опытом; он воспринимается как прошедший этап становления, но не забывший свое студенчество старший товарищ.

Примером реализации подхода может служить интерактивное занятие, проведенное на нескольких факультетах ТГПУ

в конце сентября – начале октября 2023 г. Студентам было предложено обсудить в группах по 4–6 человек следующие вопросы:

1. Какие ценности важны для вашей микрогруппы? Каким вы бы хотели видеть свое будущее?

2. Какие ценности, на ваш взгляд, свойственны российской нации в целом? Каким видит свое будущее российская нация в целом?

3. Как соотносятся ценности нации в целом и вашей микрогруппы?

Особенностью представления ответов было то, что каждая группа презентовала свои наработки не на всю аудиторию, а непосредственно преподавателю. Такой формат представления был выбран по следующим соображениям:

- глубоко личный характер предмета обсуждения, ценностей, когда студенты могли оказаться не готовы говорить о своих ценностных установках перед большой аудиторией;

- вместо отчета перед аудиторией и преподавателем студенты погружались в более комфортное пространство общения в небольшой группе; это позволяло преподавателю лучше давать обратную связь по проделанной работе и делиться своим опытом с учетом особенностей каждой из групп.

На подготовку было выделено до 40 минут, причем студентам была предоставлена свобода в методах подготовки ответов. В процессе подготовки часть студентов активно использовала данные Интернета для ответа на второй вопрос, в некоторых группах были применены примеры визуализации ответов. Работа позволила студентам сформулировать свои жизненные установки, соотнести их с общекультурными ценностями России, в ряде случаев высказаться об образе возможного будущего.

Несмотря на то, что большая часть опрошенных относилась к ценностям российской нации взгляды более старших поколений (родителей, бабушек и дедушек), разница между ценностями микрогруппы и нации была скорее в деталях: лишь некоторыми нюансами отличались представления

о том, как выглядит «правильная» семья, межличностные отношения, дружба, любовь к Родине. Характерно, что для большинства опрошенных профессиональная самореализация должна была привести не только к финансовому благополучию, но и внесению собственного вклада в развитие страны. Почти все заявили о необходимости создания семьи с любимым человеком и желании остаться в России. С другой стороны, благодаря доверительной атмосфере в ответах студенты не стеснялись отмечать и негатив, в ряде случаев довольно много беспокойства вызывали перспективы развития страны. В представлении о собственном будущем ни разу не прозвучало стремление к какой-то «сверхзадаче», стремлении занять важный пост или войти в историю, образ будущего не выходил за пределы компактного (семья и друзья) пространства.

В отличие от «философской» методической позиции, нацеленной не только на выявление ценностей, но и на формирование навыков рефлексии и вербализации своих ценностных установок, данный подход скорее дает стимул к дальнейшим размышлениям о своей жизненной позиции, своем месте в обществе, тогда как конкретное содержание самих ценностей, о которых говорят студенты, несколько отходит на второй план. В целом, несмотря на различия в подходах, оба они стимулировали

процессы внутреннего ценностного самоопределения и формирования навыков логически непротиворечивого формулирования своей позиции, ведения дискуссии в группе и с преподавателем. Это определило достаточно высокие оценки студентами этой части курса.

Так, хотя преподаватель оценивал уровень дискуссии студентов ТУСУР в рамках «философского» методического подхода как недостаточный, поскольку в разговор была вовлечена не вся группа, обратная связь со стороны студентов показала, что именно семинар, посвященный ценностям российской цивилизации, показался большинству наиболее интересным (рис. 2). Таким образом, неучастие в обсуждении значительной части группы скорее говорило о коммуникативных проблемах, вызванных сложностью предмета разговора, чем об отсутствии интереса.

Высоко оценили дискуссии о ценностях России и студенты ТГПУ. Вот их наиболее типичные оценки: «Очень здорово, что Вы не пытаетесь тут нас учить жизни, а наоборот поддерживаете»; «Очень понравились дискуссионные вопросы и обсуждения»; «Курс дает возможность порассуждать на интересные темы, касающиеся российской ментальности».

Стоит сказать и о том, что, хотя традиционные ценности, связанные с установками культуuroобразующей религии России –

Какая тема курса показалась вам наиболее интересной?

56 ответов



Рис. 2. Опрос студентов ТУСУР о курсе «Основы российской государственности»

православного христианства, присутствующим в сознании молодежи имплицитно, в процессе конкретного обсуждения ценностных основ страны аудитория оказалась не готова ни сформулировать эти ценности, ни обозначить их поддержку. Более того, у значительной части аудитории указание на христианский характер спонтанно проявляющихся базовых культурных установок вызывало негативное отношение, так как сами студенты не относили себя к числу представителей конфессии, а иногда были настроены к ней негативно. Вместе с тем, сам факт корреляции между религиозной составляющей культуры и ценностью внутренней свободы, безусловно, дал пищу для дальнейших размышлений.

Заключение

Таким образом, говоря о ценностных установках в современной молодежной среде, можно констатировать, что у значительной части современных студентов на глубинном уровне сохраняются ценностные устои, заданные православным христианством. Среди этих ценностных основ особое место занимает ценность внутренней духовной свободы, столкновение которой с попытками «формировать» ценности путем воздействия извне вызывает негатив со стороны студентов. Именно ввиду этого

плодотворный разговор о ценностях возможен лишь в формате интерактивного взаимодействия преподавателя и аудитории, будь то сократический диалог при лидерстве преподавателя, групповая дискуссия или иные формы взаимодействия, которые могут быть предметом дальнейших дискуссий.

Вместе с тем необходимо понимать и непростой характер современной ситуации в молодежной среде: при спонтанных проявлениях сохранных на глубинном уровне элементов христианских ценностей большинство молодых людей не готовы признать христианским характер своего мировоззрения, крайне редко идентифицируют себя с конфессией. В то же время они не видят и иных смыслообразующих альтернатив, которые задавали бы жизненные ориентиры. Именно ввиду этого современные студенты, давая ответы на вопросы о будущем, не ставят глобальных задач, планируя свою жизнь в сферах, связанных с семьей, друзьями, профессией. В то же время высокий интерес студентов к теме ценностей говорит о том, что они находятся в состоянии духовного поиска. Окончательное ценностное самоопределение молодежи – дело будущего. Задача же преподавателя – опираясь на уже имеющиеся ценностные установки аудитории, помочь ей в этом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Моисеева М. М., Камалиева И. Р. Факторы формирования ценностей современной молодежи и рисков ее социальных девиаций / Социальные нормы в условиях современных рисков. Материалы междунар. научно-практич. конференции. ЧГУ, 2017. С. 195–199.
2. Тарасова А. В. Роль социальной рекламы в формировании морально-нравственных ценностей молодежи / Границы возможного в рекламном и PR-креативе. Сборник научных трудов третьей Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией Е. В. Симоновой. Орел, 2021. С. 78–83.
3. Ощепков А. А., Фриауф В. В. Педагогические условия формирования системы ценностей студенческой молодежи с высоким уровнем лидерского потенциала // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 2. С. 31–38.
4. Расторгуев И. А. Формирование семейных ценностей у обучающихся в процессе подготовки бакалавров по направлению «Социальная работа» / Материалы научно-методической конференции проф.-преп. состава КГУ физической культуры, спорта и туризма. 2015. № 1. С. 200–201.
5. Кравченко О. Г., Рулевская Л. В. Формирование социальных ценностей у детей в процессе их творческого развития // Дополнительное образование и воспитание. 2007. № 6. С. 25–30.
6. Спасенников В. В. Анализ представлений студентов технического университета об академической нечестности и пути формирования этических ценностей // Педагогические исследования. 2024. № 1. С. 101–124.

7. Королева Е. Г., Мухлаева Т. В. Профессионализация и управление качеством в формировании ценностных ориентаций педагогов: мосты между двумя подходами // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.
8. Письмо Минобрнауки России № МН-11/1516-ПК от 21.04.2023 г. О направлении концепции учебно-методического комплекса модуля «Основы российской государственности». URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf (дата обращения 13.08.2024).
9. Ларина А. А. Основные ценности современной молодежи // Территория науки, 2015. № 5. С. 67–71.
10. Ценности молодежи. Аналитический обзор ВЦИОМ URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (дата обращения: 05.10.2024).
11. Кашпур В. В., Плешкевич И. Б., Демешкин И. А. Социологическое исследование «Социальная активность, гражданственность и патриотизм в молодежной среде Томской области». URL: <https://sport.tomsk.gov.ru/sotsiologicheskoe-issledovanie-sotsialnaja-aktivnost-grazhdanstvennost-i-patriotizm-v-molodezhnoj-srede-tomskoj-oblasti> (дата обращения: 11.08.2024).
12. Шохин В. К. Ценность // Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2010. С. 320–323.
13. Бердяев Н. А. Самопознание. М.: Книга, 1991. 446 с.
14. Вышеславцев Б. П. Вечное в русской философии. Нью-Йорк: Изд-во им. Чехова, 1955. 296 с.
15. Иерусалимский Ю. Ю., Попова А. В. Значение традиционных ценностей в преподавании курса «Основы российской государственности» // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. 2024. № 1. С. 35–46.
16. Алкивиад Первый. Сочинения Платона : в 6 т. / пер. В. Н. Карпова. СПб.: типография духовн. журнала «Странник», 1863. Т. 2. С. 385–450.
17. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. Киев: NEXT, 1994. 511 с.

REFERENCES

1. Moiseeva, M. M., Kamaliev, I. R. (2017) Factors of formation of values of modern youth and risks of its social deviations. In: *Social norms in conditions of modern risks. Proceedings of Intern. Scientific and Practical Conference*. Chelyabinsk State University, pp. 195-199. (In Russ.)
2. Tarasova, A.V. (2021) The role of social advertising in the formation of moral values of youth. In: Simonova, V.E. (ed.) *Boundaries of possible in advertising and PR creativity. Proceedings of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference*, pp. 78-83. (In Russ.)
3. Oschepkov, A. A., Friauf, V. V. (2020) Pedagogical conditions for formation of a value system of student youth with high level of leadership potential. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, no. 2, pp. 31-38 (In Russ.)
4. Rastorguev, I. A. (2015) Formation of family values among students in the process of preparing bachelors in the field of «Social work». *Proceedings of the Scientific-Methodological Conference of the Teaching Staff of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism*, no. 1, pp. 200-201. (In Russ.)
5. Kravchenko, O.G., Rulevskaya, L.V. (2007) Formation of social values in children in the process of their creative development. *Additional Education and Upbringing*, no. 6, pp. 25-30. (In Russ.)
6. Spasennikov, V. V. (2024) Analysis of the ideas of students of the Technical University about academic dishonesty and ways of forming ethical values. *Pedagogical Research*, no. 1, pp. 101-124. (In Russ.)
7. Koroleva, E. G., Mukhlaeva, T. V. (2023) Professionalization and quality management in formation of teachers' value orientations: the bridges between two approaches. *Psychological and Pedagogical Search*, no. 4 (68), pp. 74–80. (In Russ.) DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.
8. *Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. MN-11/1516-PC dated 04/21/2023 On the direction of the concept of the educational and methodological complex of the module «Fundamentals of Russian statehood»*. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles//method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf (Accessed: 13 August 2024). (In Russ)
9. Larina, A. A. (2015) The basic values of modern youth. *Territory of Science*, no. 5, pp. 67-71. (In Russ)
10. Youth values. *Education: Center for the Study of Public Opinion*. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (Accessed: 5 October 2024). (In Russ.)
11. Kashpur, V. V., Pleshkevich, I. B., Demeshkin, I. A. *Sociological research «Social activity, citizenship and patriotism in the youth environment of the Tomsk region»*. Available at: <https://sport.tomsk.gov.ru/sotsiologicheskoe-issledovanie-sotsialnaja-aktivnost-grazhdanstvennost-i-patriotizm-v-molodezhnoj-srede-tomskoj-oblasti> (Accessed: 11 August 2024). (In Russ.)

12. Shokhin, V. K. (2010) Value. In: *New Philosophical Encyclopedia*. Moscow: Mysl, pp. 320-323. (In Russ.)
13. Berdyaev, N.A. (1991) *Self-knowledge*. Moscow: Kniga. (In Russ.)
14. Vysheslavtsev, B. P. (1955) *Eternal in Russian philosophy*. New York: Chekhov Publishing House. (In Russ.)
15. Jerusalemky, Yu. Yu., Popova A.V. (2024) The importance of traditional values in teaching the course «Fundamentals of Russian statehood». *Bulletin of the State University of Enlightenment. Series: History and Political Sciences*, no. 1, pp. 35-46. (In Russ.)
16. Alcibiades the First. Plato. (1863) *The Writings of Plato: in 6 volumes*. St. Petersburg: "Strannik", vol. 2, pp. 385-450. (In Russ.)
17. Bakhtin, M. M. (1994) *Problems of Dostoevsky's creativity. Monograph*. Kyiv: NEXT. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Сазонова Наталья Ивановна – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории России и методики обучения истории и обществознанию, Томский государственный педагогический университет, Томск

Капустин Александр Владимирович – старший преподаватель кафедры истории России и методики обучения истории и обществознанию, Томский государственный педагогический университет, Томск

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Sazonova Natalia Ivanovna – Doctor of philosophical sciences, Assoc. prof., Head of the Department of Russian History and Methods of Teaching History and Social Studies at Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Kapustin Alexander Vladimirovich – Senior lecturer at the Department of Russian History and Methods of Teaching History and Social Studies at Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

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 37.04

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-114-123

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Якушкина М. С.^{1✉}, Смирнова А. И.²

¹ Гуманитарно-педагогический институт ФГОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти, Россия

² ГБОУ ЛО «Школа-интернат «Красные Зори», Ленинградская обл., Россия

^{1✉} vosp_spbgu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

² aismirnovalo@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 02.11.2024

Одобрена после рецензирования 15.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье представлен анализ сущностных характеристик понятий «среда», «пространство», «образовательная среда», «воспитательное пространство школы-интерната». Предложено описание созданной в школе-интернате для детей с НОДА (нарушения опорно-двигательного аппарата) и ЗПР (задержка психического развития) в г. Петергоф (Санкт-Петербург) модели воспитательного пространства. Обоснованы причины, по которым педагогическое сообщество школы-интерната для решения проблем воспитания школьников с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) формирует свои отношения с окружающей школу средой, используя принципы взаимоприспособления и событийности.

В процессе исследования разработаны методические рекомендации по формированию субъектной позиции участников создания модели пространства. Дана характеристика ресурсного обеспечения и направлений развития школы-интерната в условиях создания воспитательного пространства. Особое внимание уделено работе педагогов школы-интерната с родителями детей с ОВЗ. На основании проведенного исследования сделан вывод о позитивной роли развивающегося на локальной территории муниципального образования воспитательного пространства для детей с ОВЗ, позволяющего выстраивать процессы воспитания за рамками школы и создающего прецеденты партнерства с различными общественными организациями.

Ключевые слова: воспитательное пространство, школа-интернат, дети с ОВЗ, родители как субъекты, педагогическое сообщество, педагогическое событие.

Для цитирования: Якушкина М. С., Смирнова А. И. Воспитательное пространство школы-интерната для детей с ОВЗ // Человек и образование. 2024. № 4. С. 114–123. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-114-123>

Original article

EDUCATIONAL SPACE OF A BOARDING SCHOOL FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

M. Yakushkina¹✉, A. Smirnova²¹ *Togliatti State University, Togliatti, Russia*² *Boarding school "Red Dawns", Санкт-Петербург, Russia*¹✉ *vosp_spbgu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>*² *aismirnovalo@yandex.ru**The article was submitted on 02.11.2024**Approved after reviewing on 15.11.2024**Accepted for publication on 26.12.2024*

Abstract. The article presents the analysis of essential characteristics of the concepts of "environment", "space", "educational environment", "educational space of a boarding school". The description of the educational space model created in the boarding school for children with musculoskeletal disorders and mental retardation in Peterhof (St. Petersburg) is given. The reasons are substantiated why the pedagogical community of the boarding school forms its relations with the environment surrounding the school, using the principles of mutual adaptation and eventfulness, in order to solve the problems of educating schoolchildren with disabilities. In the course of the study, methodological recommendations were developed for the formation of the subjective position of the participants in the creation of the space model. The characteristics of the resource provision and directions of development of the boarding school in the context of creating an educational space are given. Particular attention is paid to the work of the boarding school teachers with the parents of children with disabilities. Based on the conducted research, the conclusion is made about the positive role of the educational space for children with disabilities developing in the local territory of the municipality, which provided development of educational processes outside the school and creates precedents for partnership with various public organizations.

Keywords: upbringing space, boarding school, children with disabilities, parents as subjects, pedagogical community, pedagogical event.

For citation: Yakushkina M. S., Smirnova A. I. Educational space of a boarding school for children with disabilities // *Man and Education*. 2024; (4) 114–123: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-114-123>

Введение

Актуальным направлением государственной политики в области образования является создание поля возможностей каждого гражданина в просвещении, получении профессионального образования, творческом развитии. Для реализации такой стратегии, подготовки школьников и их родителей к пользованию правом выбора в каждой образовательной организации выстраивается система воспитания, основанная на использовании как собственных возможностей, так и потенциала окружа-

ющей среды. Целью данного исследования является обоснование возможности создания воспитательного пространства по инициативе школы-интерната, описание разработки и апробирования соответствующей модели.

Подходы к рассмотрению понятий «образовательная среда» и «воспитательное пространство»

В. Ожегов определяет понятие «среда» как «окружающие человека социально-бытовые условия, обстановка, а также со-

вокупность людей, связанных общностью этих условий» [1]. «Среда – это то, среди чего пребывает человек» (Л. И. Новикова) [2, с. 17]. Среда оказывает влияние на образовательную организацию и может меняться в результате деятельности образовательной организации. В соответствии с авторской позицией в вопросах воспитания Ю. С. Мануйлов представляет среду как нечто, что «побуждает, помогает, позволяет, порождает что-либо; опосредованно преломляет, влияет, облагораживает, обогащает» [3, с. 40]. Среда может рассматриваться и как «совокупность множества обстоятельств, влияющих на любой объект, включенный в нее, которая, во-первых, придает существованию данного объекта неразрывность и процессуальность, а во-вторых, создает феномен смыслового фона» (Н. Л. Селиванова) [4, с. 117].

В 90-х годах в научных исследованиях В. А. Ясвина, А. Я. Флиера, Е. С. Мертенса, И. А. Колесниковой, В. А. Караковского, С. Т. Шацкого, Н. Е. Щурковой используются понятия «образовательная среда», «воспитывающая среда», «информационная среда» и другие, конкретизирующие цели использования среды. С точки зрения Л. И. Новиковой, среда может быть использована как средство воспитания, когда она педагогизирована, т. е. в ней происходит «целенаправленная педагогическая активность, направленная на актуализацию социально значимых ценностей и потребностей и дезактуализацию в сознании молодежи ценностей и потребностей асоциального характера» [2, с. 19]. Очевидно, что перемены, происходящие в государстве, приводят к обновлению среды в образовательной организации. Вместе с тем, существует еще и разнонаправленное влияние социума вне образовательной организации, что приводит к необходимости отвечать за результаты сделанного выбора педагогом и обучающимся.

Одним из эффективных механизмов организации воспитательного процесса помимо среды является создание воспитательного пространства. Сравнивая понятия «среда» и «пространство»,

Д. В. Григорьев [5] утверждает, что «среда в своей основе – это данность, а не результат конструктивной деятельности. Воспитательное же пространство – результат деятельности (результат освоения данности), причем не только созидательной, но и, что особенно важно, интегрирующей. Пространство – это преобразованная среда». «...Понятие пространства... важный познавательный инструмент в построении теории формирования социокультурных пространств различного рода в их сложной иерархии, сложной структуре и содержании каждого из них» (С. К. Бондырева) [6, с. 34–38]. Подчеркнем, что создание воспитательного пространства по инициативе школы-интерната предполагает, что процесс воспитания осуществляется не только в семье и образовательной организации, но и в организациях, традиционно не относящихся к образовательным [7], на разных территориях [8] сообществ, организаций, предприятий, в момент встречи потенциальных и состоявшихся субъектов [5], носителей определенных идей и ценностей [9].

Проблемы развития воспитательного пространства и его характеристики представлены в работах российских исследователей Н. Л. Селивановой, Д. В. Григорьева [5], Н. М. Борытко [10], М. В. Шакуровой [9], Н. А. Барановой [11] и других. Воспитательное пространство – это «социальная среда, диалогически организованная по отношению к педагогическим целям» (А. М. Сидоркин) [12, с. 24]. Пространство – «нелинейная взаимосвязь и взаимозависимость элементов, которые со-бытийны и обладают ... логикой взаимодействия» (Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова) [13, с. 151]. Воспитательное пространство предлагается рассматривать как многоуровневое образование, состоящее из определенных компонентов (Т. П. Беликова) [14]. В структуру пространства включены образовательные, социальные, медицинские учреждения, учреждения культуры и другие, сообщества которых, создавая пространство посредством взаимодействия, одинаково воспри-

нимают педагогические задачи, принципы, подходы к их реализации в процессе его создания.

Для изучения воспитательного пространства, создаваемого школой-интернатом, значимо определение, данное в работах Д. В. Григорьева и Н. Л. Селивановой, где отмечается, что под воспитательным пространством можно понимать «динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемую усилиями социальных субъектов различного уровня (групповых и индивидуальных), и способную выступить интегрированным условием личностного развития человека – и взрослого, и ребенка» [15, с. 9]. Групповыми субъектами являются общности представителей образовательных организаций, театров, библиотек, медицинских учреждений и проч. К индивидуальным субъектам можно отнести педагогов, родителей, школьников, студентов. Встреча этих людей друг с другом и их совместная деятельность могут быть значимым событием для каждого из них. Отметим, что в совместной педагогической деятельности индивидуальные и групповые субъекты воспитания формируют множество связей и отношений [15], создающих условия для развития личности ребенка, его родителя, педагога, других участников процесса.

В открытых литературных источниках представлена информация о различных типах пространств, в основе классификации которых – размер территории, где они развиваются, и характерные особенности. Так, рассматриваются пространства класса, школы, села, городского поселка, малого города, в некоторых работах речь идет о пространстве области, региона, государства. Сегодня в педагогической литературе описаны пространство детского сада (Е. В. Кабанова), класса (В. Е. Перова), городской и сельской школ (В. Г. Кашков, М. И. Овечкин), вуза (Н. М. Борытко), учебно-воспитательного комплекса (М. А. Тыртышная), пенитенциарной системы (С. И. Коробейников), малого города (М. В. Корешков); музейное пространство (Л. П. Будай), пространство личности

(Л. А. Пронина), пространство повседневности школьного бытия подростка (Д. В. Григорьев)

Актуальной является проблема создания воспитательного пространства школы-интерната, его модели и эффективных практик.

Материалы и методы

Для изучения процесса развития воспитательного пространства по инициативе школы-интерната использовались теоретические методы: контент-анализ философской, культурологической, социологической, педагогической литературы; анализ нормативно-правовых актов и документов для образовательных организаций с обучающимися с НОДА и ЗПР; моделирование; сравнение педагогических понятий; обобщение результатов исследования; эмпирические методы: анализ социокультурной ситуации территории г. Петергофа; метод включенного наблюдения воспитательной деятельности педагогов школы-интерната и ее партнеров.

Результаты исследования

Развитие воспитательного пространства школы-интерната «Красные Зори» в г. Петергоф (Санкт-Петербург) по инициативе педагогического сообщества нашло отражение в целях Программы развития школы. Направления развития воспитательного пространства связаны с реализацией модели «школы постоянного пребывания» и деятельности школы-интерната как ресурсного центра.

Воспитательное пространство школы-интерната – это внесистемная педагогически преобразованная среда, в основе которой функционирует сеть взаимосвязанных педагогических событий, направленных на личностное и профессиональное самоопределение обучающихся.

В структуру пространства входят: образовательное подпространство – пространство творческих мастерских, индивидуальных и групповых проектов, конференций, конкурсов, клубов, кружков, проч.; социальное подпространство – пространство со-

циальных практик, профориентационных проектов, проч.; подпространство культуры (культурно-игровое) – пространство школьного и семейного досуга, спортивных мероприятий, экскурсионных маршрутов, школьных и других праздников, проч.; природное подпространство – окружающая среда или среда обитания, требующая бережного отношения человека; информационное подпространство – совокупность информационных ресурсов, банков данных, обеспечивающих безопасность обучающихся во взаимодействии с социальными общностями и в совместном освоении окружающей школу среды обучающимися, педагогами, социальными партнерами.

Цель развития школы-интерната – развитие воспитательного пространства, направленного на личностную, социальную самореализацию учащихся с НОДА и их профессиональное самоопределение путем применения современных педагогических практик и информационных технологий (в условиях ФГОС), совершенствование профессионального мастерства педагогов.

В настоящее время школа-интернат рассматривается в системе образования Ленинградской области как ресурсный центр образования, воспитания, развития детей с НОДА. Здесь создаются условия для развития субъектности детей, их родителей, педагогов в образовательном пространстве, позволяющем в процессе взаимодействия субъектов согласовать их интересы и возможности, заказ общества и рынка труда. В ходе формирования образовательных маршрутов школьников и педагогов, их участия в индивидуальных и групповых проектах, прохождения школьниками профессиональных проб и практик школьное сообщество может развиваться на основе принципа внесистемности (или спонтанности). Этот принцип предполагает, что в получении того или иного результата возможно множество способов, реализуемых во времени и пространстве. Внесистемность – это умение жить и работать по своим правилам, не нарушая при этом чужих интересов, не нанося вреда, но принося пользу другим людям.

Управление развитием воспитательного пространства педагогическим сообществом начиналось с поиска партнеров – участников сетевого педагогического моделирования. При создании модели воспитательного пространства проводилась диагностика и анализ потенциала социокультурной среды, потребностей и мотивов групповых (школы Ленинградской области, учреждения дополнительного образования, музеи, центры занятости, центры социальной помощи и т. д.) и индивидуальных (школьники, их родители, педагоги, социальные партнеры и т. д.) участников к совместной деятельности. Для диагностики использовали метод опросов и анкетирование потенциальных субъектов пространства.

Эффективным инструментом подготовки потенциальных субъектов воспитательного пространства образовательной организацией является индивидуальный образовательный маршрут школьника (С. В. Фролова) [16] или индивидуальный воспитательный маршрут, который использовался школой-интернатом в опытной работе.

По мере развития воспитательного пространства педагоги постоянно собирали информацию об образовании самоорганизующихся детско-взрослых сообществ (где дети проявляют активную позицию, реализуют свои возможности), роли педагогов и воспитателей в создании воспитательного пространства, активности субъектов, их творческом поиске. Активность и заинтересованность субъектов пространства в проведении встреч с новыми людьми, объектами, предметами в школе и вне ее стен, подтверждалась высокой событийностью этих встреч. В результате отмечено использование педагогического контента встреч в ежедневной образовательной и профессиональной деятельности педагогов как субъектов пространства, в ряде случаев отмечено изменение ценностных ориентаций детей и взрослых.

В качестве критерия развития воспитательного пространства выбрано наличие концептуальной основы создания

пространства, связующих отношений, сложившейся в образовательной организации ранее воспитательной системы (А. В. Гаврилин). Для оценки эффектов влияния пространства на развитие личности проводился регулярный мониторинг изменения авторитета школьной системы образования у воспитанников, родителей и в территориальных СМИ; комфортности самочувствия школьников и педагогов на территории школы-интерната; гуманистической направленности воспитательных практик [17].

Обсуждение результатов

Исследование показало, что сегодня все еще можно выявить на разных территориях педагогически неорганизованную в вопросах воспитания (неструктурированную) среду (в том числе, неблагополучную семейную среду), способную противостоять педагогическим усилиям сообщества образовательной организации. Актуальная задача создания воспитательного пространства через преобразование среды может быть решена на основе активного социально-педагогического партнерства с другими субъектами пространства: семейными разновозрастными сообществами, общественными организациями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации, традиционными российскими религиозными объединениями.

Имея опыт построения воспитательной системы школы-интерната «Красные Зори» на протяжении длительного времени (школа существует более 100 лет), ее педагогическое сообщество в настоящее время выстраивает отношения с окружающей школу средой на основе обоюдовыгодных структурных изменений, изменений направлений деятельности и/или ее качественных характеристик. Такой вариант структуры взаимоотношений среды и школы делает эти отношения динамичными, учитывающими особенности личностного развития ребенка.

Выявлены условия развития воспитательного пространства по инициативе

школы-интерната: наличие цели развития пространства, понятной и осознанной всеми субъектами; педагогической концепции с гуманистическими ценностями в основе; «мягкой» структуры пространства, его событийности, полилога субъектов; сложной, разветвленной сети взаимоотношений между субъектами пространства.

Развитие школьника в воспитательном пространстве, создание ценностно-смыслового единства участников процесса развития воспитательного пространства напрямую зависят от сложившейся позиции субъекта и условий для реализации детьми, их родителями, педагогами и другими участниками субъектной позиции.

Большое значение для становления позиции субъекта пространства, создаваемого по инициативе образовательной организации, имеет наличие особых условий для детей с ОВЗ и инвалидов. И. Д. Демакова указывала, что необходимо их активное включение в различные группы общения [18]. «Вероятность реализации субъектной позиции ребенка в предлагаемом воспитательном пространстве тем выше, чем больше оно дифференцировано к самым разным детям, чем разнообразнее и сложнее структура пространства. Каждая возрастная, социальная группа детей педагогически обогащает воспитательное пространство за счет решения тех проблем, которые возникают в связи с вхождением в него данной детской группы» (И. Д. Демакова) [18, с. 74].

Однако, находясь в пространстве, дети с ОВЗ и другие субъекты по-разному воспринимают возможности субъекта. В первую очередь значимым (событийным) воспринимается пространство групповыми субъектами [15], например, осваивающими окружающую среду детско-взрослыми сообществами [19]. Эту особенность пространства и его субъектов подчеркивает в своей работе Е. С. Мертенс. Л. А. Пронина указывает на значимость происходящего «между субъектами», подчеркивая, что пространством детско-взрослой общности, наполненным реальными, значимыми для детей и взрослых делами, если они вос-

принимают его как собственную территорию, за которую несут ответственность [20].

Воспитательное пространство, как «объект управления способен воспринимать, хранить и перерабатывать такую информацию, которая способна помочь не только сохранить старые связи внутри системы, но и формировать новые связи, нужные тем, кто управляет...» [21, с. 67–74.]. Сегодня приоритет в управлении развитием воспитательного пространства принадлежит педагогам. Однако реализация этой роли невозможна без взаимодействия с другими (непедагогическими) участниками этого процесса. Особенно следует выделить роль родителей. Их взаимодействие с образовательной организацией должно быть выстроено на основе социального партнерства. Это требует определения совместных целей и значимой для обеих сторон совместной деятельности. Сегодня распространен опыт создания родительских общественных организаций, объединений, движений, попечительских (и даже управляющих) советов.

При поиске модели воспитательного пространства педагогическое сообщество школы-интерната планировало не только участие всех педагогов, детей, социальных партнеров в реализации модели, но главное – формирование сложных, нелинейных взаимосвязей между всеми участниками. С развитием воспитательного пространства и усложнением связей между его субъектами расширяется поле выбора образовательного и жизненного пути каждой личностью. Принципиальное значение для понимания этой ситуации имеет положение теории самоорганизации о том, что синтез эволюционирующих структур в одну происходит посредством установления общего темпа их эволюции. «... Целое развивается быстрее составляющих его частей. Выгоднее развиваться вместе» (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов) [22, с. 382]. Воспитательное пространство как организация более высокого уровня «подталкивает», синхронизирует развитие всех партнеров – участников процесса создания пространства.

Наконец, хотелось бы отметить значимое, прежде всего, для развития детей с ОВЗ как потенциальных участников процесса создания воспитательного пространства, структурирование и обогащение школьной материальной среды. Опрос обучающихся, проведенный Я. В. Куваевой [23], позволил сделать вывод о том, что обучающиеся придают особое значение для выстраивания комфортных взаимоотношений дизайну школьных помещений. Результаты опроса школьников, проведенного в Финляндии архитектором Еленой Таравейн, показали, что наиболее предпочтительно для деятельности школьников создание помещений в виде подкупольного пространства, а организации самой деятельности – в виде круга. Круг или купол создают условия для продуктивного общения обучающихся и их совместной активной деятельности. Школьники обращают внимание на наличие в школе многоцветности, света, природных уголков, мобильности пространства в зависимости от вида занятий, возможности работы на современном техническом оборудовании. По мнению представителей Школы дизайна НИУ Высшей школы экономики (опрос российских школьников), нехватка ярких красок – значимая проблема школ: цвет, озеленение помещений (например, использование медико-экологического фитодизайна) влияют на трудоспособность, умственную активность, настроение и здоровье школьников; светлые тона в школьных пространствах снижают чувство замкнутости [23].

Заключение

В результате исследования описана созданная в школе-интернате для детей с ОВЗ (НОДА и ЗПР) в г. Петергоф (Санкт-Петербург) модель воспитательного пространства. Обоснованы причины, по которым педагогическое сообщество школы-интерната для решения проблем воспитания школьников с ОВЗ формирует свои отношения с окружающей школу средой, используя принципы взаимопригодности и событийности. Это, прежде всего, необходимость расширения и пре-

образования окружающей ребенка с ОВЗ среды, создающей необходимые условия для личностного и профессионального самоопределения обучающихся с помощью сети взаимосвязанных педагогических событий. Школа-интернат при этом становится ресурсным центром и инициатором событийной сети, позволяющей управлять отношениями с партнерами – групповыми субъектами сети. В процессе исследования разработаны методические рекомендации по формированию субъектной позиции участников создания событийной сети и модели пространства.

Дана характеристика направлений развития школы-интерната в условиях создания воспитательного пространства.

Особое внимание уделено работе педагогов школы-интерната с родителями детей с ОВЗ, в том числе подготовке их как тьюторов своих детей. На основании проведенного исследования сделан вывод о позитивной роли развивающегося на локальной территории муниципального образования воспитательного пространства для детей с ОВЗ, позволяющего выстраивать процессы воспитания за рамками школы и создающего прецеденты партнерства с различными общественными организациями (для совместного проведения театральных и экскурсионных программ), с будущими работодателями для школьников (для допрофессиональной ориентации и профессиональных проб).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ожеров С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. URL: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov-term-33544.htm>. (дата обращения: 17.09.2024).
2. Новикова Л. И. Школа и среда. М.: Знание, 1985. 79 с.
3. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. Москва – Н.Новгород: Волго-Вят. акад. гос. службы, 2002. 157 с.
4. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. 248 с.
5. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Право и образование, 2007. № 1. С. 90–99.
6. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 351 с.
7. Yakushkina M. S., Ilakavichus M. R. Event networks of non-formal education as a result of self-organization of all age communities // Education & Pedagogy Journal. 2022. № 1 (3). pp. 56–63.
8. Томтосова Е. А. Создание воспитательного пространства кочевой дошкольной образовательной организацией: дисс. ... канд. пед. наук. Москва – Санкт-Петербург, 2023. 434 с.
9. Шакурова М. В. Рафинированное воспитательное пространство: к характеристике феномена // Изв. Сарат. ун-та Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rafinirovannoe-vospitatelnoe-prostranstvo-k-harakteristike-fenomena> (дата обращения: 26.09.2024).
10. Борытко Н. М. Категория пространства в современной теории воспитания // Наука и образование. 2003. № 4. С. 61–67.
11. Баранов А. Е., Баранова Н. А. Исходные основания и ориентиры исследования воспитательного пространства малого города в творческом наследии Л.И.Новиковой // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. №4 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ishodnye-osnovaniya-i-orientiry-issledovaniya-vospitatelnogo-prostranstva-malogo-goroda-v-tvorcheskom-nasledii-l-i-novikovoy1> (дата обращения: 26.09.2024).
12. Сидоркин А. М. Структура воспитательного пространства // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. М. 2001. С. 23–27.
13. Фролова С. В., Илалтдинова Е. Ю., Повshedная Ф. В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации. Москва: ФЛИНТА, 2017. 220 с.
14. Беликова Т. П. Управление воспитательным пространством среднего специального учебного заведения: монография. Старый Оскол: Антиква, 2006. С. 71–79.
15. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. М. 2001. 284 с.

16. Николаенко Г. С. Индивидуальные образовательные маршруты внеучебной деятельности как эффективный инструмент повышения качества воспитательной работы в современной школе // Педагогическая перспектива. 2023. № 1(9). С. 33–41.
17. Беляева О. А., Гаврилин А. В. Концепция воспитательного пространства Владимирской области. Владимир: Владимирский институт развития образования им. Л. И. Новиковой. 2018. С. 138–146.
18. Демакова И. Д. Метод экспертной оценки в исследовании проблемы формирования позитивного отношения к жизни в семье с особым ребенком // Изв. Сарат. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2021. № 1(37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-ekspertnoy-otsenki-v-issledovanii-problemy-formirovaniya-pozitivnogo-otnosheniya-k-zhizni-v-semie-s-osobym-rebenkom> (дата обращения: 17.09.2024).
19. Илалтдинова Е. Ю. Значение игры в воспитательном пространстве детско-взрослого сообщества // Социальная педагогика. 2015. №5-6. С. 15–21.
20. Пронина Л. А. Открытое культурно-образовательное пространство как образовательная парадигма общества знаний // Аналитика культурологии: электронное научное издание. 2007. № 1(7). URL: <http://www.analiculturolog.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=277> (дата обращения: 16.09.2024).
21. Кондратьев Э. В., Адлер Ю. П. Менеджмент и синергия в сложных системах: монография. Пенза: ПГУАС, 2021. 188 с.
22. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Загадка человека: человеческая особенность коэволюционных процессов // Синергетическая парадигма: когнитивно-коммуникативные стратегии научного познания. Москва: Прогресс-Традиция, 2004. С. 379–399.
23. Тица Любича. Учебно-воспитательные пространства современной школы // Инновации и инвестиции. 2019. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-vospitatelnye-prostranstva-sovremennoy-shkoly> (дата обращения: 15.09.2024).

REFERENCES

1. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Yu. (2024) *Explanatory dictionary of the Russian language*. Available at: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov-term-33544.htm>. (Accessed: 26 September 2024). (In Russ.)
2. Novikova, L. I. (1985) *School and environment*. M.: Znanie. (In Russ.)
3. Manujlov, Yu. S. (2002) *The environmental approach in Upbringing*. Moskva-N.Novgorod: Volga-Vyat. acad. public service. (In Russ.)
4. Selivanova, N. L. (2000) *Upbringing space as an object of pedagogical research*. Kaluga: Institute of Teacher Improvement. (In Russ.)
5. Grigor'ev, D. V. (2007) The event of upbringing and upbringing as an event. *Law and Education*, no 1, pp. 90–99. (In Russ.)
6. Bondyрева, S. K. (2011) *Psychological and pedagogical problems of integrating the educational space*. Moskva: MPSI; Voronezh: MODEK. (In Russ.)
7. Yakushkina, M. S., Ilakavichus, M. R. (2022) Event networks of non-formal education as a result of self-organization of all age communities. *Education & Pedagogy Journal*, no 1 (3), pp. 56–63.
8. Tomtosova, E. A. (2023) *Creation of an educational space by a nomadic preschool educational organization*. Ph.D. thesis, Institute of Education Development Strategy. (In Russ.)
9. Shakurova, M. V. (2017) Refined educational space: to characterize the phenomenon. *Izv. Sarat. un-ta Ser. Acmeology of education. Developmental psychology*, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rafinirovannoe-vospitatelnoe-prostranstvo-k-harakteristike-fenomena> (Accessed: 26 September 2024). (In Russ.)
10. Borytko, N. M. (2003) The category of space in the modern theory of education. *Science and Education*, no. 4, pp. 61–67. (In Russ.)
11. Baranov, A. E., Baranova, N. A. (2018) The initial foundations and guidelines for the study of the educational space of a small town in the creative heritage of L. I. Novikova. *Domestic and Foreign Pedagogy*, no. 4 (52). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ishodnye-osnovaniya-i-orientiry-issledovaniya-vospitatelnogo-prostranstva-malogo-goroda-v-tvorchestvom-nasledii-l-i-novikovoy1> (Accessed: 26 September 2024). (In Russ.)
12. Sidorkin, A. M. (2001) The structure of the upbringing space. *The development of a pupil's personality in the upbringing space: management problems*. M., pp. 23–27. (In Russ.)

13. Frolova, S. V., Ilaltdinova, E. Yu., Povshednaya, F. V. (2017) *Designing the Upbringing space of an educational organization*. Moscow: FLINT LLC. (In Russ.)
14. Belikova, T. P. (2006) *Management of the Upbringing space of a secondary special educational institution: monograph*. Stary Oskol: Antiques. (In Russ.)
15. Selivanova, N. L. (2001) *The development of a pupil's personality in the Upbringing space: management problems*. M. (In Russ.)
16. Nikolaenko, G. S. (2023) Individual educational routes of extracurricular activities as an effective tool for improving the quality of educational work in a modern school. *Pedagogical Perspective*, no 1(9), pp. 33–41. (In Russ.)
17. Belyaeva, O.A., Gavrilin, A.V. (2018) *The concept of the upbringing space of the Vladimir region*. Vladimir: L. I. Novikova Institute of Educational Development, pp. 138–146. (In Russ.)
18. Demakova, I. D. (2021) The method of expert assessment in the study of the problem of forming a positive attitude to life in a family with a special child. *Izvestiya of Saratovskii Univ. Ser. Acmeology of Education. Developmental Psychology*, no. 1 (37). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-ekspertnoy-otsenki-v-issledovanii-problemy-formirovaniya-pozitivnogo-otnosheniya-k-zhizni-v-semie-s-osobym-rebenkom> (Accessed: 17 September 2024). (In Russ.)
19. Ilaltdinova, E. Yu. (2015) The importance of play in the educational space of the child-adult community. *Social Pedagogy*, no. 5–6, pp. 15–21. (In Russ.)
20. Pronina, L. A. (2007) Open cultural and educational space as an educational paradigm of the knowledge society. *Cultural Studies Analytics: Electronic Scientific Publication*, no. 1(7). Available at: <http://www.analiculturolog.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=277> (Accessed: 16 September 2024). (In Russ.)
21. Kondrat'ev, E. V., Adler, Yu. P. (2021) *Management and synergy in difficult systems: monograph*. Penza: PGUAS. (In Russ.)
22. Knyazeva, E. N., Kurdyumov, S. P. (2004) The riddle of man: the human peculiarity of coevolutionary processes. *Synergetic paradigm: cognitive and communicative strategies of scientific cognition*. Moscow: Progress-Tradition, pp. 379–399. (In Russ.)
23. Tica Lyubica (2019) Educational spaces of a modern school. *Innovations and investments*, no. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-vospitatelnye-prostranstva-sovremennoy-shkoly> (Accessed: 15 September 2024). (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Якушкина Марина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор Гуманитарно-педагогического института, ФГОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти

Смирнова Анна Игоревна – директор ГБОУ Ленинградской области «Школа-интернат «Красные Зори», Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yakushkina Marina Sergeevna – Doctor of pedagogical sciences, Professor of Humanitarian and Pedagogical Institute of FSEI HE "Togliatti State University", Togliatti

Smirnova Anna Igorevna – Headmaster of SBEI LO "Boarding school "Red Dawns", St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-124-130

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ

Мясоутов О. В.^{1✉}, Казанова Т. И.², Приходько И. Н.³

¹ Сибирский институт бизнеса, управления и психологии; Красноярская школа №11;

Средняя общеобразовательная школа №10 им. Ю.А. Овчинникова, Красноярск, Россия

^{2,3} Средняя общеобразовательная школа №10 им. Ю.А. Овчинникова, Красноярск, Россия

^{1✉} polius@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3314-5316>

² school10_krs@mail.ru

³ iliapr@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.10.2024

Одобрена после рецензирования 15.12.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей формирования культурно-исторических знаний школьной молодежи в современных условиях на материале эмпирического исследования города Красноярска с целью изучения развития культурно-исторического сознания как сложного и разностороннего социокультурного феномена. В данном контексте авторами рассматриваются различные процессы, происходящие в молодежной культуре. Утверждается, что социологический срез культурно-исторического сознания школьников дает представление о тенденциях в исторической парадигме российской молодежной культуры, а формирование способности молодых людей к культурно-историческому мышлению и сопереживанию – одно из условий дальнейшего самоопределения российского народа.

Ключевые слова: культурно-историческое сознание, школьная молодежь, молодежная культура, культура школьников, молодежные ценности.

Для цитирования: Мясоутов О. В., Казанова Т. И., Приходько И. Н. Культурно-историческое сознание современных школьников: основные тренды // Человек и образование. 2024. № 4. С. 124–130. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-124-130>

Original article

CULTURAL AND HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF MODERN SCHOOLCHILDREN: THE MAIN TRENDS

O. Myasoutov^{1✉}, T. Kazanova², I. Prikhodko³

¹ Siberian Institute of Business, Management and Psychology; Krasnoyarsk School №11,

Secondary School №10 named after Yu.A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk, Russia

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

^{1✉} polius@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3314-5316>

² school10_krs@mail.ru

³ iliapr@mail.ru

The article was submitted on 25.10.2024

Approved after reviewing on 15.12.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article is devoted to the study of the features of formation of cultural and historical knowledge of school youth in modern conditions based on the material of an empirical study of the city of Krasnoyarsk in order to study development of cultural and historical consciousness as a complex and multifaceted socio-cultural phenomenon. In this context, the authors consider various processes occurring in youth culture. It is argued that the sociological cross-section of the cultural and historical consciousness of schoolchildren gives an idea of the trends in the historical paradigm of Russian youth culture, and the formation of the ability of young people to cultural and historical thinking and empathy is one of the conditions for further self-determination of the Russian people.

Keywords: cultural and historical consciousness, school youth, youth culture, school culture, youth values.

For citation: Myasoutov O. V., Kazanova T. I., Prikhodko I. N. Cultural and historical consciousness of modern schoolchildren: the main trends // Man and Education. 2024; (4) 124–130: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-124-130>

Введение

Нравственность и патриотизм наиболее ярко проявляются на поведенческом уровне и находятся в зоне пристального внимания общественности. Однако есть более скрытые не актуализированные точки формирования будущего, от глубинных характеристик которых зависит многое в вопросах нравственно-психологического здоровья нации и ее геополитической безопасности. Речь идет о культурно-историческом сознании молодежи. Нынешнее поколение школьников формировалось под влиянием дискретной и довольно неоднозначной концепции истории России и Запада, их культурного взаимодействия, а также руководствовалось в своем развитии разнообразным ассортиментом авторских учебников истории, порой с самыми экзотичными трактовками ключевых исторических событий.

Вместе с тем историческое сознание народа, особенно в России, является стержнем его культурно-ценностной ориентации [1; 4; 7; 8]. Поэтому значимость усилий по выявлению основных трендов культурно-исторического сознания современных школьников, их исторических интересов трудно переоценить. Не менее важно понимать, какова динамика изменений исто-

рической парадигмы молодежного сегмента общественного сознания.

Современные исследования показывают, что в условиях социальной неопределенности актуализируется фактор трансформационных изменений ценностей молодежной культуры в культурно-историческом пространстве, что «превращает историческую реальность в культурную конструкцию» [1, с. 15]. В предыдущих публикациях мы отмечали, что сегодня «с учетом глобальных трендов актуальным становится вопрос об изменениях, отражающих все большую трансформацию современной молодежной культуры под воздействием данного фактора, основным признаком которой является вытеснение новыми аксиологическими структурами укорененных ценностных образцов или встраивание в бытующие образцы существенно новых элементов» [2, с. 72]. По мнению О. Н. Яницкого, «современный мир развивается нелинейно, а также – изобилует неожиданными поворотами и качественными скачками (бифуркациями)» [3, с. 5453]. Заметим, что, исследуя культурно-историческое сознание, ученые нередко указывают на отсутствие методологического и содержательного единства его понимания [4].

В 2020–2021 гг. вышел ряд фундаментальных трудов, посвященных всестороннему изучению феномена российской молодежи рубежа тысячелетий. Среди них выделим монографию ученых М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги (2020 г.) [5], коллективную монографию под общей редакцией Ю. Р. Вишневого (2021 г.) [6], в которых, «возрастает удельный вес источников исторического знания, формирующих историческое сознание, не связанных прямо с наукой и образованием. В первую очередь, таким источником выступает «всемирная паутина» [7, с. 401].

Одна из попыток осмысления проблемы исторического сознания и исторической памяти в условиях новой технологической реальности с ее цифровизацией и виртуализацией представлена в 2022 г. Е. И. Замараевой. Автор исследования обозначила социокультурные риски для молодежи, отметив, что «в пространстве Сети формируется так называемое клиповое сознание. В отличие от порой скучных текстов учебников по истории и научно-популярных книг, цифровые продукты в комфортной для потребления форме могут способствовать созданию «нового» исторического сознания» [8, с. 265].

С учетом того, что ценности нового поколения «по большей части иллюзорны, со значительной долей домыслов о будущей жизни, которые заметно могут измениться по содержанию» [9, с. 14], тенденции молодежной среды в современных условиях имеют свои особенности. При этом многие социологи на основе ряда опросов и научных проектов делают обобщенный вывод: «Историческое сознание фрагментировано и в некотором смысле парадоксально» [10, с. 51]. Главным каналом формирования культурно-исторического сознания исследователи называют, прежде всего, учебный курс истории. Однако, по их мнению, «методика преподавания истории для новых – цифровых – поколений россиян требует новых подходов, пересмотра роли и места в учебном процессе «наглядного материала», представленного культурными артефактами и произведениями искусства» [11, с. 59].

Методы исследования

Предлагаемое исследование культурно-исторического сознания современных школьников базируется на комплексном анализе с преобладанием социокультурного, культурно-исторического и семиотического методов и использования частных социологических методик. Срез был получен путем количественного социологического исследования в апреле-мае 2024 года в рамках репрезентативной группы: 100 учащихся (от 15 до 17 лет) школ Красноярска, отобранных методом случайной выборки. Для выявления динамики изменений привлекались материалы социологических исследований, опубликованные авторами данной статьи ранее (см.: [2; 12]).

Результаты

История как область знания, особенно в современной ситуации, вновь становится ареной идеологической борьбы. История в данном случае – не просто собрание ретроспективных фактов, и даже не просто ценность. Это основа мировоззрения народов, уже не раз плативших огромную человеческую цену за поражения и победы. Красноярским школьникам в исследовании осенью 2022 года задавался вопрос: «Важна ли Вам история страны, в которой Вы родились?». Ответ тогда был весьма оптимистичным: положительно высказались 96% опрошенных (см.: [2]). Что же изменилось за два года и в какую сторону, учитывая нарастающую важность сферы исторического самосознания в современном российском обществе?

В данном исследовании позицию «отказа от истории в пользу будущего» высказали 18% учащихся. Казалось бы, немного. Однако «скрытое безразличие», как будет видно, существенно более весомо. И нас не должен обманывать тот факт, что школьники осторожно обошли стороной предложенный вариант «мне не интересна российская история» (2%): скорее всего, это связано с нежеланием привлечь к себе и школе ненужное внимание. По нашим наблюдениям уровень откровенности в молодежной среде в последние годы по-

степенно снижается, частично из-за повышения ответственности за свои слова, частично из-за боязни сказать «что-то не то». Таким образом, почти четверть опрошенных учащихся демонстрирует в отношении истории полное равнодушие. Школьникам предлагалось выбрать из ряда исторических событий те, которые привлекли их внимание. Общий показатель заинтересовавших их событий всего 25%, при том, что можно было выбрать сразу несколько ответов.

Вернемся к перечню исторических событий. Какие из них все же активизировали внимание молодых людей? Из 36% «школьного интереса» к различным эпизодам и документам российской истории больше любопытства проявляется к процессам XX века, при этом интерес снижается по мере отдаленности исторической ретроспективы. Так, 13% опрошенных продемонстрировали вовлеченность в суть Беловежского соглашения (1991 г.) о прекращении существования СССР; 4% – к событиям периода Антанты, когда Россия вместе с Англией и Францией противостояла Тройственному союзу Германии, Австро-Венгрии и Италии (1904–1919 гг.); 3% – к причинам амнистии Н. С. Хрущевым «власовцев» и «бандеровцев» в 1955 году, равно как и к попыткам императора Павла I организовать союз с Наполеоном против Англии. Остальные исторические события и вовсе вызывают единичный интерес.

Знаки ментальности нации не передаются просто с байтами информации: они переживаются вместе с опытом старшего поколения и усваиваются только в эмоционально-сопереживательной форме. То, что у наших школьников мало подобного опыта, все мы понимаем. Но осознаем ли в полной мере, к чему приводит его недостаток?

Из числа опрошенных школьников с утверждением о том, что известной ментальной чертой российского самосознания и культуры является обостренное чувство справедливости, сегодня практически никто не согласился: 33% учащихся предпочли другие ответы – «наше поколение

ориентируется на мировые ценности» и «Россия сегодня похожа на любую другую страну мира». Остальные версии набрали по 1–2%.

Складывается впечатление, что навсегда ушли те времена, когда главное в предмете «История» было знать даты событий и годы жизни политических деятелей, в то же время при наличии цифрового суперсправочника, дающего им эти фактологические знания, молодому поколению катастрофически не хватает образцов исторического мышления. Для того, чтобы убедиться в этом, приведем полностью ответы старшеклассников на следующий вопрос: «Согласны ли Вы с утверждением, что «все беды России были от преклонения перед Западом»?». Варианты ответа «абсолютно согласен, нам не хватает национального достоинства», «согласен, мы всегда недооценивали масштабы России и ее возможности», «согласен, но это справедливо: мы многое брали у Запада» не пользовались популярностью у старшеклассников, ответ «важно не то, что делает государство, а то, каков выбор каждого человека» выбрала почти треть участников опроса, что, по нашему мнению, характеризует мозаичность их культурно-исторического сознания.

Проведенный Всероссийским центром изучения общественного мнения 11 марта 2023 г. [13] телефонный опрос 1600 граждан России старше 18 лет показал, что чем взрослее человек, тем больше он интересуется историей: в 18–24 года таких – 10%, к 60-ти годам показатель возрастает до 41%. То есть это естественный процесс, когда с опытом, с осознанием себя частью страны и народа, с упрочением ответственных жизненных приоритетов растет и историческое самосознание.

Заключение

Научить молодого человека, тем более школьника, самостоятельно мыслить о мире и истории и сопереживать им – самый правильный, но и трудный способ сохранения нации и ее самосознания. Чем стремительнее меняется мир, тем это утверждение становится все более актуальным.

Продуцируемые молодежью культурные смыслы становятся серьезным вызовом обществу, ответ на который заключается в развитии эмоциональных молодежных социокультурных «практик интересного», адекватных ценностям молодого поколения и создаваемых в единстве культуросообразности, аксиологии и культурной антропологии. В нынешней ситуации необходимы условия, прежде всего, в школе, для реальных практик молодежи, приносящих не только общественную пользу, но и прочерчивающих образ будущего. Это во многом зависит от педагогов, включенных в социокультурные коммуникации со школьной молодежью. Перед нами как исследователями стоит задача использования теоретико-методологической концепции

«культурной сцены» в отношении современной школы [14], позволяющей при анализе проблем школьного воспитания учитывать не только традиционную средовую составляющую воспитательного процесса, но и групповые молодежные идентичности в контексте школьного пространства и реакции школьных сообществ. Важно проанализировать и представить культурно-символическую карту современной школы со всеми ее молодежными культурными сегментами и ответить на вопрос о приобщении юного поколения к российскому культурному коду, об актуализации процессов собственной молодежной самореализации посредством исследовательски-творческого присвоения молодыми культурно-исторического опыта.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шнирельман В. А. Социальная память – вопросы теории / Историческая память и российская идентичность; под ред. В.А. Тишкова Е. А. Пивневой. М.: РАН, 2018. С. 12–34.
2. Мясоутов О. В., Казанова Т. И., Приходько И. Н. Культура школьников в условиях неопределенности: динамика, реакции, оценки // Человек и образование. 2022. № 4. С. 71–79.
3. Яницкий О. Н. Волонтерство в чрезвычайных ситуациях: теоретические и методические проблемы / Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Сб. докладов VI Всероссийского социологического конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 г.); Отв. ред. В. А. Мансуров. М.: РОС; ФНИСЦ РАН, 2020. С. 5448–5462.
4. Кочетова Ю. Ю., Тимченко Н. С. Проблема исторического сознания: методологические подходы // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 4. С. 52–58.
5. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России в зеркале социологии. К итогам многолетних исследований. М.: ФНИСЦ РАН, 2020. 688 с.
6. Молодежь о будущем России и о себе: вызовы настоящего и конструирование горизонтов грядущего (по материалам VIII этапа мониторинга динамики социокультурного развития уральского студенчества 1995–2020 гг.) / под общ. ред. Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. 372 с.
7. Шестаков Ю. А. Историческое сознание российской молодежи в контексте обеспечения национальной безопасности России // НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право. 2022. № 47 (2). С. 399–407.
8. Замараева Е. И. Проблемы сохранения исторической памяти в эпоху цифровизации // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3. С. 263–268.
9. Луков В. А. Социология студенчества и становление нормативно-ценностной ориентации студента в своем вузе // Горизонты гуманитарного знания. 2018. № 3. С. 3–20.
10. Фадеев П. В. Историческая память россиян в социологических опросах: основания, реальность, проблемы // Вестник Института социологии. 2021. Т. 12. № 2. С. 36–54.
11. Арамян К. А. Уроки истории: формирование исторической памяти через диалог с «живым прошлым» // Социально-гуманитарные знания. 2024. № 1. С. 59–63.
12. Мясоутов О. В., Казанова Т. И., Приходько И. Н. Культура современных школьников: жизненные тренды подрастающего поколения // Человек и образование. 2021. Вып. 4 (69). С. 61–70.
13. ВЦИОМ (2023) Путешествие по отечественной истории. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/puteshestvie-po-otechestvennoi-istorii?ysclid=m2khpwu5gpg374673778> (дата обращения: 23.09.2024).
14. Мясоутов О. В. Школа как «молодежная культурная сцена»: проблематизация вопроса // Человек. Культура. Образование. 2023. 4 (50). С. 130–148.

REFERENCES

1. Shnirelman, V. A. (ed.) (2018) Social memory – questions of theory, *Historical memory and Russian identity*. Moscow: RAS. (In Russ.)
2. Myasoutov, O. V., Kazanova, T. I., Prikhodko, I. N. (2022) Culture of schoolchildren in conditions of uncertainty: dynamics, reactions, assessments, *Man and education*, no. 4, pp. 71–79. (In Russ.)
3. Yanickij, O. N. (ed.) (2020) Volunteering in emergency situations: theoretical and methodological problems. *Sociology and Society: traditions and Innovations in the social development of regions*. Moscow: ROS; FNISC RAS. (In Russ.)
4. Kochetova, Yu. Yu., Timchenko, N. S. (2020) The problem of historical consciousness: methodological approaches, *Knowledge. Understanding. Ability*, no. 4, pp. 52–58. (In Russ.)
5. Gorshkov, M. K., Sheregi, F. E. (eds.) (2020) *The youth of Russia in the mirror of sociology. On the results of many years of research*. Moscow: FNISC RAS. (In Russ.)
6. Vishnevsky, Y. R. (ed.) (2021) *Youth about the future of Russia and about themselves: challenges of the present and the construction of horizons for the future (based on the materials of the VIII stage of monitoring the dynamics of socio-cultural development of Ural students 1995-2020)*. Yekaterinburg: Ural Publishing House of un-ty. (In Russ.)
7. Shestakov, Yu. A. (2022) The historical consciousness of Russian youth in the context of ensuring Russia's national security, *NOMOTHETIKA: Filosofiya. Sociologiya. Pravo*, no. 47 (2), pp. 399–407. (In Russ.)
8. Zamaraeva, E. I. (2022) Problems of preserving historical memory in the era of digitalization, *Kazan Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 263–268. (In Russ.)
9. Lukov, V. A. (2018) Sociology of students and the formation of a normative value orientation of a student at his university, *Horizons of Humanitarian Knowledge*, no. 3, pp. 3–20. (In Russ.)
10. Fadeev, P. V. (2021) Historical memory of Russians in opinion polls: grounds, reality, problems, *Bulletin of the Institute of Sociology*, no. 2, pp. 36–54. (In Russ.)
11. Aramyan, K. A. (2024) History lessons: the formation of historical memory through dialogue with the «living past», *Social and humanitarian knowledge*, no. 1, pp. 59–63. (In Russ.)
12. Myasoutov, O. V., Kazanova, T. I., Prikhodko, I. N. (2021) Culture of modern schoolchildren: life trends of the younger generation, *Man and education*, no. 4 (69), pp. 61–70. (In Russ.)
13. WCIOM (2023) *A journey through Russian history*. Available at: <http://www.wciom.ru> (Accessed: 23 September 2024). (In Russ.)
14. Myasoutov, O. V. (2023) School as a «youth cultural scene»: problematization of the issue, *Human. Culture. Education*, no. 4 (50), pp. 130–148. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Мясоутов Олег Валерьевич – кандидат культурологии, доцент кафедры общественных наук, АНО ВО «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»; учитель истории и обществознания, КГБОУ «Красноярская школа №11»; педагог дополнительного образования, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №10», Красноярск

Казанова Татьяна Ивановна – директор, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №10 с углубленным изучением отдельных предметов им. академика Ю. А. Овчинникова», Красноярск

Приходько Илья Николаевич – учитель истории и обществознания, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №10 с углубленным изучением отдельных предметов им. академика Ю. А. Овчинникова», Красноярск

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Myasoutov Oleg Valerievich – Candidate of cultural Sciences, Associate prof. of the Department of Social Sciences, Siberian Institute of Business, Management and Psychology; teacher of history and social science, Krasnoyarsk School № 11; teacher of additional education, Secondary Comprehensive School №10, Krasnoyarsk

Kazanovа Tatyana Ivanovna – Director, Secondary Comprehensive School № 10, Krasnoyarsk

Prikhodko Ilya Nikolaevich – Teacher of history and social science, Secondary Comprehensive School №10, Krasnoyarsk

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-131-139

ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Касимова Н. С.

Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Новороссийск, Россия

bed1ma@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.10.2024

Одобрена после рецензирования 05.12.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Статья посвящена обоснованию педагогической модели формирования духовно-нравственной культуры современной студенческой молодежи. Проанализирована проблема формирования духовно-нравственной культуры студентов. Представлены результаты анкетного опроса студентов по самооценке уровня духовно-нравственной культуры. Разработана педагогическая модель, которая позволяет преподавателям и организаторам воспитательной работы целенаправленно и результативно организовывать и реализовывать процесс формирования духовно-нравственной культуры современных студентов. Представлены выводы, позволяющие, применить в практической воспитательной работе сконструированную модель.

Ключевые слова: воспитание, духовно-нравственная культура, моделирование, студенческая молодежь.

Для цитирования: Касимова Н. С. Основы моделирования процесса формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи // Человек и образование. 2024. № 4. С. 131–139. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-131-139>

Original article

FUNDAMENTALS OF MODELING THE PROCESS OF FORMING STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL CULTURE

N. Kasimova

State Maritime University named after Admiral F.F. Ushakov, Novorossiysk, Russia

bed1ma@mail.ru

The article was submitted on 01.10.2024

Approved after reviewing on 05.12.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article is devoted to the substantiation of the pedagogical model of the formation of the spiritual and moral culture of modern students. The problem of formation of students' spiritual and moral culture is analyzed. The results of a questionnaire survey of students on self-assessment of the

level of spiritual and moral culture are presented. A pedagogical model has been developed that allows teachers and organizers of educational work to purposefully and effectively organize and implement the process of forming the spiritual and moral culture of modern students. The conclusions that make it possible to apply the constructed model in practical educational work are presented.

Keywords: education, spiritual and moral culture, modeling, fundamentals, student youth, formation.

For citation: Kasimova N. S. Fundamentals of modeling the process of forming students' spiritual and moral culture / Man and Education. 2024; (4) 131–139: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-131-139>

Введение

Реалии сегодняшнего дня показывают, что от уровня консолидации российского общества, его патриотичности, духовности, нравственности зависит не только качественное решение социально-экономических задач, но и суверенитет, политическая стабильность, самостоятельность, государства. В этих условиях проблема формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи выходит на первый план.

Понимание важности данной проблемы привело к созданию необходимой законодательной базы. В числе нормативно-законодательных актов, нацеленных на решение указанной выше проблемы, можно выделить Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1], Стратегию национальной безопасности Российской Федерации [2], Стратегию государственной молодежной политики в Российской Федерации, Указ Президента РФ от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3]. В перечисленных документах понятие «воспитание» выделено не только как элемент национальной безопасности, но и как приоритетное направление деятельности всех государственных органов, образовательных учреждений, руководящего состава, преподавателей и учителей [4].

Актуальность обозначенной темы подтверждается потребностью активного участия российской молодежи в конструктивных, созидательных практиках. В этой

связи возрастает значимость моделирования современных исследований в сфере социальной педагогики, построения моделей процесса формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи.

В Философской энциклопедии моделирование трактуется как «метод исследования объектов на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений, конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т.п.» [5]. А. Н. Дахин характеризует моделирование как «самостоятельное направление в общем методе исследования, обладающее специфическими чертами, отражающими особенность моделируемых явлений» [6, с. 14].

В педагогике моделирование применяется для творческой разработки «копий, моделей педагогических материалов, схематического изображения исследуемых педагогических систем» [7, с. 84]. С помощью моделирования в педагогике решается целый комплекс задач (рационализация структуры и содержания учебного материала, его функциональных разделов; совершенствование планирования и управления учебно-воспитательной деятельностью; руководство процессом познания; диагностика, прогнозирование, проектирование обучения и др.). Метод моделирования также активно применяется в исследовании проблем воспитания, нравственности, морали, культуры.

Педагогические модели выполняют определенные функции. Важнейшие из них: познавательная (содействует поис-

ку и производству новых знаний); *иллюстративно-демонстрационная* (наглядно визуализирует созданную модель, что обеспечивает облегченно-зрительное ее восприятие); *трансляционная* (разрешает осуществить перенос информации из одной наиболее изученной сферы действительности в другую, менее изученную); *гносеологическая* (способствует объяснению (пояснению) новой информации); *прогностическая* (предсказывает возможность и пути дальнейшего развития и совершенствования) [5-8].

Цель исследования заключается в том, чтобы обосновать и сконструировать педагогическую модель формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи.

Задачей исследования является изучение опыта и применение потенциала моделирования в интересах конструирования педагогической системы развития духовно-нравственной культуры студенческой молодежи.

Методы и материалы

В процессе исследования применялись следующие методы: контент-анализ литературы; изучение и обобщение опыта педагогических исследований; опрос, синтез; тестирование; беседа; моделирование.

Результаты и их обсуждение

Выполнено пилотное исследование по методике М. Рокича «Ценностные ориентации», которая направлена на выявление ценностно-мотивационной сферы человека. Она позволяет определить отношение личности к себе, к миру, к окружающим, а также выяснить основные жизненные принципы и приоритеты студенческой молодежи. К участию в эксперименте были привлечены студенты магистратуры, в количестве 42 человек.

Для прямого ранжирования ценностей, респондентам были предложены два списка ценностей: *терминальные* (идеалы, которые могут выступать для человека неким ориентиром) и *инструментальные* (ценности-средства, инструмент для достижения конкретной цели).

Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Для анализа ценностных ориентаций студентов, применены критерии уровня их вовлеченности в сферу труда, в семейно-бытовую и досуговую активность. Это позволяет определить занимаемую респондентами жизненную позицию, доминирующую направленность ценностных ориентаций.

Анализ результатов тестирования (табл. 1) показывает, что участники тести-

Таблица 1
Результаты тестирования по методике М. Рокича

№п/п	Терминальные ценности	Инструментальные ценности
<i>наиболее привлекательные</i>		
1	любовь	независимость
2	материально обеспеченная жизнь	образованность
3	свобода	жизнерадостность
4	наличие хороших и верных друзей	смелость в отстаивании своего мнения
5	развлечения	твердая воля
<i>наименее привлекательные</i>		
1	развитие	широта взглядов
2	жизненная мудрость	рационализм
3	творчество	самоконтроль
4	счастье других	чуткость
5	красота природы и искусства	терпимость

рования к наиболее привлекательным терминальным ценностям относят: любовь, материально обеспеченную жизнь и свободу. К наименее привлекательным – творчество, счастье других, красоту природы и искусства.

Как видим, у студентов доминируют абстрактные ценности и ценности частной жизни.

В число приоритетных инструментальных ценностей входят этические ценности и ценности общения (независимость, жизнерадостность, образованность). Однако для студентов такая ценность как образованность представляет интерес, как ценность самоутверждения и потребность для будущей профессиональной деятельности. Менее привлекательными для молодых людей стали самоконтроль, чуткость и терпимость. Это говорит о том, что ценности дела, альтруистические ценности, ценности принятия других, менее значимы для опрошенных.

Следовательно, у данной группы студентов наблюдается доминирование личностных, индивидуалистических ценностей, что требует перестройки системы воспитательной работы и усиление акцента, на привитие студенческой молодежи ценностей дела, профессиональной самореализации и общения.

Для уточнения уровня духовно-нравственной культуры студентов проведено их анкетирование по методике «Диагностика уровня нравственной самооценки». Полученные результаты показали, что всего 12% из них считают свой уровень духовно-нравственной культуры высоким; 69% студентов убеждены, что обладают средним уровнем духовно-нравственной культуры; и только 19% самокритично оценили свой уровень духовно-нравственной культуры как низкий. Индивидуальные и групповые беседы показали, что 97% студентов заинтересованно отнеслись к идее совершенствования своего уровня духовно-нравственной культуры и желают систематизировано и целенаправленно этим заниматься.

Отправной точкой при разработке новой педагогической модели служит социальный заказ общества на выработку у современной вузовской молодежи высокого уровня духовно-нравственной культуры. Современная действительность характеризуется не только значимыми достижениями нашей цивилизации, но и наличием опасных тенденций – негативных проявлений техногенных процессов; массовое уничтожение природы и загрязнение Мирового океана; непрекращающиеся военные конфликты. В этих условиях воспитание нравственности, формирование высокой духовно-нравственной культуры студенческой молодежи выходит на уровень государственного заказа и становится одной из ключевых социально значимых компетенций. Основой заказа выступают положения Конституции РФ, Указа Президента РФ от 09.11.2022 года №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Приведенные выше положения позволили обосновать и сконструировать модель формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи, предусматривающую наличие совокупности структурных компонентов, функциональных отношений и связей. Разработанная модель структурно включает пять блоков: целевой, методологический, содержательный, технологический и оценочно-результативный. Все блоки тесно взаимосвязаны между собой и взаимобусловлены. Каждый из них выполняет конкретную функцию (табл. 2).

Кратко раскроем содержание каждого блока.

Целевой блок является целеобразующим элементом модели. Он непосредственно вытекает из социального заказа на воспитание каждого молодого человека как личности с высоким уровнем духовно-нравственной культуры. Социальный заказ ориентирует исследователя на творческое применение в процессе формирования духовно-нравственной культуры студенче-

Таблица 2

Блоки и функции педагогической модели формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи

БЛОКИ	ФУНКЦИИ
Целевой	Целеобразующая, ценностно-ориентирующая
Методологический	Обосновывающая
Содержательный	Системообразующая, коммуникативная, ориентирующая; информационная; мобилизационная, мотивационная, организационно-деятельностная
Технологический	Организационно-управленческая и информационно-формирующая
Оценочно-результативный	Диагностическая, аналитическая и коррекционная

ской молодежи комплекса идей – гуманизма, гражданственности, толерантности, воспитания в труде, отношения к природе как к ценности, сотрудничества, воспитания через красоту, активной социальной деятельности, а также идеи педагогической поддержки.

Следующий блок – *методологический*, определяет специфику структуры концепции исследователя, реализации исследовательского замысла, ориентирует на целостное рассмотрение исследуемой темы.

Его структура охватывает комплекс методологических подходов и принципов. Термин «подход» понимается как исходная позиция, основное положение, определяющее стратегию обучения или воспитания (в нашем случае формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи).

Основываясь на опыте и рекомендациях отечественных ученых для проводимого исследования, определены следующие подходы: *системно-деятельностный* (предусматривает выделение главного в учебно-воспитательной деятельности, самостоятельной познавательной деятельности студента, становление и развитие духовно-нравственной культуры, которое происходит только в процессе активной деятельности); *аксиологический* (обеспечивает создание условий для эмоционально-ценностного становления ценностных ориентаций студентов и на этой базе формирования духовно-нравственной

культуры студенческой молодежи); *культурологический* (определяет воспитание как способ приобщения студента к ценностям мировой и российской культуры); *лично-ориентированный* (требует так организовать образовательный процесс, чтобы при этом его фундаментом стала личность обучающегося (воспитанника), его опыт и возможности).

Важным составным элементом блока стали принципы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи (табл. 3).

Содержательный блок модели представлен совокупностью педагогических условий и содержательными компонентами духовно-нравственной культуры студенческой молодежи (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-поведенческий, оценочно-результативный, рефлексивный).

Современные ученые А. Е. Марон [6-9], А. Н. Томилин [7-10], Р. М. Шерайзина [8-11] и др., вслед за классиками отечественной педагогики (К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.) придерживаются мнения, что на развитие педагогического процесса и педагогической системы, в том числе и на формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодежи, в значительной мере оказывают влияние правильно подобранные и конструктивно используемые педагогические условия.

Таблица 3

Принципы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи

Принцип	Основные положения
<i>Научности</i>	применение всего нового, что разработано педагогикой в сфере формирования духовно-нравственной культуры личности
<i>Системности</i>	рассмотрение духовно-нравственной культуры студенческой молодежи как сложной системы, состоящей из взаимосвязанных элементов
<i>Целостности учебно-воспитательного процесса</i>	необходимость организовать и осуществлять процесс формирования духовно-нравственной культуры как единое целое, обеспечивается целостность воспитательных, образовательных и духовно-нравственных задач
<i>Сотрудничества</i>	организация творческого, конструктивного взаимодействия между преподавателем и воспитанниками, доминирования диалога, совместной деятельности, партнерских отношений
<i>Приоритетности</i>	использование потенциала традиционных российских духовно-нравственных ценностей, их сохранение и укрепление.
<i>Преемственности</i>	конструктивно-творческое овладение лучшим духовно-нравственным опытом старших поколений.
<i>Учета возрастных особенностей и интересов студентов</i>	логический выбор методов и форм воспитательной работы, учет психологических качеств и способностей и интересов студентов.

Одним из результатов теоретико-методологического анализа, стало выявление педагогических условий формирования духовно-нравственных культуры студенческой молодежи. Для проводимого исследования были определены следующие условия: необходимость высокого уровня духовно-нравственной культуры вуза; профессиональная компетентность преподавателей в сфере духовно-нравственного воспитания и формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи; творческое применение потенциала общегуманитарных дисциплин; обеспечение целенаправленного взаимодействия преподавателей и студентов; развитие мотивации к активному участию в воспитательной и волонтерской работе; выбор и применение необходимых информационно-коммуникативных технологий [9-12].

Потенциал общегуманитарных дисциплин в интересах воспитания студентов позволяет сформировать и расширить гуманистическое сознание студентов, развить их аналитическое и критическое мышление, сформировать научно-философское

мировоззрение, целостную картину мира и духовно-нравственные ориентиры, обогатить личность культурно-историческим опытом старших поколений россиян.

Технологический блок модели отражает технологию формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. Данная технология предусматривает реализацию следующих шагов: тщательный сбор информации из различных источников о духовно-нравственной культуре студенческой молодежи и его действительном состоянии; беспристрастный и взвешенный анализ проблемы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи; корректировка содержания общегуманитарных дисциплин путем обогащения компонентом «духовно-нравственная культура студентов» и усиления степени их воздействия на формирование у юношей и девушек духовно-нравственной культуры; основательное овладение студентами материалами, относящимися к духовно-нравственной культуры; педагогическая диагностика и объективный анализ всех произошедших изменений духовно-нравственной культуры студенческой

ской молодежи; рефлексия и самооценка студентами достигнутого уровня духовно-нравственной культуры.

Технологическое обеспечение формирования духовно-нравственной культуры студентов предусматривает творческое использование практико-ориентированных технологий, традиционных методов нравственного воспитания (разъяснение, убеждение, упражнение, поощрение), активных и интерактивных форм обучения, целенаправленную самостоятельную деятельность (самообучение, самовоспитание, самосовершенствование).

Процесс формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи охватывает три периода [10-13]:

- *диагностический* (предусматривает разработку диагностического инструментария, проведение педагогической диагностики и объективную оценку полученных результатов, формулировку выводов);

- *обучения и воспитания* (включает целенаправленное воздействие в процессе изучения общегуманитарных дисциплин; мониторинг учебно-воспитательной деятельности; вовлечение студентов в разнообразные виды социально-полезной, патриотической и волонтерской деятельности; проведение контрольных собеседований со студентами);

- *аналитический* (сочетает заключительное анкетирование и тестирование студентов; анализ полученных итогов; производство выводов; корректировку содержания общегуманитарных дисциплин).

Оценочно-результативный блок модели сформирован для определения критериально-оценочной базы. Разработанный диагностический инструментарий содержит *критерии* сформированности духовно-нравственной культуры студентов (когнитивный, культурно-ценностный, деятельностьный, рефлексивный) и соответствующие *уровни* (низкий, средний, высокий). Для каждого критерия разработаны необходимые показатели по каждому уровню:

- *высокий уровень* характеризует: а) наличие у студента широкого мировоззрения и знаний о культуре и духовно-нравственной культуре, истории и традициях страны; б) твердых патриотических убеждений и интереса к духовно-нравственной проблематике; в) потребность, стремление и активное участие в воспитательных мероприятиях, общественно-политической и волонтерской деятельности;

- *средний уровень* характеризует: а) наличие у студента посредственных знаний в духовно-нравственной сфере, патриотическое мировоззрение и гражданскую направленность ценностных ориентаций; б) не четкое выражение духовно-нравственных убеждений; в) не регулярное участие студентов в воспитательных мероприятиях, общественно-политической и волонтерской деятельности;

- *низкий уровень* характеризует: а) наличие у студента поверхностных знаний о духовно-нравственной культуре, ценностных ориентирах, традиционных отечественных ценностях; б) отсутствие интереса к вопросам духовности, морали и нравственности; в) пассивное отношение к воспитательной работе, общественно-политической и волонтерской деятельности.

Сформированный критериальный аппарат позволяет достаточно объективно оценить степень сформированности духовно-нравственной культуры студенческой молодежи.

Следовательно, моделирование процесса формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи придает ему целенаправленность, обеспечивает наглядную демонстрацию созданной системы, позволяет объективно исследовать особенности воспитательного воздействия в ходе профессиональной подготовки и воспитательной работы, проводимой в высшем учебном заведении, существенно улучшает качество и эффективность воспитания студентов как универсальных профессионалов, интеллектуалов и культурных личностей с высокими духовно-нравственными качествами, надежных защитников Отечества.

Заключение

Исследование показывает, что эффективное решение данной задачи – конструирования педагогической системы развития духовно-нравственной культуры студенческой молодежи – возможно путем творческого применения потенциала метода моделирования. Применение данного метода позволило разработать необходимую педагогическую модель, позволяющую руководству и профессорско-преподавательскому составу вузов эффективно организовывать духовно-нравственное воспитание студентов, способствовать повышению

их нравственного уровня. Предложенная модель отличается целенаправленностью, целостностью, гибкостью и мобильностью. Помимо этого, она позволяет расширить мировоззрение студентов, обогатить их знания, упрочить убеждения и сознание, повысить уровень духовно-нравственной культуры, необходимый для будущей профессиональной деятельности и повседневного поведения в обществе.

Данная модель будет востребована для практик обучения и воспитания российской студенческой молодежи, повышения уровня их духовно-нравственной культуры.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 31.10.2024).
2. Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 августа 2024 г. № 2233-р. URL: <http://government.ru/docs/all/58323/> (дата обращения: 31.10.2024).
3. Указ Президента РФ от 09.11.2022 года №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: 31.10.2024).
4. Томили А. Н., Касимова Н. С. Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. №1(104). 2024. С. 246-248.
5. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] / https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4534/МОДЕЛИРОВАНИЕ (дата обращения: 27.08.2024).
6. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. №1 (3). Т. 2. С. 11–20.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
8. Марон А. Е., Королева Е. Г., Чайко И. Л. Педагогические факторы и условия социально-педагогической эффективности моделей оценки качества образования // Человек и образование. 2019. №4(61). С. 61–66.
9. Томили А. Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова», 2010. 136 с.
10. Шерайзина Р. М., Юшкевич Е. В. Комплекс организационно-педагогических условий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 275–278.
11. Касимова Н. С. Педагогические условия формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2024. №5 (108).
12. Мирзаев А. А. Патриотическое воспитание студентов вуза в условиях информационного многообразия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2018. 24 с.

REFERENCES

1. Federal Law (2012) *On Education in the Russian Federation*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (Accessed: 31 October 2024).
2. *Strategy for the implementation of youth policy in the Russian Federation for the period up to 2030*. (2024) Approved by the Decree of the Government of the Russian Federation dated August 17, 2024 No. 2233-R. Available at: <http://government.ru/docs/all/58323/> (Accessed: 31 October 2024).
3. Decree of the President of the Russian Federation (2022) No. 809 *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: 31 October 2024).

4. Tomilin, A. N., Kasimova, N. S. (2024) The essential foundations of the formation of the spiritual and moral culture of students. *The world of science, culture, and education*. (No. 1(104), pp. 246–248.
5. Philosophical Encyclopedia Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4534 (Accessed: 27 August 2024).
6. Dakhin, A. N. (2010) Modeling in pedagogy. *Ideas and ideals*. No. 1 (3). Vol. 2, pp. 11–20.
7. Kocaespirova, G. M., Kocaespirov, A. Yu. (2000) *Pedagogical dictionary: for students. higher. and secondary school*. M.: Publishing center "Academy". 176 p.
8. Maron, A. E., Koroleva, E. G., Chaiko, I. L. (2019) Pedagogical factors and conditions of socio-pedagogical effectiveness of models for assessing the quality of education. *Man and education*. No.4 (61), pp. 61–66.
9. Tomilin, A. N. (2010) *Military pedagogical theory and practice of formation and development of professional orientation of an officer educator: monograph*. Novorossiysk. 136 p.
10. Sheraizina R. M., Yushkevich, E. V. (2020) Complex of organizational and pedagogical conditions for pedagogical support of self-development of students as the basis of the school. *Problems of modern pedagogical education*. No. 67-2, pp. 275–278.
11. Kasimova, N. S. (2024) Pedagogical conditions for the formation of spiritual and moral culture of students. *The world of science, culture, and education*. No. 5 (108), pp. 179–183.
12. Mirzaev, A. A. (2018) *Patriotic education of university students in the context of information diversity*. Abstract of Ph.D. thesis, University of Veliky Novgorod.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Касимова Наталья Сергеевна – аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Новороссийск

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Kasimova Natalia Sergeevna – Postgraduate student, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Novorossiysk

Научная статья

УДК 378:004

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-140-146

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Радомская О. И.^{1✉}, Моторин А. В.², Дидковская В. Г.³

¹ Институт содержания и методов обучения, Москва, Россия

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

¹ ✉ olgaradomskaia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5060-0405>

² Alexandr.Motorin@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6368-4647>

³ pobeda.49@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

Статья поступила в редакцию 09.11.2024

Одобрена после рецензирования 20.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы приобщения школьников к художественной культуре в общеобразовательной школе. Культура рассматривается как сложное многоуровневое и многокомпонентное образование, «вторая природа», определяемая продуктами материальной и духовной деятельности человека. По мнению авторов статьи стратегической задачей приобщения школьников к художественной культуре является формирование особого отношения к эстетическим ценностям в школе. Авторы обозначают ключевые векторы культурного развития обучающихся в образовательной среде. Проведен анализ ответов респондентов (педагоги и обучающиеся 12-18 лет) на ряд вопросов, касающихся качества социокультурной образовательной среды и формирования у обучающихся ценностного отношения к российской культуре, полученных при проведении мониторинга по выявлению актуальных направлений обеспечения культурологической безопасности школьников.

Ключевые слова: обучающиеся, художественная культура, урок изобразительного искусства и музыки, внеурочная деятельность, искусство в школе, культурное пространство.

Для цитирования: Радомская О. И., Моторин А. В., Дидковская В. Г. Актуальные вопросы приобщения обучающихся основной и средней школы к художественной культуре // Человек и образование. 2024. № 4. С. 140–146. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-140-146>

Original article

TOPICAL ISSUES OF INTRODUCING PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS TO ARTISTIC CULTURE

O. Radomskaya¹✉, A. Motorin², V. Didkovskaya³

¹ Institute of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia

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

✉ olgaradomskaia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5060-0405>

² Alexandr.Motorin@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6368-4647>

³ pobeda.49@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

The article was submitted on 09.11.2024

Approved after reviewing on 20.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article deals with topical issues of introducing schoolchildren to art culture in secondary schools. Culture is considered as a complex multilevel and multicomponent education, a "second nature" determined by the products of material and spiritual human activity. According to the authors of the article, the strategic task of introducing schoolchildren to artistic culture is to form a special attitude to aesthetic values at school. The authors identify the key vectors of cultural development of students in the educational environment. The analysis of the respondents' answers (teachers and students aged 12-18) to a number of questions concerning the quality of the socio-cultural educational environment and the formation of students' value attitude to Russian culture, obtained during monitoring to identify relevant areas of ensure the cultural safety of schoolchildren.

Keywords: students, artistic culture, fine arts and music lesson, extracurricular activities, art at school, cultural space.

For citation: Radomskaya O. I. Motorin A. V., Didkovskaya V. G. Topical issues of introducing primary and secondary school students to artistic culture // Man and Education. 2024; (4) 140–146: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-140-146>

Введение

Одним из приоритетных направлений в стратегическом развитии современной России является укрепление позитивного отношения к системе образования как к одной из действенных форм освоения мира.

В работах А. И. Арнольдова образование рассматривается как «ведущий элемент культуры, важнейшая ценность в системе духовных абсолютов» [1, с. 5]. По мнению ученого, система образования обеспечивает доступность духовных ценностей для обучающегося, который овладевает языком культуры.

По словам А. Н. Малюкова, «культура любого народа и любой эпохи оставля-

ет после себя не только материальные и духовные ценности, но и определенный тип сформированной им личности, которая есть и продукт, и созидатель данной культуры [2, с. 85]. Передаваться обучающимся в школе должно определенное художественное содержание культуры, представленное как упорядоченная система эстетических ценностей. В связи с этим стратегическая задача приобщения обучающихся основной и средней школы к художественной культуре – формирование соответствующего отношения к эстетическим ценностям в особой образовательной системе.

В целом, для решения всего спектра задач, которые решает художественная культура, необходимо развитие не только эстетических, но и духовно-нравственных ценностей. Как писал Д. С. Лихачев, каждый культурный человек должен совершать «особое путешествие» в мир книг, музеев и искусства. По мнению ученого «величайшая и ценнейшая черта русской культуры состояла в ее мощи и добре» [3].

Мы разделяем точку зрения Г. А. Недошивина о том, что приобщение множества людей к ценностям искусства и культуры «мы обязаны ресурсам, созданным научно-технической революцией» [4, с. 65–66]. В школе должно быть создано особое культурное пространство, целью которого являются саморазвитие обучающихся и развитие их художественной культуры.

Считаем, что «между художественной культурой и образованием существует особая гуманитарная взаимосвязь, основанная на идее потребности к совершенствованию и самосовершенствованию каждого участника учебно-образовательного процесса» [5, с. 163].

По мнению Л. Г. Савенковой, в процессе приобщения к художественной культуре при участии обучающихся в фестивально-конкурсном движении творческой направленности «ведущим стимулом творческой образовательно-воспитательной среды является ее активное влияние на мотивацию участников, что во многом обеспечивается организаторами и педагогами» [6, с. 45]. Е. П. Олесина отмечает, что «одной из актуальных форм решения проблем образования и воспитания подростков, несомненно, становятся разнообразные фестивали и конкурсы, которые по своей сути объединяют все виды образовательной и воспитательной деятельности и направлены, в первую очередь, на самореализацию и развитие коммуникативных навыков школьников в поликультурном пространстве» [7, с. 63].

Важной представляется идея Б. П. Юсова о необходимости «живого искусства» (непосредственного общения с живыми

носителями культуры) в процессе приобщения обучающихся к художественной культуре [8]. Основной целью художественно-эстетического образования, по его мнению, является формирование художественной культуры каждого обучающегося, которое направлено на приобретение умений «понимать прекрасное в природе, в продуктах (результатах физического, умственного и духовного труда людей), пользоваться плодами культурного развития человечества и собственного народа, умений активно участвовать в процессах поддержания и обновления общественной культуры путем совершенствования своей личности, художественного общения и собственного участия в художественном творчестве и культурной жизни страны и мира» [8, с. 126].

В целом можно определить следующие ключевые векторы культурного развития обучающихся в образовательной среде: интегрированные тематические циклы классных часов, внеурочных занятий, направленных на приобщение школьников к российской культуре; реализация потенциала музейной педагогики; педагогическая поддержка работы детских творческих объединений различной направленности; творческая деятельность школьников в информационной среде; приобщение школьников к этнокультурным традициям, фольклору, народным промыслам.

В процессе приобщения обучающихся к художественной культуре России особое место занимает образовательный туризм. Как отмечает Е. Ф. Командышко, «образовательный туризм дает возможность осуществлять анализ произведений искусства и памятников культуры в контексте этнонациональных характеристик» [9, с. 633].

Зарубежный опыт развития художественной культуры обучающихся в школе заключается в преимущественном обращении к современному искусству и такому обучению, когда учитель может интегрировать культурные, архитектурные, экологические и технологические аспекты в преподавании учебной дисциплины [10; 11].

Методы исследования

В рамках исследования был проведен анализ педагогической и культурологической литературы. В качестве диагностического инструмента был выбран опросник, предложенный педагогам и обучающимся 12–18 лет (основной и средней школы) с целью выявления актуальных направлений методической поддержки по обеспечению культурологической безопасности школьников.

В 2023 году сотрудниками ФГБНУ «ИСРО» (М. С. Бережная, И. В. Вагнер, И. М. Красильников, О. И. Радомская, Н. В. Севрюкова, Т. П. Скворцова и др.) был проведен мониторинг по выявлению актуальных направлений методической поддержки педагогической деятельности по обеспечению культурологической безопасности школьников (были опрошены педагоги и обучающиеся 12–18 лет (основной и средней школы)). В анкетировании приняли участие педагоги школ, которые осуществляют классное руководство в классах основной и средней общеобразовательной школы из разных регионов России (анкета состояла из 35 закрытых и открытых вопросов). Также в анкетировании приняли участие 1146 обучающихся основной и средней общеобразовательной школы из разных регионов России. Анкета для обучающихся состояла из 24 закрытых и открытых вопросов.

Для нашего исследования представляет интерес ряд ответов на вопросы мониторинга в ракурсе оценки качества социокультурной образовательной среды и диагностики культурных компетенций обучающихся и педагогов, анализа их ценностного отношения к российской культуре.

В постановке исследовательских задач акцент был сделан на выявлении представлений педагогов о состоянии и механизмах обеспечения культурологической безопасности школьников, потребностей педагогов в методической поддержке в решении данной задачи.

Результаты исследования

Представленные экспериментальные материалы могут стать основой для проведения мероприятий по приобщению обучающихся к художественной культуре, организации педагогической поддержки процесса творческого освоения обучающимися основ культуры, реализации художественно-эстетической доминанты образования.

Так как от уровня квалификации, профессионального мастерства и культуры педагогов во многом зависит культурный и интеллектуальный уровень учащихся, для исследования особый интерес представляли ответы педагогов на вопрос о близости понятий «культура» и «школа».

Педагогам было предложено ответить на вопрос *«Культура и школа – это близкие или далекие явления/понятия?»*. Большинство (76,7%) педагогов считают, что это очень близкие понятия: в школе изучают культуру, обучают творчеству, проводят конкурсы, воспитывают культуру поведения и общения; 22,2% педагогов не могут однозначно определить отношения между данными понятиями, они считают, что, с одной стороны, в школе дают знания о культуре, но, с другой стороны, в культурной среде реально существующую сегодня школу вряд ли можно отнести. Лишь немногие (1,1%) считают, что между этими понятиями нет ничего общего: школа – это не про культуру общения, поведения, а знания для экзамена – это еще не культура.

В процессе приобщения к художественной культуре обучающихся к занятиям искусством у педагогов возникает потребность в непосредственных занятиях искусством. Проведенный опрос показал, что педагоги сами продолжают заниматься разными видами художественной деятельности, занимаются разными видами искусства. Самыми популярными видами искусства среди учителей являются литература и декоративно-прикладное искусство.

У большинства опрошенных обучающихся также существует потребность за-

ниматься искусством. Школьникам был предложен вопрос «*Каким видом искусства вы занимаетесь или хотели бы заниматься? Выберите не более двух ответов*». Почти половина обучающихся выборки (45,5%) занимаются или предпочли бы заниматься музыкой, 29,2% – изобразительным искусством, 25,8% – хореографией, 25,2% – киноискусством, 13,3% – декоративно-прикладным искусством, 13,1% – литературой, 12,1% – театральным искусством, 7,2% – скульптурой.

Более половины опрошенных педагогов стараются организовывать посещения объектов культуры для обучающихся довольно часто – 1 раз в месяц. Положительным моментом является то, что педагоги занимаются организацией посещения объектов культуры в каникулы. Опрошенные учителя описывают проблемы, с которыми сталкиваются во время организации таких поездок/посещений:

- организационные проблемы (например, в сельских школах часто нет специального автобуса, а организовывать посещение объектов культуры на общественном транспорте педагоги считают невозможным, неудобным из-за расписания рейсов муниципального транспорта, или даже небезопасным);

- финансовые трудности (опрошенные педагоги указывают на отсутствие финансовых возможностей у родителей, школы организовывать посещение объектов культуры);

- отсутствие в населенном пункте объектов культуры, инфраструктуры, позволяющей такие объекты создавать, или недоступность и недостаточность того, что есть;

- загруженность детей и педагогов.

Педагогам было предложено назвать *предметы/образцы/произведения российской культуры, которые, по их мнению, надо включить в перечень “золотой фонд российской культуры”*. Большинство респондентов затруднились ответить на этот вопрос, но некоторые предложили лучшие, по их мнению, образцы российской литературы, живописи и музыки. Самым

популярным выбором стало произведение Л. Н. Толстого «Война и мир», на втором месте – творчество А. С. Пушкина, на третьем – творчество П. И. Чайковского и Ф. М. Достоевского.

Представляют интерес ответы обучающихся на вопрос «*Что, по вашему мнению, относится к лучшим образцам национальной культуры? Приведите пример*». Многие школьники не смогли вспомнить образцы национальной культуры. Выбор тех, кто смог определиться, пал в основном на песни, традиции, танец и памятники. Меньшая часть школьников отметила народные сказки, музыку и народный костюм.

Приведем примеры некоторых развернутых ответов обучающихся: «*сохранение памятников, экскурсии и уроки посвященные культуре, праздники*»; «*музыка великих русских композиторов, живопись русских художников и декоративно-прикладное творчество, литература великих русских писателей и поэтов, устное народное творчество, русский исторический кинематограф и др.*»; «*общение, вежливость, доброта*»; «*уральский малахит, городецкая роспись, жостовская роспись, дымковская игрушка*»; «*семейные традиции и духовные ценности русского народа, русский национальный костюм*»; «*когда человек умный вежливый и уважает своего собеседника с другой национальностью*»; «*лучший образец национальной культуры являются памятники и другие произведения искусства, которые в первую очередь сохранить память и традиции прошлого*».

Заключение

Эмпирические данные, полученные в результате мониторинга, подтвердили актуальность приобщения обучающихся к художественной культуре. Анализ ответов респондентов позволил сделать вывод о том, что у обучающихся и педагогов есть потребность в художественно-творческой деятельности. В то же время современные обучающиеся затрудняются определить образцы национальной культуры, дать характеристику культурным памятникам

региона. Исследование показало необходимость разработки педагогических технологий, форм и методов совместной культуротворческой деятельности участников

образовательных отношений, которые способствуют приобщению обучающихся к художественной культуре, с целью обеспечения их культурологической безопасности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Арнольдов А. И. Путь к храму культуры (образование как социокультурный феномен). М., 2000. 108 с.
2. Маликов А. Н. Подготовка учителя к воспитанию художественной культуры школьника / Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе. Сб. науч. тр.; под ред. Л. П. Печко. М.: изд. АПН СССР, 1991. С. 85–90.
3. Лихачев Д. С. Земля родная. М.: Просвещение.
4. Недошивин Г. А. Классическое искусство и современность. Художественная культура и развитие личности. Монография. М.: Мысль, 1978. С. 62–79.
5. Радомская О. И. Социализация и воспитание художественной культуры обучающихся в процессе участия в фестивалях и конкурсах в интегрированном пространстве школы / Потенциал фестивально-конкурсного движения в процессе социализации обучающихся. Монография. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. С. 162–179.
6. Савенкова Л. Г. Фестивально-конкурсное движение как условие прогнозируемого самообразования школьной молодежи / Потенциал фестивально-конкурсного движения в процессе социализации обучающихся. Монография. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. С. 7–53.
7. Олесина Е. П. Психолого-педагогические аспекты подготовки и проведения творческих фестивалей и конкурсов для детей и молодежи / Потенциал фестивально-конкурсного движения в процессе социализации обучающихся. Монография / Е. П. Олесина, Е. В. Боякова, Л. Г. Савенкова и др. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. С. 54–88.
8. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. М.: Компания Спутник, 2004. 253 с.
9. Командышко Е. Ф. Образовательный туризм в освоении национальных особенностей искусства // Гуманитарное пространство. Международный альманах. Том 7, № 4. С. 628–635.
10. Jeff Adams. Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools // British Journal of Sociology of Education. 2010. Vol. 31, № 6. pp. 683–701.
11. Shereen El Bedewy, Zsolt Lavicza. STEAM + X. Extending the transdisciplinary of STEAM-based educational approaches: theoretical contribution // Thinking Skills and Creativity. Volume 48. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187118712300069X> (дата обращения: 12.10.2024).

REFERENCES

1. Arnoldov, A. I. (2000) *The path to the temple of culture (education as a socio-cultural phenomenon)*. M. (In Russ.)
2. Malyukov, A. N. (1991) Preparing a teacher for the upbringing of a student's artistic culture. In: Pechko, L. M. *Introducing a personality to aesthetic culture in the pedagogical process*. M.: APN OF THE USSR, pp. 85–90. (In Russ.)
3. Likhachev, D. S. (1983) *Native land*. M.: Enlightenment. (In Russ.)
4. Nedoshivin, G. A. Classical art and modernity (1978) In: *Artistic culture and personality development. Monograph*. M.: Mysl, pp. 62–79. (In Russ.)
5. Radomskaya, O. I. (2020) Socialization and education of artistic culture of students in the process of participating in festivals and competitions in the integrated school space. In: Olesina, E. P., Boyakova, E. V., Savenkova, L. G. et al. *Potential of the festival and competition movement in the process of socialization of students. Monograph*. M.: FGBNU "IHOiK RAO", pp. 162–179. (In Russ.)
6. Savenkova L. G. (2020) Festival and competition movement as a condition for predicted self-education of school youth In: Olesina, E. P., Boyakova, E. V., Savenkova, L. G. et al. *Potential of the festival and competition movement in the process of socialization of students. Monograph*. M.: FGBNU "IHOiK RAO", pp. 7–53. (In Russ.)

7. Olesina, E. P. (2020) Psychological and pedagogical aspects of the preparation and holding of creative festivals and competitions for children and youth. In: Olesina, E. P., Boyakova, E. V., Savenkova, L. G. et al. *Potential of the festival and competition movement in the process of socialization of students. Monograph*. M.: FGBNU "IHOiK RAO", pp. 54–88. (In Russ.)
8. Yusov, B. P. (2004) *Interrelation of cultural factors in the formation of modern artistic thinking of the teacher of the educational field "Art"*. Selected works on the history, theory and psychology of art education and poly-artistic education of children. Moscow: Sputnik Company. (In Russ.)
9. Komandysenko, E. F. (2018) Educational tourism in the development of national peculiarities of art. *Humanitarian space. The International Almanac*, vol. 7, no. 4, pp. 628–635. (In Russ.)
10. Jeff, Adams (2010) Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 31, no. 6, pp. 683–701. (In Russ.)
11. Shereen, El Bedewy, Zsolt, Lavicza (2023) STEAM + X. Extending the transdisciplinary of STEAM-based educational approaches: A theoretical contribution. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 48, pp. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101299> Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187118712300069X> (Accessed: 11 October 2024).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Радомская Ольга Игоревна – кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией художественно-эстетического развития ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», Москва

Моторин Александр Васильевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Дидковская Виктория Генриховна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Radomskaya Olga Igorevna – Candidate of pedagogical sciences, Head of the Laboratory of Artistic and Aesthetic Development, Institute of Content and Teaching Methods, Moscow

Motorin Alexander Vasilievich – Doctor of philological sciences, Professor of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Didkovskaya Viktoriya Genrikhovna – Doctor of philological sciences, Associate prof., Professor of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-147-154

СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Омельченко Е. А.

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

eliam@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7270-4993>

Статья поступила в редакцию 27.10.2024

Одобрена после рецензирования 29.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье изложен авторский взгляд на культуру самовыражения и ее становление у студентов вуза. Приводятся сведения о проведенной опытно-экспериментальной работе с целью выявления условий становления культуры самовыражения обучающихся, их вовлеченности в соответствующие виды учебно-профессиональной деятельности. Для достижения цели разработана и апробирована деятельностная тактика реализации названного условия. Продемонстрировано обобщенное содержание каждой составляющей тактики и описан вариант ее использования в преподавании дисциплины «Методология психолого-педагогических исследований». В результате эксперимента были сделаны выводы о том, что проведенная работа способствует становлению культуры самовыражения будущих профессионалов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, студенты вуза, культура самовыражения, становление культуры самовыражения, деятельностная тактика.

Для цитирования: Омельченко Е. А. Становление культуры самовыражения студентов вуза в учебно-профессиональной деятельности // Человек и образование. 2024. № 4. С. 147–154. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-147-154>

Original article

DEVELOPING CULTURE OF SELF-EXPRESSION OF UNIVERSITY STUDENTS IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

E. Omelchenko

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

eliam@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7270-4993>

The article was submitted on 08.11.2024

Approved after reviewing on 22.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article presents the author's view on the culture of self-expression and its development among university students. Information is provided on the experimental work carried out with the aim of

determining the effectiveness of creating such a pedagogical condition for the development of a culture of self-expression in students as their involvement in the relevant types of educational and professional activities. To achieve the goal, through the use of theoretical analysis of publications and a pedagogical experiment, an activity-based tactic for implementing the above condition was developed and tested. The generalized content of each component of the tactics is demonstrated and a variant of its use in teaching the discipline «Methodology of psychological and pedagogical research» is described. As a result of comparing the data from the ascertaining experiment and the control section, conclusions were made that the work carried out contributes to the transition of the formation of the culture of self-expression of future professionals from the existing stages to the next ones.

Keywords: professional training, university students, culture of self-expression, development of culture of self-expression, activity-based tactics.

For citation: Omelchenko E. A. Developing culture of self-expression of university students in educational and professional activities // Man and Education. 2024; (4) 147–154: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-147-154>

Введение

В настоящее время на государственном уровне в Указе Президента РФ В. В. Путина «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.» определены национальные приоритеты. Среди них – «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [1]. В этой связи обращают на себя внимание два аспекта. Во-первых, чтобы реализовывать свой потенциал и развивать таланты, применяя их для решения актуальных задач из разных сфер жизнедеятельности, требуется знать, какие именно возможности, способности имеются и как их можно наиболее успешно проявлять в разных ситуациях. Во-вторых, воспитание названных качеств личности основывается на социальном чувстве, относящемся к взаимодействию между людьми и имеющем ценностную составляющую. Оба обозначенных аспекта находят отражение в самовыражении человека. «Самовыражение – непрерывный процесс раскрытия образа-Я (желаний, мыслей, чувств, эмоций, представлений), характеризующийся стремлением заявить о себе другим и умением представить свою индивидуальность в деятельности» [2, с. 77].

Для достижения целей, поставленных государством, системе образования на всех уровнях целесообразно обращаться к са-

мовыражению подрастающего поколения и молодежи. Культура самовыражения способна помочь каждому не только ориентироваться в имеющихся условиях, но и действовать в них так, чтобы достигать, с одной стороны, своих целей, с другой – находить адекватные условиям «ответы и инструменты, позволяющие если не предотвращать, то минимизировать их негативные последствия» [3, с. 66].

Кроме того, стоит принимать во внимание, что в современном мире от профессионала требуются умения, позволяющие быть успешным в трудовой деятельности, часто осуществляемой в ситуациях неопределенности. Для этого необходимы открытость переменам, профессиональная активность, умение взаимодействовать с людьми, стремление к самосовершенствованию в профессии. Каждая из этих характеристик демонстрируется в культуре самовыражения, что подчеркивает актуальность создания условий для ее становления уже в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе. Описанию варианта решения обозначенной проблемы посвящена статья.

Материалы и методы

В процессе работы были проведены теоретический анализ и обобщение научных сведений о самовыражении и культуре самовыражения студентов вуза, систематизированы данные опытно-экспери-

ментальной работы. Для установления достоверности полученных данных использованы методы математической статистики. Исследование проводилось с 2019 по 2024 год, в нем приняли участие 320 студентов очной формы обучения разных курсов и профилей обучения Новосибирского государственного педагогического университета.

Результаты и обсуждение

Культура является личностным образованием, в которое включены ценности человека, способы познания и самопознания, варианты проявления эмоций и осуществления деятельности, включая рефлексивную. В структуре самовыражения имеется пять компонентов: аксиологический (содержит социально одобряемые ценности личности), эмоциональный (имеет в своем составе стимулы и способы проявления переживаний личности), гносеологический (включает особенности познания человеком окружающего мира и самого себя), деятельностный (демонстрирует активность человека в любой сфере жизнедеятельности), рефлексивный (открывает возможности осмысления самовыражения) [4].

За время обучения студентов в вузе культура самовыражения постепенно совершенствуется. На первом этапе молодые люди адаптируются к условиям профессиональной подготовки, уточняют смысл осваиваемой профессии. В новых условиях студенты стараются найти эмоциональный баланс и приемлемые способы выражения эмоций, чувств, переживаний. В это же время происходит построение образа себя как будущего профессионала и вариантов самовыражения, приемлемых в условиях профессиональной подготовки, подбираются подходящие способы рефлексии личностных качеств и содержания будущей профессиональной деятельности.

На втором этапе осуществляется постепенное ценностно-смысловое принятие профессиональной деятельности, акцент смещается на управление эмоциями в контексте требований профессии, происходит

соотнесение имеющихся теоретических знаний по учебным дисциплинам с реальными ситуациями учебно-профессиональной деятельности, ориентация в них.

Третий этап предполагает, что ценности профессиональной деятельности выступают ориентирами для самовыражения. Обучающиеся воспринимают будущую профессиональную деятельность как максимально подходящую для приложения в ней своих усилий; уже достаточно полно сложилось представление о себе как о будущем профессионале. Происходит совершенствование, дополнение, преобразование вариантов самовыражения в соответствии с условиями, в которых это самовыражение происходит. Рефлексия направлена на осмысление возможностей своего профессионального роста и продвижения в построении успешной карьеры.

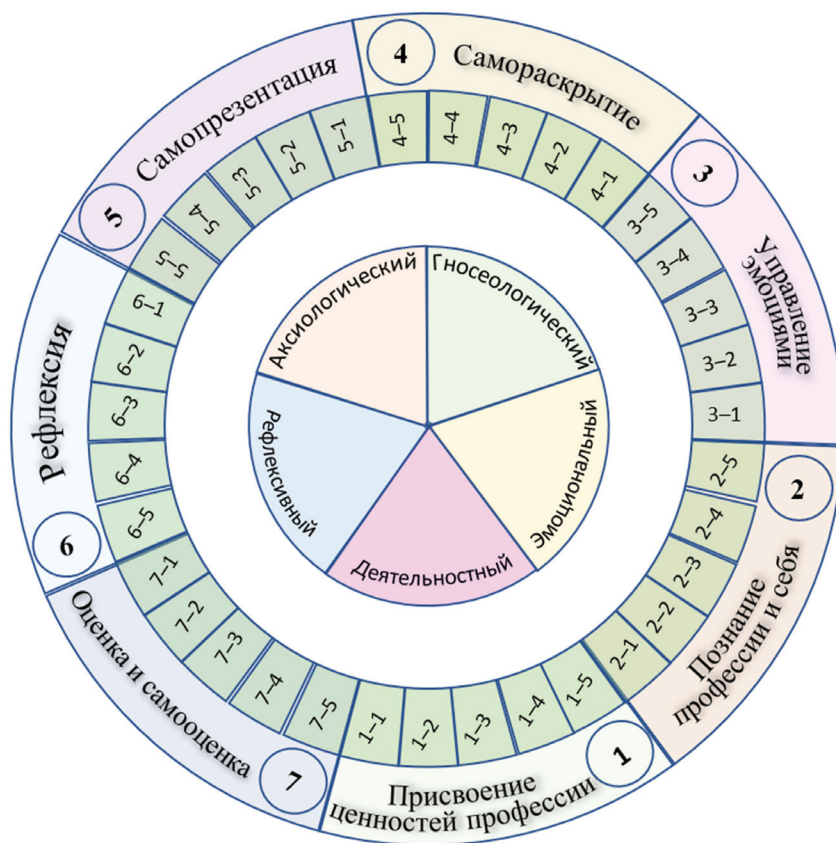
Для того, чтобы процесс становления культуры самовыражения был целенаправленным, были созданы педагогические условия, главное из которых – вовлечение в соответствующие виды учебно-профессиональной деятельности.

Для его реализации разработана и применена деятельностная тактика. Термин «тактика» рассматриваем вслед за Н. А. Соловьевой как «педагогическую деятельность, обусловленную идеей образовательной ситуации, индивидуализации, как совокупность приемов, выстраивающихся каждый раз заново, здесь и сейчас, как линию поведения для решения ситуативных задач» [5, с. 118].

Цель деятельностной тактики состояла в организации преподавателем учебно-профессиональной деятельности студентов, обеспечивающей целенаправленное влияние на становление культуры самовыражения.

Предварительная работа заключалась в разработке авторского варианта «конструктора» для выбора интересующих нас видов учебно-профессиональной деятельности. Он условно представлен двумя концентрическими окружностями (рис. 1).

Секторы внутренней окружности позволяют отобразить компоненты куль-



Условные обозначения:

1-1, 1-2, ..., 7-5 – конкретные виды учебно-профессиональной деятельности, входящие в кластер

Рис. 1. Схема кластеров видов учебно-профессиональной деятельности, положительно влияющих на становление культуры самовыражения студентов

туры самовыражения студентов. На внешней окружности расположены виды учебно-профессиональной деятельности, вовлечение в которые содействует становлению культуры самовыражения обучающихся. Мы разрабатывали их на основе кластерного подхода, изложенного в трудах И. В. Баженовой, М. М. Клунниковой, Н. И. Пак [6], С. В. Данилова [7], С. К. Зауст [8]. Основные с нашей точки зрения виды деятельности – это присвоение ценностей профессии, познание профессии и себя, управление эмоциями, самораскрытие, самопрезентация, рефлексия, оценка и самооценка. К ним «присоединяются» виды деятельности, способные усиливать, расширять, поддерживать положитель-

ное влияние на изменение характеристик компонентов культуры самовыражения будущих профессионалов. Таких «дополнительных» видов деятельности мы использовали по пять в каждом кластере.

«Конструктор» обладает значительным потенциалом обеспечения выбора преподавателями разных вариантов учебно-профессиональной деятельности для организации и проведения учебных занятий.

Обратимся к обобщенному методу вовлечения студентов в виды учебно-профессиональной деятельности, содержащиеся в «конструкторе», с целью содействия становлению культуры самовыражения студентов. Процесс вовлечения многоаспектен. Придерживаясь точки зрения

И. Ф. Фильченковой [9], считаем входящими в него: управление учебно-профессиональной деятельностью молодых людей, управление элементами профессионально-ориентирующей образовательной среды вуза, обеспечение перехода управления в самоуправление.

Исходя из этого, в разработанный нами метод включены три группы действий преподавателя:

- управление учебно-профессиональной деятельностью, выбранной с помощью «конструктора», основная функция – руководство активностью обучающихся в освоении профессии, ее направление (при необходимости) на положительные проявления ими своей культуры самовыражения;

- управление элементами профессионально ориентирующей образовательной среды вуза, основная функция – обеспечение успешности становления культуры самовыражения в процессе изучения конкретной учебной дисциплины, внешняя по отношению к студентам поддержка выполнения деятельности;

- действия по переходу управления в самоуправление, основная функция – открывать обучающимся возможности самостоятельных действий, ведущих к становлению их культуры самовыражения в ходе освоения профессии.

В качестве средств реализации тактики применялись разные типы заданий (в зависимости от содержания учебной дисциплины) – творческие, прикладные, имитационное и игровое моделирование и др. В рассматриваемой тактике содержанием образования является содержание учебных дисциплин, осваиваемых студентами в ходе профессиональной подготовки.

В опытно-экспериментальной работе с использованием деятельностной тактики было задействовано 320 студентов разных направлений и профилей, обучающихся очно на разных курсах в 2019-2024 уч. годы в Новосибирском государственном педагогическом университете.

В качестве примера рассмотрим вариант реализации тактики, апробиро-

ванный в рамках учебной дисциплины «Методология психолого-педагогических исследований», изучаемой студентами направления «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили: «Дошкольное образование» и «Иностранный (английский) язык».

На начальном этапе обучения задействуется кластер «Познание профессии и себя», обеспечивая включение студентов в соответствующие виды учебно-профессиональной деятельности на каждом занятии. Например, обучающимся предлагалось до занятия ознакомиться с материалами по теме, подлежащей изучению, подготовиться к обсуждению определенных ее аспектов, выполнить задание с использованием найденной информации, ответить на вопросы, привести примеры практического применения теоретических сведений осваиваемой темы, заполнить обобщающие таблицы и т. п. Это мотивировано студентов проявлять активность, овладевать общеучебными умениями, совершенствовать понятийный аппарат учебных дисциплин, что характеризует *гносеологический* компонент культуры самовыражения.

Из кластера «Присвоение ценностей профессии» были использованы такие виды деятельности, как формирование собственного смысла профессии, знакомство с ценностями профессиональной деятельности, наблюдение за деятельностью профессионалов с осмыслением демонстрируемых ими ценностей профессии и др. В частности, обучающиеся выполняли следующие задания:

- определите, в чем для вас состоит цель изучения определенной темы на занятии в контексте всей учебной дисциплины, вашей профессиональной подготовки;

- посмотрите видеосюжет о работе воспитателя дошкольной образовательной организации, составьте программу наблюдения за тем, как он реализует ценности профессии в своей деятельности (конкретные ценности выберите самостоятельно);

- примите участие в деловой игре «Педагогический совет в дошкольной образовательной организации на тему:

“Изучение особенностей воспитания, развития, обучения детей в детском саду: эмпирическое обоснование деятельности”». Предусмотрите во время проигрывания своей роли демонстрацию ценностей педагогической деятельности.

В результате происходило постепенное принятие ценностей будущей профессиональной деятельности, которые становились ориентирами для самовыражения и для положительного отношения к профессии, то есть осуществлялось целенаправленное влияние на становление *аксиологического* компонента культуры самовыражения.

Из кластера «Управление эмоциями» применялись такие виды учебно-профессиональной деятельности, как: упражнения на проявление эмоций, приемлемых в определенных ситуациях педагогической деятельности; анализ эмоций, демонстрируемых педагогом в ходе работы с детьми дошкольного возраста. Соответствующие задания выполнялись студентами на занятиях, что помогало учиться понимать свои эмоции и эмоции детей дошкольного возраста, с которыми им предстоит работать. Кроме того, совершенствовалось управление эмоциями, что очень важно в профессиональной деятельности педагога. Благодаря этому в положительном ключе развивались характеристики *эмоционального* компонента культуры самовыражения.

Виды деятельности, характерные для кластеров «Самораскрытие», «Самопрезентация» рассматривались в комплексе, поскольку они обеспечивают положительные изменения *деятельностного* компонента культуры самовыражения. В качестве примеров приведем виды учебно-профессиональной деятельности, в которых принимали участие студенты на занятиях по учебной дисциплине «Методология психолого-педагогических исследований»:

– выскажите свое мнение о целесообразности использования изучаемого метода в педагогического исследования в контексте своей курсовой работы;

– обдумайте, какие личностные и профессиональные качества вам необходимы для выполнения педагогического исследования; расскажите о результатах своих размышлений;

– подготовьте и проведите презентацию результатов выполненного вами в рамках курсовой работы педагогического исследования и др.

Кластеры «Оценка и самооценка» и «Рефлексия» рассматриваются также в комплексе, т. к. они ориентированы, прежде всего, на содействие становлению *рефлексивного* компонента культуры самовыражения.

Для анализа полученных результатов был проведен контрольный срез с акцентом на изучении изменений, связанных с мотивами самораскрытия, особенностями самопрезентации, способностями управлять своим временем и выстраивать траекторию саморазвития, т. е. с *деятельностным* компонентом культуры самовыражения студентов (использовался соответствующий диагностический инструментарий [10; 11]).

Заключение

Проведенная работа по применению деятельностной тактики для вовлечения студентов в учебно-профессиональную деятельность содействовала становлению культуры самовыражения студентов. Полученные результаты подтвердили возможность и результативность становления культуры самовыражения студентов вуза в учебно-профессиональной деятельности с использованием разработанного конструктора соответствующих видов деятельности и представленной тактики вовлечения в них обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 22.07.2024).
2. Джафарова О. С. Особенности методики активизации творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 49-1. С. 77–85.
3. Неборский Е. В. Сегодняшнее завтра: глобальные риски как фактор трансформации высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4. С. 62–74.
4. Омельченко Е. А. Становление компонентов культуры самовыражения студентов педагогического вуза как условие их профессиональной самореализации // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 78–83.
5. Соловьева Н. А. Педагогическая тактика организации жизнедеятельностного пространства // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 115–120.
6. Баженова Н. В., Клунникова М. М., Пак Н. И. Междисциплинарные проекты как средство формирования комплексных компетенций студентов в кластере дисциплин // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Том 17. № 2. С. 401–411.
7. Данилов С. В. Типология педагогических инноваций на основе кластерного подхода в образовании // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. С. 7–12.
8. Зауст С. К. Влияние креативных кластеров на инновационное развитие творческих специальностей в современной системе образования // Общество. 2024. № 1-1 (32). С. 75–79.
9. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.
10. Фильченкова И. Ф. Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 4. С. 3–14.
11. Шкуратова И. П. Диагностика самовыражения личности в общении с помощью техники репертурных решеток: методическое пособие. Ростов-на-Дону, 2008. 112 с.

REFERENCES

1. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2024 № 309 «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the period up to 2036». Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (Accessed: 22 July 2024). (In Russ.)
2. Dzhafarova, O. S. (2015) Features of the methodology for activating creative self-expression of primary school students of sanatorium boarding schools in the process of artistic activity. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 49-1, pp. 77–85. (In Russ.)
3. Neborsky, E. V. (2020) Today's tomorrow: global risks as a factor in the transformation of higher education. *Domestic and Foreign Pedagogy*, no. 4, pp. 62–74. (In Russ.)
4. Omelchenko, E. A. (2017) Formation of components of the culture of self-expression of students of a pedagogical university as a condition for their professional self-realization. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 78–83. (In Russ.)
5. Solovieva, N. A. (2007) Pedagogical tactics of organizing life-activity space. *Higher Education in Russia*, no. 9, pp. 115–120. (In Russ.)
6. Bazhenova, N. V. and Klunnikova, M. M. and Pak, N. I. (2024) Interdisciplinary projects as a means of developing students' complex competencies in a cluster of disciplines. *Journal of the Siberian Federal University. Series: Humanities*, no. 2, pp. 401–411. (In Russ.)
7. Danilov, S. V. (2022) Typology of pedagogical innovations based on the cluster approach in education. *Modern Problems of Science and Education*, no. 4, pp. 7–12. (In Russ.)
8. Zaust, S. K. (2024) The influence of creative clusters on the innovative development of creative specialties in the modern education system. *Society*, no. 1-1 (32), pp. 75–79. (In Russ.)
9. Tarkhanova, I. Yu. (ed.) (2018) *Measurement and assessment of the development of students' universal competencies in mastering educational programs of bachelor's, master's, and specialist's degrees*. Yaroslavl: RIO YSPU. (In Russ.)

10. Filchenkova, I. F. (2019) Educational management of innovative activities of teachers as an object of pedagogical research. *Bulletin of Minin University*, no. 4, pp. 3–14. (In Russ.)
11. Shkuratova, I. P. (2008) *Diagnostics of self-expression of personality in communication using the technique of repertory grids*. Rostov-on-Don. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Омельченко Елизавета Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Omelchenko Elizaveta Alexandrovna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Научная статья

УДК: 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-155-166

УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ НЕЛИНЕЙНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Боровик Л. К.^{1✉}, Менг Т. В.², Радионова Н. Ф.³, Ривкина С. В.⁴

^{1,2,3,4} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

¹ ✉ 13417103@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3398-6278>

² tmeng@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-8670-8918>

³ ninaradionova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1741-1549>

⁴ sv.rivkina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6898-362X>

Статья поступила в редакцию 03.10.2024

Одобрена после рецензирования 29.10.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье представлено решение актуальной научно-педагогической задачи в рамках проекта «Рекомендации по разработке модели нелинейного построения учебного расписания для студентов педагогического вуза и сопровождению его реализации в условиях смешанного обучения». Для этого обоснована сущность проблемы выявления условий построения нелинейного образовательного процесса в вузе, обозначены цель и методика исследования, раскрыты полученные результаты, позволяющие наметить стратегию перехода от линейного к нелинейному образовательному процессу. В статье определены направления исследований проблемы по изучаемым аспектам условий построения нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе, на основе которых выделены критерии сравнения линейного и нелинейного образовательного процесса в вузе; уточнено представление о сущности нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе; обозначены и наполнены актуальным содержанием группы условий для перехода к нелинейной модели образовательного процесса: нормативная база, научно-методическое обеспечение, организационные условия, психолого-педагогическая поддержка.

Ключевые слова: образовательный процесс, нелинейность, нелинейный образовательный процесс, индивидуальный образовательный маршрут, персонификация, педагогическое образование.

Для цитирования: Боровик Л. К., Менг Т. В., Радионова Н. Ф., Ривкина С. В. Условия построения нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе // Человек и образование. 2024. № 4. С. 155–166. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-155-166>

© CC BY Боровик Л. К., Менг Т. В., Радионова Н. Ф., Ривкина С. В., 2024.

Original article

CONDITIONS FOR CONSTRUCTING A NON-LINEAR EDUCATIONAL PROCESS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

L. Borovik¹✉, T. Meng², N. Radionova³, S. Rivkina⁴

^{1,2,3,4} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ ✉ 13417103@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-3398-6278>

² tmeng@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-8670-8918>

³ ninaradionova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1741-1549>

⁴ sv.rivkina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6898-362X>

The article was submitted on 03.10.2024

Approved after reviewing on 29.10.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article presents a solution to an urgent scientific and pedagogical task within the framework of the project "Recommendations for the development of a model of nonlinear construction of the educational schedule for students of a pedagogical university and support for its implementation in a mixed learning environment." The essence of the problem of identifying the characteristics and conditions of building a nonlinear educational process in a university is substantiated, the purpose and methodology of the study are outlined, the results obtained are disclosed, which make it possible to outline a strategy for the transition from a linear to a nonlinear educational process. The article defines the directions of research of the problem on the studied aspects of the conditions for constructing a nonlinear educational process in a pedagogical university, on the basis of which the criteria for comparing the linear and nonlinear educational process in a university are identified; the idea of the essence of the nonlinear educational process in a pedagogical university is clarified; the groups of conditions for the transition to a nonlinear model of the educational process are designated and filled with relevant content: regulatory framework, scientific and methodological support, organizational conditions, psychological and pedagogical support.

Keywords: educational process, nonlinearity, nonlinear educational process, individual educational route, personification, pedagogical education.

For citation: Borovik L. K., Meng T. V., Radionova N. F., Rivkina S. V. Conditions for constructing a nonlinear educational process in pedagogical university // Man and Education. 2024; (4) 155–166: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-155-166>

Введение

В современных условиях значимыми ориентирами трансформации подготовки будущих педагогов, отраженными в нормативных документах и в распоряжениях правительства РФ [1; 2; 3], являются: необходимость формирования индивидуального профиля профессиональных компетенций; учет индивидуальных образовательных потребностей, ценностных ориентаций и познавательных интересов

обучающихся; создание механизмов прогнозирования и проектирования персональных образовательных маршрутов; признание субъектности обучающихся, преподавателей и создание условий для ее проявления; организация коммуникации субъектов образовательного процесса; оптимизация образовательного процесса с учетом современных технологий коммуникации в цифровой образовательной среде. Данные ориентиры изменений в

подготовке будущих педагогов актуализируют проблему поиска нового режима организации образовательного процесса в педагогическом вузе.

Исследователи связывают совокупность этих ориентиров с необходимостью построения нелинейного образовательного процесса, который имеет спектр более широких возможностей в отличие от построения линейного образовательного процесса для формирования компетентностей обучающихся [4].

Анализ эмпирических исследований [5; 6; 7; 8] показывает, что определенные шаги по построению нелинейного образовательного процесса уже сделаны. Однако, до сих пор не сформулированы механизмы построения такого процесса, нет обоснования условий перехода от линейного к нелинейному образовательному процессу.

Материалы и методы

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить и обосновать совокупность условий, содействующих построению нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе.

Источниками исследования являлись научные публикации, обращенные к проблемам нелинейного образовательного процесса. Проанализировано 112 работ ученых, изданных с 2014 года и опубликованных на российском информационно-аналитическом портале Elibrary, входящих в РИНЦ. Выделенные исследования были распределены по годам, что позволило увидеть определенную динамику увеличения их числа. В 2014 году было опубликовано 9 статей, в 2015 – 12, в 2016 – 22, а в период с 2017 по 2021 годы – 25 статей, в 2022 году наблюдается рост, составивший 16 статей, в 2023 году – 18, а в 2024 году – 10 статей. Результаты анализа работ исследователей позволили выделить направления исследований, критерии сравнения линейного и нелинейного образовательного процесса в вузе, а также варианты предлагаемых решений формирования нелинейного образовательного процесса.

Ведущими методами исследования выступали: теоретический анализ, синтез, обобщение и систематизация.

Результаты и обсуждение

Анализ теоретических источников по исследуемым аспектам условий построения нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе позволил выделить несколько направлений исследований:

Первое направление – философские исследования, связанные с рассмотрением подходов к определению нелинейности. Проведенный анализ показал, что понятие нелинейности применяется для характеристики динамики социальных процессов, используемых классическим (линейность) и постклассическим (нелинейность) обществознанием. В мировоззренческом плане понятие нелинейности отражает идеи многовариантности, альтернативности путей развития или эволюции системы; необратимости эволюции. Нелинейность – фундаментальная характеристика открытых систем, которая предполагает непрерывность выбора путей их развития. Нелинейные системы многомерны и многовариантны. При нелинейной системе ее отклик не прямо пропорционален входному воздействию на нее. Последний аспект связан с понятием синергетики и синергетического эффекта, которые являются неотъемлемой частью современного развития теорий нелинейных систем [9].

Нелинейность трактуется как состояние или свойство окружающего мира, альтернативное линейным состояниям, свойствам и процессам. На современном этапе развития общества нелинейность усиливается и, соответственно, требует дальнейшего изучения как в плане сущностных характеристик, так и в ее проявлениях.

Второе направление – исследования, изучающие феномен нелинейности в образовании. В этих исследованиях утверждается, что нелинейность в образовании связана с актуализацией идей системного, многомерного, синергетического подхо-

дов, с позиций которых система характеризуется наличием множества вариантов и возможных путей развития, ответных решений на вызовы. Нелинейность определяется такими принципами, как многомерность, неопределенность, вероятность, неочевидность, гибкость, динамизм [10; 11; 12; 13]. В современных образовательных системах выделенные принципы нелинейности проявляются в том, что не существует абсолютно схожих образовательных ситуаций и условий. В образовательной системе сложно создать универсальный педагогический инструментарий для применения его в сходных ситуациях. Нелинейность в образовании будет характеризоваться возрастающей сложностью, возможностью реагировать на вызовы в сфере образования; множественностью разнонаправленных решений развития, открытостью, применением вероятностного проектирования.

Третье направление – исследования, раскрывающие понятие нелинейного образовательного процесса. Анализ теоретических источников показал, что исследователи раскрывают сущность нелинейного образовательного процесса через совокупность самых разных его характеристик: *целей, принципов, признаков и результатов*.

Анализируя *цель* нелинейного образовательного процесса, исследователи связывают ее с максимальным учетом индивидуальных интересов, способностей и склонностей обучающихся [4; 7; 14]; с повышением эффективности процесса формирования познавательной компетентности у обучающихся [15]; с продуктивностью, открытостью, трансдисциплинарностью образования, с реальной возможностью производства новых знаний в процессе обучения [6].

Такие характеристики цели позволяют представить нелинейный образовательный процесс как личностно ориентированный, персонифицированный и обусловленный социокультурной ситуацией. Он позволяет обучающимся реализовать индивидуальный образовательный маршрут, создать собственную образовательную

траекторию освоения всех учебных дисциплин, определить основные компоненты процесса с учетом контекста его реализации на практике.

Анализ *принципов* построения нелинейного образовательного процесса позволяет выделить идеи, регулирующие нелинейный образовательный процесс, и дополнить его характеристику такими параметрами, как интерактивность, рефлексия, комбинированное использование различных форм обучения, комплексное использование средств мультимедиа [11].

Анализ источников, раскрывающих нелинейный образовательный процесс через его *признаки* [14; 16], показал, что авторы связывают нелинейность образовательных процессов с нестабильной социальной средой, нарастающей глобализацией и цифровойзацией. Темп развития информационно-коммуникационных технологий привел к определенным изменениям в стратегиях поведения субъектов образования [7], что определяет потребность в субъектной позиции педагогов и обучающихся, а также симметричность их коммуникации.

Эти изменения актуализируют необходимость включения современных форматов взаимодействия субъектов в сложную открытую информационную образовательную среду вуза; требуют поддержки обучающихся в образовательном процессе с учетом профессиональных социальных сетей, цифровых образовательных платформ, направленных на создание возможностей для взаимодействия в решении профессиональных задач с полипрофессиональной командой; требуют выполнения преподавателями функций консультантов, оказывающих помощь студентам в определении ценностных ориентиров, сопровождении, контроле и построении индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с учетом их индивидуальных результатов.

Теоретический анализ источников, раскрывающих сущность нелинейного образовательного процесса через представление новых образовательных результатов (компетенций) [17; 18], позволил выделить

и обобщить способы их достижения. По мнению исследователей, нелинейный образовательный процесс характеризуется такими аспектами, как открытая инфраструктура обучения, динамизм основных характеристик образования (целей, содержания, методов, результатов); включение и усиление значимости современных форм организации и технологий обучения, активизации самостоятельной познавательной деятельности; внедрение результатов учебной деятельности обучающихся (образовательных продуктов проектирования / научно-методических публикаций/патентов) в практику; изменение подхода к пониманию сущности управления в вузе [7] и особенности проведения мониторинга в образовательном пространстве [19], что, в свою очередь, выступает конкурентными

преимуществами образовательных организаций.

Поиск подходов к реализации нелинейного высшего образования в рамках подготовки студентов педагогического вуза – **четвертое направление исследований**. Анализ этого направления исследований [5; 6; 20; 21] позволил выделить основные критерии сравнения линейного и нелинейного образовательного процесса в вузе (табл. 1).

В качестве таких критериев рассмотрены характер взаимодействия с внешней средой, возможности самореализации субъектов образования, понимание цели, содержание образования, формы и методы, характер оценки результатов обучения, границы пространственно-временных условий, понимание ресурсов обучения, понимание знания.

Таблица 1

Критерии сравнения построения линейного и нелинейного образовательных процессов в вузе

Критерии сравнения	Линейный образовательный процесс	Нелинейный образовательный процесс
Характер взаимодействия с внешней средой	Характер взаимодействия со средой задан изначально	Способность гибко учитывать социальные и культурные изменения в компонентах образовательного процесса: цели, содержанию, технологиях, результатах
Возможности самореализации субъектов образования	Нет возможностей построения вариативного пути освоения содержания обучения студентом	Студенты и преподаватели являются непосредственными и главными участниками образовательного процесса. Вариативные индивидуальные маршруты студентов
Понимание цели	Цель задана стандартом и образовательными программами	Студент является полноправным субъектом постановки образовательных целей, понимает их значимость лично для себя (индивидуальный маршрут)
Проектирование содержания образования	Нормировано программой обучения (преимущественно аудиторная работа)	Включает личностные смыслы, опыт взаимодействия со средой, желаемые осваиваемые компетенции. Есть возможность конструирования
Формы и методы	Традиционные, не предполагают возможность регулировать режим занятий	Вариативные и многообразные: аудиторная, внеаудиторная, групповая, индивидуальная. Интерактивные методы, специальные средства
Характер оценки результатов обучения	Оценка знаний обучающихся	Оценивается приобретенный опыт и то, как он способствует личностному и профессиональному развитию. Разнообразие методов. Самоконтроль студентов

Окончание табл. 1

Критерии сравнения	Линейный образовательный процесс	Нелинейный образовательный процесс
Границы пространственно-временных условий	Пространственно-временные условия подчинены жестко регламентированному расписанию	Открытость к взаимодействию в разных пространственно-временных условиях, гибкое расписание
Понимание ресурсов обучения	Внешние материальные ресурсы	Не только внешние, но и внутренние ресурсы субъектов образовательного процесса: нелинейная обратная связь, гибкость и содействие
Понимание знания	Научное академическое знание	Научное и научно-образовательное знание, создаваемое во взаимодействии преподавателей и студентов

Таким образом, анализ направлений исследований позволил, во-первых, уточнить представления о сущности нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе, во-вторых, обозначить условия для перехода к новой его модели.

Нелинейный образовательный процесс в педагогическом вузе рассматривается как процесс, который носит открытый динамичный характер взаимодействия с внешней средой, гибко учитывает социальные и культурные изменения на уровне целей, содержания и результатов образования, обеспечивает возможности самореализации студентов и преподавателей как непосредственных и главных участников образования за счет вовлечения студентов в выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов и учета профессиональных запросов педагогов.

На основе проведенного анализа были выделены группы условий перехода к нелинейной модели образовательного процесса. В первую группу были отнесены нормативно-правовые условия, связанные с наличием соответствующей базы, позволяющей осуществлять этот переход. Во вторую группу попали научно-методические условия, обеспечивающие реальный переход от линейного к нелинейному образовательному процессу. В третью группу – организационные условия, в четвертую – готовность преподавателей и студентов к такому переходу (психолого-педагогические условия).

Анализ практического опыта таких вузов, как БФУ им. И. Канта [22], РГПУ им. А. И. Герцена [23], УФУ им. Б. Ельцина [6], дал возможность выделить группы условий конкретизировать и наполнить современным содержанием.

В первую группу условий попали не только документы федерального уровня и распоряжения правительства РФ [1; 2; 3], но и локальные документы, которые необходимо иметь в вузе:

1. Положение об индивидуальном образовательном маршруте обучающихся.

2. Положение об электронной информационно-образовательной среде университета.

3. Положение о самостоятельной работе обучающихся.

4. Положение об академической мобильности обучающихся, внедрении системы зачетных единиц и признании результатов обучения в других вузах на основе единого по всей стране банка и технологии тестирования на базе i-exam в ходе проведения ФЕПО (Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования) и ФИЭБ (Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата и специалитета).

5. Распоряжение о подготовке и составлении расписания учебных занятий и аттестаций обучающихся по образовательным программам высшего образования и образовательным программам дополнительного образования.

6. Распоряжение о выделении ставки для квалифицированных координаторов по сопровождению индивидуального образовательного маршрута обучающихся. Осуществление индивидуальной педагогической поддержки магистрантов в освоении образовательной программы.

7. Положение о системе оценивания достижений обучающихся при освоении образовательной программы высшего образования.

В нелинейном образовательном процессе студент становится полноправным субъектом постановки образовательных целей. Если студент понимает смысл образовательных целей, принимает их как значимые лично для себя, он будет мотивирован и будет стремиться к достижению целей. Это обеспечивается созданием *научно-методических условий*, а именно построением содержания образования, обеспечивающим включение личностных смыслов студента, его опыта взаимодействия со средой. Принимая это во внимание, необходимо обеспечить:

- конструирование содержания образовательных программ и учебных планов с учетом интересов и ценностных установок студентов; возможность их участия в выстраивании изучаемых дисциплин;

- выделение в содержании вводных модулей, традиционных базовых модулей, обязательных модулей по выбору, модулей, отражающих специфику образовательной программы, факультативных (персонализированных) модулей;

- включение трансдисциплинарных курсов в образовательный процесс как стимулирующих развитие научного мировоззрения обучающихся;

- наличие методической поддержки освоения программы: четкой структуры заданий, алгоритма выполнения заданий и ресурсов, критериев оценки представленных заданий, полноты представления заданий, разнообразия видов заданий для возможности выбора и выстраивания индивидуальной траектории обучения.

Учитывая, что в нелинейном образовательном процессе студент – непосредствен-

ный и главный участник образовательного процесса, необходим тщательный анализ его образовательных результатов. При этом акцент может делаться на то, какой опыт приобрел студент в процессе обучения, и как он способствует его развитию. В связи с этим необходимо:

- включение методов самоорганизации и самоконтроля обучающихся при оценке затруднений и результатов в обучении при поддержке преподавателя-консультанта;

- использование оценки учебных достижений на основе формирования учебного, внеучебного рейтинга; применение разных шкал оценок, позволяющих учитывать особенности изучения, дифференцирование результатов учебных достижений для построения индивидуальной траектории обучения;

- включение в оценку результатов образования образовательных продуктов в виде практического внедрения проекта, публикаций, изобретений.

Организационные условия перехода на нелинейный образовательный процесс конкретизируют формы организации образовательного процесса, форматы взаимодействия и технологии реализации студентом индивидуального маршрута. Данные условия включают в себя:

- наличие определенного формата индивидуального образовательного маршрута и рекомендаций студенту по его заполнению и реализации;

- подключение средств навигации для построения индивидуального образовательного маршрута, позволяющих получить информацию о результатах диагностики индивидуальных особенностях обучающихся, мотивах, ценностных ориентирах и их планах; о возможностях совместной работы с консультантом/менеджером образовательной программы по построению индивидуального образовательного маршрута и технологии реализации программы в соответствии с траекторией, корректировке и поддержке процесса освоения на основе выбора обучающимися форм работы, форматов взаимодействия и способов изучения материала.

лов дисциплин; о контроле формирования компетенций обучающихся;

- включение разнообразных форм работы и вариаций форматов взаимодействия, включая занятия в структурных подразделениях вуза, на различных базах практик в образовательных учреждениях дополнительного образования с учетом широких возможностей информационно-коммуникационных технологий;

- усиление внимания к неформальным, неформальным формам обучения для обеспечения реализации индивидуального образовательного маршрута;

- участие обучающихся в сетевом взаимодействии, в обучении с использованием ресурсов организаций, осуществляющих образовательную деятельность; при использовании единого инструментария оценки учебных достижений студентов;

- использование результатов обучения студентов на основе единого банка и технологии тестирования;

- создание возможности перехода в образовательные программы по другим направлениям подготовки, курсам, модулям на основе учета зачетных единиц;

- наличие гибкого расписания, позволяющего студенту реализовывать запланированные цели образования.

Третья группа условий, выделенная авторами – *психолого-педагогические условия*. Определено, что в нелинейном образовательном процессе должны учитываться мнения преподавателей и студентов как активных участников этого процесса и осуществляться соответствующие меры их поддержки при необходимости. Одной из характерных черт нелинейного образовательного процесса является требование психологической готовности к выбору: студенту – своего образовательного маршрута, преподавателю – форм поддержки, т.е. субъекты должны быть готовы к реализации нелинейного образовательного процесса. В свою очередь, включение преподавателей в нелинейный процесс требует:

- понимания необходимости изменения позиции преподавателя – направленность

на поддержку, сопровождение, консультирование обучающихся в выборе маршрута;

- информирования и консультирования преподавателей о возможностях участия в согласовании индивидуальных планов продвижения обучающихся.

Для включения в нелинейный образовательный процесс обучающихся необходимо: информировать их об особенностях организации нелинейного образовательного процесса и возможностях построения индивидуального образовательного маршрута; поддерживать их в осознании своих потребностей и интересов конструировании образовательного маршрута и его реализации и оценке.

Согласно выработанной в исследовании позиции, построение нелинейного образовательного процесса представлено возможностью выявления и учета образовательных приоритетов обучающихся; модульного построения дисциплин, включающего обязательные традиционные дисциплины, обязательные дисциплины по выбору, необязательные факультативные дисциплины и соответствующего широкого спектра форм организации образовательного процесса; выбора механизмов реализации различных форматов организации взаимодействия в образовательном процессе; определения форм контроля, что позволит воплотить возможность самореализации обучающихся за счет выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов. При этом нелинейность предполагает разработку качественно составленного гибкого учебного расписания как инструмента перехода к нелинейному образовательному процессу, который может обеспечить равномерную нагрузку студентов и преподавателей, учитывать требования регламентирующих документов и предусматривать необходимость корректировки в связи с постоянно появляющимися новыми условиями.

Заключение

Результаты изучения современных исследований образовательного процесса в высшей школе показали, что проблема

перехода от линейного образовательного процесса к нелинейному рассматривается как условие качественных изменений в высшем образовании.

В ходе изучения существующих концептуальных описаний нелинейного образовательного процесса и анализа опыта ряда вузов по его реализации были выделены направления исследований, обозначены основные критерии сравнения линейного и нелинейного образовательного процесса в вузе, что позволило уточнить сущность последнего.

Поиск и анализ подходов к реализации нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе позволили выделить характеристики нелинейного образовательного процесса, которые могут быть реализованы только при создании определенных условий:

– *нормативная база*, обеспечивающая переход от линейной к нелинейной модели образовательного процесса в вузе;

– *научно-методическое обеспечение* образовательного процесса, способствующее конструированию содержания образования, ориентированного на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей студентов благодаря гибкости и вариативности учебных планов и программ, а также обеспечению методической поддержки в освоении образовательных программ;

– *организационные условия*, способствующие выбору и реализации студентами индивидуальной траектории обучения, предполагающие создание разнообразия форм обучения, форматов взаимодействия на основе информационно-коммуникационных технологий, где в качестве необходимого компонента выступает гибкое расписание занятий;

– *психолого-педагогическая поддержка*, включающая преподавателей и студентов в нелинейные образовательные практики за счет информирования об особенностях участия в нелинейном образовательном процессе в вузе и создания возможностей для обеих сторон. Для студентов – это возможность осознания своих потребностей и овладение навыками планирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, а для преподавателей – возможность формирования психолого-педагогической готовности к переходу к нелинейному образовательному процессу и освоению новых образовательных технологий.

Установлено, что при переходе от линейной модели образования в педагогическом вузе к нелинейной будет проявляться гибкость и многовариантность созданных условий, что определяется как самой идеей нелинейности, так и тем опытом участия в реализации нелинейных образовательных практик, который существует в ряде вузах.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон от 23 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.10.2024).
2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения: 20.10.2024).
3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная Правительством Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/ (дата обращения: 20.10.2024).
4. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Нелинейность образовательного процесса в высшей школе / Научные школы института педагогики: Сб. статей III Всеросс. пед. чтений. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. С. 61–65.
5. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Каташинских В. С. и др. Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. 336 с.
6. Крежевских О. В. Нелинейное высшее образование: Методология, закономерности и возможность внедрения в практику // Наука о человеке: гуманитарные исследования, 2020. № 1. С. 48–55.

7. Полупан К. Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета: автореферат дисс....докт. пед. наук. Калининград, 2021. 41 с.
8. Асадуллин Р. М., Васильев Л. И. Моделирование содержания нелинейной организации вузовского образования // Педагогический журнал Башкортостана, 2014. № 5 (54). С. 14–26.
9. Современный философский словарь. Сост. Кемеров В. Е., 1998. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/modern/index.htm> (дата обращения: 20.10.2024).
10. Бережная Н. Ф. К вопросу о проектировании нелинейного образовательного процесса в системе высшего образования // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2014. № 5-2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24094625> (дата обращения: 20.10.2024).
11. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. Москва, 1994. 184 с.
12. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход). Москва, 1997. 47 с.
13. Валицкая А. П. Теория образования в контексте современности. Санкт-Петербург, 2014. 165 с.
14. Акулова О. В. Организация нелинейного образовательного процесса в вузе // Вестник Тюменского областного государственного института развития регионального образования. 2012. № 1. С. 14–17.
15. Даутова О. Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дисс. ... докт.пед.наук. Санкт-Петербург, 2011. 43 с.
16. Дежнёва В. Н. Развитие сотрудничества студентов в условиях нелинейного образовательного процесса // Человек и образование, 2014. №1 (38). С. 123–127.
17. Гордианова Г. В., Лысакова Т. Н. Проблема развития образовательной самостоятельности обучающихся в нелинейном образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 1-2.
18. Панкова С. Н. Нелинейные образовательные практики студентов российских вузов в условиях социальной неопределенности // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2021. Т. 27. № 2. С. 193–206.
19. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Шаброва Н. В., Амбарова П. А. Эмпирическая методология и методика исследования нелинейной модели высшего образования // Социология образования. 2016. № 7. С. 4–15.
20. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Акмеология образования. Психология развития. 2020. №3 (35). С. 281–288.
21. Наумова Л. К. (Боровик Л. К.). Организация самостоятельной работы магистрантов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2006. 19 с.
22. Мычко Е. И., Полупан К. Л. Тенденции современного управления в сфере образования: предпосылки изменения в цифровых условиях / Управление: образование, наука, культура. Калининград: БФУ им. И. Канта, 2023. С. 6–43.
23. Баранова, Е. В., Верещагина Н. О. Инновационные ресурсы для организации учебного процесса в современном вузе в условиях цифрового образования // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2018. № 10. С. 26–57.

REFERENCES:

1. *Federal Law No. 273-F3 of December 23, 2012 "On Education in the Russian Federation"*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed: 20 October 2024). (In Russ.)
2. *The concept of teacher training for the education system for the period up to 2030*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf> (Accessed: 20 October 2024). (In Russ.)
3. *The program "Digital Economy of the Russian Federation", approved by the Government of the Russian Federation No. 1632-r dated July 28, 2017* / Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/ (Accessed: 20 October 2024). (In Russ.)
4. Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P. (2019) The nonlinearity of the educational process in higher education. In: *Scientific schools of the Institute of Pedagogy: Proceedings of III All-Russian Pedagogical Readings*. St. Petersburg: A. I. Herzen RSPU, pp. 61–65. (In Russ.)

5. Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A., Katashinskikh, V. S. et al. (2016) *Nonlinear model of Russian higher education in the macroregion: theoretical concept and practical possibilities: Monograph*. Yekaterinburg: University of the Humanities. (In Russ.)
6. Krezhevskikh, O. V. (2020) Nonlinear higher education: Methodology, patterns and the possibility of implementation in practice. *Science of Man: Humanitarian Studies*, no. 1, pp. 48–55. (In Russ.)
7. Polupan, K.L. (2021) *Conceptual foundations of designing an individual educational route of a student in the digital educational environment of the university*. Abstract of Ph.D. thesis, I. Kant Baltic Federal University. (In Russ.)
8. Asadullin, R. M., Vasiliev, L. I. (2014) Modeling of the content of the nonlinear organization of university education. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, no. 5 (54), pp. 14–26. (In Russ.)
9. Kemerov, V. E. (1998). *Modern philosophical dictionary*. Available at: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/modern/index.htm> (Accessed: 20 October 2024). (In Russ.)
10. Berezhnaya, N. F. (2014) On the issue of designing a non-linear educational process in the higher education system. *Bulletin of Voronezh State Technical University*, no. 5-2. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24094625> (Accessed: 20 October 2024). (In Russ.)
11. Gusinsky, E. N. (1994) *The construction of the theory of education based on an interdisciplinary systematic approach*. Moscow. (In Russ.)
12. Sheveleva, S. S. (1997) *An open model of education (synergetic approach)*. Moscow. (In Russ.)
13. Valitskaya, A. P. (2014) *Theory of education in the context of modernity*. St. Petersburg. (In Russ.)
14. Akulova, O. V. (2012) Organization of the nonlinear educational process at the university. *Bulletin of Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education*, no. 1, pp. 14–17. (In Russ.)
15. Dautova, O. B. (2011) *Changing the educational and cognitive activity of a student in modern education*. Abstract of Ph.D. thesis, Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ.)
16. Dezhneva, V. N. (2014) Development of student cooperation in the conditions of a nonlinear educational process. *Man and Education*, no. 1 (38). pp. 123–127. (In Russ.)
17. Gordyanova, G. V., Lysakova, T. N. (2015) The problem of the development of educational independence of students in non-linear education. *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, no. 1-2. (In Russ.)
18. Pankova, S. N. (2021) Nonlinear educational practices of Russian university students in conditions of social uncertainty. In: *Proceedings of the Ural Federal University. Ser. 1, Problems of Education, Science and Culture*, vol. 27, no. 2, pp. 193–206. (In Russ.)
19. Zborovsky, G. E., Shuklina, E. A., Shabrova, N. V. et al. (2016) Empirical methodology and research methodology of the nonlinear model of higher education. *Sociology of Education*, no. 7, pp. 4–15. (In Russ.)
20. Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P. (2020) Methodological aspects of the transition to a new organization of the educational process. In: *Proceedings of Saratov University. Acmeology of Education. Developmental Psychology*, no. 3 (35), pp. 281–288. (In Russ.)
21. Naumova, L. K. (Borovik, L. K.). (2006) *Organization of independent work of undergraduates*. Abstract of Ph.D. thesis, Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ.)
22. Trends in modern management in the field of education: prerequisites for changes in digital conditions (2023). In: *Management: Education, Science, Culture*. I. Kant Baltic Federal University, pp. 6–43. (In Russ.)
23. Baranova, E. V., Vereshchagina, N. O. (2018) Innovative resources for organizing the educational process in a modern university in the context of digital education. *Letters to Emission. Offline*, no. 10, p. 26–57. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Боровик Людмила Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Менг Тамара Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Радионова Нина Федоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Ривкина Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Borovik Lyudmila Konstantinovna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Meng Tamara Vyacheslavovna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Radionova Nina Fedorovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Rivkina Svetlana Viktorovna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 37.07

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-167-177

ЦИФРОВОЙ ПРОФИЛЬ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

Серженко Н. М.

*Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий»,
Санкт-Петербург, Россия*

serzhenko@spbcooit.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0586-9423>

Статья поступила в редакцию 27.09.2024

Одобрена после рецензирования 29.10.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье рассматривается вопрос цифровой трансформации образования с акцентом на создание цифрового профиля школы как ключевого инструмента, позволяющего оценивать уровень цифровой зрелости образовательных организаций. Описывается значимость цифрового профиля для оперативного мониторинга и анализа достижения целевых показателей в рамках федеральных и национальных образовательных проектов. В основу исследования лег анализ нормативно-правовых актов, современного научного дискурса и авторских интерпретаций, позволивший выделить значимые характеристики понятия «цифровой профиль школы». В статье затронут вопрос отсутствия единого определения данного термина в действующем законодательстве, что затрудняет его применение, несмотря на растущее внимание к этому инструменту. Также освещаются недавние законодательные инициативы, направленные на повышение оптимизации и автоматизации процессов в сфере образования через внедрение цифровых профилей. Обосновывается важность формирования цифрового профиля для достижения цели создания качественного и доступного образовательного пространства в России.

Ключевые слова: цифровой профиль школы, цифровая трансформация образования, цифровые технологии, цифровая экономика, цифровая зрелость образовательной организации, управление на основе данных.

Благодарности: профессору кафедры социально-педагогических измерений СПбАППО, доктору педагогических наук, доценту, научному руководителю Матюшкиной М. Д., методисту СПбЦОКиИТ, консультанту Смирновой З.Ю.

Для цитирования: Серженко Н. М. Цифровой профиль школы (на примере Санкт-Петербурга) // Человек и образование. 2024. № 4. С. 167–177. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-167-177>

Original article

SCHOOL DIGITAL PROFILE (ON THE EXAMPLE OF ST. PETERSBURG)

N. Serzhenko

St. Petersburg Center for Education Quality Assessment and Information Technology, St. Petersburg

serzhenko@spbcokoit.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0586-9423>

The article was submitted on 27.09.2024

Approved after reviewing on 29.10.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article considers the issue of digital transformation of education with an emphasis on the creation of a digital school profile as a key tool for assessing the level of digital maturity of educational organizations. The importance of a digital profile for operational monitoring and analysis of the achievement of target indicators within the framework of federal and national educational projects is described. The study is based on the analysis of regulatory legal acts, modern scientific discourse and author's interpretations, which made it possible to highlight the significant characteristics of the concept of "digital school profile". The article touches upon the issue of the lack of a single definition of this term in the current legislation, which complicates its application, despite the growing attention to this tool. It also highlights recent legislative initiatives aimed at increasing the optimization and automation of processes in the field of education through the introduction of digital profiles. The importance of forming a digital profile to achieve the goal of creating a high-quality and accessible educational space in Russia is substantiated.

Keywords: school digital profile, digital transformation of education, digital technologies, digital economy, digital maturity of an educational organization, data-based management.

Acknowledgement: Matyushkina M. D., Professor of the Department of socio-pedagogical measurements of SPbAPPO, Doctor of ped. sciences, Associate prof., scientific supervisor; Smirnova Z. Yu., methodologist of SFI APT "SPb CEQAIT", consultant.

For citation: Serzhenko N. M. School digital profile (on the example of St. Petersburg) // Man and Education. 2024; (4) 167–177: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-167-177>

Введение

Цифровая трансформация образования является одним из основных направлений модернизации системы образования. Ключевым элементом цифровой трансформации является создание цифрового профиля школы. Цифровой профиль школы представляет собой количественную характеристику уровня цифровой зрелости образовательной организации. Он позволяет оперативно отслеживать и анализировать достижение школой целевых показателей цифровой трансформации, выявлять тенденции развития, проблемы, с которыми сталкивается образовательная органи-

зация, а также принимать обоснованные управленческие решения, проводить оперативный мониторинг достижения целей в системе образования. Для повышения качества образовательного пространства в России важной задачей является формирование цифрового профиля школы, чему посвящено данное исследование.

Методы исследования

В качестве методологической основы исследования в первую очередь были выбраны анализ научных публикаций в данной области, а также нормативно-правовых актов, современных словарей, и т. д.

Результаты исследования

Автором предложено определение понятия «цифровой профиль школы», выделены его значимые характеристики.

Важность проблемы формирования цифрового профиля школы обусловлена необходимостью проведения оперативного мониторинга достижения целевых показателей федеральных и национальных проектов, реализуемых на всех уровнях системы образования. Но современная наука и правоприменение не дают единого понимания цифрового профиля образовательной организации. При этом в настоящее время цифровое профилирование используется все чаще, в частности, как способ идентификации физических лиц. Так, например, в нормативно-правовых актах федерального уровня 2019 года понятие «цифровой профиль» упоминается, но его определение отсутствует [1].

Во исполнение Постановления Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. №2371 «О проведении эксперимента по цифровой трансформации предоставления услуг, мер поддержки и сервисов в целях развития малого и среднего предпринимательства» разработаны «Сценарии использования инфраструктуры Цифрового профиля физического лица» [2], в которых цифровой профиль определяется как совокупность цифровых записей о гражданине, содержащихся в информационных системах государственных органов и организаций. Далее было издано Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.10.2023 №2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящегося к сфере деятельности Министерства просвещения РФ» [3]. В документе обновлена цель цифровой трансформации образования: достижение высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства, построенного с учетом предоставления равного доступа к качественному верифицированному цифровому образовательному контенту и цифровым образовательным

сервисам на всей территории Российской Федерации для всех категорий участников образовательных отношений. Для измерения достижения поставленной цели необходим инструмент, которым может являться цифровой профиль образовательной организации.

Создание цифровых профилей в системе управления способствует развитию процессов автоматизации, оптимизации, типологизации в государственном секторе, трансформируя эту область в сторону открытости, проактивности и персонализации [4]. С определением цифрового профиля работают исследователи из разных областей: философия и образование, медицина и экономика, юриспруденция и компьютерные науки. Одно из наиболее распространенных определений, используемых в процессе работы с цифровыми профилями в системе органов государственной власти, содержится в законопроекте «О внесении изменений в отдельные законодательные акты (в части уточнения процедур идентификации и аутентификации)» [5]. Цифровой профиль рассматривается как «совокупность сведений о гражданах и юридических лицах, содержащихся в информационных системах государственных органов и организаций, осуществляющих в соответствии с федеральными законами отдельные публичные полномочия, а также в единой системе идентификации и аутентификации» [5].

Понятие «цифровой профиль» наиболее часто используется по отношению к какой-либо социальной роли физического лица. Так, в научных статьях последних лет встречаются: цифровой профиль гражданина [6] (Е. А. Моисеев), цифровой профиль студента [7] (А. А. Логинова), цифровой профиль туриста [8] (М. А. Тобиен), цифровой профиль креативного человека [9] (А. В. Мартынов), цифровой профиль сотрудника [10] (М. А. Тренина), цифровой профиль студента высшей школы [11] (Л. С. Сырымбетова), цифровой профиль спортсмена [12] (А. В. Минбалеев), цифровой профиль пациента [13] (Н. А. Полканова) и другие. Некоторые ста-

ты посвящены исследованию цифровых профилей определенных явлений и вещей: цифровой профиль человеческого капитала [14] (А. В. Богомолов), цифровой профиль здоровья человека [15] (А. О. Жуков, А. А. Заверзаев, М. Р. Бабаев), цифровой профиль устройств [16] (О. С. Исаева) и другие. Так, например, А. В. Бадьина и М. Н. Орешина считают, что в перспективе цифровой профиль даст возможность жителям нашей страны увидеть полную информацию о самом себе в своем собственном аккаунте на общедоступном портале «Госуслуги» [17].

Понятие «цифровой профиль» в отношении физического лица в контексте отрасли образования используется и в документах регионального уровня. Например, встречается определение цифрового профиля ученика. Министерством образования совместно с министерством цифрового развития и связи Оренбургской области разработана подсистема АИС «Цифровое образование Оренбургской области» под названием «Цифровой профиль обучающегося» (<https://profile.edu.orb.ru/>). Вход осуществляется посредством ЕСИА. «Цифровой профиль – это сервис, позволяющий создавать и пополнять цифровое портфолио ученика, включающее информацию об успеваемости, участии в конкурсах, олимпиадах, конференциях, кружковой активности и др. Цифровое портфолио обучающегося позволит сделать «видимым» образовательный маршрут ребенка как внутри отдельной учебной дисциплины, так и в образовательном процессе в целом. Также задачей портфолио в электронном виде является корректировка полученных знаний».

Одним из показателей достижения цифровой зрелости в отрасли «Образование» согласно Методике расчета целевого показателя «Достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранения и образования, а также государственного управления» является достижение целевого значения в 100% от доли учащихся, по которым осуществляется ведение

цифрового профиля (согласно Приказу Минцифры России от 18.11.2020 №600 (ред. от 29.12.2023) «Об утверждении методик расчета целевых показателей национальной цели развития Российской Федерации «Цифровая трансформация») [18]. В этом же проекте определена доля учащихся (80% к 2030 году), которым предложены рекомендации по повышению качества обучения и формированию индивидуальных траекторий с использованием данных цифрового портфолио учащегося. Таким образом, мы встречаем разделение сущности понятий «цифровой профиль учащегося» и «цифровое портфолио учащегося».

Несмотря на то, что цифровой профиль и цифровое портфолио ученика имеют много общего, целесообразно их развести. М. Кушнир проводит следующие различия между цифровым профилем и цифровым портфолио ученика: «Профиль становится мощным инструментом для успешного обучения (все сдал – закрыл программу школы), для последующих отношений (вместо диплома/аттестата), для движения к другим видам образования... портфолио должно быть личным. Оно может состоять из разных фрагментов, каждый из которых может быть разделен с той организацией, в которой он формируется. Но вся коллекция должна быть только в личном доступе. Только сам человек может какие-то фрагменты направлять тому, кому считает нужным» [19].

Таким образом, принципиальное отличие состоит в том, что цифровое портфолио – то, что ученик самостоятельно отобрал и готов назвать это своими достижениями, а цифровой профиль – то, что про ученика собрали заинтересованные лица (например, образовательная организация). По аналогии можем определить, что цифровой профиль школы должен включать данные, которые предоставляет не сама образовательная организация, а внешние по отношению к ней источники.

В Санкт-Петербурге разработана Стратегия в области цифровой трансформации отраслей экономики, социальной сферы и государственного управления

Санкт-Петербурга (срок реализации: период 2022–2024 гг.), в Плане мероприятий которой предусмотрены [20]:

- в рамках реализации Проекта «Система управления в образовательной организации» – создание Суперсервиса «Современная цифровая школа», среди мероприятий которого обозначены «Создание цифрового профиля организации» и «Создание цифрового портфолио организации» [20, с. 2];

- в рамках реализации Проекта «Личный электронный кабинет обучающегося» – создание Суперсервиса «Я ученик», среди мероприятий которого – «Создание цифрового профиля ученика» [20, с. 3];

- в рамках реализации Проекта «Личный электронный кабинет учителя» – создание Суперсервиса «Я учитель», среди мероприятий которого – «Создание цифрового профиля учителя» [20, с. 3].

Несмотря на использование понятия цифрового профиля для организации, ученика и родителя, в самой Стратегии и Плане ее реализации эти понятия не встречаются, при том, что целевыми показателями достижения до 100% установлен 2024 год. А в некоторых случаях (например, доля учащихся, по которым осуществляется ведение цифрового профиля, %) показатель 100 % является стартовым, то есть предполагается, что цифровой профиль создан и полностью внедрен уже на начало реализации Стратегии [20, с. 2].

В данной Стратегии важным является разделение на субъекты цифровой профилизации в отрасли «Образование» (организация, ученик, учитель) и разделение понятий «цифровой профиль организации» и «цифровое портфолио организации».

«Педагогический словарь: новейший этап развития терминологии» дает следующее определение цифрового профиля – это один из ключевых элементов будущей цифровой инфраструктуры России, который включает в себя расширенные данные о конкретном человеке. Цифровой профиль создается на основе анализа цифровых следов [21]. В приведенном определении наблюдается сужение понятия

относительно объекта его применения до «конкретного человека», при этом не указан род данного понятия и его видовое различие.

Интересной попыткой определить цифровой профиль школы является статья «Основные методы построения модели «Цифровой профиль» на примере школ г. Москвы» [22]. Однако, представленные в статье модели (цифровой профиль ученика, цифровой профиль класса, цифровой профиль преподавателя и цифровой профиль школы) базируются исключительно на данных по успеваемости указанных субъектов образовательной деятельности (оценках). При этом цифровой профиль школы, по мнению авторов статьи, является суммой двух частей: цифрового профиля ученика и цифрового профиля преподавателя. Но субъект «школа» на является суммой субъектов «ученики» и «преподаватели».

При определении понятия «цифровой профиль школы» необходимо, на наш взгляд, в первую очередь отталкиваться от определений цифрового профиля юридических лиц. О. В. Вершинина и И. С. Султанов определяют цифровой профиль юридического лица как совокупность цифровых записей о юридическом лице, содержащихся в информационных системах государственных органов и организаций [23]. Это же определение используется в Сценарии использования инфраструктуры Цифрового профиля организации, разработанного в рамках деятельности Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации.

Зачастую в текстах понятия «цифровой профиль», «цифровое портфолио» и «цифровой паспорт» используются как синонимы, граница их употребления расплывчата. Так, например, в газете «Коммерсант» в статье о планах цифровизации образования в 2021 году писали: «Предлагается сделать *цифровой профиль* обязательным и регистрировать его при зачислении в детский сад или первый класс. Достижения учащихся будут зафиксированы в *цифровом портфолио*» [24]. Газета «Аргументы и

факты» на своем сайте пишет: «Цифровой профиль учащегося — это сервис, который позволит создавать и пополнять *цифровое портфолио* ученика. В нем будут зафиксированы различные достижения ребенка» [25]. Однако на наш взгляд, необходимо обозначить существенные различия между ними. В таблице 1 приведены сравнительные характеристики понятий «цифровой профиль», «цифровое портфолио» и «цифровой паспорт» по следующим основаниям: источник данных, изменение данных, автоматизация ввода данных, пример данных, цель ведения.

Таким образом, цифровой профиль школы (образовательной организации) – совокупность качественных и количественных данных (обновляемых в реальном времени) и их визуальных представлений (инфографика), характеризующих уровень достижения цифровой зрелости образовательной организации на ее пути к цифровой трансформации по отдель-

ным направлениям. Цифровой профиль обеспечивает процессы связности сбора, обработки, анализа данных об уровне цифровой зрелости школы и предоставления объективной картины по его состоянию руководителю школы, представителю органа исполнительной власти или ответственному должностному лицу для принятия управленческих решений. В качестве критериев анализа данных могут выступать техническая оснащенность цифровой образовательной среды, достижение целевых показателей по использованию Федеральной государственной информационной системы «Моя школа» и информационно-коммуникационной образовательной платформы «Сферум» (сервисов ЦОС), степень внедрения электронных библиотечных систем и другие. Входными данными являются значения, собираемые из открытых и полукоткрытых источников, имеющих официальный статус, подтвержденный федеральными или

Таблица 1
Сравнительные характеристики понятий «цифровой профиль», «цифровое портфолио» и «цифровой паспорт»

Характеристика данных	Цифровой профиль	Цифровое портфолио	Цифровой паспорт
Источник данных	Внешние источники: информационные системы и базы данных (внесение школой, верификация на районном и городском уровне)	Самостоятельное внесение личных достижений	Данные получены из персональных документов
Изменение данных	Динамическое	По мере получения новых достижений	Данные постоянны
Автоматизация ввода данных	Автоматизированный режим, данные обрабатываются «на лету»	В ручном или полуавтоматизированном режиме	Единоразовый ввод данных, коррекция при изменении с документальным подтверждением
Пример данных	Результаты участия в оценочных процедурах и мониторингах	Грамоты, дипломы, награды	СНИЛС, паспорт РФ, свидетельство о рождении, ИНН
Цель	Принятие управленческих решений на основе уровня достижения целевых показателей	Улучшение результатов обучения и развитие способности проводить рефлексию, сбор резюме для продолжения образования [26]	Идентификация и аутентификация пользователя в информационных системах

региональными нормативно-правовыми документами, внешних по отношению к школе. Выходными данными является информация в нормализованном виде, представленная в виде аналитических отчетов, графиков, информационных сообщений.

Инфраструктура цифрового профиля школы должна обеспечивать следующие функции.

1. Аутентификация юридических и должностных лиц (вход с использованием логина и пароля с разграничением прав).

2. Доступ к цифровому профилю школы и предоставление сведений, входящих в цифровой профиль, в электронной форме физическим и юридическим лицам.

3. Предоставление и обновление по запросу государственных органов, органов местного самоуправления, организаций, осуществляющих в соответствии с федеральными законами отдельные публичные полномочия, и иных организаций сведений о школе, содержащихся в цифровом профиле, в том числе содержащихся в государственных информационных системах, информационных системах организаций, осуществляющих в соответствии с федеральными законами отдельные публичные полномочия.

Исходя из целей создания цифрового профиля школы, ориентированных на достижение цифровой зрелости образовательной организации, вытекают определенные задачи, позволяющие добиться эффективности реализации этой инновационной концепции на практике. Основными задачами цифрового профиля школы являются мониторинг и обеспечение актуальными сведениями в реальном масштабе времени сотрудников руководящих структур, создание и поддержание обратной связи между органами управления образования и школами. В настоящее время накоплено большое количество связанных данных о школе в цифровом виде, в том числе информирующих об уровне цифровой зрелости школы, поэтому назрела потребность в создании инструмента анализа на основе агрегированных источников, что позволит оперативно

принимать эффективные управленческие решения и создавать дополнительные предикативные сервисы.

Учитывая, что создание цифрового профиля школы – актуальная задача для значительного числа государственных органов (исходя из вышеперечисленных программных документов), необходимо указать на ряд нерешенных проблем с его правовым статусом и режимом использования. Во-первых, возникают сложности с определением цифрового профиля. Его определение отсутствует в официальных нормативных актах, хотя понятие используется в них. Во-вторых, необходимо проанализировать степень соотношения понятия «цифровой профиль школы» со смежными категориями (цифровое портфолио школы, цифровая зрелость образовательной организации и другими). В-третьих, цифровой профиль школы обуславливает другое явление – скоринг (от англ. *scoring* – подсчет очков в игре) – ранжирование образовательных организаций, которое определяется путем аккумуляции различных данных на цифровой платформе. Результатом такой деятельности (набор определенного числа баллов, отражающегося в цифровом профиле школы, который в любой момент может быть доступен исполнительным органам государственной власти) может выступить принятие решения о поддержке или дополнительном контроле деятельности образовательной организации.

Заключение

Цифровая трансформация образования направлена на повышение качества образования, которое невозможно без оперативного управления на основе получения оперативных и объективных данных о деятельности школы. Цифровой профиль школы может стать эффективным инструментом мониторинга такой деятельности, мотивации сотрудников к саморазвитию, одним из компонентов процесса реализации федеральных, национальных и региональных проектов в современном образовании.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Постановление Правительства РФ от 3 июня 2019 г. № 710 «О проведении эксперимента по повышению качества и связанности данных, содержащихся в государственных информационных ресурсах. URL: <https://base.garant.ru/72262102/> (дата обращения: 27.09.2024)
2. Постановление Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. №2371 «О проведении эксперимента по цифровой трансформации предоставления услуг, мер поддержки и сервисов в целях развития малого и среднего предпринимательства». URL: <https://base.garant.ru/403321688/> (дата обращения: 27.09.2024)
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.10.2023 № 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящегося к сфере деятельности Министерства просвещения РФ». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407790373/> (дата обращения: 27.09.2024)
4. Попова С. С., Беденкова А. С. Цифровой профиль: определение и применение в государственном управлении. // Вестник Московского Университета. Серия 21. Управление (государство и общество). 2024. № 1. С. 98–120.
5. Законопроект №747513-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты (в части уточнения процедур идентификации и аутентификации)», URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/747513-7> (дата обращения: 27.09.2024).
6. Моисеев Е. А. Цифровой профиль гражданина Неделя молодежной науки-2023: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, Тюмень, 01–31 марта 2023 года. Тюмень: Государственный аграрный университет Северного Зауралья, 2023. С. 179–186.
7. Логина А. А., Денисов А. Р. Применение технологии анализа цифрового следа для создания системы, формирующей индивидуальный цифровой профиль студента / BIG DATA и анализ высокого уровня: сборник научных статей VIII Международной научно-практической конференции, Минск, 11–12 мая 2022 года. Минск: Бестпринт УП, 2022. С. 411–420.
8. Тобиен М. А. Цифровой профиль туриста как инструмент повышения эффективности туриндустрии / Актуальные аспекты теории и практики развития индустрии туризма, гостеприимства и сервиса: сб. статей II Международной научно-практ. конференции; под ред. М. Н. Дорошенко. Владимир, 15–16 марта 2022 г. Владимир: АТЛАС, 2022. С. 239–244.
9. Мартынов А. В., Бундин М. В., Ширеева Е. В. Правовые и функциональные аспекты создания цифрового профиля креативного человека (часть 2) // Законы России: опыт, анализ, практика. 2022. № 12. С. 62–68.
10. Тренина М. А. Разработка модели HR-менеджмента на основе цифрового профиля сотрудника / Информационные технологии в моделировании и управлении: подходы, методы, решения: Материалы VI Всероссийской науч. конфер., Тольятти, 18–20 апреля 2023 года. Тольятти: ТГУ, 2023. С. 263–270.
11. Сырымбетова Л. С. К вопросу разработки цифрового профиля студента высшей школы / DIGITAL EDU. Цифровые компетенции в образовании: сб. материалов Всеросс. научного форума, Якутск, 13 февраля 2024 года. Киров: Межрегион. центр инновац. технологий в образовании, 2024. С. 21–27.
12. Минбалеев А. В., Титова Е. В. Цифровой профиль спортсмена: проблемы правового регулирования и защиты // Человек. Спорт. Медицина. 2021. Т. 21. № 2. С. 154–160. DOI 10.14529/hsm21s222.
13. Полканова Н. А. Внедрение проекта «Цифровой профиль пациента» в Российской Федерации / Информационный обмен в междисциплинарных исследованиях. Взгляд начинающих ученых: Спец. сборник трудов Всеросс. научно-практич. конфер., Липецк, 15 ноября 2023 г. Липецк: ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. С. 73–77.
14. Богомолов А. В. Развитие цифрового профиля человеческого капитала в интересах промышленности Российской Федерации / А. В. Богомолов // Экономика, экология и общество России в 21-м столетии. 2021. Т. 1. № 1. С. 227–236. DOI: 10.52899/9785883036230_227. EDN SJSSBH.
15. Жуков А. О., Заверзаев А. А., Бабаев М. Р. и др. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021660078 Российская Федерация. Цифровой профиль здоровья человека "QuasarTelemed": № 2021618932. Опубл. 22.06.2021. Заявитель ООО «Квазар». EDN JLKOSJ.
16. Исаева О. С. Построение цифрового профиля устройств Интернета вещей // Информационные и математические технологии в науке и управлении. 2023. № 2(30). С. 36–44. DOI: 10.25729/ESI.2023.30.2.004.

17. Бадина А. В., Орешина М. Н. Основные направления развития концепции цифрового профиля. Зарубежный опыт и перспективы развития // Вестник университета. 2020. № 7. С. 28–35. DOI: 10.26425/1816-4277-2020-7-28-35
18. Приказ Минцифры России от 18.11.2020 № 600 (ред. от 29.12.2023) «Об утверждении методик расчета целевых показателей национальной цели развития Российской Федерации «Цифровая трансформация». URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintsifry-rossii-ot-18112020-n-600-ob-utverzhdanii/> (дата обращения: 21.09.2024).
19. Кушнир М. Не надо смешивать цифровой профиль и портфолио, электронное СМИ «Педсовет», [сайт]. URL: https://pedsovet.org/article/ne_nado_smeshivat_tsifrovoy_profil_i_portfolio (дата обращения: 21.09.2024).
20. Стратегия в области цифровой трансформации отраслей экономики, социальной сферы и государственного управления Санкт-Петербурга. URL: <https://kis.gov.spb.ru/proekty/strategiya-v-oblasti-cifrovoj-transformacii-otraslej-ekonomiki-socialnoj-sfery-i-gosudarstvennogo-up/> (дата обращения: 27.09.2024).
21. Даутова О. Б., Вершинина Н. А., Ермолаева М. Г. и др. Педагогический словарь: новейший этап развития терминологии. СПб: КАРО, 2020. 327 с.
22. Самборская Л. Н., Мясникова Л. А. Основные методы построения модели «Цифровой профиль» на примере школ г. Москвы // Интерактивная наука. 2017. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metody-postroeniya-modeli-tsifrovoy-profil-na-primere-shkol-g-moskvy> (дата обращения: 13.08.2024).
23. Вершинина О. В., Султанов И. С. К вопросу о создании цифрового профиля / XXVI апрельские экономические чтения. Материалы всеросс. научно-практич. конф. Омск. 2020. С. 8–11.
24. Школьникам соберут портфолио, Газета «Коммерсантъ» № 97 от 08.06.2021, стр. 1, [сайт]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4848542> (дата обращения: 21.09.2024).
25. Что такое цифровой профиль учащегося? СМИ «aif.ru» [сайт]. URL: https://aif.ru/society/education/chto_takoe_cifrovoy_profil_uchashchisya (дата обращения: 21.09.2024).
26. Крашенинникова А. С., Покусина Е. А. Цифровое портфолио как инструмент оценивания результатов учебной деятельности в общеобразовательной деятельности // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2020. № 2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-portfolio-kak-instrument-otsenivaniya-rezultatov-uchebnoy-deyatelnosti-v-obsheobrazovatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 26.08.2024).

REFERENCES

1. Decree of the Government of the Russian Federation №. 710, June 3, 2019 "On conducting an experiment to improve the quality and connectivity of data contained in State information resources". Available at: <https://base.garant.ru/72262102/> (Accessed: 27 September 2024). (In Russ.)
2. Decree of the Government of the Russian Federation №. 2371 dated December 21, 2021 "On conducting an experiment on the digital transformation of the provision of services, support measures and services for the development of small and medium-sized businesses". Available at: <https://base.garant.ru/403321688/> (Accessed: 27 September 2024). (In Russ.)
3. Decree of the Government of the Russian Federation dated 10/18/2023 № 2894-r "On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of education related to the sphere of activity of the Ministry of Education of the Russian Federation". Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407790373/> (Accessed: 27 September 2024). (In Russ.)
4. Popova, S.S., Bedenkova, A.S. (2024) Digital profile: definition and application in public administration. *Bulletin of the Moscow University. Episode 21. Management (State and Society)*, no. 1, pp. 98-120 (In Russ.)
5. Draft Law No. 747513-7 "On Amendments to Certain Legislative Acts (in terms of clarifying identification and Authentication Procedures)". Available at: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/747513-7> (Accessed: 27 September 2024). (In Russ.)
6. Moiseev, E. A. (2023) Digital profile of a citizen. *Youth Science Week-2023: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Tyumen, March 01-31, 2023*. Tyumen: SAU of the Northern Urals, pp. 179-186. (In Russ.)
7. Loginova, A. A., Denisov, A.R. (2022) Application of digital footprint analysis technology to create a system that forms an individual digital profile of a student In: *BIG DATA and high-level analysis: collection of scientific articles of the VIII International Scientific and Practical Conference, Minsk, May 11-12, 2022*. Minsk: Bestprint UP, pp. 411-420. (In Russ.)

8. Tobien, M. A. (2022) The digital profile of a tourist as a tool to improve the efficiency of the tourism industry. In: Doroshenko, M.N. *Actual aspects of the theory and practice of the development of the tourism industry, hospitality and service: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference*. Vladimir: ATLAS, pp. 239-244. (In Russ.)
9. Martynov, A.V., Bundin, M.V., Shireeva, E.V. (2022) Legal and functional aspects of creating a digital profile of a creative person (part 2). *Laws of Russia: Experience, Analysis, Practice*, no. 12, pp. 62-68. (In Russ.)
10. Trenina, M. A. (2023) Development of an HR management model based on an employee's digital profile. *Information technologies in modeling and management: approaches, methods, solutions: Materials of the VI All-Russian Scientific Conference*, Tolyatti, April 18-20, 2023. Tolyatti: TSU, pp. 263-270. (In Russ.)
11. Syrymbetova, L. S. (20224) On the issue of developing a digital profile of a higher school student. *DIGITAL EDU. Digital competencies in education: Proceedings of the All-Russian Scientific Forum, Yakutsk, February 13, 2024*. Kirov: Interregional Center for Innov. Technologies in Education, pp. 21-27. (In Russ.)
12. Minbaleev, A. V., Titova, E. V. (2021) Digital profile of an athlete: problems of legal regulation and protection. *Human. Sport. Medicine*, vol. 21, no. 2., pp. 154-160. DOI 10.14529/hsm21s222. (In Russ.)
13. Polkanova, N. A. (2023) Implementation of the project "Digital patient profile" in the Russian Federation. *Information exchange in interdisciplinary research. The view of novice scientists: A special collection of proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference*, Lipetsk, November 15, 2023. Lipetsk: LSPU named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, pp. 73-77. (In Russ.)
14. Bogomolov, A. V. (2021) Development of the digital profile of human capital in the interests of industry of the Russian Federation. *Economics, Ecology and society of Russia in the 21st century*, vol. 1, no. 1, pp. 227-236. DOI 10.52899/9785883036230_227. EDN SJSSBH. (In Russ.)
15. Zhukov, A. O., Zaverzaev, A. A., Babaev, M. R. et al. (2021) *Certificate of state registration of the computer program № 2021660078 Russian Federation. Digital profile of human health "QuasarTelemed": № 2021618932*. Applicant LLC "Kvazar". EDN JLKOSJ. (In Russ.)
16. Isaeva O. S. (2023) Building a digital profile of Internet of Things devices *Information and mathematical technologies in science and management*, no. 2(30), pp. 36-44. DOI: 10.25729/ESI.2023.30.2.004. (In Russ.)
17. Badina, A. V. Oreshina, M. N. (2020) The main directions of development of the digital profile concept. Foreign experience and development prospects. *Bulletin of the University*, no. 7. pp. 28-35. DOI: 10.26425/1816-4277-2020-7-28-35 (In Russ.)
18. *Order of the Ministry of Finance of Russia dated 11/18/2020 № 600 "On approval of methods for calculating targets of the national development goal of the Russian Federation "Digital Transformation" ion of the target indicator "Increase in investments in domestic solutions in the field of information*. Available at: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintsifry-rossii-ot-18112020-n-600-ob-utverzhdenii/> (Accessed: 21 September 2024). (In Russ.)
19. Kushnir, M. *It is not necessary to mix a digital profile and a portfolio, electronic media "Pedsovet"*. URL: https://pedsovet.org/article/ne_nado_smeshivat_tsifrovoy_profil_i_portfolio (Accessed: 21 September 2024). (In Russ.)
20. *Strategy in the field of digital transformation of the sectors of the economy, social sphere and public administration of St. Petersburg-St. Petersburg*. Available at: <https://kis.gov.spb.ru/proekty/strategiya-v-oblasti-cifrovoj-transformacii-otraslej-ekonomiki-socialnoj-sfery-i-gosudarstvennogo-up/> (Accessed: 27 September 2024). (In Russ.)
21. Dautova, O. B., Vershinina, N. A., Ermolaeva, M. G. et al. (2020) *Pedagogical dictionary: the latest stage in the development of terminology*. St. Petersburg: KARO. (In Russ.)
22. Samborskaya, L. N., Myasnikova, L. A. (2017) Basic methods of constructing the "Digital profile" model on the example of schools in Moscow. *Interactive Science*, no. 13. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metody-postroeniya-modeli-tsifrovoy-profil-na-primere-shkol-g-moskvy> (Accessed: 13 August 2024). (In Russ.)
23. Vershinina, O. V., Sultaniev, I. S. (2020) On the issue of creating a digital profile. *The twenty-sixth April economic readings. Materials of the All-Russian scientific and practical conference*. Omsk, pp. 8-11 (In Russ.)
24. Students will get a portfolio, *Kommersant Newspaper № 97* dated 06/08/2021, p. 1. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/4848542> (Accessed: 21 September 2024) (In Russ.)
25. What is a student's digital profile? *Media "aif.ru"*. Available at: https://aif.ru/society/education/chto_takoe_cifrovoy_profil_uchashchihysya (Accessed: 09/21/2024) (In Russ.)
26. Krashenninnikova, A. S., Pokusina, E. A. (2020) Digital portfolio as a tool for evaluating the results of educational activities in general education. *Actual Problems of Modernity: Science and Society*, no. 2 (27). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-portfolio-kak-instrument-otsenivaniya-rezultatov-uchebnoy-deyatelnosti-v-obsheobrazovatelnoy-deyatelnosti> (Accessed: 26 August 2024). (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Серженко Наталия Михайловна – аспирант, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского; зам. директора по функционированию информационных ресурсов и сервисов, Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Serzhenko Natalia Mikhailovna – Postgraduate student, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky; Deputy Director for the functioning of information resources and services, St. Petersburg Center for Education Quality Assessment and Information Technology, St. Petersburg

Научная статья

УДК 159.92; 37.015.31

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-178-189

ПРИМЕНЕНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СИСТЕМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Мёдова Н. А.^{1✉}, Сергеева А. И.², Крюковская Н. В.³

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

³ Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь

^{1✉} kd@tspu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

² anniosif@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9939-0760>

³ n.krukovskaya@grsu.by, <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

Статья поступила в редакцию 10.10.2024

Одобрена после рецензирования 29.10.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Статья посвящена проблемам коммуникации и восприятия информации лицами с ограниченными возможностями здоровья в разных аспектах: в лингвистическом, нейропсихологическом, педагогическом, значимых как для развития инклюзивных технологий, так и для распространения транс- и междисциплинарных, интегративных тенденций в исследованиях. В статье показывается специфика использования знаковых систем в области сопровождения лиц с разной нозологией. Обсуждается актуальный вопрос о подборе инклюзивного инструментария, а также демонстрируется, что отдельные средства визуализации могут служить важным связующим звеном между обучающим процессом и потребностями различных категорий обучающихся. В контексте инклюзивного образования необходимость адаптации инструментов часто становится ключевой для обеспечения равного доступа к знаниям. В статье приводится ряд приемов, основанных на использовании знаковых систем при создании доступной социальной и образовательной среды.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, восприятие, дети с разной нозологией, стимуляция когнитивных процессов, специальные знаки.

Для цитирования: Мёдова Н. А., Сергеева А. И., Крюковская Н. В. Применение знаково-символических систем при обучении детей с особыми образовательными потребностями // Человек и образование. 2024. № 4. С. 178–189. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-178-189>

Original article

USING SIGN-SYMBOLIC SYSTEMS IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

N. Medova¹✉, A. Sergeeva², N. Kryukovskaya³

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

³ Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

¹ ✉ kd@tspu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

² anniosif@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9939-0760>

³ n.kryukovskaya@grsu.by, <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

The article was submitted on 10.10.2024

Approved after reviewing on 29.10.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article is devoted to the problems of communication and perception of information by people with disabilities in different aspects: linguistic, neuropsychological, pedagogical, which are significant both for the development of inclusive technologies and for the dissemination of trans- and interdisciplinary, integrative trends in research. The article shows the specifics of using sign systems in the field of supporting people with different nosologies. The topical issue of selecting inclusive tools is discussed, and it is also demonstrated that individual visualization tools can serve as an important link between the learning process and the needs of different categories of students. In the context of inclusive education, the need to adapt tools often becomes key to ensuring equal access to knowledge. The article provides a number of techniques based on the use of sign systems in creating an accessible social and educational environment.

Keywords: alternative communication, perception, children with different nosology, stimulation of cognitive processes, special signs.

For citation: Medova M. A., Sergeeva A. I., Kryukovskaya N. V. Using sign-symbolic systems in teaching children with special educational needs / Man and Education. 2024; (4) 178–189: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-178-189>

Введение

Тема восприятия информации детьми с разной нозологией, как вербальной, так и невербальной, представляет собой сложный и многогранный аспект, обусловленный не только медицинскими характеристиками, но и индивидуальными возможностями каждого ребёнка. Понимание этого процесса требует междисциплинарного подхода, включающего психологию, педагогические науки и дефектологию.

Дети с различными нозологиями могут демонстрировать различия в сенсорной интеграции и когнитивных функциях, что

непосредственно влияет на их способность воспринимать и обрабатывать информацию. Например, ребёнок с аутизмом может воспринимать мир через призму чувств, не всегда поддающихся вербальному описанию, тогда как дети с речевыми нарушениями могут иметь затруднения в понимании или использовании языка как инструмента для общения. Учёт специфики понимания и отражения информации в виде сигналов или знаков определяет значимость систематизации специальных средств взаимодействия с окружающим миром. По мнению Л. С. Выготского, главное отличие языка от биологических семиотик

заключается в том, что языковое общение людей не является простым актом передачи информации, как, например, в коммуникации животных. Язык характеризуется глубиной познавательных процессов, которые связывают знаки с внутренним миром индивидов, их мыслями и чувствами. Язык становится инструментом не только для взаимодействия, но и для формирования мышления. Он служит средством создания смыслов и концептов, позволяя нам не только описывать реальность, но и осмысливать её, строить предположения и делать обобщения.

Таким образом, язык воплощает в себе богатство человеческого опыта и истории, обеспечивая возможность коллективного знания. Он влияет на наше восприятие действительности, структурируя и организуя наш мир. Языковое общение становится средством интеграции личного и социального, внутреннего и внешнего, что делает его уникальным явлением. При этом Л. С. Выготский акцентирует внимание на том, что язык является не только средством общения, но и важнейшим фактором в процессе когнитивного развития человека. Языковая семантика и механизмы речи участвуют в формировании мысли, но, к сожалению, в последние десятилетия наблюдается увеличение количества детей с минимальным потенциалом для возможности формирования речи.

Учитывая тот факт, что в онтогенезе ребенок овладевает социальным опытом и традициями, осваивает знаки, символы, действия, обогащая личный потенциал (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), нужно говорить о значимости взрослого, который выступает в позиции носителя культуры и способов знакового опосредствования этого процесса, стимулирующего становление растущей личности, определяя доступные средства взаимодействия [1]. В данном процессе человеческий голос, производящий разнообразные, даже не входящие в систему языка, но образующие фонд паралингвистики звуки, играет ведущую роль в сопровождении ребёнка. Но, помимо голо-

совых элементов, специалистами активно используются паралингвистические средства: сложные кинетико-голосовые формы, разнообразные физиологические реакции, жесты, мимика, голосовой рисунок, специфические голосовые реакции (например, вокабулы), а также графические и рельефные знаки.

Материалы и методы

В настоящей статье будет рассмотрен инклюзивный инструментарий, адаптированный под способности лиц с ограниченными возможностями здоровья, обозначена специфика использования семиотических навыков при формировании коммуникации в различных видах деятельности.

Статья носит обзорно-аналитический характер, поэтому применены общенаучные методы и приёмы исследования (систематизация, элементы сравнительно-сопоставительного анализа и др.). В методологическом плане исследование осуществлено с опорой на работы по семиотике, теории коммуникации, психолингвистике, психологии и педагогике специального образования.

Результаты исследования

Известно, что лица с нарушениями зрения испытывают определённые трудности в получении информации через традиционные приёмы (предметно-практическая деятельность, знакомство с окружающим миром, работа с иллюстрациями). Коррекционные материалы играют важную роль в обучении детей с нарушениями зрения, помогая им включиться в процесс познания и развития. Особенно значимым является материал, который содержит специфические знаки, такие как графические и рельефно-графические элементы, которые помогают детям с нарушениями зрения лучше понимать и воспринимать информацию, особенно при общении с книгами. Избирательная неспособность восприятия графических знаков у слабовидящих и отсутствие возможности восприятия у слепых определяет особые об-

разовательные потребности в адаптации графических знаков на более доступный вариант. Доступность определяется способностью декодирования предоставленного материала через вспомогательные рельефные знаки, которые являются не только материалом по развитию тактильности, но и формируют культуру зрительно-осязательного восприятия у человека с нарушенным зрением [2].

На сегодняшний день представлено несколько неклассифицированных вариантов книг с учетом особенностей зрительного и тактильного восприятия изображений детьми с нарушениями зрения: тактильные вставки; яркие контрастные цвета; крупные иллюстрации, не перегруженные мелкими деталями; конгревное тиснение по контуру изображений, функциональное назначение которых представлено в таблице 1.

Дополнительная знаковая система является стимулом к развитию компенса-

торных компонентов у лиц с первичным нарушением зрения. Компенсаторные возможности ориентируют субъекта в познании окружающего мира.

Американский философ Дж. Г. Мид предлагал рассматривать языковую систему как базовое символическое средство взаимодействия, позволяющее выявить возможности личности при взаимодействии с окружающими и установлении связей через социальные символы [3]. Социолог Г. Гарфинкель представлял коммуникацию не только как процесс передачи информации, но и как вербальный язык, сочетающийся с языком жестов. В психологии коммуникация является базовым понятием. В ходе коммуникации осуществляется общение через обмен знаковыми образованиями. Лица с расстройствами аутистического спектра испытывают определённые сложности усвоения общечеловеческого опыта из-за необходимости взаимодействия с другими субъектами с учётом социальных

Таблица 1

Специальные знаки в книгах для детей с нарушениями зрения

Специальный знак	Описание	Значение
Конгревное тиснение по контуру изображений	Выделение важного объекта по контуру	Формирует тактильную чувствительность пальцев, мелкую моторику рук, тренирует восприятие барельефных и рельефных контуров и изображений
Панорамное изображение	Объёмное изображение сдвигающимися элементами	Восприятие 3-д формата
Движущиеся части	Специальные вращающиеся диски с меняющейся познавательной информацией	Позволяют изменять изображения, с опорой на услышанный текст
Тактильные вставки	Дополнительные (кроме бумаги) материалы (мех, бархат, калька и т.д.)	Формирует тактильно-дифференцируемую чувствительность
Рельефно-точечный шрифт Л. Брайля	Дублирование плоскочечного материала текстом предназначенны для детей с тяжёлыми нарушениями зрения и представляют собой точечно-графическое изображение текста	Знакомство с точечно-рельефными знаками
Музыкальные вставки	Звуковые кнопки с музыкальными произведениями (песнями, попевками, фрагментами из классических музыкальных произведений)	Делают сюжет более понятным и интересным, передают настроение, удерживают внимание

правил, знаковая структура которых не входит в их стереотипный алгоритм [4]. Следовательно, при формировании коммуникационных умений у лиц с аутизмом важно перевести непреднамеренную коммуникацию в преднамеренную, то есть показать, что на любой коммуникативный акт следует реакция другого человека. Несформированность коммуникативной функции речи и коммуникативного поведения в целом является основным нарушением у лиц с данной нозологией: развитие устной (звучащей) речи отсутствует или нарушена настолько, что понимание ее окружающими значительно затруднено или невозможно; понимание речи и жестов затруднено [6]. Возникает необходимость поиска возможности заменить вербальную коммуникацию другими средствами.

Т. Питерс утверждает, что опора на наглядно-образное мышление является ведущей при взаимодействии с лицами, имеющими расстройства аутистического спектра. Учитывается тот факт, что обработка визуальной информации для них доступнее по сравнению с обработкой информации, воспринимаемой на слух. В связи с этим, визуализация выражает степень восприятия внешних образов для субъекта [7]. Именно за счет применения семиотических материалов, определяющих цель деятельности (шаблонов для вкладывания и накладывания, моделей, стрелок, точек, коммуникативных рассказов, календарей) происходит оптимизация коммуникативных возможностей.

В России и за рубежом накоплен опыт по применению средств альтернативной (дополнительной, поддерживающей) коммуникации. В нашей стране изучение вопросов альтернативной коммуникации началось сравнительно недавно (М. Ю. Веденина, С. Е. Гайдукевич, Л. В. Калининкова, И. А. Костин, Л. Фрост, Е. Пташник [8]). Интеграция невербальных альтернативных коммуникативных систем предоставляет лицам с разной нозологией дополнительную визуальную поддержку и способствует формированию коммуникации. Л. Нуриева, учитывая

специфику восприятия объектов лицами с психофизическими нарушениями, предлагает в качестве коммуникативных средств использовать сюжетные картинки, подстановочные картинки с изображением отдельных эпизодов или отдельных предметов в качестве плана высказывания [8]. Уникальный метод Э. Вилкен «коммуникация с опорой на жесты» для формирования речевой функции неговорящих, способных слышать, предполагает продуцирование устной речи через жестикуляцию ключевых слов высказывания [7]. Специалисты SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support) рекомендуют использовать жесты или объекты, так как визуальные средства поддержки в качестве символической коммуникации заменяют звучащую речь через компоненты физического взаимодействия [7]. Среди видов символов можно выделить предметы-символы и картинки-символы (фотографии, рисунки).

Следует отметить особые формы пиктограммно-идеограммного общения, которые используются в случаях тяжелых психофизических нарушений с целью формирования коммуникации, которые представлены в таблице 2.

Актуализация перечисленных систем обусловлена использованием визуальных материалов, что позволяет зафиксировать происходящие события наглядно и сделать предмет коммуникации конкретным и понятным для лица с расстройствами аутистического спектра.

Е. Пташник выделяет особую форму календарной системы — ассоциативные книги, которые служат своего рода мостом между миром слов и миром восприятия для лиц с психофизическими нарушениями. Эти книги не просто инструменты, а настоящие справочно-коммуникативные модули, которые обеспечивают интеграцию знаний и помогают наладить диалог с окружающей реальностью. Современные ассоциативные книги выступают в роли образовательных элементов в процессе сопровождения таких людей, создавая пространство для самовыражения и понимания

Таблица 2

Специальные знаковые системы формирования коммуникации

Знаковая система	Описание	Значение
Блисс-символы	Символическая языковая система, способная замещать любой другой естественный язык	Алфавитом служат не буквы, а определенное количество графических базовых символов, представляющих значения, которые легко запомнить. В процессе общения используется индивидуальная коммуникативная карта, которая замещает или дополняет естественную речь
Леб-система	Символы, разделенные на 56 групп: общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качество; сообщения о состоянии здоровья; посуда, продукты питания; предметы домашнего обихода; личная гигиена; игры и занятия; религия; чувства; работа и отдых	Используется для работы с лицами, имеющими в своем развитии умственные и физические отклонения
Макатон	Словарь, состоящий из списка специально отобранных слов/знаков ежедневного использования, особо значимых для людей и высокой частотой повторения	Облегчить социальное взаимодействие и обеспечить возможность лицам с множественными нарушениями и с серьезными проблемами в коммуникации сообщать о своих потребностях и выражать себя

ния. Они наполнены яркими образами и символами, что способствует облегчению восприятия информации и углублению личного опыта. Е. Пташник акцентирует внимание на важности адаптации этих календариев к индивидуальным потребностям пользователей, создавая условия для того, чтобы каждый мог найти в них не только поддержку, но и вдохновение. Использование ассоциативных книг не только помогает в выстраивании коммуникации, но и играет значимую роль в психолого-педагогическом сопровождении, открывая новые горизонты для личностного роста и развития [8].

В продолжение к вышесказанному, хотелось бы обратить внимание на уникальный подход к формированию ситуативной речи у лиц с тяжёлыми нозологиями Е. Л. Григорьевой, которая предлагает создавать «искусственные» среды, где субъект может, например, создавать авторскую книгу, в основе которой лежат изображения, знаки, символы, знакомые и употребляемые им в бытовых ситуациях [9].

Использование символов или средств визуальной поддержки является актуальным методом при формировании коммуникации у лиц с расстройством аутистического спектра и с учетом их поведения, индивидуальных особенностей и возможностей.

Статистика подтверждает, что более 80% от общего количества детей с ограниченными возможностями здоровья имеют нарушения речи и навыков общения в целом и нуждаются в постоянной помощи коррекционных специалистов. Отметим, что в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи обозначены две основные тенденции в качественном изменении контингента обучающихся. Первая тенденция проявляется в том, что несмотря на то, что у детей сглаживаются речевые нарушения к периоду школьного обучения, у них отмечаются сложности свободного оперирования средствами языка, несформированность коммуникативной способности, что

влечет проблемы в школьной адаптации. Ко второй тенденции в специфике обучающихся относится утяжеление структуры речевого дефекта у детей, проявляющееся в совокупности комплексных анализаторных расстройств с разнообразными нарушениями языковой системы [9].

Проблемы невербального общения детей с недоразвитием речи и выявление коррекционно-развивающего эффекта альтернативных знаков в качестве средств общения являются междисциплинарными, они рассматриваются в психологии, психолингвистике, коррекционной педагогике, нейропсихологии и представляет интерес для исследований в области семиотики. В трудах психолингвистов И. Н. Горелова, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева доказано положение, что невербальные альтернативные средства коммуникации помимо включения детей с первичной недостаточностью речи в акт общения являются фактором, обуславливающим речевое развитие и его совершенствование [10]. В. А. Ковшиков, Л. В. Лопатина, Е. А. Чаладзе и др. определяют невербальные средства общения как средство компенсации коммуникативных трудностей в условиях ограниченности языковых средств. О. Е. Грибова, О. Е. Громова, И. Ю. Кондратенко, О. С. Павлова, С. Н. Шаховская, К. В. Якунина и др. видят во невербальных средствах предречевую специфическую подготовку к коммуникации детей с общим недоразвитием речи [10].

Способность к приёму и передаче информации, коммуникативные возможности для адаптации в обществе у ребенка с недоразвитием речи разного уровня являются предметом изучения вышеперечисленных авторов. Данная тема неизменно актуальна, поскольку эффективная коммуникация служит основным инструментом для интеграции ребенка в социум. Различные исследования подчеркивают, что трудности в речевом развитии могут существенно влиять на социальные навыки, уровень самооценки и общую адаптацию личности. Специалисты выделяют

множество подходов, направленных на поддержку и развитие речевых навыков у детей. Среди них логопедическая работа, использование специализированных методик, а также активное вовлечение родителей и педагогов в процесс обучения. Особенно важно создать среду, способствующую проявлению речевой активности, где ребенок сможет свободно обмениваться информацией и эмоциями. Ключевую роль в этом процессе играет индивидуальный подход к каждому ребенку, основанный на его потребностях и возможностях. Таким образом, многогранный анализ и интеграция знаний различных сфер помогут выявить оптимальные пути для развития коммуникативных навыков у детей с речевыми нарушениями, способствуя их успешной социальной адаптации.

В настоящее время для обеспечения продуктивного обучения и помощи в решении разных задач коммуникации детей с первичными речевыми нарушениями рекомендуются и используются специальные средства альтернативной коммуникации, которые представлены в таблице 3.

Кратко прокомментируем содержание таблицы 3. Присоединимся к мнению Т. В. Горудко, что картинные символы коммуникации являются широко распространенными во всём мире альтернативными средствами коммуникации для лиц с отсутствием и недостаточностью устной речи. Картинные символы – многофункциональное средство, которое используется не только для обучения устной коммуникации, но и для адаптации чтения и письма, ориентировки лиц с ОВЗ в пространстве и времени. Существуют определенные требования к выбору картинных символов коммуникации для лиц с речевыми проблемами, а именно: минимум неопределённости (один символ – одно значение с подписью для активизации глобального чтения); учёт сложности символа (чёткое противопоставление фигуры и фона, минимальная детализация изображения); учёт степени похожести символа на предмет (отображение существенного признака для доступности опознания сим-

Таблица 3

Специальные знаки для формирования языковых средств и коммуникации для детей с тяжелыми нарушениями речи

Знаковая система	Описание	Значение
Картинные символы коммуникации (Picture Communication Symbols)	Черно-белые простые контурные рисунки с подписанными снизу словом. Служебные слова не сопровождаются каким-либо рисунком.	Используется в работе с безречевыми детьми, с лицами с афазией, потерявшими речь вследствие инсульта, черепно-мозговых травм и др. Большое количество слов в словаре картинных символов позволяет стать альтернативой вербальной коммуникации.
Пиктографическая коммуникация (пиктограммы, пиктографическое домино, пиктографические стенды, ментальные карты / «mind maps»)	Специальные неартикулируемые средства общения, визуальные речевые коды, которые рассматриваются как средства первичной коммуникации, предшествующие формированию языковых средств общения	Используются для работы с безречевыми детьми и лицами для поддержки или замещения экспрессивной речи, а также социализации, может быть переходным этапом к обучению чтению. Формируют способность к планированию этапов речемыслительной деятельности
Эйдетика	Учебно-игровая развивающая система с творческими приёмами и методами. Например, изображение двигательных и графических ассоциаций звуков и др.	Используется для работы с детьми с недоразвитием речи для стимуляции когнитивных процессов: улучшения восприятия, непроизвольного внимания и памяти различных модальностей, развития образного мышления, воображения и речи
Электронные коммуникаторы (Коммуникатор GoTalk Select, Кнопка-коммуникатор Big Button 10 (на 10 уровней), наручное устройство связи GoTalk размером с часы на девять сообщений, коммуникатор для людей с ДЦП Go Talk Express 32, коммуникатор Personal Talker и др.)	Это устройства с батарейным (или аккумуляторным) питанием, расширяющие альтернативные коммуникации. Один человек записывает любые сообщения на любом языке или диалекте, которые могут понадобиться пользователю. Создается наложение изображений (слов или символов). Изображения помогают пользователю запомнить, где искать сообщения. Затем пользователь может «говорить», просто нажав на картинку, чтобы воспроизвести сообщение. Это дает возможность пользователям быстро и легко общаться, просто нажав на кнопку.	Портативные и очень простые в использовании средства общения для краткосрочной или долгосрочной взаимосвязи и когнитивного обогащения лиц с нарушением речи.

вола); обеспечение характерности символа (очевидность визуальных различий); размер символа (10 см на 10 см) для комфорта распознавания и использования [11].

Наиболее полно потенциал средств пиктографической коммуникации раскрывают Л. Б. Баряева и Л. В. Лопатина, которыми была разработана система упражнений

по освоению пиктографических символов, включающая девять категорий упражнений. Авторы экспериментально доказали, что система пиктографических кодов может стать основой для организации не только общения, но и обучения детей, подготовки их к овладению чтением и письмом [12].

В настоящее время возрастает популярность метода ментальных карт для активизации коммуникативных возможностей детей и взрослых с ограничениями речи. Так, А. М. Пуляевская, Е. А. Соловьева, Л. И. Колчина, Е. В. Луговская и др. считают ментальные карты достаточно удобной и эффективной техникой визуализации, анализа и структурирования информации и стимуляции речемыслительного процесса [13]. Кроме того, создание ментальных карт детьми с недоразвитием речи даже с внешней помощью (специалистов, родителей, составление по аналогии) позволяет персонализировать специфический речемыслительный процесс каждого ребенка на основе собственного прожитого опыта, что является сейчас особенностью современной культуры в целом, и, в частности, культуры инклюзивного образования лиц с ОВЗ.

Использование приёмов эйдетики обусловлено тем фактом, что запоминание словесного материала у детей с недоразвитием речи протекает значительно труднее, чем образов, в отличие от нормально говорящих сверстников. Приёмы эйдетики помогают кодировать разные виды информации. Ю. В. Рицбун отмечает, что с помощью зрительных ассоциаций в воображении ребенка должен возникнуть определенный зрительный образ, объект, это обусловлено идентичностью или контрастностью предметов (явлений) по форме, цвету или величине. Возникающие ассоциации способствуют развитию зрительного восприятия и запоминанию детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями образа букв (графические изображения звуков в виде предметов, названия которых начинаются этими же звуками, – например, щетка с ручкой, напоминающая букву Щ), а младшим школьникам – оптимизиро-

вать обучение чтению (с помощью работы со словами-изографами дети узнают слова, записанные буквами, написание и форма которых напоминает изображение того или иного предмета) [14].

В эпоху тотальной цифровизации электронные коммуникаторы, соединяющие функции карманного компьютера и сотового телефона, вливаются в специальный арсенал оборудования для инклюзивного обучения лиц с ОВЗ, для формирования языковых средств и коммуникации детей с тяжелыми нарушениями речи. Например, коммуникатор «Помогуша», разработанный на основе планшета, на наш взгляд, представляет собой продуктивное сочетание картинных символов и средств пиктографической коммуникации в электронном варианте.

Заключение

Набор инструментов, специальных знаков и знаковых систем для стимуляции и формирования процессов восприятия информации детьми с особыми образовательными потребностями и возможностями разной нозологии постоянно расширяется, поэтому сделанный обзор не является полностью исчерпывающим. Несомненно, существует много спорных и нерешенных вопросов по применению средств альтернативной коммуникации для формирования навыков восприятия, понимания, усвоения информации, общения. Например, есть угроза возникновения отрицательного эффекта, проявляющегося в том, что воздействие визуального ряда образов и символов приведёт к «штамповке», ограничивающей «стереотипизации» сознания. Однако поиск новых подходов к обеспечению доступных способов коммуникаций лиц с различной нозологией не теряет своей актуальности, даже наоборот, значимость этой области научно-прикладного знания постоянно возрастает.

Исходя из анализа нейropsychологической, лингвистической, педагогической литературы, можно предположить, что специальные семиотические средства способствуют развитию навыков коммуни-

кации и социализации детей и взрослых при различных нозологиях (с нейродинамическим синдромом, с дефицитарностью произвольного внимания и памяти, трудностью операций переключения с одного вида деятельности на другой, проблемами эмоционально-волевой сферы). В составе базовых индикаторов безопасности и доступности образовательной среды для детей с ограниченными возможностями специалисты обозначают как наиболее актуальные: использование альтернативных форм коммуникации и их адаптация, адаптация методов и средств обучения. Важность данных индикаторов невозможно переоценить, так как они способствуют созданию инклюзивного подхода, обеспечивающего равные возможности для всех учащихся. Альтернативные формы коммуникации, такие как жестовый язык, пиктограммы и адаптированные цифровые технологии, играют ключевую роль в вовлечении детей с ограниченными возможностями в учебный процесс. Не менее значимой является адаптация методов обучения, которая учитывает индивидуальные потребности каждого ребенка. Это может быть достигнуто через внедрение интерактивных методик, специализированных учебных материалов и индивидуализированных программ. Таким образом, совокупность данных индикаторов формирует основу для создания образовательной среды, которая не только отвечает современным требованиям, но и обеспечивает психологический комфорт и уверенность в себе детей с ограниченными возможностя-

ми. Образование становится доступным и безопасным, способствуя полноценному развитию личности каждого ребенка [15].

Инклюзия – значимая часть общественного дискурса. Важно понимать, что каждый индивид обладает уникальным восприятием мира, которое зависит от множества факторов, в том числе и от особенностей здоровья. Для достижения истинной инклюзии необходимо разрабатывать инструменты и материалы, учитывающие разнообразие потребностей пользователей. Изучение потенциала альтернативных форматов передачи информации, семиотических средств и инструментов может способствовать улучшению процесс обучения и социализации детей с разными нозологиями. Поэтому в современных условиях обеспечение инклюзии должно базироваться на синтезе достижений разных наук и технологий, на междисциплинарности. При этом сохраняют актуальность две тенденции: с одной стороны, к индивидуализации средств коммуникации под разные нозологии, с другой стороны, к разработке универсальных семиотико-коммуникативных технологий, инструментов, их дизайна, которые будут доступны для широкого круга пользователей, независимо от физиологических или когнитивных особенностей. При разработке таких инструментов важно задействовать многообразие форматов представления информации: визуальные, аудиальные, а также тактильные элементы, что позволит максимально охватить аудиторию и снизить барьеры взаимодействия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Арзамасцева И. В. Семиотика: учебное пособие к лекционным занятиям для студентов специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика». Ульяновск: УлГТУ, 2009. 112 с. ISBN 978-5-9795-0493-3.
2. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1989. 243 с.
3. Визель Т. Г. Коррекция заикания у детей. М., 2009. 185 с.
4. Корнеев А. Н. Нейропсихологические методы исследования (Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии). СПб., 1991. 299 с.
5. Лебединский В. В. Проблема развития в норме и патологии / Международная конференция памяти А. Р. Лурия 24-26 сентября 1997 г.: Тезисы докладов. М., 1998. 302 с.
6. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1978. 291 с.

7. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию: Книга для педагогов-дефектологов / Т. Питерс. Пер. с англ. М. М. Щербаковой. М.: Владос, 2002. 361 с.
8. Шипицына Л. М. Детский аутизм: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед., психол. и мед. учеб. заведений / Ин-т спец. педагогики и психологии, Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Рауля Валленберга. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Дидактика плюс, 2001. 276 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. URL: 05_ФГОС_ТНР_27.09.2014. <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (дата обращения: 10.10.2024).
10. Леханова О. Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР: дисс. ... канд. пед. н. Москва, 2008. 208 с.
11. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации // Специальное образование. 2018. № 4(52). С. 5–20.
12. Горудко Т. В. Руководство к применению персонифицированного словаря картинных символов коммуникации из девяти категорий упражнений; под ред. Н. Н. Баль. Минск: БГПУ, 2009. 40 с.
13. Сергеева А. И. Ментальные карты как универсальный метод развития когнитивных процессов и связной речи у дошкольников / Модернизация современного образования и совершенствование педагогической деятельности: сб. статей III Междунар. научно-практ. конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2022. С. 68–73.
14. Рибцун Ю. В. Использование методов и приемов эйдетики в учебно-воспитательной работе с детьми логопедической группы / Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования: материалы городской межрегиональн. научн.-практ. конф. В 2-х тт. Т. 1. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. С. 144–151.
15. Мёдова Н. А. Выявление маркеров безопасного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 130–136. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-5-130-136

REFERENCES

1. Arzamasceva, I. V. (2009). *Semiotics: teaching aid for lectures for students of Theoretical and Applied Linguistics*. Ulyanovsk: UISTU. (In Russ.)
2. Akhutina, T. V. (1989). *Speech generation. Neurolinguistic analysis of syntax*. Moscow: Moscow State University Press. (In Russ.)
3. Vizel, T. G. (2009). *Correction of stuttering in children*. Moscow. (In Russ.)
4. Korneev, A. N. (1991). *Neuropsychological research methods (Psychodiagnostic methods in pediatrics and child psychoneurology)*. St. Petersburg. (In Russ.)
5. Lebedinsky, V. V. (1998). The problem of development in norm and pathology. In: *International Conference in Memory of A. R. Luria, 24-26 September 1997*. Moscow. (In Russ.)
6. Lubovsky, V. I. (1978). *Development of verbal regulation of actions in children (in norm and pathology)*. Research Institute of Defectology, USSR Academy of Pedagogical Sciences. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)
7. Peters, T. (2002). *From theoretical understanding to pedagogical influence: book for teachers of defectology*. Moscow: Vlados. (In Russ.)
8. Shipitsyna, L. M. (2001). *Childhood autism: anthology: textbook for students of higher. and secondary. ped., psychological and medical educational institutions*. Institute of Specialized Pedagogy and Psychology, R. Wallenberg Intern. University of Family and Child. 2nd ed. St. Petersburg: Didaktika plus. (In Russ.)
9. *Federal State Educational Standard of Primary General Education for students with severe speech impairments*. Available at: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru>. (Accessed: 10 October 2024). (In Russ.)
10. Lekhanova, O. L. (2008). *Use of non-verbal means of communication in correctional and speech therapy work with preschoolers with GSU*. Moscow State Pedagogical University. (In Russ.)
11. Baryayeva, L. B. (2018) Methodological aspects of working with non-speaking children using an alternative communication system. *Special Education, no. 4 (52), pp. 5–20*. (In Russ.)
12. Gorudko, T. V. (2009). *Guide to the use of a personalized dictionary of picture symbols of communication from nine categories of exercises*. Minsk: BSPU. (In Russ.)
13. Sergeeva, A. I. (2022) Mental maps as a universal method for developing cognitive processes and coherent speech in preschoolers. *Modernization of modern education and improvement of pedagogical activity: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference*. Penza, pp. 68–73. (In Russ.)

14. Ribtsun, Yu. V. (2014) Use of methods and techniques of eidetics in educational work with children of the speech therapy group. In: *Modern technologies of speech therapy assistance in the context of special and inclusive education: Proceedings of the city interregional. scientific and practical. conf.* Moscow: MGPU, pp. 144–151. (In Russ.)
15. Medova, N. A. (2023) Identification of markers of safe support for children with disabilities. *Pedagogical Review, issue. 5 (51)*, pp. 130–136. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Медова Наталья Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии, Томский государственный педагогический университет, Томск

Сергеева Анна Иосифовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, Томский государственный педагогический университет, Томск

Крюковская Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Medova Natalia Anatolievna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Head of the Department of Defectology of Tomsk State Pedagogical University

Sergeeva Anna Iosifovna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of Department of Defectology of Tomsk State Pedagogical University

Kryukovskaya Natalia Vladimirovna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology of Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

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: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-190-199

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Бонкало Т. И.^{1✉}, Гребенникова В. М.², Никитина Н. И.³, Микерова Г. Ж.⁴

^{1,2,4} Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

¹ Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы, Москва, Россия

³ Московский университет им. А.С. Грибоедова, Москва, Россия

^{1✉} bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>

² vmgrebennikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

³ nn0803@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9659-3581>

⁴ mykerova8@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5344-3476>

Статья поступила в редакцию 23.10.2024

Одобрена после рецензирования 12.11.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у студентов педагогических вузов метакогнитивных компетенций, обеспечивающих их способность управлять собственной умственной активностью в процессе обучения и осуществления будущей педагогической деятельности. На основании теоретического анализа определены сущность и структура метакогнитивных компетенций, их содержание, предложен диагностический инструментарий, позволяющий измерить уровень развития метакогнитивных компетенций у студентов – будущих педагогов. В статье представлены результаты эмпирического исследования актуального уровня сформированности у студентов педагогических специальностей метакогнитивных рефлексивных и самоуправляемых способностей. В исследовании приняли участие 416 студентов, обучающихся на первом и выпускном курсах бакалавриата по программам педагогического образования. Выявлено, что большинство студентов характеризуются недостаточным уровнем развития метакогнитивных компетенций, сделан вывод о необходимости разработки специальных технологий, направленных на совершенствование обозначенной педагогической деятельности вуза. В качестве необходимого условия формирования метакогнитивных компетенций у будущих педагогов рассматриваются педагогическая интеграция, понимаемая как процесс синтезирования обобщенных междисциплинарных знаний, умений, способов действий и предполагающая согласованность содержания нескольких учебных дисциплин в рамках определенных интегративных учебных модулей.

Ключевые слова: метакогнитивные компетенции, рефлексивные способности, способности к самоуправлению, метапредметный подход, педагогическая интеграция.

Для цитирования: Бонкало Т. И., Гребенникова В. М., Никитина Н. И., Микерова Г. Ж. Педагогическая интеграция как средство формирования у будущих педагогов метакогнитивных компетенций // Человек и образование. 2024. № 4. С. 190–199. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-190-199>

Original article

PEDAGOGICAL INTEGRATION AS A MEANS OF FORMING FUTURE TEACHERS' METACOGNITIVE COMPETENCIES

T. Bonkalo¹✉, V. Grebennikova², N. Nikitina³, G. Mikerova⁴

^{1,2,4} Kuban State University, Krasnodar, Russia

¹ Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management, Moscow City Health Department, Moscow, Russia

³ A. S. Griboyedov Moscow University, Moscow, Russia

¹ ✉ bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>

² vmgrebennikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

³ nn0803@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9659-3581>

⁴ mykero8@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5344-3476>

The article was submitted on 23.10.2024

Approved after reviewing on 12.11.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of metacognitive competencies among students of pedagogical universities, which ensure their ability to manage their own mental activity in the process of learning and carrying out future pedagogical activities. On the basis of theoretical analysis, the authors determine the essence and structure of metacognitive competencies, their content, in accordance with which they select diagnostic tools that allow measuring the level of development of metacognitive competencies in modern students, as future teachers. The article presents the results of an empirical study of the current level of formation of metacognitive reflexive and self-managed abilities in future teachers. The study involved 416 undergraduate students enrolled in teacher education programs. It was revealed that the majority of students are characterized by an insufficient level of development of metacognitive competencies, as a result of which it is concluded that it is necessary to develop special technologies aimed at improving the designated pedagogical activity of the university. As a necessary condition for the formation of metacognitive competencies in future teachers, the authors consider pedagogical integration, understood as a process of synthesizing generalized interdisciplinary knowledge, skills, methods of action and involving the consistency of the content of several academic disciplines within certain integrative training modules.

Keywords: metacognitive competences, reflective abilities, self-management abilities, meta-objective approach, pedagogical integration.

For citation: Bonkalo T. I., Grebennikova V. M., Nikitina N. I., Mikerova G. Zh. Pedagogical integration as a means of forming future teachers' metacognitive competencies // Man and Education. 2024; (4) 190–199. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-190-199>

Введение

С изменением приоритетов современного образования, переходом его с позиций формирования определенной совокупности знаний, умений и навыков на позицию подготовки обучающихся к жизни и профессиональной деятельности в

информационном, быстро трансформирующемся, неопределенном будущем мире. Это интенсифицирует поиск эффективных и оптимальных условий для достижения новых образовательных целей и результатов профессиональной подготовки будущих педагогов.

Согласно новым федеральным государственным образовательным стандартам, сегодня необходимо отказаться от педагогики так называемого «принудительного» типа, направленного на передачу обучающимся дозированной готовой информации, которую они должны усвоить и запомнить. В настоящее время требуется подготовка специалистов, ориентированных не на узкоспециальную сферу, а на широкий подход, который позволяет рассматривать собственные знания и опыт в широком контексте [1]. Важным становится достижение не столько предметных, сколько метапредметных результатов обучения [2].

Метапредметный подход первоначально был ориентирован на его реализацию в системе общего образования в целях формирования у обучающихся универсальных учебных действий, в структуру которых входят их способности и умения самостоятельно организовывать собственную учебную деятельность, направленную на поиск и усвоение новых знаний [3]. Реализация в педагогическом вузе метапредметного подхода призвана обеспечить формирование у будущих педагогов надпрофессиональных компетенций, которые связаны с комплексом когнитивных и метакогнитивных способностей, умений контролировать собственную мыслительную деятельность, адекватно оценивать, самостоятельно регулировать ее и управлять ею [4].

С позиций интеграции компетентностного и метапредметного подходов можно говорить о том, что одной из важных составляющих профессиональной подготовки современного учителя является достаточный уровень развития у него метакогнитивных компетенций.

Теоретический анализ показал, что в современной метакогнитивистике, развитие которой берет свое начало с работ J. H. Flavell [5]. Сложилось несколько теорий и концепций метакогнитивного познания, в которых, при всех их различиях, можно выделить и схожие моменты. Во-первых, метапознание трактуется в основном как знание о собственном процессе познания, что в свою очередь определяет

общий смысл метакогнитивных явлений: это явления и процессы, так или иначе связанные со способностью управлять собственными когнитивными действиями. Во-вторых, из множества смежных терминов, таких как: метазнание, метапамять, метакогнитивные стратегии, метакогнитивные процессы, метакогнитивные способности, метакогнитивные навыки и др., выделяются категории более узкого и более широкого смысла: метакогнитивные стратегии — это, например, те действия, которые человек может принимать для наблюдения за собственным мышлением, для его рефлексии, регулирования, организации и управления им.

Исходя из результатов теоретического анализа проблем формирования компетенций и метакогнитивных способностей, метакогнитивные компетенции будущих педагогов могут быть представлены как совокупность знаний о собственном познании, умений наблюдать за ним, осознавать и оценивать его, изменять в целях его улучшения, а также способов реализации таких знаний и умений в практической умственной деятельности.

Следует обратить внимание на тот факт, что, с точки зрения А. В. Карпова и И. М. Скитяевой, содержание метакогнитивных способностей может быть осмыслено только во взаимосвязи с особенностями той или иной деятельности [6].

Несмотря на значительно возросший за последние годы интерес к проблеме формирования у будущих педагогов метакогнитивных компетенций, единого понимания об их содержании до сих пор не достигнуто. Более того, актуальными остаются вопросы влияния вузовского обучения на динамику метакогнитивных компетенций студентов педагогических направлений подготовки, способов и технологий их формирования в учебно-воспитательном процессе вуза.

Цель исследования

В связи с актуальностью проблемы развития метакогнитивных компетенций у будущих педагогов было проведено эмпи-

рическое исследование, направленное на выявление актуального уровня и динамики их сформированности у обучающихся по программам высшего педагогического образования.

Материал и методы исследования

Всего в исследовании приняли участие 416 студентов, из них: 208 студентов-первокурсников и 208 студентов-выпускников. В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

1) «Способность к самоуправлению» (Н. М. Пейсахов [7]) – методика, предназначенная для измерения способности респондента самостоятельно изменять свою деятельность и управлять ею;

2) «Определение уровня выраженности и направленности рефлексии» (М. Грант) – методика, позволяющая измерить степень выраженности способности респондента анализировать свои действия, а также умение увидеть себя глазами других людей [6];

3) «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Г. Шроу и Р. Деннисон, адаптация А. В. Карпова и И. М. Скитяевой), ориентированная на выявление особенностей саморегуляции в учебной деятельности [8];

4) «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» – анкета, разработанная Е. Г. Денисовой для самооценки студентами метакогнитивных навыков, частоты и осознанности их использования [9].

Статистические методы включали в себя сравнительный и корреляционный анализ. Сравнивались показатели, выявленные в двух группах студентов, с помощью расчета t-критерия Стьюдента. Взаимосвязь между зафиксированными в группах показателями определялась посредством коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование показало, что между первым и четвертым курсами достоверно существующие различия выявлены не по всем показателям. Позитивная динамика

метакогнитивных компетенций выражена достаточно слабо.

Так, на рисунках 1 и 2 наглядно представлены результаты исследования, выполненного с помощью анкеты Е. Г. Денисовой. Несмотря на то, что в группе студентов старшего курса вдвое больше тех, кто характеризуется осознанными, устоявшимися системами применения навыков самоорганизации и саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, позитивной динамики выявлено не было. Помимо этого, большинство студентов-первокурсников (33,17%) при принятии решений опираются на собственные осознанные ментальные операции по осмыслению учебно-профессиональной деятельности. Большинство же выпускников (44,23%) характеризуются более низким уровнем осознанности метакогнитивных действий, чем студенты-первокурсники.

Сравнительный анализ среднегрупповых показателей уровня использования метакогнитивных навыков показал отсутствие статистически достоверных различий между группами (рисунок 2).

Практически на одинаковом уровне, судя по среднегрупповым показателям, у студентов первого и четвертого курсов развиты процессуальные навыки работы с информацией, метапланирование как метакогнитивный навык осознанного обращения к собственной мыслительной деятельности при организации решения конкретных учебно-профессиональных задач, метакогнитивный контроль, отражающий готовность и способность студентов к отслеживанию процесса своей деятельности, склонности к самопроверке правильности и адекватности принятого решения.

Отсутствие статистически достоверной позитивной динамики было зафиксировано и в показателях метакогнитивной включенности в деятельность. Выявлено, что педагогический процесс в вузе при подготовке будущих педагогов мало ориентирован на развитие знаний о себе, своих достоинствах и недостатках как субъекта познавательной деятельности, на изучение того, как и каким образом применять

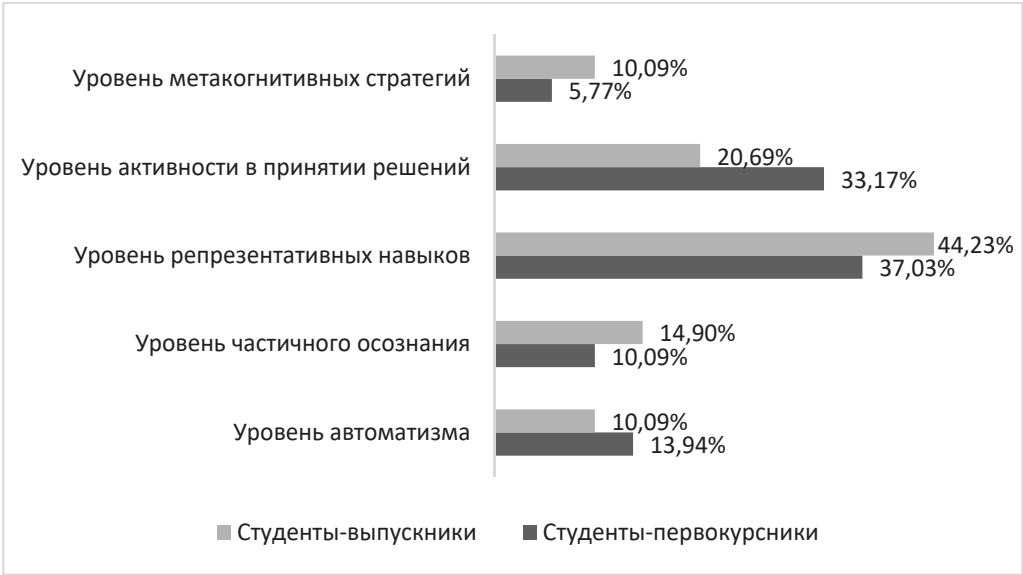


Рис. 1. Процентное распределение студентов двух групп по уровню осознанности использования метакогнитивных навыков

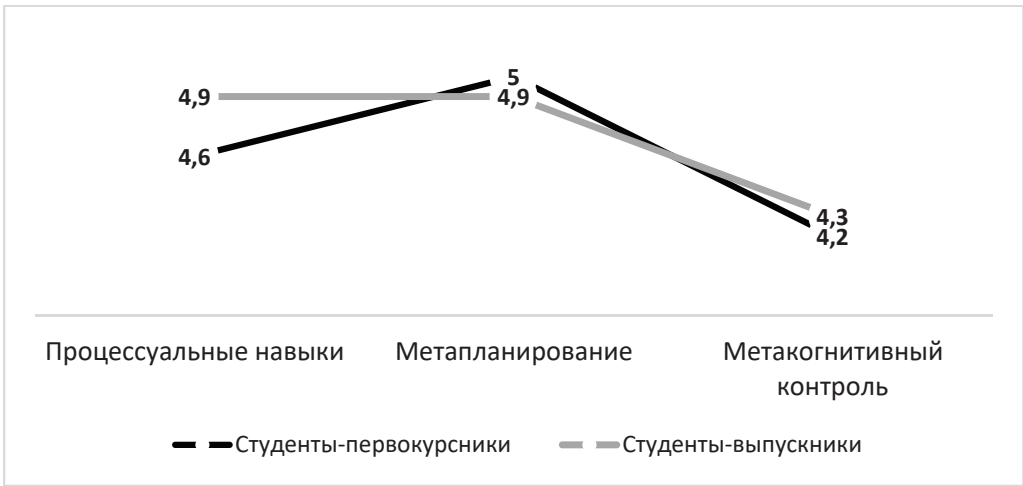


Рис. 2. Динамика уровня использования метакогнитивных навыков студентами первых и четвертых курсов в учебно-профессиональной деятельности

метакогнитивные способности при решении мыслительных, а тем более профессионально-педагогических задач. Система профессиональной подготовки будущих педагогов включает в себя в большей степени стихийные, а не осознанные процес-

сы обучения студентов метакогнитивной регуляции, развития умений планировать когнитивную деятельность, адекватно оценивать ее, управлять ею, корректировать в случае невозможности достижения ее цели (рисунок 3).

Из рисунка 3 видно, что, по сравнению со студентами-первокурсниками, выпускники обладают чуть более обширными знаниями о том, как и каким образом они осуществляют собственную когнитивную деятельность, каков стиль их учебной деятельности, каковы их когнитивные способности и умственные возможности, какие процедуры необходимы для контроля собственной познавательной активности, как ее планировать и регулировать.

Однако, если рассматривать процесс усвоения таких знаний, их расширения, стремления к их развитию и применению на практике, то соответствующие среднegrupповые показатели несколько выше в группе первокурсников, хотя эти различия статистически не достоверны.

Схожие результаты были получены и при исследовании уровня развития у будущих педагогов рефлексии и способности к самоуправлению.

Результаты дальнейшего исследования свидетельствуют о существовании статистически достоверных корреляционных связей между показателями метакогнитивных компетенций, например, способности и готовности будущих педагогов к наблюдению за ходом своих мыслей и отслеживанию их в процессе познания, их адекватной оценке, регулированию, контролированию, и характеристиками их личности, которые обеспечивают эффективность данных процессов – показателями степени выраженности у будущих педагогов рефлексии и способности к самоуправлению (таблица 1).

Значимые корреляционные связи, причем, на высоком уровне значимости, были зафиксированы между показателями степени выраженности у студентов саморефлексии и практически всеми показателями метакогнитивных навыков и умений. Многочисленные связи были обнаружены и между другими показателями.

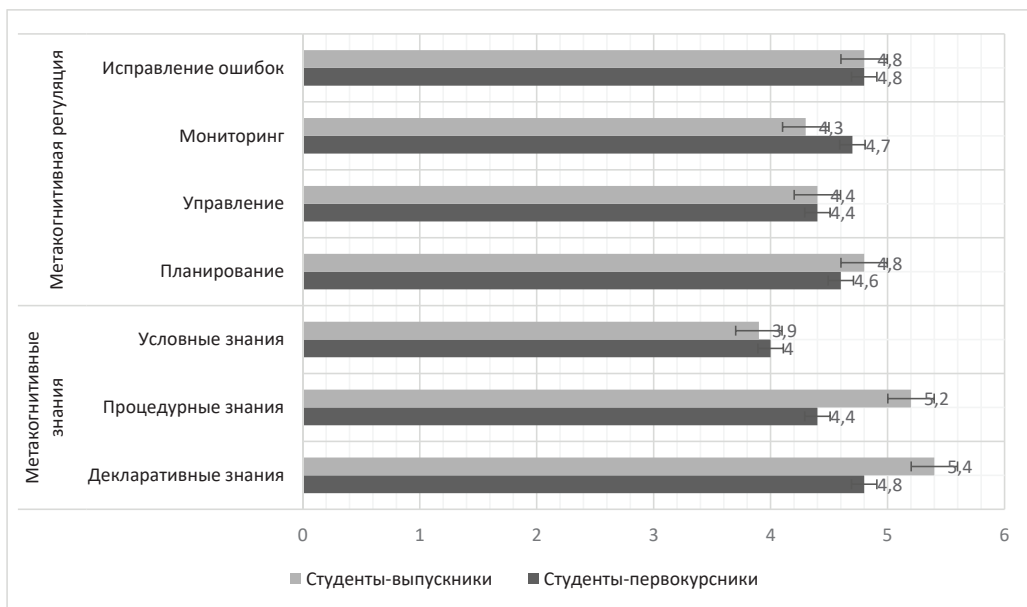


Рис. 3. Среднegrupповые показатели метакогнитивной включенности студентов двух исследовательских групп

Таблица 1

Корреляционные связи между показателями метакогнитивных компетенций будущих педагогов и их способности к рефлексии и самоуправлению собственной активностью

	СамР	СоцР	ОрС	Прз	Цпл	План	ПрР	КрО	СК	Кор
ПрН	0,342	-0,093	0,404	0,221	0,048	0,104	0,202	0,313	0,206	0,188
МПл	0,311	0,112	0,216	0,493	0,555	0,617	0,162	0,143	0,104	0,147
МКн	0,291	0,109	0,096	0,231	0,401	0,109	0,178	0,283	0,601	0,515
ДкЗ	0,489	0,101	0,039	0,094	0,362	0,113	0,199	0,509	0,702	0,059
ПрЗ	0,202	0,133	0,117	0,110	0,277	0,131	0,193	0,453	0,301	0,037
УслЗ	0,212	0,199	0,237	0,106	0,192	0,112	0,116	0,233	0,105	0,004
Плн	0,156	0,078	0,066	0,196	0,244	0,559	0,156	0,210	0,163	0,171
Упр	0,234	0,059	0,194	0,179	0,217	0,416	0,241	0,191	0,126	0,302
Мон	0,393	0,087	0,252	0,183	0,175	0,319	0,200	0,399	0,224	0,436
ИспОш	0,305	-0,003	0,319	0,102	0,094	0,201	0,163	0,415	0,441	0,603

Примечания: ПрН – процессуальные навыки; Мпл – метапланирование; МКн – метаконтроль; ДкЗ – декларативные знания; ПрЗ – процедурные знания; УслЗ – условные знания; Плн – планирование; Упр – управление; Мн – мониторинг; ИспрОш – исправление ошибок; СамР – саморефлексия; СоцР – социорефлексия; ОрС – ориентация в ситуации; Прз – прогнозирование; Цпл – целеполагание; План – планирование; ПрР – принятие решения; КрО – критерии оценки; СК – самоконтроль; Кор – коррекция

Метакогнитивное планирование как умение планировать собственную интеллектуальную деятельность, правильно формулировать ее цель, определять средства ее достижения находится в положительной взаимосвязи со склонностью студентов к планированию своей жизнедеятельности в целом ($r = 0,617$, $p < 0,001$), правильному и адекватному целеполаганию ($r = 0,555$, $p < 0,001$), прогнозированию результатов реализации плана действий ($r = 0,493$, $p < 0,001$). Метаконтроль, как способность контролировать ход собственных мыслей, улавливать их, наблюдать за ними и корректировать их находится в значимой прямой взаимосвязи со степенью выраженности у будущих педагогов стремления к постоянному сбору необходимой информации о том, как проходит процесс общения, взаимодействия, как воспринимается их поведение ($r = 0,601$, $p < 0,001$), склонности к изменению своих действий, в случае необходимости и особенностей развития ситуации ($r = 0,515$, $p < 0,001$).

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сделать три вывода.

1. Поперечный срез показал отсутствие статистически достоверной позитивной динамики у студентов показателей уровня сформированности метакогнитивных навыков и умений, что обуславливает необходимость акцентирования внимания педагогических работников вуза на достижении метапредметных результатов в их профессиональной деятельности.

2. Большинство студентов, обучающихся по программам высшего педагогического образования, характеризуются уровнями «средний» или «ниже среднего» при оценке сформированности метакогнитивных процессов. Если учесть, что основополагающим положением системы современного общего образования является достижение метапредметных результатов, то недостаточный уровень сформированности метакогнитивных компетенций у учителей становится серьезным препятствием на пути достижения обозначенной цели.

3. Способность и готовность будущих педагогов к рефлексии собственной умственной деятельности, ее регулированию и управлению ею находятся во взаимосвязи с общим уровнем развития у них саморефлексии как качества личности, отражающего стремление к самоанализу своих мыслей, чувств и поступков, а также со степенью выраженности способности к самоуправлению системой отношений к самому себе, к другим и к миру в целом.

Заключение

Выявленные корреляционные структуры метакогнитивных процессов позволяют предположить, что эффективным средством формирования у будущих педагогов метакогнитивных компетенций является педагогическая интеграция, обеспечивающая интегративные связи между обучением и воспитанием, однородными и разнородными элементами образовательного процесса в вузе, а также между содержанием отдельных учебных дисциплин на основе общей цели их преподавания. Педагогическая интеграция может быть представлена как процесс синтезирования обобщенных междисциплинарных знаний, умений, способов действий. Она предполагает согласованность содержания нескольких учебных дисциплин в рамках определенных интегративных учебных модулей. Такие модули могут разрабатываться в рамках внутри- и междисциплинарных связей. Главное отличие интегративно-модульных технологий от традиционных педагогических технологий, используемых в практике деятельности ву-

зов, – это их ориентированность на развитие субъектности, самостоятельности, самоорганизации, саморефлексии и самоуправления студентов. Выбор таких модулей, их усвоение предполагает предварительный анализ собственных действий, самостоятельное их планирование, формулирование основной цели, мониторинг ее достижения, адекватную самооценку своего поведения, мотивации, своих ценностей, своих мыслей, чувств и стремлений, осознание допущенных в процессе принятия решений ошибок.

Основная роль преподавателя заключается в организации и проведении консультаций и направляющих координационных установочных занятий. Серия заданий для самоконтроля, самопроверки уровня усвоения содержания каждого интегративного модуля включает в себя техники и приемы, которые направлены на оказание помощи каждому студенту в осознании особенностей собственной интеллектуальной деятельности, формирование у него осознанного регулирования процессов познания и приобретения новых интегративных знаний о предмете и изучаемом объекте: ведение дневника самонаблюдений, ответы на вопросы самому себе, рефлексивные таблицы, записи своих мыслей, генерация собственных идей и др.

Таким образом, эффективным средством формирования у будущих педагогов могут стать интегративные технологии, позволяющие активизировать самонаблюдение и рефлексию собственных интеллектуальных действий при изучении психолого-педагогических явлений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Мухлаева Т. В., Коробкова Е. Г. Образовательные программы для взрослых как инструмент личностного роста: векторы конструирования // Человек и образование. 2022. № 2. С. 155–163.
2. Перикова Е. И., Бызова В. М. Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» // Культурно-историческая психология. 2022. № 2. Т. 18. С. 116–126.
3. Flavell, J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry // American Psychologist. 1979. № 34(10). P. 906–911.
4. Сизова Е. В. Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике // Мир науки. 2017. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN617> (дата обращения: 07.07.2024).
5. Денисова Е. Г. Разработка анкеты самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2022. № 2. Т. 5. С. 6–24.

6. Бурханова И. Ю. Диалоговые технологии образования в формировании метапредметной компетентности магистрантов // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 4. С. 75–79.
7. Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 704 с.
8. Ильина Н. Ф., Ильин А. С. Метакомпетенции педагога как ресурс реализации школьных стандартов нового поколения // Инновации в образовании. 2017. № 4. С. 35–46.
9. Смирнова П. В., Песков В. П. Мировой опыт идентификации метакогнитивных компетенций педагога в ходе профессионального становления и работы с одаренными учащимися // Acta biomedica scientifica. 2022. № 7 (1). С. 139–146.

REFERENCES

1. Mukhlaeva, T. V., Korobkova, E. G. (2022) Educational programs for adults as a tool for personal growth: design vectors. *Man and Education*, no. 2, pp. 155–163. (In Russ)
2. Perikova, E. I., Byzova, V. M. (2022) Factor structure of the Russian-language version of the questionnaire "Metacognitive involvement in activity". *Cultural-Historical Psychology*, no. 2, vol. 18, pp. 116–126. (In Russ)
3. Flavell, J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, no. 34(10), pp. 906–911.
4. Sizova, E. V. (2017) Implementation of a meta-subject approach in higher education: from theory to practice. *World of Science*. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN617> (Accessed: 07.07.2024). (In Russ)
5. Denisova, E. G. (2022) Development of a questionnaire for self-assessment of metacognitive behavior "Metacognitive skills in the structure of educational and professional activity". *Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, no. 2, v. 5, pp. 6–24. (In Russ)
6. Burkhanova, I. Yu. (2017) Dialogue technologies of education in the formation of meta-subject competence of master's students. *Modern Science-Intensive Technologies*, no. 4, pp. 75–79. (In Russ)
7. Stolyarenko, L. D. (2006) *Fundamentals of psychology: practical training*. Rostov-on-Don: Phoenix. (In Russ)
8. Ilyina, N. F., Ilyin, A. S. (2017) Meta-competences of a teacher as a resource for implementing new generation school standards. *Innovations in Education*, no. 4, pp. 35–46. (In Russ)
9. Smirnova, P. V., Peskov, V. P. (2022) World experience of identifying metacognitive competencies of a teacher during professional development and work with gifted students. *Acta Biomedica Scientifica*, no. 7 (1), pp. 139–146. (In Russ)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Бонкало Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы», Москва; профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар

Никитина Наталья Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор, ОЧУ ВО «Московский университет имени А. С. Грибоедова», Москва

Микерова Галина Жорисовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Bonkalo Tatyana Ivanovna – Doctor of psychological sciences, Associate prof., Leading Researcher, Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of the Moscow City Health Department; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, Krasnodar

Grebennikova Veronika Mikhailovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, Krasnodar

Nikitina Natalya Ivanovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, A. S. Griboyedov Moscow University, Moscow

Mikeroval Galina Zhorshovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Kuban State University, Krasnodar

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

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-200-208

КОМПЛЕКСНАЯ ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА И МОНИТОРИНГ ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ МАГИСТРАТУРЫ

Богдановская И. М.¹, Гладкая И. В.^{2✉}, Королева Н. Н.³

^{1,2,3,4} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

¹ ibogdanovs@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7303-615X>

^{2✉} irishav@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8372-0059>

³ [nnkoroleva@herzen.spb.ru](mailto:nkoroleva@herzen.spb.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4399-6330>

Статья поступила в редакцию 25.10.2024

Одобрена после рецензирования 15.12.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье представлено обоснование процедуры комплексной гуманитарной экспертизы и мониторинга внутренней оценки качества подготовки выпускников магистратуры, результаты которой будут способствовать более глубокой рефлексии обучающимися их профессиональных достижений, проектированию новых этапов профессиональной карьеры, повышению квалификации и профессионального саморазвития. В статье раскрыты понимание предмета экспертизы, принципы ее проведения, сформулированы требования к экспертам. Рассматриваются гуманитарные методы оценки успешности освоения транспрофессиональных компетенций; дано описание этапов проведения комплексной гуманитарной экспертизы и мониторинга. В статье показано, что гуманитарная экспертиза имеет развивающий характер, стремится к пониманию целей трансфессии, ориентирована на совместную деятельность экспертов, преподавателей и руководителей магистратуры, студентов и работодателей по дальнейшему усовершенствованию процесса профессиональной подготовки.

Ключевые слова: комплексная гуманитарная экспертиза и мониторинг (КГЭиМ), транспрофессиональные компетенции, принципы комплексной гуманитарной экспертизы.

Финансирование: Статья подготовлена в рамках проекта № 29ВГ «Интегрированная оценка компетенций как результат профессионального становления студентов в условиях высшего образования». Исследование выполнено за счет внутреннего гранта ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (проект № 29ВГ).

Для цитирования: Богдановская И. М., Гладкая И. В., Королева Н. Н. Комплексная гуманитарная экспертиза и мониторинг внутренней оценки качества подготовки выпускников магистратуры // Человек и образование. 2024. № 4. С. 200–208. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-200-208>

Original article

COMPREHENSIVE HUMANITARIAN EXPERTISE AND MONITORING OF INTERNAL ASSESSMENT OF QUALITY OF TRAINING OF MASTER'S DEGREE GRADUATES

I. Bogdanovskaya¹, I. Gladkaya²✉, N. Koroleva³

^{1,2,3,4} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ ibogdanovs@ Herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7303-615X>

²✉ irishav@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8372-0059>

³ nnkoroleva@ Herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4399-6330>

The article was submitted on 25.10.2024

Approved after reviewing on 15.12.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article presents a theoretical and methodological substantiation of the procedure for comprehensive humanitarian examination and monitoring of internal assessment of the quality of training of master's degree graduates. It was determined that their results will contribute to students' deeper reflection of their professional achievements and problems, the design of new stages of their professional career, advanced training and professional self-development. The article reveals an understanding of the object and subject of the examination, the principles of its implementation, identifies such groups as scientific and methodological, organizational, ethical, and formulates requirements for experts. Humanitarian methods for assessing the success of mastering transprofessional competencies are considered; a description of the stages of conducting a comprehensive humanitarian assessment and monitoring is given. The article determines that humanitarian expertise is developmental in nature, strives to understand the goals of the transprofession, and is focused on the joint activities of experts, teachers and master's degree supervisors, students and employers for further improving the process of professional training.

Keywords: comprehensive humanitarian expertise and monitoring, transprofessional competencies, principles of comprehensive humanitarian expertise.

Financing: The article was prepared within the framework of project No. 29VG "Integrated assessment of competencies as a result of the professional development of students in higher education." The research was carried out at the expense of an internal grant from the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Russian State Pedagogical Herzen University" (project No. 29VG).

For citation: Bogdanovskaya I. M., Gladkaya I. V., Koroleva N. N. Comprehensive humanitarian expertise and monitoring of internal assessment of quality of training of Master's degree graduates / Man and Education. 2024; (4) 200–208: (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-200-208>

Введение

Гуманитарная экспертиза, сформированная на базе этической экспертизы, всегда имеет собственную специальную направленность. Ее задачей является «...анализ явлений и продуктов культуры в контексте гуманистических ценностей» [1, с. 66]. По мнению отечественных исследователей гуманитарную экспертизу

образования можно определить как «...основанный на междисциплинарных знаниях способ познания субъектно-субъективной педагогической реальности; способ выявления, осмысления, прогнозирования гуманитарных аспектов педагогического процесса» [2, с. 36]. С точки зрения О. А. Игнатевой, педагоги и образовательные институты обращаются к

гуманитарной экспертизе в ситуации столкновения с новой проблемой, которая не разрешима с позиции предшествующих или стандартизированных подходов [3].

Сложности проблем, с которыми сталкиваются современные образовательные учреждения, соответствует многообразие теоретико-методологических подходов к выделению видов гуманитарной экспертизы:

- культурно-образовательная гуманитарная экспертиза (Бондаревская А. И.) [4],
- экологический подход к гуманитарной экспертизе (Дерябо С. Д.) [5],
- профессионально-образовательная гуманитарная экспертиза (Зеер Э. Ф., Мешкова И. В.) [6], (Иванов Д. В.) [7],
- коммуникативно ориентированная гуманитарная экспертиза (Рубцов В. В.) [8],
- психолого-педагогическая экспертиза в образовании (Баева И. А.) [9], (Мкртычан Г. А.) [10],
- психолого-социальная экспертиза в образовании (Ясвин В. А.) [11],
- экспертиза инновационной деятельности в образовании (Иванов Д. А.) [12], (Тубельский А. Н.) [13], (Новикова Т. Г.) [14],
- комплексная гуманитарная экспертиза (Федоров Ю. М.) [15].

Как отмечает Г. Л. Тульчинский [16; 17], гуманитарная экспертиза, позволяет оценивать возможные последствия (позитивные и негативные) принимаемых решений для развития личности обучающихся. Исследователь выделяет такие характеристики гуманитарной экспертизы в образовании как: ценностное содержание; личностно ориентированный характер; обеспечение баланса интересов, ориентация на социально ответственный личностный выбор; комплексность и междисциплинарность; использование интерпретативных средств для обеспечения аргументации выводов.

Материалы и методы

Исследование проведено на основе теоретических методов определения сущности гуманитарной экспертизы. Используются материалы, прошедшие апробацию в образовательном процессе магистратуры по

организации комплексной гуманитарной экспертизы и мониторинга, для направления повышения качества профессиональной деятельности молодого специалиста.

Результаты

Причиной обращения к *комплексной гуманитарной экспертизе* в образовании являются сложность и многоаспектность оцениваемой ситуации, что делает необходимым получение комплексной характеристики исследуемого педагогического феномена. В этой связи Г. В. Иванченко и Д. А. Леонтьев указывают, что комплексная гуманитарная экспертиза в образовании требует привлечения экспертов из различных областей знания, которые работают на основе определенных ценностных позиций и специфических познаний [18].

К. Г. Эрдынеева отмечает, что особое значение имеет комплексная гуманитарная экспертиза высшего профессионального образования, которое «традиционно является не только центром науки и образования, но и фактором воспроизводства духовной жизни общества» [19, с. 82].

Одним из важных этапов профессионального становления будущего педагога является обучение в магистратуре. Значимость данного периода для любой профессии связана с формированием нового взгляда на систему профессиональных отношений. Обучение в магистратуре является заключительным этапом освоения социально-профессиональной роли. Этот период обучения сочетается для магистрантов со стремительной трансформацией педагогического образования, обусловленной социальными изменениями и междисциплинарным характером знаний. Характерной особенностью этой ситуации является быстрая интеграция новых информационных технологий в образовательный процесс. В этой связи качество подготовки магистров предполагает успешную адаптацию будущих педагогов к новым условиям работы на основе развития транспрофессиональных компетенций. Обладающие данными компетенциями специалисты готовы к реализации в

будущей деятельности широкого спектра транспрофессиональных функций, способны находить оригинальные комплексные решения на основе трансдисциплинарного синтеза [20] и междисциплинарной коммуникации [21].

Существует проблема противоречий между освоением конкретной педагогической специальности и новыми транспрофессиональными требованиями к деятельности и личности педагога. Эти требования предполагают наличие у магистрантов исследовательских навыков, свободного владения цифровыми средствами организации образовательного процесса и коммуникации в виртуальной среде, широких социокультурных компетенций, необходимых для понимания транспрофессиональных контекстов педагогической деятельности, способности к рефлексии собственного практического педагогического опыта. Большое значение имеют мотивационный и личностный аспекты, которые опосредуют все остальные компоненты компетенций. Указанная проблема повышает внимание к транспрофессиональным компетенциям молодых педагогов, от сформированности которых будет зависеть их успешная профессиональная самореализация. В этой ситуации необходима разработка программы комплексной гуманитарной экспертизы и мониторинга как значимых компонентов внутренней оценки качества подготовки выпускников магистратуры.

Комплексная гуманитарная экспертиза и мониторинг (КГЭиМ), включающие как экспертную оценку, так и самооценку самими студентами и работодателями успешности освоения транспрофессиональных компетенций, является значимой процедурой, направленной на усиление активности молодого специалиста в направлении повышения качества профессиональной деятельности. Целью КГЭиМ является внутренняя оценка качества подготовки выпускников магистратуры в контексте успешности освоения транспрофессиональных компетенций на основе методологии комплексного и деятельностно-

го подходов, а также с учетом принципов гуманитарной экспертизы. Применение комплексного подхода заключается в привлечении к экспертизе всех участников образовательных отношений (руководители и преподаватели образовательных программ, студенты, работодатели), деятельностного подхода – в исследовании формирования компетенций магистрантов в процессе профессионального становления; принципов гуманитарной экспертизы – в выявлении различных позиций по сложной проблеме освоения транспрофессиональных компетенций.

Задачи КГЭиМ включают: стимулирование целенаправленного профессионального саморазвития учащихся магистратуры, повышение уровня их транспрофессиональных и личностных компетенций; создание условий для транспрофессионального и личностного роста, повышения эффективности процесса профессиональной самореализации; помощь в планировании краткосрочных и долгосрочных целей транспрофессиональной деятельности; учет влияния социокультурных и социальноэкономических факторов развития образования.

Предметом КГЭиМ выступает индивидуальная специфика содержания составляющих транспрофессиональных компетенций молодых педагогов (*исследовательские, цифровые, социокультурные и рефлексивные компетенции, а также их личностные и мотивационные аспекты*), уровни транспрофессиональных и личностных их компетенций.

Принципы проведения КГЭиМ представляют собой исходные положения, определяющие процедуру определения успешности освоения транспрофессиональных компетенций обучающимися, а также характеристику мировоззрения участников экспертной деятельности. Принципы направлены на обеспечение научной обоснованности предлагаемой процедуры, организации, четкости критериев оценивания. Условно все принципы можно разбить на три группы: научно-методические, организационные и этические.

К научно-методическим принципам относятся:

- *принцип критериальной ясности*, предполагающий четкое описание содержания и предмета оценивания;

- *принцип ориентации на развитие транспрофессиональной компетентности молодых педагогов*, которое связано с процессом их будущей профессиональной самореализации, поскольку совершенствование в профессиональной деятельности невозможно без раскрытия внутреннего потенциала личности.

Организационные принципы включают:

- *Единство экспертной оценки и самооценки*. Помимо экспертной оценки молодым специалистом и работодателем может проводиться экспертная самооценка качества образования с целью более глубокой рефлексии возможностей и затруднений в процессе транспрофессиональной самореализации. Проведение самооценки успешности транспрофессиональной компетентности осуществляется по тем же показателям, по которым проводится экспертная оценка. Результаты самооценки учащийся передает экспертам. Самооценочные процедуры способны активизировать деятельность участников, позволяя им начать думать в терминах критериев данного процесса. Необходимо отметить, что результаты самооценки будут более высокими по сравнению с оценками экспертов. Этот феномен объясняется психологическими особенностями самовосприятия личности: специалист не склонен занижать самооценку если считает, что затруднения в освоении компетенций связаны с внешними факторами и находятся вне сферы его контроля. Для учета данного фактора необходимо производить оценку не только внутренних, но и внешних критериев успешного освоения компетенций.

- *Принцип профессионализма и независимости экспертов*. Важной особенностью проведения экспертизы будет являться соблюдение требований к уровню специальной подготовленности эксперта. Общепризнанно, что статус эксперта пред-

полагает высокий уровень профессионализма, который является необходимым условием и основанием объективности экспертного заключения.

Этические принципы включают:

- *Принцип индивидуального подхода*, который имеет отношение к использованию результатов оценки по критериям. Несмотря на информативность и значимость оценок, заключение об успешности процесса освоения компетенций имеет сугубо рекомендательный характер и должно учитывать индивидуальную профессиональную ситуацию обучающегося.

- *Принцип обеспечения квалифицированной поддержки и сопровождения обучающихся* предполагает использование результатов оценки по критериям успешности для дальнейшей поддержки будущего педагога, создания условий для более полной реализации его личностного и транспрофессионального потенциала.

- *Принцип уважения к личности обучающегося* предполагает гуманное отношение к молодому специалисту, признание его права на собственное мнение и самооценку успешности транспрофессиональной компетентности, которое может отличаться от мнения других экспертов.

Гуманитарные методы оценивания успешности освоения транспрофессиональных компетенций предполагают, что для оценивания успешности освоения транспрофессиональных компетенций могут быть использованы комбинированные (качественные и количественные) методы, позволяющие описать их составляющие и уровни, а также количественно охарактеризовать внутренние и внешние факторы этого процесса. К ним относятся:

- самооценка выраженности составляющих транспрофессиональных компетенций;

- суммируемая оценка экспертами у обучающихся составляющих транспрофессиональных компетенций и присвоение определенных балльных оценок;

- метод рангового порядка: группа экспертов, исходя из определенных критериев оценки, располагает оцениваемые

характеристики обучающихся по порядку – от наиболее до наименее выраженного;

– метод графического профиля заключается в изображении результатов обучающегося в виде точек на графике;

– метод оценочных центров, который может включать: наблюдение за обучающимися в ситуации индивидуального, группового и командного взаимодействия; собеседование с руководителем образовательной программы; анализ организации образовательного пространства; анализ обучающих программ и материалов; анализ академических успехов и результатов деятельности; анализ имеющихся достижений внеучебного характера.

Изложим содержание основных этапов проведения КГЭиМ.

Этап 1. Информация КГЭиМ призвана предоставить обучающемуся, преподавателям, работодателям сведения, необходимые для принятия решений, позволяющих сделать процесс профессиональной самореализации более успешным. Сигналом для проведения экспертизы служит возникновение потребности в информации для принятия решений. Чаще всего в результатах КГЭиМ заинтересованы руководители и преподаватели магистратуры, сам обучающийся или руководители образовательных программ, учреждений или проектов (работодатели).

В ходе КГЭиМ должны быть оценены (как минимум) следующие позиции:

– система процессуальных критериев экспертной оценки содержания составляющих и уровней освоения транспрофессиональных компетенций;

– критерии успешности освоения транспрофессиональных компетенций (внешние и внутренние).

Этап 2. Следующим шагом является преобразование возникшей потребности в план по проведению экспертизы. Главным компонентом плана являются вопросы, на которые нужно ответить, чтобы получить нужную для принятия решений информацию. Кроме того, необходимо продумать детали проведения экспертизы: источники, методы сбора информации, требования

к отчету, кто будет участвовать в проведении экспертизы, условия использования и распространения полученной информации, необходимые для проведения оценки ресурсы.

На данном этапе следует определить, кто будет проводить экспертизу. Существует четыре варианта:

1) Экспертизу проводят сами магистранты – *самооценивание*.

2) Экспертизу проводят сотрудники образовательного учреждения – *внутренняя оценка*.

3) Экспертизу проводят внешние по отношению к образовательному учреждению специалисты (работодатели) – *внешняя оценка*.

4) Комбинированный вариант, который в той или иной мере включает элементы трех предыдущих.

Этап 3. Планирование и подготовка к проведению экспертизы заключается в разработке деталей проведения работ и подготовке необходимых инструментов.

При сборе данных могут быть использованы различные методы сбора информации – интервьюирование (индивидуальное и групповое), анкетирование, наблюдение, различные методы анализа документации и т. д. При сборе данных важно беспристрастно фиксировать факты, не пытаясь их интерпретировать.

Этап 4. Анализ данных проводится на основе полученных сведений и сопровождается разработкой рекомендаций относительно процесса освоения компетенций. Отчет об оценке содержит информацию, касающуюся выявленных достижений и успехов, возможных проблем и недостатков, а также включает рекомендации, предложения и дополнения к программе КГЭиМ.

Этап 5. «Обратная связь» по результатам КГЭиМ. Сообщение о результатах может содержать как положительные, так и отрицательные моменты. Эффективность данного этапа экспертизы в значительной степени определяется тем, в какой мере оказывается востребованной и используется в дальнейшем полученная информа-

ция. В итоге с учетом полученной информации принимается решение.

Заключение

Комплексная гуманитарная экспертиза и мониторинг, как обосновано в статье, могут рассматриваться как один из этапов внутренней оценки качества подготовки выпускников магистратуры. Результатом целостной внутренней оценки качества является описание транспрофессионального профиля выпускника магистратуры, который объединяет данные всех видов оценивания (индивидуальная самооценка, взаимная оценка, групповая оценка, рецензирование студентами работ друг друга; экспертиза магистрантами проектов, исследовательских работ, ВКР на защитах и др.; экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и работодателей). Комплексная гуманитарная экспертиза и мониторинг отличаются от указанных видов оценивания тем, что они ориентированы не на конкретные оценки, а на понимание ценностей и смыслов, связанных с формированием транспрофессионализма у обучающихся в магистратуре.

Гуманитарная экспертиза имеет развивающий характер, стремится к пониманию целей трансфессии, ориентирована на совместную деятельность экспертов, преподавателей и руководителей магистратуры, студентов и работодателей по дальнейше-

му усовершенствованию процесса профессиональной подготовки. Решающее значение здесь приобретает не только мнение и интерпретация эксперта, а возможность самовыражения для всех участников образовательного процесса. При изложении своего мнения эксперты учитывают профиль оценок по всем внутренним и внешним критериям, не ограничиваясь отдельными средними показателями, учитывая результаты самооценки и экспертной оценки.

Экспертное мнение может включать рекомендации, направленные на поддержку и активизацию различных аспектов профессиональной подготовки педагога. По итогам проведенной работы проводится заключительное собеседование с руководителями и преподавателями образовательных программ и обучающимися. В начале итоговой беседы эксперты разъясняют участникам, какие составляющие транспрофессиональных компетенций наиболее выражены, сформированы у педагога, т. е. могут стать ресурсом для дальнейшего профессионального роста, а затем переходят к составляющим с более низким уровнем развития. Совместно вырабатываются решения о механизмах совершенствования составляющих транспрофессиональных компетенций, влияющих на рефлексию профессиональных достижений и профессиональное саморазвитие.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Конева Е. В. Критерии и показатели гуманитарного анализа // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2019. №4 (50) С. 65–70.
2. Белова С. В. Гуманитарная экспертиза как форма профессиональной рефлексии педагога // Вестник Калмыцкого университета, 2012. Вып. 1(13). С. 34–40.
3. Игнатьева О. А. Институт экспертизы как предмет научных исследований: социологический аспект // История и социально-образовательная мысль. 2013. Вып 6. С. 125–127.
4. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионального саморазвития студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2004. 23 с.
5. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. 308 с.
6. Зеер Э. Ф., Мешкова И. В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов // Мир психологии. 2008. № 2. С. 205–211.
7. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды // Мир психологии. 2006. № 4. С. 167–174.
8. Коммуникативно ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под ред. В. В. Рубцова. Новосибирск: Новь, 1996. 120 с.

9. Баева И. А., Лактионова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели // Человек и Образование. 2016. №3 (48). С. 19–24.
10. Мкртычян Г. А. Мотивационно-целевые компоненты экспертной деятельности в образовании // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7. № 1. С. 98–104.
11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
12. Иванов Д. А. Экспертиза в сфере образования: цели, понятия, инструментарий. М.: Моск. центр качества образования, 2006. 327 с.
13. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании: метод. пособие / Д. А. Иванов, Е. Л. Иванова, И. Г. Шестакова, А. Н. Тубельский. М., 1997. 63 с.
14. Новикова Т. Г. Типология экспертизы в образовании. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 5. С. 37–42.
15. Федоров Ю. М. Гуманитарная экспертиза: основные понятия интратеории / Гуманитарная экспертиза. Возможности и перспективы. Новосибирск: Наука. Сибирск. отд., 1992. С. 33–66.
16. Тульчинский Г. Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Вестник ЧГАКИ. 2008. №4 (16). С. 38–52.
17. Тульчинский Г. Л. Современная гуманитарная парадигма: гуманитарность против гуманизма? // Науки о человеке в современном мире. Ч. 1. Филос. век. Альм. 21. СПб., 2002. С. 129–135.
18. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. 454 с.
19. Эрдынеева К. Г. Образовательная среда вуза как объект гуманитарной экспертизы // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 82–90.
20. Крежевских О. В., Ипполитова Н. В., Каратаева Н. А., Михайлова А. И. Формирование трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов: системно- педагогический подход // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №2 (45). С. 126–139.
21. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Бердникова Д. В., Борисов Г. И. Методологические основы транспрофессионализма субъектов технико-технической деятельности // Педагогическое образование в России. 2018. №11. С. 38–47.

REFERENCES

1. Koneva, E. V. (2019) Criteria and indicators of humanitarian analysis. *Yaroslavl State University Bulletin. Humanitarian Sciences Series*, no. 4 (50), pp. 65–70. (In Russ.)
2. Belova, S. V. (2012) Humanitarian expertise as a form of professional reflection of a teacher. *Bulletin of Kalmyk University*, no. 1(13), pp. 34–40. (In Russ.)
3. Ignatieva, O. A. (2013) Institute of Expertise as a Subject of Scientific Research: Sociological Aspect. *History and Social – Educational Thought*, no. 6, pp. 125–127. (In Russ.)
4. Bondarevskaya, A. I. (2004) *Cultural and educational space of a university as an environment for professional and personal self-development of students*. Abstract of Ph.D. thesis, University of Rostov. (In Russ.)
5. Deryabo, S. D. (1999) *Ecological psychology: diagnostics of environmental consciousness*. Moscow. (In Russ.)
6. Zeer, E. F., Meshkova, I. V. (2008) The educational environment of college as a factor in the formation of a developing professional and educational space for students. *World of Psychology*, no. 2, pp. 205–211. (In Russ.)
7. Ivanov, D. V. (2006) Psychological and pedagogical approaches to the study of the educational environment. *World of Psychology*, no. 4, pp. 167–174. (In Russ.)
8. Rubtsov, V. V. eds. (1996) *Communicatively oriented educational environments. Psychology of design*. Novosibirsk. (In Russ.)
9. Baeva, I. A., Laktionova, E. B. (2016) Psychological examination of the educational environment: methodological foundations and empirical. *Man and Education*, no. 3 (48), pp. 19–24. (In Russ.)
10. Mkrtychyan, G. A. (2002) Motivational-target components of expert activity in education. *Psychological Science and Education*, vol. 7, no. 1, pp. 98–104.
11. Yasvin, V. A. (2001) *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl. (In Russ.)
12. Ivanov, D. A. (2006) *Expertise in the field of education: goals, concepts, tools*. Moscow. (In Russ.)
13. Ivanov, D. A., Ivanova, E. L., Shestakova, I. G., Tubelsky, A. N. (1998) *Public and state examination of experimental sites and innovations in education*. Moscow. (In Russ.)

14. Novikova, T. G. (2009) Typology of expertise in education. *Municipal Education: Innovation and Experiment*, no. 5, pp. 37–42. (In Russ.)
15. Fedorov, Yu. M. (1992) Humanitarian expertise: basic concepts of intratheory. *Humanitarian expertise. Opportunities and prospects*. Novosibirsk: Science. Sibirsk department, pp. 33–66. (In Russ.)
16. Tulchinsky, G. L. (2008) Humanitarian expertise as a social technology. *Vestn. Chelyab. State Acad. Culture and Arts*, no. 4 (16), pp. 38–52. (In Russ.)
17. Tulchinsky, G. L. (2002) Modern humanitarian paradigm: humanitarianism versus humanism? *Sciences about man in the modern world*. Part 1. Philosophy. century Alm. 21, pp. 129–135. (In Russ.)
18. Ivanchenko, G. V., Leontyev, D. A. (eds) (2006) *Expertise in the modern world: from knowledge to activity* Moscow. (In Russ.)
19. Erdynееva, K. G. (2012) The educational environment of a university as an object of humanitarian expertise. *Humanitarian vector. Series: Pedagogy, Psychology*, no. 1, pp. 82–90. (In Russ.)
20. Krezhevskikh, O. V., Ippolitova, N. V., Karataeva, N. A., Mikhailova, A. I. (2021) Formation of transdisciplinary competence of future teachers: a systemic pedagogical approach. *Professional Education and Labor Market*, no. 2 (45), pp. 126–139. (In Russ.)
21. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E., Berdnikova, D. V., Borisov, G. I. (2018) Methodological foundations of transprofessionalism of subjects of technical activity. *Pedagogical Education in Russia*, no. 11, pp. 38–47. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Богдановская Ирина Марковна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Гладкая Ирина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Королева Наталья Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Bogdanovskaya Irina Markovna – Candidate of psychological sciences, Associate prof. of the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Gladkaya Irina Vyacheslavovna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Koroleva Natalia Nikolaevna – Doctor of psychological sciences, Professor, Head of the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 37.01, 371.8

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-209-219

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС СОДЕЙСТВИЯ ДОСТИЖЕНИЮ КАЧЕСТВЕННО НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Матросова Ю. С.¹✉, Заир-Бек Е. С.², Смирнова Н. В.³, Суворова С. А.⁴

^{1,2,3,4} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

¹✉ mimoza13@gmail.com

² prof_bek@mail.ru

³ smirnova-nv@list.ru

⁴ svet3341@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 23.11.2024
Одобрена после рецензирования 12.12.2024
Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. В статье на основании концептуального анализа научных исследований представлена характеристика трех моделей взаимодействия основного и дополнительного образования: «Дополнительное в основном», «Основное в дополнительном», «Основное + дополнительное». Изучение конкретных кейсов, иллюстрирующих особенности реализации указанных моделей в образовательной практике, позволило выявить преимущества и недостатки этих моделей, а также их возможности в содействии достижению школьниками новых образовательных результатов и навыков будущего. Проведенный анализ позволил авторам сделать вывод о необходимости специальной подготовки педагогических кадров к обеспечению эффективного взаимодействия основного и дополнительного образования с использованием механизма психолого-педагогического сопровождения и инновационных обучающих практик. Рассматриваемые в статье модели согласуются с результатами исследования, выполненного в 2023 году в рамках государственного задания по теме «Современные практики содействия самоопределению школьников на основе взаимодействия общего и дополнительного образования» в РГПУ им. А. И. Герцена.

Ключевые слова: общее образование, дополнительное образование детей, взаимосвязь общего и дополнительного образования, институциональные модели взаимодействия, навыки будущего, образовательные результаты.

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания по теме «Взаимодействие общего и дополнительного образования в реализации проектной и исследовательской деятельности подростков» (дополнительное соглашение № VRFY-2024-0011)

Для цитирования: Матросова Ю. С., Заир-Бек Е. С., Смирнова Н. В., Суворова С. А. Институциональные модели взаимодействия общего и дополнительного образования как ресурс содействия достижению качественно новых образовательных результатов // Человек и образование. 2024. № 4. С. 209–219. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-209-219>

Original article

INSTITUTIONAL MODELS OF INTERACTION BETWEEN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR ACHIEVING QUALITATIVELY NEW EDUCATIONAL RESULTS

Yu. Matrosova¹✉, E. Zair-Bek², N. Smirnova³, S. Suvorova⁴

^{1,2,3,4} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ ✉ mimoza13@gmail.com

² prof_bek@mail.ru

³ smirnova-nv@list.ru

⁴ svet3341@yandex.ru

The article was submitted on 23.11.2024

Approved after reviewing on 12.12.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article, based on a conceptual analysis of scientific research, presents the characteristics of three models of interaction between basic and additional education: "Additional in Basic", "Basic in Additional", "Basic + Additional". The study of specific cases illustrating the features of the implementation of these models in educational practice made it possible to identify the advantages and disadvantages of these models, as well as their capabilities in helping schoolchildren achieve new educational results and future skills. The analysis allowed the authors to conclude that there is a need for special training of teaching staff for effective interaction between basic and additional education using the mechanism of psychological and pedagogical support and innovative teaching practices. The models considered in the article are consistent with the results of a study carried out in 2023 as part of the state assignment on the topic "Modern practices for promoting self-determination of schoolchildren based on the interaction of general and additional education" at the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Keywords: general education, additional education of children, the relationship between general and additional education, institutional models of interaction, future skills, educational results.

Financing: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment on the topic "Interaction of general and additional education in the implementation of adolescents' project and research activities" (project No. VRFY-2024-0011)

For citation: Matrosova Yu. S., Smirnova N. V., Suvorova S. A. Institutional models of interaction between general and additional education as a resource for achieving qualitatively new educational results // Man and Education. 2024; (4): 209–219. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-209-219>

Введение

Современное общество переживает новый этап в своем развитии, обусловленный стремительным технологическим прогрессом. Цифровая трансформация формирует иную систему социально-экономических отношений, которая в значительной степени определяется возможно-

стями новой технологической реальности. Исследователями отмечается, что человечество находится в переломном моменте, когда носителем знаний становится искусственный интеллект [1]. В таких обстоятельствах расширяется коллективное знание и уменьшается знание персональное, принадлежащее отдельному человеку. В то

же время человечество сегодня сталкивается с важными задачами и комплексными проблемами, от решения которых зависят благополучие и стабильность общества. Новая реальность требует от человека владения соответствующими способностями и навыками. Уже сегодня очевидно, что спрос на командные компетенции превышает спрос на индивидуальные. В свою очередь спрос на междисциплинарных, многофункциональных специалистов выше, чем на узкопрофильных [2].

Анализ исследований, посвященных навыкам будущего, убеждает в том, что сегодня мы имеем дело с новой конфигурацией навыков, в которой базовыми являются обновленные когнитивные навыки, позволяющие адаптироваться к нестабильной реальности и преуспевать в ней; бионические навыки, предполагающие работу с искусственным интеллектом, создание цифрового контента, сбор и интеллектуальный анализ данных. При этом человек будет стремиться достичь высокого уровня комфорта в работе с технологиями [3]. Едва ли не ведущее место занимают сегодня ставшие уже «классическими» мягкие навыки, связанные с умением сотрудничать, работать в команде, осуществлять совместное творчество. В исследовании сообщества Global educational futures эти навыки отнесены к категории социально-экономических и культурных и определяются как приоритетные в большинстве отраслей [2].

При этом бесспорно, что для формирования таких навыков у человека требуется серьезная работа системы образования, и очевидным ресурсом здесь является качественное и эффективное взаимодействие основного и дополнительного образования. Именно дополнительное образование детей является сегодня полноценным «образовательным пространством детства» [4]. Особенности дополнительного образования, формы и технологии, используемые в нем для организации образовательного процесса, позволяют решать задачи, связанные со становлением авторского действия ученика, реализацией персонализированного подхода, включением диа-

логовых способов взаимодействия педагога и учащихся и др. Более того, учреждения дополнительного образования детей стремятся взять на себя роль института культуры, отвечающего за идентификацию и самоидентификацию современного человека [4].

Теоретический анализ исследований показывает, что в педагогической науке взаимодействие основного и дополнительного образования рассматривается как способ обеспечения целостного образования, как процесс и результат организации согласованных совместных действий субъектов целостного образовательного процесса для достижения совместного качества образования [5].

Этапы исследования

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе на основе концептуального анализа научных исследований проблемы и анализа образовательной практики были определены институциональные модели взаимодействия основного и дополнительного образования. На втором этапе осуществлялся анализ кейсов, демонстрирующих реальные ситуации деятельности конкретных образовательных учреждений по реализации рассматриваемых моделей. На третьем этапе осуществлялась интерпретация результатов, определялись возможности выявленных моделей в содействии достижению качественно новых образовательных результатов, формулировались выводы и предложения.

В рамках данной статьи представим характеристику трех институциональных моделей взаимодействия основного и дополнительного образования и рассмотрим их реализацию на конкретных примерах.

Результаты

Опираясь на данные исследований, остановимся на характеристике некоторых возможных моделей взаимодействия.

Отметим, что рассматриваемые в статье модели согласуются с результатами исследования проблемы взаимосвязи общего и

дополнительного образования как важного фактора содействия самоопределению школьника в современных социокультурных условиях, выполненного в 2023 году в рамках государственного задания по теме «Современные практики содействия самоопределению школьников на основе взаимодействия общего и дополнительного образования» в РГПУ им. А. И. Герцена [6].

Первая модель – реализация дополнительного образования внутри общеобразовательных организаций (модель «Дополнительное в основном»). В данном случае дополнительное образование реализуется, как правило, в рамках структурного подразделения, входящего в состав школы. В структурном подразделении создаются объединения (кружки и секции) разных направленностей. Перечень направленностей является традиционным:

- естественно-научная;
- туристско-краеведческая;
- техническая;
- социально-гуманитарная;
- художественная;
- физкультурно-спортивная.

Образовательная организация определяет количество направленностей и объединений внутри них самостоятельно.

С точки зрения содержания деятельности, взаимодействие основного и дополнительного образования в данной модели осуществляется по нескольким направлениям:

- преемственность образовательных программ,
- реализация интегрированных дополнительных образовательных программ,
- расширение образовательного пространства,
- подготовка педагогического коллектива с учётом направлений деятельности образовательной организации, запросов и личностных особенностей участников образовательного процесса [7].

Анализ деятельности структурных подразделений на базе нескольких школ Санкт-Петербурга позволяет сделать вывод о том, что у этой модели есть ряд преимуществ и недостатков. К преимуществам

можно отнести возможность действительной интеграции основного и дополнительного образования через:

- взаимопроникновение форм организации образовательного процесса, что обеспечит единство и целостность всех его компонентов;
- создание проектных команд постоянного или сменного состава, способных решать метапредметные задачи, используя ресурсы основного и дополнительного образования;
- возможность учащимся включаться в исследовательскую и изобретательскую деятельность как в рамках урочной деятельности, так и внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Также к числу преимуществ рассматриваемой модели можно отнести возможность школьникам посещать дополнительные занятия непосредственно в школе, что обеспечивает наполняемость групп и позволяет ученикам сэкономить время.

В то же время у данной модели имеются недостатки, среди которых можно отметить следующие:

- в основном традиционные формы и технологии организации занятий, которые в восприятии школьников практически не отличаются от обычных уроков;
- кадровый состав структурного подразделения представлен в основном педагогами школы, редко с привлечением иных специалистов.

Указанные недостатки приводят к тому, что дополнительное образование, которое реализуется внутри общеобразовательных организаций, реже демонстрирует высокое качество образовательных результатов учащихся и способствует развитию у них навыков будущего.

Следующая модель кажется полной противоположностью первой и представляет собой реализацию основного образования внутри дополнительного (модель «Основное в дополнительном»). Как правило, в рамках данной модели на базе крупных детских центров и лагерей создаются общеобразовательные школы, в которых обучаются дети, определенные в эту школу

по месту жительства, и школьники, приезжающие на лагерные смены для участия в образовательных программах центров.

Рассмотреть механизм реализации данной модели можно на примере деятельности школы средней общеобразовательной школы ФГБОУ «МДЦ «Артек» [8], в которой обучается постоянный и сменный контингент обучающихся. К первой группе относятся ученики, проживающие на территории Крыма и осваивающие образовательные программы с 1 по 11 класс, ко второй – ребята, приезжающие для участия в образовательной программе ФГБОУ «МДЦ «Артек» и осваивающие образовательные программы с 5 по 11 класс.

При реализации образовательных программ школа «Артека» использует уникальные возможности открытой образовательной среды: выход за пределы классов, использование образовательного пространства лагерей «МДЦ «Артек», городов и поселков Республики Крым. Образовательной средой становятся природно-климатические и историко-культурные ресурсы: парки, музеи, исторические места «Артека». Уроки и внеурочная деятельность проходят как традиционно, так и в форматах экспериментариума, сетевых образовательных модулей, которые обеспечивают интеграцию основного и дополнительного образования, использование возможностей внешних тематических и социальных партнеров, организацию слаженного взаимодействия различных субъектов образовательного процесса: учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, педагогических работников лагерей.

Интеграция основного и дополнительного образования в школе «Артека» способствует достижению высоких комплексных результатов, так как занятия посвящены, как правило, проблеме или учебной задаче, разрешаемой через интеграцию нескольких предметных областей. Возможности образовательной среды обеспечивают практико-ориентированный характер уроков и занятий, способствуют повышению самостоятельной исследова-

тельской и творческой деятельности обучающихся.

Как видим, данная модель в действительности позволяет осуществлять взаимодействие основного и дополнительного образования, использовать ресурсы образовательной среды учреждения при организации образовательного процесса в школе. При этом, учитывая специфику деятельности детских центров, необходимо понимать, что преимущественное значение имеют здесь образовательные программы дополнительного образования. Это заключение имеет отношение в первую очередь к сменному контингенту обучающихся, для которых основное образование на время лагерной смены играет сопутствующую роль.

Третья модель реализуется через сетевое взаимодействие самостоятельных учреждений основного и дополнительного образования (Модель «Основное + дополнительное»). Эта модель взаимодействия школы и учреждения дополнительного образования направлена на создание единого образовательного пространства, которое способствует развитию учащихся, повышению качества образования с учетом особенностей контингента обучающихся конкретной школы. Эффективная реализация данной модели предполагает разработку и реализацию совместных образовательных программ и мероприятий, а также обмен ресурсами: (кадровыми и материально-техническими).

Характеристикам особенностей реализации сетевого взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования посвящено значительное количество педагогических исследований. Так, учеными доказано, что эффективное взаимодействие позволяет сохранить независимость субъектов и в то же время обеспечить стимулы к развитию. При этом партнерство обеспечивает взаимную компенсацию недостатков и усиление преимуществ партнеров [9].

В основу сетевого партнерства входят следующие составляющие:

1) система отношений (включая управление, распределение ответственности и пр.);

2) распределение перечня задач по участникам сети;

3) узлы сети — структуры, от которых осуществляется дальнейшее разветвление сети, либо участники — непосредственные исполнители деятельности;

4) нормативно-правовое и организационно-техническое обеспечение [9].

Анализ исследований, посвященных изучению опыта сетевого взаимодействия учреждений, показывает, что в массовой образовательной практике ресурсы дополнительного образования используются школами преимущественно для расширения спектра образовательных и досуговых программ. Большее количество программ предназначено для учащихся младшего и среднего школьного возраста. [10]. Также среди форм реализации социального партнерства отмечается совместное проведение досуговых мероприятий для детей начальной и основной школы. При этом в исследовании Конасовой Н. Ю. и Канатова А. И. обосновано, что существующие партнерские досуговые программы для старшеклассников копируют современные игровые телевизионные шоу и шоу прошлых лет. С точки зрения автора, педагогическая целесообразность организации таких программ достаточно сомнительна, а образовательный результат сводится к предъявлению случайного набора разрозненных сведений.

Наиболее эффективным направлением взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования для старшеклассников оказываются образовательные программы, способствующие профессиональному самоопределению школьников. Качественная разработка и реализация таких программ обеспечивает школьникам возможность профессиональных проб и реального знакомства с будущими профессиями. В исследовании Каюмовой Е. А. [11] обозначены возможности учреждений дополнительного образования, которые могут быть задействованы при реализации профориентационных программ. К ним отнесены отсутствие жестких требований к содержанию образования; нерегламенти-

рованный временными рамками образовательный процесс; конструктивное взаимодействие педагога и учащихся на основе сотворчества и партнерства; свобода выбора учащимися содержания образования и темпов его освоения; многообразие методов и форм обучения.

Однако, как отмечают исследователи, спектр таких программ не является достаточным для того, чтобы все старшеклассники смогли познакомиться с выбранными профессиями [10].

Богатым потенциалом обладает сетевое взаимодействие организаций основного и дополнительного образования в направлении реализации социальных практик, в которые могут быть включены школьники. При этом отмечается, что в учреждениях дополнительного образования более эффективно внедряются социально-педагогические практики деятельности, которые позволяют учитывать особенности социума с опорой на традиции, стиль и особые методы работы [12]. Именно здесь для школьников открываются возможности приобретения социального опыта проектно-исследовательской деятельности и использования различных способов познания мира, которые помогут в становлении и развитии способностей и навыков будущего [4].

Проиллюстрировать особенности и направления реализации рассматриваемой институциональной модели взаимодействия основного и дополнительного образования можно примером деятельности Санкт-Петербургского дворца творчества «У Вознесенского моста».

Дворец творчества «У Вознесенского моста» является ведущим учреждением дополнительного образования в Адмиралтейском районе Санкт-Петербурга и выполняет функцию научно-методического сопровождения образовательных организаций в районе.

Основными направлениями взаимодействия Дворца с учреждениями основного образования выступают:

– аналитико-диагностическая деятельность;

– информационно-издательская деятельность по актуальным проблемам образования;

– повышение квалификации педагогов дополнительного образования и учителей;

– обновление форм организации образовательного процесса.

Работая над обновлением организационных форм образовательного процесса, сотрудники Дворца в первую очередь осуществляют организацию массовой и досуговой деятельности, социального творчества детей в Адмиралтейском районе Санкт-Петербурга. Это направление деятельности представлено фестивалями, районными конкурсами, соревнованиями и образовательными проектами различной направленности: «Зеленый огонек», «Город. Пешеход. Автомобиль», фестиваль «Созвездие талантов», конкурс «Лидер 21 века» (в рамках Российского движения детей и молодежи «Движение первых» (РДДМ)), проекты для школьников экологической направленности. Традиционно Дворец организует праздники для школьников района. Также в этом направлении реализуются дополнительные общеобразовательные программы в летний период. Это реализация игровых программ, мастер-классов, конкурсов, квестов и других видов воспитательной деятельности в рамках комплексной программы каникулярной образовательной смены «Лето. Творчество. Дворец».

Обсуждение

Итак, именно третья модель обладает значительным потенциалом в организации взаимодействия основного и дополнительного образования, направленного на развитие у школьников актуальных навыков. В то же время исследователи отмечают объективные трудности в реализации этой модели, которые приводят к серьезным недостаткам.

Прежде всего, к трудностям можно отнести устойчивые традиции «автономности», когда каждое учреждение ориентировано на достижение исключительно своей конкретной цели в совместной де-

ятельности, не учитывая важность общей цели [13]. В результате взаимодействие зачастую осуществляется формально. Ситуация осложняется тем, что сами педагоги не проявляют интереса к становлению и развитию партнерского взаимодействия с коллегами. А для руководителей организаций вопросы становления социального партнерства не являются приоритетными управленческими задачами, что приводит к фрагментарной практике деятельности по обеспечению условий становления эффективного партнерства. К серьезным недостаткам, снижающим эффективность взаимодействия, относится проблема оценивания: как правило, результаты и достижения учащихся, полученные в учреждениях дополнительного образования, не учитываются в школах, и потому содержание образования нередко дублируется. Исследователи в числе недостатков отмечают также преимущественно традиционные формы организации образовательного процесса, которые приводят к снижению конкурентоспособности школ и учреждений дополнительного образования в ряду иных альтернативных привлекательных возможностей. Наиболее привлекательные с коммерческой точки зрения образовательные программы (иностранные языки, раннее развитие детей, танцы) реализуются частными организациями вне системы дополнительного образования [12].

В то же время существует положительный опыт интеграции ресурсов основного и дополнительного образования. В частности, в образовательной практике московской системы образования отмечаются положительные результаты реализации масштабного проекта «Интеграция разных уровней образования для достижения высоких образовательных результатов». Данный проект способствовал позитивной социализации школьников и достижение ими качественно новых образовательных результатов [14].

Очевидно, что дополнительное образование обладает богатыми ресурсами для осуществления персонифицированного

образования, учитывающего потребности школьников, а также контекстуальные характеристики образовательной системы. Образовательные организации дополнительного образования детей полисферны и способны оказывать мощное влияние на становление культуры человека, на становление ценностно-смысловой картины мира. Для того чтобы это произошло, требуется серьезная подготовка педагогических кадров к эффективному взаимодействию основного и дополнительного образования (безотносительно выбранной модели взаимодействия), а также грамотное сопровождение самого процесса взаимодействия. В исследованиях Воровщикова С. Г. обоснован организационный механизм психолого-педагогического сопровождения интеграции общего и дополнительного образования, включающий в себя несколько этапов:

- выявление образовательных пожеланий учащихся и их родителей относительно программ дополнительного образования и внеурочной деятельности,
- анализ ресурсов образовательных организаций для выбора содержания и оптимальных форматов взаимодействия,
- разработка интегрированных образовательных программ,
- разработка единой системы оценки качества результатов образования в системе внеурочной деятельности, основного и дополнительного образования.

Авторы подчеркивают, что эффективность реализации данного организационного механизма будет значительно выше, если будет реализован формат образовательно-научного кластера сетевого сотрудничества с участием разных образовательных организаций (вуза, общеобразовательных организаций, учреждений дополнительного образования и иных социальных партнеров) [14].

В свою очередь подготовка педагогических коллективов учреждений к эффективному взаимодействию не должна иметь формальный характер. Здесь важную роль будут играть инновационные обучающие практики, такие, как тренинги, различные

формы наставничества, коучинг, обучение действием и др.

Так, анализ опыта деятельности Санкт-Петербургского Дворца творчества «У Вознесенского моста» показывает, что в числе наиболее эффективных форм работы с педагогами оказываются следующие:

- реализация годичной целевой программы, направленной на развитие профессиональной компетентности педагогов в решении конкретных задач;
- программы индивидуальных стажировок педагогов;
- совместный поиск вариантов решения проблем в формате лаборатории;
- творческие мастерские и мастер-классы;
- круглые столы;
- методические выставки и др.

Заключение

В заключение приведем описание опыта эффективного взаимодействия основного и дополнительного образования, которое осуществляется в образовательном процессе неформального образовательного пространства «Квазар» в Санкт-Петербурге [15]. В образовательной модели «Квазара» урочная, внеурочная деятельность и дополнительное образование в полной мере интегрированы. В числе ключевыми принципов деятельности пространства можно отметить следующие:

- метапредметность, когда каждый учебный предмет имеет собственное содержание, но при этом он встраивается в содержание других предметов; реализуется через межпредметные уроки, предметные недели, события и праздники, экскурсии и олимпиады.

- развитие навыков – в учебный план пространства включены курсы по финансовой грамотности, эмоциональному интеллекту, эффективным коммуникациям; основным условием развития навыков остаются занятия по предметам и методы обучения, выбранные педагогами – сингапурская методика, которая позволяет развивать навыки кооперации, коммуникации, креативности и критического мышления на каждом занятии, делая упор на

командную работу над выполнением учебных заданий, а также открытые вопросы и необычные задания, которые невозможно списать с готовых ответов; реализации данного принципа также служит проектная деятельность.

Процесс образования выстроен по модульной системе – 5 учебных недель, затем неделя каникул. Каждая третья неделя модуля – предметная, каждая 5 неделя – проектная (всего 6 в течение учебного года). Проектные недели в концепции пространства призваны работать на развитие 4К компетенций школьников: коммуникации, кооперации, креативности, критического мышления, а также проблемного мышления.

Кроме того, одной из форм реализации межпредметных связей и интеграции основного и дополнительного образования являются межпредметные занятия. Цель таких занятий – формирование более широкого синергетического мышления школьников, развитие навыков приме-

нения теоретических знаний в практической жизни, в конкретных жизненных, профессиональных и научных ситуациях. Объединяются педагоги в пары каждый раз по-разному: жеребьевкой, игрой «найди пару», по принципу «с кем хочу поработать», «с кем еще не работал», «с кем меньше всего общаюсь» и т. д. Педагогам это дает возможность узнать друг друга лучше, обменяться идеями, вдохновить друг друга.

Важными компонентами образовательной модели являются праздники и события. Праздники и события – важная часть педагогики и жизни «Квазара». В Квазаре безотметочное обучение и безоценочное общение друг с другом.

Такая образовательная модель способствует реализации неформального образования, обеспечивает связь получаемых знаний и навыков с реальной жизнью и определяет в качестве ценности развитие личности ребенка как целостной, уникальной и социально значимой индивидуальности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Поколение W: как и чему учить детей будущего. Форсайт-исследование // Сб. «Образование», 2024 [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-219394628_700?ysclid=m4lpr800k9996594015 (дата обращения: 15.11.2024).
2. Навыки Будущего для 2020-х. Новая Надежда. Доклад GEF и Worldskills [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1UHfZez-2LxUie1a-mfjdzCuW9T43uoea/view> (дата обращения: 20.11.2024).
3. Хотейт Л., Степаненко А., Лукша П. и др. Следующие 50 лет работы, 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bcg.com/publications/2024/foreseeing-future-work-opportunities> (дата обращения: 19.11.2024).
4. Голованов В. П. Современный ребенок в сфере дополнительного образования детей: сб. статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Часть 1. М.: МПГУ, 2018. С. 56–61.
5. Субботина О. Г. Взаимодействие учреждения дополнительного образования детей и школы в развитии социокультурных компетенций учащихся: автореф. дис. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 24 с.
6. Аранова С. В., Ильина С. П., Кочетова А. А. и др. Взаимосвязь общего и дополнительного образования в современных социокультурных условиях. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. 156 с.
7. Пузаткин О. В. Управление в системе интеграции основного и дополнительного образования в образовательной организации: подходы, проекты, проблемы: сб. статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Часть 1. МПГУ, 2018. С. 84–88.
8. Школа МДЦ «Артек» [Электронный ресурс]. URL: <https://artek.org/shkool> (дата обращения: 20.11.2024).
9. Подвозных Г. П., Беднова В. И., Игошина О. Ф. О формах сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования в организации внеурочной деятельности обучающихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 34–37.

10. Конасова Н. Ю., Канатов А. И. Взаимодействие школы с социокультурными институтами как фактор достижения образовательных результатов // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 51–55.
11. Каюмова Е. А. Профорентация и профессиональное самоопределение как вектор социального партнерства в системе "вуз - учреждение дополнительного образования детей" // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 2 (19). С. 37–45.
12. Боровик В. Г. Как взаимодействуют образовательные учреждения общего и дополнительного образования // Народное образование. 2012. № 5. С. 19–24.
13. Деникаева О. В. Противоречия формирования социального партнерства в современном образовании: региональный аспект: автореф. дис. ...канд. социол. наук. Екатеринбург, 2005. 18 с.
14. Афанасьев В. В. Модель позитивной социализации детей, подростков и юношества: формат интеграции ресурсов общего и дополнительного образования столичного мегаполиса // Искусство и образование. 2020. № 4(126). С. 160–167.
15. Неформальное образовательное пространство Квазар [Электронный ресурс]. URL: <https://kvazar.life/> (дата обращения: 18.11.2024).

REFERENCES

1. *Generation W: How and What to Teach Children of the Future*. Foresight Research. (2024) Savings Education. Available at: https://vk.com/wall-219394628_700?ysclid=m4lpr800k9996594015 (Accessed: 15 November 2024). (In Russ)
2. *Future Skills for the 2020s: A New Hope*. GEF and Worldskills Report. Available at: <https://drive.google.com/file/d/1UHfZez-2LxUie1a-mfjdzCuW9T43uoea/view> (Accessed: 20 November 2024). (In Russ)
3. Hoteit, L., Stepanenko, A., Luksha, P. et al. (2024) *The Next 50 Years of Work*, Available at: <https://www.bcg.com/publications/2024/foreseeing-future-work-opportunities> (Accessed: 19 November 2024). (In Russ)
4. Golovanov, V. P. (2018) Modern child in the sphere of additional education of children. In: *Proceedings of the X International scientific and practical conference*. In 2 parts. Part 1. M.: MSPU, pp. 56–61. (In Russ)
5. Subbotina, O. G. (2007) *Interaction of the institution of additional education for children and the school in the development of socio-cultural competencies of students*. Abstract Ph.D. thesis, Rostov-on-Don. (In Russ)
6. Aranova, S. V., Ilyina, S. P., Kochetova, A. A., et al. (2024) *The relationship of general and additional education in modern sociocultural conditions: monograph*. St. Petersburg: Publish. House of RSPU named after A. I. Herzen. (In Russ)
7. Puzatkin, O. V. (2018) Management in the system of integration of basic and additional education in an educational organization: approaches, projects, problems. In: *Proceedings of the X International scientific and practical conference*. In 2 parts. Volume Part 1. Moscow SPU, pp. 84–88. (In Russ)
8. School of the International Children's Center "Artek". Available at: <https://artek.org/shkool> (Accessed: 20 November 2024). (In Russ)
9. Podvoznikh, G. P., Bednova, V. I., Igoshina, O. F. (2015) On the forms of network interaction of general and additional education in the organization of extracurricular activities of students. *Municipal Education: Innovations and Experiments*, no. 2, pp. 34–37. (In Russ)
10. Konasova, N. Y., Kanatov, A. I. (2014) Interaction of the school with socio-cultural institutions as a factor in achieving educational results. *Man and Education*, no. 1 (38), pp. 51–55. (In Russ)
11. Kayumova, E. A. (2018) Career guidance and professional self-determination as a vector of social partnership in the system "university - institution of additional education for children". *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, no. 2 (19), pp. 37–45. (In Russ)
12. Borovik, V. G. (2012) How do educational institutions of general and additional education interact. *Public Education*, no. 5. pp. 19–24. (In Russ)
13. Denikaeva, O. V. (2005) *Contradictions in the formation of social partnership in modern education*. Abstract Ph.D. thesis. Ekaterinburg. (In Russ)
14. Afanasyev, V. V. (2020) Model of positive socialization of children, teenagers and youth: format of integration of resources of general and additional education of the capital metropolis. *Art and Education*, no. 4 (126), pp. 160–167. (In Russ)
15. *Informal educational space Quasar*. Available at: <https://kvazar.life/> (Accessed: 18 November 2024). (In Russ)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Матросова Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики школы, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Заир-Бек Елена Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики школы, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Смирнова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики школы, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Суворова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики школы, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Matrosova Yulia Sergeevna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department School Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Zair-Bek Elena Sergeevna – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department School Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Smirnova Natalia Viktorovna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department School Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Suvorova Svetlana Anatolyevna – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department School Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 82; 372.881.161.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-220-225

СПЕЦИФИКА ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗАХ ИРАНА

Сиями Эйдлак Халида¹, Салими Абдолмалеки Косар²✉

^{1,2} Боджнордский университет, Иран

¹ kh.siyami@ub.ac.i, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7428>

² ✉ k.salimi@ub.ac.ir, <https://orcid.org/0000-0001-4446-0524>

Статья поступила в редакцию 21.11.2024

Одобрена после рецензирования 15.12.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Статья посвящена вопросам преподавания чтения на занятиях по русскому языку как иностранному в высших учебных заведениях Исламской Республики Иран. Актуальность данного исследования подтверждается отсутствием в настоящее время в Иране специализированных учебников и пособий по развитию навыков чтения. Представлен потенциал учебных дисциплин для использования текстов с целью развития навыков чтения, предназначенных для практического использования на занятиях по русскому языку как иностранному на базе высших учебных заведений Ирана. Показано, что к основным из выявленных факторов и критериев отбора текстов по чтению, согласно лингвоцентричному подходу, относятся их лексико-грамматическая доступность, ситуативная трансформация и учет стилистики текста. Рекомендации и результаты данного исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: вузы Ирана, русский как иностранный, чтение, текст, отбор текста, коммуникативная компетенция.

Для цитирования: Сиями Эйдлак Халида, Салими Абдолмалеки Косар Специфика отбора текстов для чтения по русскому как иностранному в вузах Ирана // Человек и образование. 2024. № 4. С. 220–225. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-220-225>

Original article

SPECIFIC CRITERIA FOR SELECTING TEXTS FOR READING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN IRANIAN UNIVERSITIES

Siyami Eidlak Khalida¹, Salimi Abdolmaleki Kosar²✉

^{1,2} University of Bojnord, Iran

¹ kh.siyami@ub.ac.i, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7428>

² ✉ k.salimi@ub.ac.ir, <https://orcid.org/0000-0001-4446-0524>

The article was submitted on 21.11.2024

Approved after reviewing on 15.12.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. The article is devoted to current issues of teaching reading in Russian as a foreign language in higher educational institutions of Iran. The relevance of this study is confirmed by the lack of specialized textbooks and manuals for the development of reading skills at this stage in Iran. The potential of academic disciplines for the introduction of texts for the purpose of developing reading skills intended for practical use in classes on Russian as a foreign language on the basis of higher educational institutions of the Islamic Republic of Iran is presented. The main identified factors and criteria for selecting reading texts, according to the linguocentric approach, include their lexical and grammatical accessibility, situational transformation, as well as taking into account the stylistics of the text. The recommendations and results of this study can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language in higher educational institutions.

Keywords: Iranian universities, Russian as a foreign language, reading, text, text selection, communicative competence.

For citation: Siyami Eidlak Khalida, Salimi Abdolmaleki Kosar. Specific criteria for selecting texts for reading in Russian as a foreign language in Iranian universities // Man and Education. 2024; (4): 220–225. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-220-225>

Введение

Геополитическое положение двух дружественных государств – Ирана и России, а также изменения в социально-экономических и культурных взаимоотношениях, происходящие между ними под воздействием различных факторов, обуславливают потребность в высокоэффективном овладении русским языком и тем самым предъявляют новые требования к подготовке будущих специалистов в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ), проходящих подготовку в иранских высших учебных заведениях [1]. Потому перед преподавателями РКИ в вузах Ирана стоит задача по воспитанию высококвалифицированного специалиста, обладающего

навыками и умениями в рамках коммуникативной компетенции в зависимости от конкретных условий и потребностей.

Чтение является одним из основных видов речевой деятельности, наравне с такими как письменная речь, устная речь, аудирование и т. д. Однако именно развитие навыков чтения является неотъемлемым видом речевой деятельности в процессе изучения иностранных языков. При помощи чтения студенты развивают навыки других видов речевой деятельности на занятиях по изучению иностранного языка. Кроме того, чтение является одним из основных средств обучения иностранному языку. Русский язык в данном случае не является исключением.

Объектом данного исследования является учебный процесс русского языка как иностранного в персоязычной аудитории. Предметом исследования являются критерии отбора текста для чтения на занятиях по РКИ в высших учебных заведениях Ирана.

В методике преподавания русского языка как иностранного широкое распространение получила следующая классификация видов чтения: изучающее – рассчитанное на полное понимание текста; просмотровое – направленное на просмотр текста с целью получения общего представления о материале; ознакомительное как понимание общего содержания текста.

Чтение представляет собой такой вид рецептивной речевой деятельности на занятиях по иностранному языку, который требует повышенного внимания со стороны преподавателя с точки зрения формирования у учащихся правильного восприятия информации. Чтение, как правило, осуществляется при помощи текста, представленного в письменной форме. Существуют тексты различной стилистической направленности, например: научно-публицистические, бытовые, официально-деловые, художественные и т.д. При работе над текстами разнообразной стилистической направленности у учащихся вырабатываются коммуникативные навыки, удовлетворяющие его личные и индивидуальные потребности. Говоря об обучении иноязычному чтению как опосредованному способу общения, методисты говорят о развитии читательских потребностей в чтении литературы на иностранном языке во внеурочное время [2].

Следует отметить, что до настоящего времени кафедры русского языка как иностранного на базе высших учебных заведений Ирана не обеспечиваются специализированными учебниками и учебными пособиями, направленными на развитие навыков чтения. Основной состав преподавателей РКИ в Иране придает огромное значение развитию языковых навыков учащихся, и направляет всю свою трудовую деятельность на разработку и подготовку

книг по грамматике русского языка, ориентированных на персоязычных студентов-русистов, чем и объясняется эффект полного владения русской грамматикой студентами РКИ в Иране. В связи с этим в обязанности преподавателя входит отбор и адаптация текстов для чтения, а также самостоятельная разработка системы заданий к текстам. Преподаватели русского языка как иностранного на базе высших учебных заведений Ирана проводят подготовку учебного материала по каждой учебной дисциплине с целью сделать сам процесс обучения максимально продуктивным и эффективным. Отметим, что данный процесс нуждается в пристальном внимании иранских методистов преподавания русского языка как иностранного.

Как показывает опыт преподавания русского языка в университетах Ирана, преподаватели разных дисциплин при отборе материала для чтения не всегда согласовывают вопрос выбора текстов для работы в аудитории. Это приводит к тому, что выбор преподавателей может упасть на один и тот же учебник или учебное пособие, включающие в свой состав тексты для чтения. К примеру, текст, используемый на занятиях по чтению, нередко используется уже другим преподавателем на занятиях по практике перевода или наоборот. При выборе материала для работы с аудиторией преподаватель РКИ в Иране исходит из субъективного права и личных интересов. Как результат, повторное чтение одного и того же текста становится неинтересным и неинформативным. Основной причиной данной ошибочной практики преподавателей в Иране является острая нехватка методических разработок и учебных пособий данного направления, специально ориентированных на иранского студента-русиста.

Актуальность данного исследования определяется потребностью в наличии у преподавателей методического навыка отбора текстов для чтения на занятиях по РКИ в персоговорящей аудитории, так как в условиях полного отсутствия языковой среды именно чтение остается одним из

главных способов развития языковых навыков аудирования и коммуникативной компетенции одновременно. Таким образом, основная цель данного исследования заключается в выявлении основных критериев отбора текста для преподавания чтения на занятиях по русскому языку как иностранному в Исламской Республике Иран.

Результаты исследования

Основным критерием отбора текста, как правило, является цель, преследуемая преподавателем в процессе чтения текста. Так, Н. В. Кулибина выделяет следующие цели чтения: лингвоцентричные (языковой подход) и литературоцентричные (неязыковой подход) [3]. Выбор того или иного текста во многом зависит от задач, которые ставит перед учащимися преподаватель. При всем разнообразии учебных дисциплин и уровней владения иностранным языком, критерии отбора текстов должны соответствовать таким единым принципам, как учет возрастных и психологических особенностей обучающихся студентов и уровень их подготовки. Нами представлены основные критерии и факторы отбора текста к чтению на занятиях по РКИ в персоговорящей аудитории, согласно вышеобозначенным подходам.

Лингвоцентричный или языковой подход предусматривает такой вид речевой деятельности, который направлен на решение практически-прагматических задач, т.е. служит отправной точкой развития навыков коммуникативной компетенции.

Главным фактором, который определяет критерии отбора текста для языкового подхода к чтению на занятиях по русскому языку в персоговорящей аудитории, является его лексико-грамматическая доступность. На данный момент в иранских вузах на кафедрах русского языка как иностранного наметился переход от языкового принципа обучения к коммуникативному. В связи с этим преподаватели все чаще используют на занятиях по чтению аутентичные тексты, не учитывая при этом вышеобозначенный критерий, а именно – его

лексико-грамматическую доступность. Без учета данного критерия у учащихся могут возникнуть определенные проблемы, связанные с адекватным пониманием текста. Тексты, содержащие незнакомые слова и выражения, можно использовать для осуществления словообразовательного, фонетического и синтаксического разбора. В других случаях преподавателю следует избегать использования таких текстов, по крайней мере со студентами, имеющими начальный уровень владения языком.

Следующим критерием отбора текста с учетом лингвоцентричного подхода в иранской аудитории можно назвать его ситуативную трансформацию. Данный критерий языкового подхода к чтению реализуется через тексты-диалоги по определенной тематике. Основная особенность данного критерия заключается в его тождественности устной речи. К таким текстам относятся также те, которые используются для проведения дискуссий и диспутов по обозначенной тематике. Согласно тематическому плану преподавания русского как иностранного, подготовленного Советом по планированию высшего образования Министерства науки, исследований и технологий Ирана, данный лингвоцентричный подход к отбору текста для занятий реализуется на занятиях по таким предметам, как «Русский язык начального этапа обучения», «Навыки аудирования и говорения», «Развитие речи», а также частично на занятиях по грамматике, например, «Падежи русского языка», «Глаголы движения» и т. д.

Одна из проблем отбора материалов для чтения на занятиях связана с вопросом, какой текст отобрать – художественный, специальный, или научно-публицистический. Поэтому важным критерием отбора текста с позиции лингвоцентричного подхода служит тип стилистики текста. В тематическое планирование учебных дисциплин включаются дисциплины по переводу узкоспециальных текстов. К таким дисциплинам можно отнести «Перевод публицистических текстов», «Перевод военных текстов», «Перевод торговых тек-

стов», «Перевод исламских текстов» и т. д. Таким образом, вопрос отбора типа текста решается преподавателями русского языка в Иране в зависимости от направленности учебной дисциплины.

Литературоцентричный или неязыковой подход к чтению текстов ставит перед преподавателями следующие задачи: воспитание этических, эстетических и просветительских качеств учащегося; знакомство с культурой и географией страны; привитие любви к литературе; воспитание личности и гуманизма и т. д. В методике преподавания чтения его также называют литературно-страноведческим подходом.

Рассуждая на тему выбора текста для занятий по чтению на русском языке в Иране, Х. Сиями подчеркивает, что выбор текстов для чтения у преподавателей РКИ сопряжен с большой нехваткой академического времени, отводимого на изучение произведений художественной литературы, и потому они вынуждены самостоятельно, исходя из личных предпочтений, отбирать те или иные произведения русского литературного наследия [4]. Нехватку академического времени на изучение литературных произведений было бы целесообразно восполнить за счет учебных единиц, направленных на развитие навыков чтения.

К учебным дисциплинам развития навыков чтения с межпредметной связью литературоцентричного характера относятся такие предметы, как «Чтение и понимание простых текстов», «Чтение и понимание сложных текстов», «Устный пересказ», «Литература 19 века», «Современная литература», а также дисциплины, связанные с переводами текстов различного уровня сложности и т. д. Таким образом, следующим фактором, влияющим на критерии отбора текста для чтения, является его значимость в русской и мировой литературе. Как правило, важны политическая и социальная тематика текста, а также возможность воспитания этических и эстетических норм поведения.

Основным критерием лингвострановедческого отбора текстов для чтения на заня-

тиях по обучению РКИ в Иране является возможность развития на уроках критического мышления и формирования межкультурной компетенции. Реализация данного подхода к чтению текстов возможна в рамках таких учебных дисциплин, как «История, география и культура России» и «Культурное влияние Ирана». Тексты, отвечающие данному критерию, содержат описание реалий русского языка и другие сведения страноведческого характера.

Еще одним важным критерием для отбора текстов для чтения на занятиях РКИ в Иране, независимо от описанных выше подходов, является объем текста. В процессе наблюдения за учебным процессом было выявлено, что тексты, которые являются небольшими по объему, вызывают у учащихся больший интерес. Объемные тексты вызывают у учащихся страх, что они не смогут осилить его до конца. Если текст большого объема сократить до некоторых эпизодов или использовать в сокращенном формате, то это привлечет больше внимания учащихся к его содержанию и к самому процессу речевой деятельности.

Заключение

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что в условиях искусственного создания иностранной среды именно чтение является основным источником формирования культурного представления о стране изучаемого языка. Преподаватель РКИ в вузах Ирана при отборе текстов для чтения опирается на собственные интересы и отдает предпочтение именно тем текстам, которые на его взгляд могут вызывать интерес у его студентов. Однако одного предпочтения преподавателя недостаточно для успешной реализации поставленных целей по развитию навыков чтения. Он должен производить отбор текста на основе лингвоцентричного и литературоцентричного подходов согласно уровню владения языком и его языковой доступности, специфики аудитории, а также с учетом психологических и возрастных особенностей студентов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сиями Эйдляк Х. Обучение русскому языку как иностранному в иранских вузах на современном этапе / Учёные записки Забайкальского государственного университета. Чита, 2021. С. 128–133.
2. Константинова Н. А. Домашнее чтение как одна из форм самостоятельной работы студентов при изучении немецкого языка // Вестник КемГУ. Кемерово, 2013. № 2. С. 224–228.
3. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 328 с.
4. Сиями Эйдляк Х., Салими Абдолмалеки К. Особенности преподавания русской литературы в иранских вузах // Человек и образование. 2022. № 4. С. 169–175.

REFERENCES

1. Siyami Eidlak, Kh. (2021) Teaching Russian as a Foreign Language in Iranian Universities at the Present Stage. In: *Scholarly Notes of Transbaikial State University*. Chita, pp. 128–133. (In Russ.)
2. Konstantinova, N. A. (2013) Home reading as a form of self-study of German. *KemSU Bulletin*, no. 2, pp. 224–228. (In Russ.)
3. Kulibina, N. V. (2001) *Literary text in linguodidactic comprehension*. Dr. Thesis, Moscow. (In Russ.)
4. Siyami Eidlak, Kh., Salimi Abdolmaleki, K. (2022) Features of teaching Russian literature in Iranian universities. *Man and Education*, no. 4, pp. 169–175. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Сиями Эйдляк Халида – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка Боджнордского университета, Боджнордский университет, Иран

Салими Абдолмалеки Косар – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка Боджнордского университета, Боджнордский университет, Иран

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Siyami Eidlak Khalida – PhD in Philology, Associate prof. of the Department of Russian Language, University of Bojnord, Iran

Salimi Abdolmaleki Kosar – PhD in Philology, Assistant prof. of the Department of Russian Language, University of Bojnord, Iran

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

Научная статья

УДК 353.9

DOI: 10.54884/1815-7041-2024-81-4-226-236

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ К ПРОЦЕДУРЕ ПЕРЕРАСПРЕДЕЛЕНИЯ ПОЛНОМОЧИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Тюнников Ю. С.¹, Фатчихин П. К.², Келеш Н. Д.^{3✉}

^{1,2,3} Государственный университет просвещения, Москва, Россия

¹ Сочинский государственный университет, Сочи, Россия

¹ tunn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0996-205X>

² pk.fatchikhin@guppros.ru

^{3✉} nd.kelesh@guppros.ru

Статья поступила в редакцию 18.11.2024

Одобрена после рецензирования 05.12.2024

Принята к публикации 26.12.2024

Аннотация. Самодиагностика степени готовности субъектов Российской Федерации к процедуре перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования проводится в целях получения разносторонней и объективной информации, на основании которой становится возможным принятие на региональном уровне грамотного решения о переходе к реализации процедуры перераспределения полномочий и выборе организационно-управленческой модели. В статье представлены основные методологические подходы и принципы такой самодиагностики, сформирован перечень маркеров готовности на уровне внутренних ресурсов и внешних факторов, задействованных в организации и осуществлении процедуры перераспределения полномочий.

Ключевые слова: перераспределение полномочий, органы управления образованием, самодиагностика степени готовности перераспределения полномочий, принцип коллегиальности, принцип разностороннего анализа, принцип объективности.

Финансирование: работа выполнена в рамках государственного задания № 073-03-2024-077/9 по теме «Научно-методическое сопровождение перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023120900001-3-5.3.1).

Для цитирования: Тюнников Ю. С., Фатчихин П. К., Келеш Н. Д. Методологические аспекты самодиагностики готовности субъектов Российской Федерации к процедуре перераспределения полномочий в сфере образования // Человек и образование. 2024. № 4. С. 226–236. <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-226-236>

© СС ВУ Тюнников Ю. С., Фатчихин П. К., Келеш Н. Д., 2024.

Original article

METHODOLOGICAL ASPECTS OF SELF-DIAGNOSIS OF READINESS OF SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION FOR THE PROCEDURE OF REDISTRIBUTION OF POWERS IN THE SPHERE OF EDUCATION

Yu. Tyunnikov¹, P. Fatchihin², N. Kelesh³✉

^{1,2,3} Federal State University of Education, Moscow, Russia

¹ Sochi State University, Sochi, Russia

¹ tunn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0996-205X>

² pk.fatchikhin@guppros.ru

³ ✉ nd.kelesh@guppros.ru

The article was submitted on 18.11.2024

Approved after reviewing on 05.12.2024

Accepted for publication on 26.12.2024

Abstract. Self-diagnosis of the degree of readiness of the subjects of the Russian Federation for the procedure of redistribution of powers between local governments and public authorities of the subjects of the Russian Federation in the field of education is carried out in order to obtain comprehensive and objective information, on the basis of which it becomes possible to make a competent decision at the regional level on the transition to the implementation of the procedure of redistribution of powers and the choice of an organizational and managerial model. The article presents the main methodological approaches and principles of such self-diagnosis, and forms a list of readiness markers at the level of internal resources and external factors involved in the organization and implementation of the procedure for the redistribution of powers.

Keywords: redistribution of powers, authorities in the field of education, self-diagnosis of the degree of readiness for redistribution of powers, principle of collegiality, principle of comprehensive analysis, principle of objectivity.

Financing: the article has been prepared as part of federal state task 073-03-2024-077/9 on the following topic "Scientific and methodological support of redistribution of powers between municipal and regional authorities of the Russian Federation in education field" (registration number EGISU NIOKTR 1023120900001-3-5.3.1).

For citation: Tyunnikov Yu. S., Fatchihin P. K., Kelesh N. D. Methodological aspects of self-diagnosis of readiness of subjects of the Russian Federation for the procedure of redistribution of powers in the sphere of education // Man and Education. 2024; (4): 226–236. (In Russ.). <http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-226-236>

Введение

Процесс перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования (далее – перераспределение полномочий) предполагает оценку готовности субъектов Российской Федерации к процедуре перераспределения полномочий в формате самодиагностики.

В настоящем исследовании представлены основные методологические подходы и принципы самодиагностики степени готовности субъектов Российской Федерации к процедуре перераспределения полномочий в сфере образования, а также сформирован перечень маркеров готовности на уровне внутренних ресурсов и внешних факторов, задействованных в

организации и осуществлении процедуры перераспределения полномочий.

Основной *целью* проводимой самодиагностики представляется получение разносторонней, объективной, непротиворечивой информации, на основании которой становится возможным принятие на региональном уровне грамотного решения о переходе к реализации процедуры перераспределения полномочий и выборе его модели.

В соответствии с Концепцией перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования в части обеспечения функционирования образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы (далее – Концепция), актуальность перераспределения полномочий вызвана необходимостью повышения качества общего образования и эффективности управления общеобразовательными организациями [1].

Полномочия органов местного самоуправления и органов государственной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования могут быть перераспределены между ними в порядке, предусмотренном частью 12 статьи 17 Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [2].

Концепцией предполагаются три модели перераспределения полномочий: региональная, муниципальная, комбинированная [1].

Процедура самодиагностики реализуется непосредственно потенциальным субъектом перераспределения полномочий – органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования – с применением типового комплекса самодиагностики. В целях объективизации результатов процедуры самодиагностики ее целесообразно осуществлять в составе специально сформированной экспертной группы, состоящей из представителей различного уровня управления.

Формирование типового комплекса самодиагностики осуществляется с учетом настоящей методологии.

Материалы и методы

Ключевыми *методологическими принципами* проводимой процедуры самодиагностики являются:

- *принцип коллегиальности* в оценке факторов влияния, предполагающий вовлечение в процедуру самодиагностики группы лиц, обладающих значительным опытом и высоким уровнем экспертности в различных аспектах управления общим образованием;

- *принцип разностороннего анализа* процесса перераспределения полномочий, означающий учет всех типов ресурсов внутреннего и факторов внешнего влияния;

- *принцип объективности* в оценке факторов влияния, исключающий возможность влияния субъективных (индивидуальных) интересов на принятие решения об осуществлении процедуры перераспределения и выборе модели.

Для описания процедуры самодиагностики готовности к процессу перераспределения полномочий следует придерживаться методологических рамок ресурсного и ситуативного подходов.

Методология ресурсного подхода отражена в целом ряде современных исследований, посвященных изучению отдельных типов ресурсов [3; 4], анализу ресурсов как факторов стратегического развития [3; 4; 5; 6] и как основы для удовлетворения потребностей общества [7; 8].

Данный подход в управлении образованием предполагает, что организационная система и её элементы обладают определёнными ресурсами, благодаря которым возможно достижение целей, формирование конкурентоспособности данной системы, ее ведущих признаков и долгосрочного роста; при этом ресурсы нуждаются в эффективных вложениях и программах развития [9; 10; 11].

Отличительной характеристикой ресурсного подхода является концентрация на внутреннем контуре развития отрасли с

учетом корреляции с внешним социально-экономическим контекстом. Ключевыми процессами оперирования ресурсами традиционно признаются: анализ, привлечение, распределение и контроль над ресурсами. В рамках проведения самодиагностики готовности субъекта Российской Федерации к осуществлению процедуры перераспределения полномочий интерес представляет процесс анализа имеющихся ресурсов. Процессы привлечения, распределения и контроля над ресурсами актуализируются в рамках процедуры оценки эффективности перераспределения полномочий и описаны в соответствующей методологии [12].

К числу типов ресурсов, учет которых необходим и достаточен в ходе процедуры самодиагностики, в рамках настоящей методологии относятся: организационно-управленческие, кадровые, финансово-экономические, информационные.

Анализ внутренних ресурсов различных типов, задействованных в организации и осуществлении процедуры перераспределения полномочий, осуществляется с применением методики SWOT-анализа, направленного на выявление сильных и слабых сторон актуального состояния развития системы общего образования, изменение которых – непосредственная сфера влияния регионального органа управления образованием.

Ситуационный подход в рамках рассматриваемого нами процесса представляет собой анализ и интерпретацию внешнего контура, контекста перераспределения полномочий – комплексный учет факторов внешней среды, особенностей той ситуации, в которой происходит принятие управленческого решения о возможных сценариях деятельности в отношении муниципальных образовательных организаций. Теоретически ситуационный подход находит выражение в изучении различных ситуационных факторов: от локального [13] – до глобального характера [14].

Объектом процедуры самодиагностики является готовность как комплекс организационных условий, сложившихся на

региональном уровне и способствующих успешной реализации процедуры перераспределения полномочий по одной из выбранных моделей [1].

Понятие готовности (организационной готовности, готовности к изменениям) активно разрабатывается такими представителями зарубежного менеджмента, как А. Арменакис, Б. Дым и Х. Хасон, С. Харрис, Д. Холт, Х. Файлд, К. Дженсен, В. Леман, Дж. Гринер, Д. Симпсон, Б. Вайнер и др. [15; 16; 17; 18; 19; 20]. В отечественной науке феномен готовности рассматривается в работах А. А. Гридчина, Г. И. Янина, В. М. Захарова, И. В. Конева, А. И. Николаева, Л. И. Ермоленко, А. В. Сергиенко, А. А. Шаховской [21; 22; 23; 24; 6; 25; 26; 27].

Анализ различных источников свидетельствует об актуальности рассмотрения методологических оснований видения структуры готовности количества и содержания составляющих ее факторов.

Результаты

В рамках настоящей методологии готовность к осуществлению процедуры перераспределения полномочий предполагает выделение в своей структуре следующих уровней:

- внутренняя готовность – ресурсообеспеченность (по типам ресурсов);
- внешняя готовность – соответствие социально-экономическому запросу (по типам факторов).

В зависимости от соотношения элементов структуры готовности можно выделить следующие формы готовности:

- реальная готовность к осуществлению процедуры перераспределения полномочий;
- потенциальная готовность к осуществлению процедуры перераспределения полномочий;
- неготовность к осуществлению процедуры перераспределения полномочий.

Реальная готовность к осуществлению процедуры перераспределения полномочий может быть в свою очередь охарактеризована как полная (комплексная) или

частичная (фрагментарная) готовность. Полная степень готовности к процессу перераспределения полномочий на практике может коррелировать с региональной моделью осуществления данной процедуры; частичная – с комбинированной.

Потенциальная готовность к осуществлению процедуры перераспределения полномочий предполагает преобладание формальных признаков на уровне внешней готовности субъекта Российской Федерации к осуществлению процедуры перераспределения над формальными признаками внутренней готовности к данной процедуре.

Иными словами, уровень потенциальной готовности фиксируется в случае, когда потребность в организационных преобразованиях (в части перераспределения полномочий), выявленная как совокупность дефицитов различного рода, не может быть удовлетворена в силу отсутствия необходимого комплекса благоприятных условий.

Реальная готовность к осуществлению процедуры перераспределения полномочий заключена в тенденции к корреляции формальных признаков на уровне внешней готовности субъекта Российской Федерации.

Степень реальной готовности отмечается в ситуации, когда потребность в организационных преобразованиях может быть удовлетворена в полной мере или комплексом имеющихся ресурсов.

Неготовность к осуществлению процедуры перераспределения полномочий предполагает отсутствие формальных признаков готовности к осуществлению процедуры перераспределения на уровне как внешней, так и внутренней готовности.

Уровень неготовности к процессу перераспределения полномочий предполагает отсутствие необходимого комплекса условий, что нивелируется ситуативной неактуальностью данного запроса в целом.

Вся совокупность внешних факторов, по-разному влияющих на процесс перераспределения полномочий, может быть описана в комплексе факторов PEST-анализа:

политические (идеологическая повестка государства, действующее законодательство и др.), экономические (уровень безработицы, уровень доходов населения и др.), социальные (уровень демографии, миграционные процессы, этнокультурные особенности и др.) и технологические (уровень инноваций и др.) факторы. Данная методика применительно к объекту настоящей методологии может быть скорректирована с учетом положений Концепции [1].

Формальный признак готовности к осуществлению процедуры перераспределения полномочий формируется на основе обобщенного типа ресурса (внутренняя готовность) и обобщенной группы факторов (внешняя готовность) и имеет количественное выражение в диапазоне от 0 до 2, где 0 – отсутствие готовности, а 2 – максимальная готовность.

Количественное значение формального признака формируется на основе конкретных маркеров – элементов готовности на внутреннем и внешнем уровнях по каждому типу ресурсов и каждой группе факторов, – субъективно оцениваемых каждым членом экспертной группы как минимально значимый (0 баллов), нейтрально значимый (1 балл) и максимально значимый (2 балла).

В рамках настоящей методологии принят следующий минимальный и достаточный перечень маркеров готовности на уровне внутренних ресурсов:

– кадровые ресурсы:

1) доля управленческих кадров регионального и муниципального уровней, организующих процессы в рамках перераспределения полномочий, от общего количества управленческих кадров регионального и муниципального уровней;

2) доля иных работников органа исполнительной власти, муниципального органа управления образованием, а также подведомственных организаций, участвующих в процедуре перераспределения полномочий, от общего количества работников органа исполнительной власти, муниципального органа управления образованием, а также подведомственных организаций;

3) доля управленческих кадров регионального и муниципального уровней, организующих процессы в рамках перераспределения полномочий, прошедших повышение квалификации по данному вопросу, от общего количества управленческих кадров регионального и муниципального уровней, организующих процессы в рамках перераспределения полномочий;

4) доля иных работников органа исполнительной власти, муниципального органа управления образованием, а также подведомственных организаций, участвующих в процедуре перераспределения полномочий, прошедших повышение квалификации по данному вопросу, от общего количества иных работников органа исполнительной власти, муниципального органа управления образованием, а также подведомственных организаций, участвующих в процедуре перераспределения полномочий;

5) доля работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу, научным работникам и т. д., осуществляющих научно-методическое и организационно-методическое сопровождение процессов перераспределения полномочий, от общего количества работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу, научным работникам и т. д.

– финансовые (финансово-экономические) ресурсы:

1) количество бюджетных средств (региональный бюджет), которые могут быть выделены на реализацию различных процессов в рамках перераспределения полномочий;

2) количество бюджетных средств (муниципальный бюджет), которые могут быть выделены на реализацию различных процессов в рамках перераспределения полномочий;

3) количество частных средств (бизнес-инвестиции, благотворительные фонды и т. д.), которые могут быть привлечены в рамках реализации различных процессов в рамках перераспределения полномочий.

– организационно-управленческие ресурсы:

1) количество нормативных правовых документов регионального уровня, требующих корректировки (доработки) в рамках процедуры перераспределения полномочий;

2) количество нормативных правовых документов муниципального уровня, требующих корректировки (доработки) в рамках процедуры перераспределения полномочий;

3) количество нормативных правовых документов локального уровня, требующих корректировки (доработки) в рамках процедуры перераспределения полномочий;

4) количество региональных «дорожных карт» (комплексов мер, процедур, алгоритмов), требующих корректировки (доработки) в рамках процедуры перераспределения полномочий;

5) количество муниципальных «дорожных карт» (комплексов мер, процедур, алгоритмов), требующих корректировки (доработки) в рамках процедуры перераспределения полномочий;

6) количество локальных «дорожных карт» (комплексов мер, процедур, алгоритмов), требующих корректировки (доработки) в рамках процедуры перераспределения полномочий;

– информационные (информационно-методические) ресурсы:

1) доля дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в области перераспределения полномочий от общего количества дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в области организации управленческих процессов;

2) доля методических материалов в области перераспределения полномочий от общего количества методических материалов в области организации управленческих процессов;

3) доля субъектов Российской Федерации, чьи эффективные практики в области перераспределения полномочий были изучены, от общего количества субъектов Российской Федерации, обладающих эффективными практиками в области перераспределения полномочий;

4) доля муниципальных образований субъекта Российской Федерации, на территории которых к моменту проведения самодиагностики уже завершена процедура перераспределения полномочий, от общего количества муниципальных образований субъекта Российской Федерации.

В ходе работы экспертной группы каждому маркеру присваивается количественное значение (от 0 до 2 баллов); внутри каждого типа внутреннего ресурса выводится среднее арифметическое значение, соответствующее значению формального признака по данному типу.

В рамках настоящей методологии приняты следующий минимальный и достаточный перечень маркеров готовности на уровне внешних факторов:

– социально-экономические факторы:

1) степень удовлетворенности родителей и обучающихся доступностью и качеством общего образования;

2) степень необходимости усиления контроля за расходованием бюджетных средств в муниципальных образовательных организациях;

3) степень необходимости усиления контроля за материально-техническим оснащением;

4) степень удовлетворенности порядком формирования и распределения государственного (муниципального) задания в сфере образования, сложившимся в субъекте Российской Федерации;

5) наличие рисков ликвидации общеобразовательных организаций с финансово-экономической точки зрения (прежде всего малокомплектных школ).

– географические факторы:

1) степень отдаленности населенных пунктов субъекта Российской Федерации друг от друга;

2) уровень транспортной доступности и качество сообщения между населенными пунктами субъекта Российской Федерации;

3) степень территориальной близости населенных пунктов субъекта Российской Федерации к административному центру.

– демографические факторы:

1) общая численность населения субъекта Российской Федерации;

2) общая численность населения отдельных населенных пунктов субъекта Российской Федерации и их типология (город, поселок городского типа, село, деревня, станица и т. д.);

3) соотношение городского и сельского населения в субъекте Российской Федерации;

4) интенсивность миграции сельского населения субъекта Российской Федерации в городскую местность.

– организационно-управленческие факторы:

1) степень необходимости централизации управления процессами и ресурсами общеобразовательных организаций, фиксируемая в субъекте Российской Федерации;

2) наличие/отсутствие необходимости оптимизации сети общеобразовательных организаций в субъекте Российской Федерации (прежде всего в случае избыточности сети, большого количества малокомплектных школ и т. д.);

3) наличие/отсутствие в субъекте Российской Федерации сложившейся практики сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций на системной и регулярной основах.

В ходе работы экспертной группы каждому маркеру присваивается количественное значение (от 0 до 2 баллов); внутри каждой группы факторов выводится среднее арифметическое, соответствующее значению формального признака по данному типу.

Заключение

Представленная методология позволяет рассматривать перераспределение управленческих полномочий в сфере образования между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации как результат управленческого решения, принятого органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации с учетом оптимальных отраслевых условий и

актуального социально-экономического контекст.

Настоящая методология самодиагностики разработана на основе ресурсного и ситуативного подходов и с учетом принципов коллегиальности, разностороннего анализа и объективности.

В качестве объекта процедуры самодиагностики рассматривается готовность как комплекс организационных условий, сложившихся на региональном уровне и способствующих успешной реализации процедуры перераспределения полномочий. В структуре рассматриваемого объекта выделяются уровни внутренней и внешней готовности, по способу корреляции которых может быть определена потенциальная или реальная готовность к процессу перераспределения полномочий, а также зафиксирована неготовность к нему.

На основе разработанной методологии представляется возможной формулировка выводов не только в отношении положительного или отрицательного решения о перераспределении полномочий, но и в части выбора модели перераспределения полномочий в случае установления реальной готовности к осуществлению данного процесса.

При этом полная степень готовности к процессу перераспределения полномочий условно коррелирует с региональной мо-

делью осуществления данной процедуры и фиксируется в ситуации, когда потребность в преобразованиях может быть полностью удовлетворена набором имеющихся ресурсов.

Формальный признак готовности к осуществлению процедуры перераспределения полномочий по региональной модели – значение «максимальная готовность» (2 балла) по каждому обобщенному типу ресурса и каждой обобщенной группе факторов.

Частичная степень готовности к процессу перераспределения полномочий условно коррелирует с комбинированной моделью осуществления данной процедуры и фиксируется в ситуации, когда потребность в преобразованиях может быть лишь частично удовлетворена набором имеющихся ресурсов. При этом в зависимости от обобщенного типа ресурса (кадровые, финансово-экономические, организационно-управленческие, информационные), фиксирующего значение «максимальная готовность» (2 балла), и группы факторов (социально-экономические, географические, демографические, организационно-управленческие) с тем же значением принимается решение непосредственно о тех полномочиях, в отношении которых осуществляется процедура перераспределения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Отчет ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» о научно-исследовательской работе «Разработка научно-методических основ формирования моделей эффективного перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования» за 2023 год (УДК 371:351.851; Рег. № НИОКТР 124012400373-1). С. 75–81.
2. Федеральный закон от 06 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/ (дата обращения: 05.11.2024).
3. Бабичева Н. Э. Теоретико-методологические основы экономического анализа развития организаций на основе ресурсного подхода. М.: Финансы и кредит, 2012. 256 с.
4. Чепелева Н. Н. Ресурсная концепция предприятия // Омский научный вестник. 2013. № 4 (121). С. 71–74.
5. Лыасова С. Н. Ресурсный потенциал организации розничной торговли: дис. канд. экон. наук. Екатеринбург, 2011. 218 с.
6. Николаев А. И. Инновационное развитие и инновационная культура // Наука и наукознание. 2001. № 2. С. 54–64.
7. Евченко А. В., Кузьбожев Э. Н. Прогнозирование и программирование социального развития региона в переходной экономике: ресурсный подход. Курск: Изд-во РОСИ, 2000. 216 с.

8. Кузбожев Э. Н. Государственное индикативное планирование (региональный аспект). Курск: Изд-во КурскГТУ, 1996. 80 с.
9. Глебова О. В. Современные тенденции развития методологии стратегического управления / Труды Нижегородского ГТУ им. П. Е. Алексеева. 2010. № 2 (81). 300 с.
10. Синягин Ю. В. Методика оценки управленческого потенциала руководителей // Научно-практический журнал «Акмеология». 2007. № 1 (21). С. 60–71.
11. Тамбовцев В. Л. Стратегическая теория фирмы: состояние и возможное развитие // Российский журнал менеджмента. 2010. № 8 (1). С. 5–10.
12. Тюнников Ю. С., Лукьянович А. В., Герасимова И. В., Селезнева В. О. Особенности оценки эффективности процесса перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования // Человек и образование. 2024. № 3. С. 39–48.
13. Hubner W. F. Reviews. The book “The structure of organizations” by Peter M. Blau and Richard A. Schoenherr // Industrial and Labor Relations Review. 1972. № 4. P. 286–287.
14. Burns T., Stalker G. M. The Management of Innovation. Oxford: Oxford University Press, 1996. 288 p.
15. Armenakis A. A. Creating Readiness for Organizational Changes // Human Relations. 1993. № 46 (6). P. 681–703.
16. Dym B., Huson H. Leveraging Organizational Readiness for Change // System Thinker. 2004. № 9. P. 2–6.
17. Holt D. T., Armenakis A. A., Field H. S., Harris S. G. Readiness for Organizational Change: The Systematic Development of a Scale // Journal of Applied Behavioral Science. 2007. № 43. P. 232–255.
18. Jansen K. J. The Emerging Dynamics of Change: Resistance, Readiness and Momentum // Human Resource Planning. 2000. № 23 (2). P. 53–55.
19. Lehman W. E. K., Greener J. M., Simpson D. D. Assessing Organizational Readiness for Change // Journal of Substance Abuse Treatment. 2002. № 22 (4). P. 197–209.
20. Weiner B. J. A Theory of Organizational Readiness for Change // Implementation Science. 2009. № 4 (67). P. 37–48.
21. Гридчин А. А. Повышение готовности персонала миротворческих организаций к регулированию региональных конфликтов: дис. ...д-ра социол. наук. Орел, 2010. 371 с.
22. Янин Г. И. Диагностика процессов организационной адаптации и технология его оптимизации: дис. ...канд. социол. наук. Белгород, 1997. 228 с.
23. Захаров В. М. Готовность управленческого персонала предприятий к антикризисному управлению: дис. ... канд. социол. наук. Белгород, 1996. 198 с.
24. Конев И. В. Инновационная деятельность персонала предприятия: дис. ... канд. социол. наук. Белгород, 2001. 204 с.
25. Ермоленко Л. И. Развитие методов оценки степени необходимости организационных изменений и готовности промышленных предприятий к их проведению: дис. ...канд. экон. наук. Самара, 2011. 202 с.
26. Сергиенко А. В. Разработка методического инструментария оценки готовности оператора связи к стратегическому управлению на основе концепции системы сбалансированных показателей: дис. ...канд. экон. наук. М., 2012. 234 с.
27. Шаховская А. А. Социоподход к инновационному процессу // Дискуссия. 2013. № 2. С. 45–48.

REFERENCES

1. *Report of Academy of the Ministry of Education of Russia on the research work "Development of scientific and methodological foundations for the formation of models for the effective redistribution of powers between local governments and public authorities of the constituent entities of the Russian Federation in the field of education" for 2023* (UDC 371: 351.851; Reg. No. NIOKTR 124012400373-1). Pp. 75–81. (In Russ.)
2. *Federal Law of 06.10.2003 No. 131-FZ "On the General Principles of Organization of Local Self-Government in the Russian Federation"*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/ (Accessed: 5 November 2024). (In Russ.)
3. Babicheva, N. E. (2012) *Theoretical and methodological foundations of the economic analysis of the development of organizations based on the resource approach*. M.: Finance and credit. (In Russ.).
4. Chepeleva, N. N. (2013) Resource concept of the enterprise. *Omsk Scientific Bulletin*, no. 4 (121), pp. 71–74. (In Russ.).

5. Lykasova, S. N. (2011) *The resource potential of the retail trade organization*. Ph.D.thesis, Yekaterinburg. (In Russ.).
6. Nikolaev, A. I. (2001) Innovative development and innovative culture. *Science and Science Studies*, no. 2, pp. 54–64. (In Russ.).
7. Evchenko, A. V., Kuzbozhev, E. N. (2000) *Forecasting and programming of the social development of the region in a transitional economy: a resource approach*. Kursk: Publishing House of RUSSIA. (In Russ.).
8. Kuzbozhev, E. N. (1996) *State indicative planning (regional aspect)*. Kursk: Publishing house of KurskSTU. (In Russ.).
9. Glebova, O. V. (2010) Modern trends in the development of strategic management methodology. In: *Proceedings of the Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseev*, no. 2 (81). (In Russ.).
10. Sinyagin, Y. V. (2007) Methodology for assessing the managerial potential of managers. *Scientific and Practical Journal "Acmeology"*, no. 1 (21), pp. 60–71. (In Russ.).
11. Tambovtsev, V. L. (2010) Strategic theory of the firm: state and possible development. *Russian Journal of Management*, no. 8 (1), pp. 5–10. (In Russ.).
12. Tyunnikov, Y. S., Lukyanovich, A. V., Gerasimova, I. V., Selezneva, V. O. (2024) Features of evaluating the effectiveness of the process of redistribution of powers between local governments and public authorities of the subjects of the Russian Federation in the field of education. *Man and Education*, no. 3, pp. 39–48. (In Russ.).
13. Hubner, W. F. (1972) The book "The structure of organizations" by Peter M. Blau and Richard A. Schoenherr. *Industrial Schoenherr // Industrial and Labor Relations Review*, no 4, pp. 286 – 287.
14. Burns, T., Stalker, G. M. (1996) *The Management of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
15. Armenakis, A. A. (1993) Creating readiness for organizational changes. *Human Relations*, no. 46 (6), pp. 681–703.
16. Dym, B., Huson, H. (2004) Leveraging Organizational Readiness for Change. *System Thinker*, no. 9, pp. 2–6.
17. Holt, D. T., Armenakis, A. A., Field, H. S., Harris, S. G. (2007) Readiness for Organizational Change: Systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioral Science*, no. 43, pp. 232–255.
18. Jansen, K. J. (2000) The Emerging Dynamics of Change: Resistance, Readiness and Momentum. *Human Resource Planning*, no 23 (2), pp. 53–55.
19. Lehman, W. E. K., Greener, J. M., Simpson, D. D. (2002) Assessing Organizational Readiness for Changes. *Journal of Substance Abuse Treatment*, no. 22 (4), pp. 197–209.
20. Weiner, B. J. (2009) A Theory of Organizational Readiness for Change. *Implementation Science*, no. 4 (67), pp. 37–48.
21. Gridchin, A. A. (2010) *Increasing the readiness of personnel of peacekeeping organizations to regulate regional conflicts*. Ph.D.thesis, Orel. (In Russ.).
22. Yanin, G. I. (1997) *Diagnostics of organizational adaptation processes and technology of its optimization*. Ph.D.thesis, Belgorod. (In Russ.).
23. Zakharov, V. M. (1996) *Readiness of managerial personnel of enterprises for anti-crisis management*. Ph.D.thesis. (In Russ.).
24. Konev, I. V. (2001) *Innovative activity of the personnel of the enterprise*. Ph.D.thesis, Belgorod. (In Russ.).
25. Ermolenko, L. I. (2011) *Development of methods for assessing the degree of necessity of organizational changes and the readiness of industrial enterprises to carry them out*. Ph.D.thesis, Samara. (In Russ.).
26. Sergienko, A. V. (2012) *Development of methodological tools for assessing the readiness of a telecom operator for strategic management based on the concept of a balanced scorecard system*. Ph.D.thesis, Moscow. (In Russ.).
27. Shakhovskaya, A. A. (2013) Social approach to the innovation process. *Discussion*, no. 2, pp. 45–48. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Тюнников Юрий Станиславович – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования Управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения, Москва

Фатчихин Павел Константинович – начальник Управления регионального развития, Государственный университет просвещения, Москва

Келеш Наталья Дмитриевна – ведущий эксперт отдела развития региональных управленческих механизмов Управления регионального развития, Государственный университет просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Tyunnikov Yuri Stanislavovich – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading Researcher of the Modern Directions of Educational Development Laboratory, Department of Interaction with Pedagogical Universities, Federal State University of Education, Moscow

Fatchihin Pavel Konstantinovich – Head of the Department for Regional Development, Federal State University of Education, Moscow

Kelesh Natalia Dmitrievna – the leading expert of the Development of Regional Managerial Mechanisms, Department for Regional Development, Federal 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.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

2024. № 4(81)

Над номером работали:
Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин

Адрес редакции:
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 доб. 6101
e-mail: journal20015@rambler.ru
сайт: <https://guppros.ru/ru/rubric/science/vestnik/man-and-education>

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Minion Pro".
Тираж 500 экз. Усл. п.л. 15, уч.-изд. л. 19.
Подписано в печать: 27.12.2024 г. Дата выхода в свет: 15.01.2025 г. Заказ № 2024/12-12.
Отпечатано в Государственном университете просвещения
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2