

ISSN 1815-7041



Человек
и

№1(74)
2023

образование

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

№ 1 (74)
2023

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

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 85549 от 27.06.2023

Учредитель
ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

В издании публикуются материалы по следующим специальностям:
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
5.8.7. Методология и технология профессионального образования
5.3.4. Педагогическая психология, психоdiagностика цифровых образовательных сред

Редакция:
Марон Аркадий Евсеевич, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»;
Королева Елена Геннадьевна, ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»;
Сергиенко Александра Юрьевна, литературный редактор, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»;
Мухлаева Татьяна Всеволодовна, редактор иностранного текста, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России».

© ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»,
2023

Научный журнал
Издается с 2005 года
Периодичность – 4 выпуска в год

Редакционная коллегия:

Марон Аркадий Евсеевич, главный редактор, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);
Кузьмин Павел Владимирович, канд. пед. наук, ректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);
Абрамов Владимир Иванович, канд. эконом. наук, ООО «МЭО» (Москва);
Бабаев Доолотбай Бабаевич, д-р пед. наук, проф., Международный Кувейтский ун-т (Бишкек, Киргизия);
Бордовский Геннадий Алексеевич, д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург);
Бровка Наталья Владимировна, д-р пед. наук, проф., Белорусский гос. ун-т (Минск, Беларусь);
Ван Баоши, д-р пед. наук, проф., Шанхайский институт индустрии, коммерции и иностранных языков (Шанхай, КНР);
Гелясина Елена Владимировна, канд. пед. наук, доцент, УО «Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова» (Витебск, Беларусь);
Гордашникова Ольга Юрьевна, д-р эконом. наук, проф., ФГБНУ «ИУО РАО» (Москва);
Долматов Александр Васильевич, д-р пед. наук, проф. РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург);
Ени Валентина Вячеславовна, д-р пед. наук, проф. Приднестровский гос. ун-т (Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика);
Илюшин Леонид Сергеевич, д-р пед. наук, проф. СПбГУ (Санкт-Петербург);
Королева Елена Геннадьевна, отв. секретарь, канд. пед., наук ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);
Кузнецов Андрей Николаевич, канд. пед. наук, доцент, ФГБНУ «РАО» (Москва);
Монахова Лира Юрьевна, д-р пед. наук, доцент, ФГКВОУ ВО им. С. М. Буденного (Санкт-Петербург);
Поздеева Светлана Ивановна, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Томский гос. пед. ун-т» (Томск);
Попов Виталий Викторович, д-р пед. наук, доцент, Мичиганский ун-т (Энн-Арбор, США);
Рустамов Фаррух Аббас оглы, д-р пед. наук, проф., Азербайджанский гос. пед. ун-т (Баку, Азербайджан);
Сейтенова Салима Сагиновна, канд. пед. наук, ассоциированный проф., акад. Казахстанской академии пед. наук, Западно-Казахстанский ун-т им. М. Утемисова, (Уральск, Казахстан);

Адрес учредителя: 125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8., кор. 2а, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»
Тел. 8 (495) 668–61–06, доб. 76–69; E-mail: man-educ@apkpro.ru
Адрес редакции: 191119, Санкт-Петербург, ул. Черняховского, 2.

Сергиенко Александра Юрьевна, канд. пед. наук, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);
Сериков Владислав Владиславович, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, ФГБНУ «ИСРО РАО» (Москва);
Федорчук Юлия Михайловна, д-р эконом. наук, доцент, ФГБНУ «ИУО РАО» (Москва);

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

Редакционный совет:

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



MAN AND EDUCATION

ISSN 1815-7041

№ 1 (74)
2023

The journal is listed among Russian peer-reviewed scientific journals approved by the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Science and Higher Education for publications of major scientific results of theses for academic degrees of Candidate and Doctor of Sciences.
Full electronic version of the edition is placed in the RSCI system publicly available on the platform eLIBRARY.ru, and on the website www.iuorao.com

Registration certificate PI No. FS77 – 85549 dated
27.06.2023

Founder

The Academy of Ministry of education of the Russian Federation

The journal publishes materials on the following specialties:

- 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education
- 5.8.7. Methodology and technology of vocational education
- 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments

Editorial Staff:

- Maron Arkady Evseevich**, Editor-in-Chief, Dr.Sc., Prof., Lead Researcher at FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia»;
Koroleva Elena Gennadievna, Executive Secretary, PhD, Senior Researcher at FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia»;
Sergienko Aleksandra Yuryevna, Literary Editor, PhD, Senior Researcher at FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia»;
Mukhlaeva Tatyana Vsevolodovna, PhD, Editor of foreign text, Senior Researcher at FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia».

Academic journal
Established in 2005
Published quarterly

Editorial Board:

- Maron Arkady Evseevich**, Editor-in-Chief, Dr.Sc., Prof., FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia» (Moscow);
Kuzmin Pavel Vladimirovich, PhD, Rector of FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia» (Moscow);
Abramov Vladimir Ivanovich, PhD, LLC «MEE» (Moscow);
Babaev Doolotbai Babaevich, Dr.Sc., Prof., Kuwait International University (Bishkek, Kyrgyzstan);
Bordovskiy Gennady Alekseevich, Dr.Sc., Prof., Acad. of RAE, A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg);
Brovka Natalya Vladimirovna, Dr.Sc., Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus);
Wang Baoshi, Dr.Sc., Prof., Shanghai Institute of Industry, Commerce and Foreign Languages (Shanghai, China);
Gelyasina Elena Vladimirovna, PhD, Assoc. Prof., P. M. Masherov Vitebsk State University (Vitebsk, Belarus);
Gordashnikova Olga Yurievna, Dr.Sc., Prof., FSBSI “IEM RAE” (Moscow);
Dolmatov Alexander Vasilyevich, Dr.Sc., Prof., A. I. Herzen RSPU (St. Petersburg);
Yeni Valentina Vyacheslavovna, Dr.Sc., Prof., Pridnestrovian State University (Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic);
Ilyushin Leonid Sergeevich, Dr.Sc., Prof., SPbSU (St. Petersburg);
Koroleva Elena Gennadievna, Executive Secretary, PhD, Branch of FSBSI “IEM RAE” in SPb (St. Petersburg);
Kuznetsov Andrey Nikolaevich, PhD, Assoc. Prof., FSBSI “RAE” (Moscow);
Monakhova Lira Yulyevna, Dr.Sc., Assoc. Prof., Military Academy of Communications (St. Petersburg);
Pozdeeva Svetlana Ivanovna, Dr.Sc., Prof., Tomsk State Pedagogical University (Tomsk);
Popov Vitaliy Viktorovich, Dr.Sc., Assoc. Prof., University of Michigan (Ann Arbor, USA);
Rustamov Farrukh Abbas oglu, Dr.Sc., Prof., Azerbaijan State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan);
Seitenova Salima Saginovna, PhD, Assoc. Prof., Acad. of Kazakhstan Academy of Ped. Sciences, M. Utemisov West Kazakhstan University (Uralsk, Kazakhstan);
Sergienko Aleksandra Yuryevna, PhD, FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia» (Moscow);

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

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

Editorial Council:

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



Содержание

ЧЕЛОВЕК
И ОБРАЗОВАНИЕ
№ 1 (74) 2023

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тарасов С.В., Эргашев О.Н., Бордовский Г.А., Финагентов А.В.

Концепция создания и развития региональной межведомственной системы информационно-образовательной поддержки граждан старшего поколения 9

Аксёнова С.Д., Корнеева М.С., Прикот О.Г., Тагаева Н.Е. Концепт продуктивного образования в контексте метамодернистского дискурса 24

Сергиенко А.Ю., Соколова И.И. Потенциал развития инфраструктуры школьной управляемой команды в новых условиях 38

Гордашникова О.Ю., Кузнецов А.Н., Федорчук Ю.М. Проектирование системы учета контингента образовательных организаций для обеспечения доступности общего образования 50

Лазарева М.В., Губанова Е.В. Полный управляемый цикл как инструмент принятия решений в общеобразовательной организации 60

Осипенко Г.И. Инновационный потенциал районной системы образования: от инновационной активности к измерению и экспертизе 69

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Марон А.Е., Резинкина Л.В. Развитие современной инфраструктуры сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: кластерно-модульный подход 76

Сидоров А.В. Актуальные направления повышения квалификации педагогов в контексте новых образовательных практик 85

Жбанкова В. А. Выявление проблем профессионального становления будущих экономистов в учреждениях среднего профессионального образования 95

Авдеева И.В. Проектирование программы повышения квалификации руководящих кадров сферы образования 105

Вельдяева Т.А. Подходы к проектированию и дидактические принципы модели формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности будущих переводчиков 117

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Стародубцев М.П. Особенности обучения и воспитания детей в дворянских семьях в России в XVIII–XIX вв. 125

Томилин А.Н. Активизация практики применения метода педагогического стимулирования студентов вуза 131

Хекерт Н.Е. Моделирование военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза в российских спортивных традициях 138

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Шаталов М.А. Технолого-методическое обеспечение реализации требований обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в практике предметного обучения 146

Фомина Н.А., Бабурин А.В. Особенности инициативности студентов с различным уровнем успешности деятельности в цифровом пространстве 155

| | |
|--|-----|
| <i>Балакирева Э.В., Шуян Фэн.</i> Исследование проблем дистанционного образования иностранных аспирантов | 168 |
| <i>Зорина Е.М.</i> Модели обучения с использованием педагогических опор в условиях цифровизации | 178 |

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

| | |
|--|-----|
| <i>Горшкова В.В.</i> Онтологическая парадигма воспитания (к девяностолетию со дня рождения Л.М. Лузиной) | 189 |
|--|-----|

CONTENT

MAN
AND EDUCATION
№ 1 (74) 2023

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

| | |
|--|----|
| <i>Tarasov S.V., Ergashev O.N., Bordovsky G.A., Finagentov A.V.</i> The concept of creating and developing the regional interdepartmental system of informational and educational support for older citizens | 9 |
| <i>Aksenova S.D., Korneeva M.S., Prikot O.G., Tagaeva N.E.</i> Concept of productive education in the context of metamodernist discourse | 24 |
| <i>Sergienko A.Yu., Sokolova I.I.</i> Development potential of the school management team in modern context | 38 |
| <i>Gordashnikova O.Yu., Kuznetsov A.N., Fedorchuk Yu.M.</i> Designing the registration system of the contingent of educational organizations to ensure access to general education | 50 |
| <i>Lazareva M.V., Gubanova E.V.</i> Full management cycle as a decision-making tool in an educational organization | 60 |
| <i>Osipenko G. I.</i> Innovative potential of the district education system: from innovative activity to evaluation and expertise | 69 |

CONTINUING EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

| | |
|---|-----|
| <i>Maron A.E., Rezinkina L.V.</i> Developing modern infrastructure for support of continuing education of teaching staff: cluster-modular approach | 76 |
| <i>Sidorov A.V.</i> Actual trends in teachers' professional development in the context of modern educational practices | 85 |
| <i>Zhbankova V.A.</i> Identification of problems of future economists' professional development in secondary vocational education institutions | 95 |
| <i>Avdeeva I.V.</i> Designing a program for professional development of education management staff | 105 |
| <i>Veldyaeva T.A.</i> Approaches to designing and didactic principles of the model of future translators' professional intercultural strategic competency development | 117 |

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

| | |
|--|-----|
| <i>Starodubtsev M.P.</i> Features of education and upbringing of children in noble families in Russia in the XVIII–XIX centuries | 125 |
| <i>Tomilin A.N.</i> Intensification of the practice of applying the method of pedagogical stimulation to university students | 131 |
| <i>Khekert N.E.</i> Modeling of military-patriotic education of maritime university cadets based on Russian sports traditions | 138 |

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

| | |
|---|-----|
| <i>Shatalov M.A.</i> Technological and methodological support for implementation of requirements of updated Federal State Educational Standards of general education in the practice of school subject learning | 135 |
| <i>Fomina N.A., Baburin A.V.</i> Specificity of initiative manifestation of students with different levels of successful activity in the digital space | 142 |

Balakireva E.V., Feng S. Study of distance education problems
of foreign postgraduate students 168

Zorina E.M. Models of learning using pedagogical supports in the context of digitalization 178

HISTORICAL EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL HERITAGE

Gorshkova V.V. Ontological paradigm of education
(on the ninetieth anniversary of the birth of L.M. Luzina) 189

Научная статья

УДК 37.013.83

doi: 10.54884/S181570410025090-4

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОНЦЕПЦИЯ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МЕЖВЕДОМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН

*Сергей Валентинович Тарасов¹, Олег Николаевич Эргашев²,
Геннадий Алексеевич Бордовский^{3✉}, Анатолий Вячеславович Финагентов⁴*

^{1,3}Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

²Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова, Санкт-Петербург, Россия

⁴Северо-Западный институт гериатрии и социально-медицинского проектирования, Санкт-Петербург, Россия

¹rector@herzen.spb.ru

²ergashев@mai.ru

^{3✉}president@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8520-6758>

⁴szipc@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации информационно-образовательной поддержки в рамках оказания комплексной медико-социальной помощи гражданам старшего поколения. Представлены результаты деятельности профильных ведомств Правительства Санкт-Петербурга по информированию, проведению образовательных и просветительских программ и мероприятий для пожилых граждан, а также организации дополнительной профессиональной подготовки персонала государственных учреждений и лиц, участвующих в оказании комплексной медико-социальной помощи. На основе структурного и системного анализа ситуации разработаны рекомендации по формированию в регионе единой межведомственной системы информационно-образовательной поддержки граждан старшего поколения, определены параметры и условия функционирования такой системы и ее основной структуры – регионального научно-методического информационно-образовательного центра на базе федерального педагогического вуза – Института развития информационных и образовательных технологий в области геронтологии. Выделены приоритетные направления деятельности института в привязке к выявленным негативным тенденциям.

Ключевые слова: граждане старшего поколения, комплексная медико-социальная помощь, информационная и образовательная поддержка, ассистивные образовательные технологии, информирование граждан, дополнительная подготовка персонала государственных учреждений, региональный научно-методический информационно-образовательный центр.

Для цитирования: Тарасов С.В., Эргашев О.Н., Бордовский Г.А., Финагентов А.В. Концепция создания и развития региональной межведомственной системы информационно-образовательной поддержки пожилых граждан // Человек и образование. 2023. № 1. С.9-23. <http://doi.org/10.54884/S181570410025090-4>.

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Original article

THE CONCEPT OF CREATING AND DEVELOPING THE REGIONAL INTERDEPARTMENTAL SYSTEM OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL SUPPORT FOR SENIOR CITIZENS

Sergei V. Tarasov¹, Oleg N. Ergashev², Gennady A. Bordovsky^{✉3}, Anatoly V. Finagentov⁴

^{1,3}Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

²First Pavlov State Medical University of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia

⁴North-Western Institute of Geriatrics and Socio-Medical Design, St. Petersburg, Russia

¹rector@herzen.spb.ru

²ergashev@mai.ru

³✉president@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8520-6758>

⁴szipc@mail.ru

Abstract. The article deals with the problems of organizing informational and educational support in the framework of providing comprehensive medical and social assistance to citizens of the older generation. The results of the activities of the relevant departments of the Government of St. Petersburg on informing, conducting educational and educational programs and events for the elderly, as well as organizing additional professional training for personnel of state institutions and persons involved in the provision of comprehensive medical and social assistance are presented. On the basis of the structural and system analysis of the situation, recommendations for the formation in the region of a unified interdepartmental system of information and educational support for older citizens are developed. The parameters and conditions for the functioning of such a system and its main structure - the regional scientific and methodological information and educational center based on a federal pedagogical university - the Institute for the development of informational and educational technologies in the field of gerontology are determined. The priority areas of the Institute's activities in relation to the described negative trends are identified.

Keywords: citizens of the older generation, complex medical and social assistance, informational and educational support, assistive educational technologies, informing citizens, additional training for government staff, regional scientific and methodological informational and educational center.

For citation: Tarasov S.V., Ergashev O.N., Bordovsky G.A., Finagentov A.V. The concept of creating and developing the regional interdepartmental system of informational and educational support for senior citizens // Man and Education. 2023; (1): 9-23. (In Russ.) <http://dx.doi.org/doi:10.54884/S181570410025090-4>.

Введение. Повышение качества жизни граждан старшего поколения (далее – ГСП) в современных геополитических условиях – одна из приоритетных задач государственной социальной политики России [1; 2; 3]. Поиск вариативных подходов и методик обусловлен ограниченностью финансовых ресурсов, необходимых для модернизации систем здравоохранения и социальной защиты населения [4]. В этой связи особую актуальность приобретают относительно низкозатратные программы, способствующие продлению периода жизненной актив-

ности ГСП за счет их социальной адаптации [5; 6].

Опыт преодоления пандемии COVID-19, которая оказывает выраженное негативное влияние на психофизиологическое состояние людей старших возрастных групп [7], подтвердил научную обоснованность формирования в России системы долговременной комплексной медико-социальной помощи (далее – КМСП) пожилым гражданам [8].

В Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения на период до 2025 г. [2] и национальном проекте «Демография»

[3] в состав «социальной помощи» включаются информационные, образовательные, культурно и духовно-просветительские составляющие [9]. Их реализация осуществляется в рамках деятельности отдельных ведомств на базе учреждений культуры и социального обслуживания населения, а также здравоохранения и образования [10]. Однако использование в процессе информирования и обучения ГСП перспективных технологий и современного оборудования не обеспечивает достижение поставленных задач в силу отсутствия системного подхода и низкой эффективности межведомственной интеграции [11].

Цель настоящей публикации, развивающей формуируемую авторами концепцию оказания образовательной поддержки КМСП ГСП на основе анализа данных по оказанию информационных, образовательных и просветительских услуг ведомственными структурами, – определить конкретные направления работы и задачи педагогического вуза, принимающего на себя функции регионального научно-методического информационно-образовательного центра по направлению «Геронтология» [9; 12].

1. Оценка влияния составляющих информационно-образовательной поддержки на эффективность оказания КМСП ГСП

До настоящего времени в литературе детально не рассматривались вопросы влияния информационных и образовательных технологий на доступность и качество КМСП [13]. По мнению авторов, это обусловлено узковедомственным подходом при формировании целевых программ помощи ГСП по направлениям: здравоохранение, социальная защита населения, культура, занятость.

Создание в начале 2022 г. при поддержке руководства Санкт-Петербурга Экспертного совета по оказанию комплексной медико-социальной помощи гражданам старших возрастных групп позволило переосмыслить вопросы межведомственной интеграции в процессе совершенствования государственной поддержки пожилых граждан.

В его состав вошли представители ведущих научных и образовательных центров региона: СЗГМУ им. И.И. Мечникова, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, а также ведомственных учебных и методических центров.

Объединение усилий ученых и специалистов обеспечило проведение объективной оценки ситуации в городе с предоставлением информационных, образовательных и просветительских услуг в рамках государственной социальной поддержки ГСП. Сбор и обобщение данных проводился по трем базовым направлениям, представленным на рисунке 1. Рассматривалась деятельность профильных комитетов Правительства Санкт-Петербурга (подведомственных им учреждений и структур): по здравоохранению, социальной политике, культуре, труду и занятости населения, образованию, делам молодежи и взаимодействию с общественными организациями. В рамках отдельных направлений анализ деятельности ведомств проводился по единой схеме:

- выделение характерных особенностей, негативно влияющих на эффективность работы;
- оценка позитивных достижений и инновационных технологий;
- общая оценка ситуации с определением базовых факторов;
- оценка возможности улучшения ситуации за счет внедрения информационных и образовательных технологий.

Использование формата партнерства Правительства Санкт-Петербурга с федеральным педагогическим вузом (РГПУ им. А.И. Герцена) и профессиональным сообществом геронтологов в рамках деятельности Экспертного совета позволило сформировать научно обоснованную модель информационно-образовательной поддержки оказания КМСП ГСП в регионе.

2. Деятельность по информированию ГСП

На рисунке 2 представлены составляющие информирования ГСП по оказанию КМСП. По оценкам специалистов, в регуляр-



Рис. 1. Базовые направления информационно-образовательной поддержки оказания КМСП ГСП

ном информировании по вопросам получения КМСП ГСП сегодня нуждаются до 2 млн жителей Санкт-Петербурга, включая 1,4 млн ГСП и до 600 тыс. их родственников. Отсутствие информирования или низкая информационная доступность государственных услуг ограничивает, а в ряде ситуаций – при снижении мобильности пожилого человека

– исключает возможность получения этих услуг и тем самым нарушает права ГСП.

Процедура организации оказания КМСП ГСП предусматривает проведение оценки нуждаемости ГСП в отдельных видах услуг. При этом информирование и мотивация ГСП к участию в оценке становится определяющим фактором для доступа ГСП к оказанию



Рис. 2. Составляющие информирования ГСП об КМСП

КМСП и обязательной составляющей системой поддержки оказания КМСП ГСП [15].

При анализе современной ситуации в Санкт-Петербурге необходимо учитывать:

- предмет информирования и формы предоставления материалов;
- используемые подходы к информированию с учетом особенностей ГСП (возрастных и психологических), технических ресурсов структур (например, информирование ГСП через электронные сервисы доступно только для 15% пожилых петербуржцев [16]);
- наличие межведомственных программ информирования для локальных групп ГСП (например, заинтересованных в трудоустройстве или приобретении навыков ухода за пациентами).

В **Комитете по социальной политике** информирование ГСП проводится ГКУ «Центр организации социального обслуживания» (ГКО ЦОСО). Среди реализованных практик информирования можно выделить:

- использование ресурсов интернет-портала «Навигатор социальных услуг» (за первое полугодие 2022 г. – 9,2 тыс. посетителей);
- размещение справочной информации на официальном сайте ГКУ ЦОСО (132 тыс. обращений);
- деятельность кол-центра ГКУ ЦОСО (51 тыс. обращений);
- распространение печатных информационных материалов в учреждениях социальной защиты населения, подведомственных КСП и территориальным администрациям;
- реклама услуг социального профиля на официальных сайтах ПФ РФ, Федеральной службы по защите потребителей, портала «Государственные и муниципальные услуги в Санкт-Петербурге».

Для более полного использования потенциала учреждений социальной защиты (комплексных центров и социальных стационаров) с целью информационной поддержки оказания КМСП ГСП представляется перспективным разворачивание динамических информационных панелей для ГСП в печатном или электронном формате в подразделениях 18 комплексных центров, пре-

доставляющих ГСП услуги социального (380 отделений), социально-медицинского (93 отделения), социально-реабилитационного (34 отделения) профилей, а также в 33 отделениях дневного пребывания и в 16 специализированных социальных стационарах.

По данным **Комитета по здравоохранению**, информирование ГСП о возможности получения медицинских услуг осуществляется через «Городской центр медицинской профилактики» (ГЦМП). Среди практик можно выделить:

- проведение целевых опросов и анкетирование посетителей медицинских учреждений;
- информационная поддержка деятельности амбулаторно-поликлинических учреждений и медицинских стационаров в формате распространения печатных материалов (флаеры, листовки, плакаты, буклеты) по вопросам профилактики хронических заболеваний и использованию здоровьесберегающих технологий;
- подготовка и издание печатных материалов, изготовление видеороликов по указанной тематике;
- размещение тематических материалов в печатных и электронных средствах массовой информации.

По информации специалистов, целевые информационные программы и мероприятия, ориентированные на ГСП, реализуются в ограниченных масштабах, общее количество их участников не превышает 2 тыс. чел., что несопоставимо с численностью ГСП в Санкт-Петербурге (более 1400 тыс. чел.). Необходимо формирование долговременного целевого проекта, предусматривающего использование технических ресурсов всех амбулаторно-поликлинических учреждений здравоохранения (66 отделений), в первую очередь – 40 подразделений гериатрической службы.

Комитет по труду и занятости населения реализовал в 2022 году ряд интересных практик по профессиональной адаптации людей возрастной категории «50+», включая:

- организацию целевой профориентации ГСП через центры занятости населения (прошли 253 чел.);

- проведение специальных «Ярмарок вакансий» для людей «50+» (в сентябрьской ярмарке приняли участие более 1600 чел.);
- размещение целевой информации на ведомственных цифровых платформах;
- реализацию специальных информационных мероприятий для ГСП в рамках федерального проекта «Содействие занятости», являющегося частью национального проекта «Демография».

Представляет интерес опыт сотрудничества **Комитета по труду и занятости населения** со структурами, подведомственными **Комитету по образованию**, в рамках реализации совместного проекта на цифровой платформе «Питер-профиль».

Особенности деятельности **Комитета по культуре** по информированию ГСП о культурно-просветительских и досуговых услугах:

- оказание информационных услуг ГСП осуществляют все общедоступные публичные библиотеки Санкт-Петербурга (198 учреждений);
- предоставление информационной поддержки ГСП в электронном формате (использование электронных сервисов и программ);
- информирование в ходе обучения ГСП основам компьютерной грамотности (97 компьютерных классов, оснащенных 500 ПК);
- информирование социально активных групп ГСП в ходе деятельности культурно-досуговых учреждений Санкт-Петербурга (100 культурных центров), на базе которых работают 1300 творческих коллективов (занимаются более 40 тыс. ГСП);
- информирование в ходе проведения в культурно-досуговых центрах привлекательных для широких слоев ГСП массовых мероприятий (за первое полугодие 2022 г. 5 тыс. мероприятий посетили до 500 тыс. ГСП).

Учреждения культуры в процессе информирования ГСП активно взаимодействуют с общественными организациями, в том числе с ветеранскими и добровольческими, муниципальными и территориальными администрациями, учреждениями социальной защиты населения.

Результаты анализа по «информированию ГСП»:

- в Санкт-Петербурге не сформирована целостная система информирования ГСП о КМСП, поэтому ее информационная доступность не превышает 15% от общей численности ГСП (охват порядка 220 тыс. чел.);
- отсутствие целостной системы информирования ГСП не позволяет обеспечить координацию и мониторинг оказания услуг, продвижение апробированных информационных и образовательных технологий;
- для информирования ГСП не в полной мере используются возможности портала «Госуслуги Санкт-Петербурга», радиотрансляционной сети, находящихся на бюджетировании каналов ТВ («Пятый канал», «78 события», «СПб ТВ», «СПб КТВ»), печатных СМИ Санкт-Петербурга;
- для расширения информирования ГСП целесообразно развивать сотрудничество правительства города с ПАО «Почта России» (более 300 отделений); банками, участвующими в выплате пенсии ГСП: «Сбербанком» (порядка 220 отделений), «ВТБ» (78 офисов), «Почта Банком» (12 офисов и 200 пунктов приема); использование форматов социальной рекламы: билборды на улицах (до 200 точек) и размещение в транспорте (до 800 рекламных носителей);
- условие достижения информационной доступности КМСП – активизация сотрудничества государственных учреждений с общественными и ветеранскими организациями, религиозными конфессиями, волонтерскими и добровольческими центрами.

Анализ показывает, что обеспечение информационной доступности КМСП ГСП на уровне 75–80% невозможно без создания единой межведомственной системы информирования ГСП в масштабах Санкт-Петербурга.

3 .Проведение образовательных, просветительских и культурно-досуговых программ и мероприятий для ГСП

В отличие от информирования, реализация образовательных, просветительских и культурно-досуговых программ и мероприятий для ГСП является в значительной сте-

пени не составляющей системной поддержки оказания КМСП [15], но ассистивной технологией, правильный подбор которой способствует социальной адаптации ГСП к окружающей действительности, позитивно влияет на их психофизиологическое состояние и способность к самообслуживанию.

По оценкам специалистов, количество ГСП – потенциальных получателей образовательных, просветительских и культурно-досуговых услуг различного профиля – составляет до 50% от общей численности населения старших возрастных групп.

Наблюдается широкий спектр реализуемых в Санкт-Петербурге программ и мероприятий, отвечающих потребностям и интересам локализованных возрастных и социальных групп ГСП, а также вариативность форматов их проведения. На рисунке 3 показаны основные виды ассистивных образовательных программ для ГСП. Реализация этих программ может способствовать снижению объемов медицинских и социальных услуг ГСП.

В работе **Комитета по социальной политике** два направления просветительской деятельности для ГСП [16]:

- программы и мероприятия по адаптации ГСП к цифровому пространству; прово-

димые на базе 18 комплексных центров и «Ассоциации ветеранов, инвалидов и пенсионеров» (за третий квартал 2022 г. прошли обучение 9,2 тыс. чел.);

- целевые программы для ГСП и их родственников с целью обучения навыкам ухода (на базе 13 комплексных центров работают 18 «Школ ухода», в которых за 2022 г. прошли обучение более 1,1 тыс. чел.) [17].

Расширение просветительской деятельности для ГСП на базе учреждений социальной защиты населения возможно за счет номенклатуры услуг с привлечением специалистов-гериатров, медицинских психологов, специалистов по здоровьесберегающим технологиям.

Данные **Комитета по культуре** свидетельствуют о значительном потенциале библиотечной сети и культурно-досуговых центров, оказывающих ГСП широкий спектр просветительских услуг с использованием современных технологий. Характерные особенности реализации таких программ и мероприятий:

- обучение ГСП основам компьютерной грамотности в рамках долговременной технически проработанной программы с использованием ресурсов библиотечной



Рис. 3. Основные виды ассистивных образовательных программ для ГСП

сети (в 2022 г. в программе участвовали 128 библиотек), включающей очные курсы (обучено более 6 тыс. чел.), консультирование (предоставлено 7 тыс. чел.), массовых мероприятий (проведено более 200), бесплатно предоставления компьютеров (работают до 100 пунктов доступа в Интернет);

- широкое использование форматов дистанционного обучения: в открытом доступе представлено более 200 авторских материалов (более 300 тыс. просмотров за год), продвижение специального электронного справочника;
- реализация массовых культурно-досуговых программ и мероприятий, ориентированных на ГСП, в частности в формате «клубов по интересам» (участвовали до 12 тыс. ГСП);
- положительный опыт сотрудничества учреждений культуры с общественными и ветеранскими организациями, муниципалитетами, запись для участия в программах обучения через КЦСОН, взаимодействие с Комитетом по информатизации и связи (в рамках программы «Электронный гражданин Санкт-Петербурга»).

В то же время не сформирована электронная система для продвижения и контроля просветительских услуг в сфере культуры.

В **Комитет по здравоохранению** просветительские программы для ГСП реализуются ГЦМП. Среди презентуемых форматов можно выделить:

- массовые общедоступные мероприятия для населения обучающего и просветительского профиля («Школы» и «университеты» здоровья) [14];
- профилактические и оздоровительные мероприятия, в частности, в рамках национальных проектов «Здравоохранение», «Демография»;
- просветительские программы для выделенных контентных групп с учетом заболеваемости и возрастных особенностей, с использованием ресурсов Музея гигиены.

Информация о реализации специальных программ, ориентированных на ГСП, на базе учреждений здравоохранения отсутствует. Особенности действующего законодатель-

ства не позволяют использовать электронную систему поддержки здравоохранения РЕГИЗ для продвижения образовательно-просветительских услуг по оказанию КМСП ГСП.

Программы **Комитета по труду и занятости населения** являются примером практико-ориентированного подхода. Заслуживают упоминания: использование инновационных методик, позитивный опыт реализации проектов с привлечением учреждений других ведомств, наработанная практика оценки эффективности реализации просветительских мероприятий по профессиональной ориентации и переподготовке ГСП, участие в федеральном проекте «50+». Среди используемых форматов профориентационной работы с ГСП можно выделить:

- работу на вебинарных площадках;
- профессионально-ориентационные тренинги;
- мероприятия по психологической поддержке (семинары, мастер-классы, тестирование, консультирование);
- обучение КСП по сертифицированным программам в рамках федерального проекта «50+» (за 2022 г. обучено более 2 тыс. чел.);
- использование электронных ресурсов и сервисов, в частности цифровой платформы «Питер-профи» (обучено более 600 чел.).

Результаты анализа проведения образовательных, просветительских и культурно-досуговых программ и мероприятий для ГСП:

1. Реализация образовательных, просветительских, культурно-досуговых программ, проектов и мероприятий осуществляется в Санкт-Петербурге на ведомственном уровне.
2. Предоставление услуг образовательного и просветительского профилей проводится без оценки нуждаемости.
3. Низкая информационная доступность образовательно-просветительских услуг, отсутствует электронная система учета и контроля услуг.
4. Из процесса оказания ГСП услуг просветительского и досугового профиля

практически исключены общественные, не-государственные, добровольческие структуры, научные и учебные центры.

5. Отсутствие системного подхода в процессе оказания образовательных и просветительских услуг ограничивает доступность программ по востребованным направлениям: экономические, юридические, психологические вопросы, информационные и здоровьесберегающие технологии.

6. Для структурирования образовательных, просветительских и досуговых программ и проектов, внедрения инновационных методик необходимо формирование единой межведомственной системы образовательной поддержки ГСП с привлечением ресурсов и потенциала государственных и негосударственных структур.

4. Дополнительное обучение персонала государственных учреждений и лиц, привлекаемых к оказанию КМСП ГСП

Функционирование государственных учреждений, подчиненных различным ведомствам, в составе единой системы оказания КМСП ГСП предполагает реализацию согласованных подходов, использование универсальных методик оценки, единых электронных сервисов и документооборота

[15]. При этом сотрудники ведомственных структур должны свободно ориентироваться в базовых знаниях по смежным специальностям, обладать междисциплинарными ключевыми компетенциями: системным мышлением; прогностическими способностями; навыками коллективной работы, критического мышления, командного решения проблем [12]. Развитие перечисленных компетенций способствует формированию у специалистов узкого профиля (врачей, социальных работников, психологов, работников культуры, образования и т.д.) новых телес установок и умений, обеспечивающих их совместную работу в мультидисциплинарной команде.

Решение этой проблемы требует дополнительной подготовки лиц, участвующих в оказании КМСП ГСП [9]. Основные категории обучаемых представлены на рисунке 4. В Санкт-Петербурге суммарная численность лиц, нуждающихся в дополнительном обучении, составляет порядка 30 тыс. чел. При этом для каждой из категорий обучаемых должны быть разработаны и внедрены специальные программы подготовки, учитывающие совокупность таких факторов, как условия взаимодействия с ГСП, профиль и объем профессиональной и первичной подготовки, характер и задачи совместной работы со специалистами смежных направ-



Рис. 4. Основные категории обучаемых в связи с оказанием КМСП ГСП

лений.

В настоящее время дополнительное профессиональное обучение персонала государственных учреждений, участвующих в оказании КМСП ГСП, с учетом особенностей пожилых граждан проводят следующие комитеты:

По данным **Комитета по здравоохранению**, Городской центр медицинской профилактики:

- проводит публичные просветительские мероприятия, ориентированные на специалистов здравоохранения, образования, культуры и других организаций по профилактике неинфекционных (в том числе и возраст-ассоциированных) хронических заболеваний, формированию здорового образа жизни;
- участвует в организации и проведении программ дополнительного обучения по профилактике заболеваний и охране здоровья для широкого спектра специалистов.

Необходимо также отметить деятельность по дополнительной подготовке специалистов здравоохранения профильных медицинских учебных центров региона (врачей различного профиля, среднего и младшего персонала) в связи с особенностями оказания услуг ГСП (в частности, герiatricкой помощи). В СЗГМУ им. И.И. Мечникова за 2022 г. было проведено 28 учебных циклов по 8 специальностям, прошли обучение более 550 специалистов. Курсы дополнительной подготовки медицинского персонала, включающие специальные учебные модули по работе с ГСП, проводятся в Первом Санкт-Петербургском государственном медицинском университете им. И.П. Павлова и в нескольких коммерческих образовательных организациях.

В **Комитете по социальной политике** успешно работают учебные центры, осуществляющие дополнительное профессиональное обучение специалистов по социальной работе:

- Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы ведет переподготовку специалистов по трем программам дополнительного обучения (за 2022 г. прошли обучение 127 со-

трудников учреждений социальной сферы);

• Государственный информационно-методический центр «Семья» осуществляет дополнительное профессиональное обучение специалистов социального профиля по семи учебным программам (за 2022 г. прошли подготовку более 400 сотрудников) проводит организационно-методические мероприятия просветительского профиля для персонала организаций, включенных в официальный реестр КСП поставщиков социальных услуг.

Отсутствуют данные о специальной подготовке сотрудников государственных учреждений культуры, образования, службы занятости, участвующих в предоставлении ГСП информационных и просветительских услуг, объемы которых позволяют приблизительно оценить нуждаемость в обучении персонала (например, по учреждениям культуры – до 300 работников библиотек и не менее 500 сотрудников культурно-досуговых центров). В Санкт-Петербурге не ведется обучение сотрудников государственных учреждений, относящихся к старшей возрастной группе, в частности преподавателей ведомственных учебных центров.

Значимой государственной проблемой является организация специального обучения лиц, участвующих в оказании ГСП услуг социального профиля, в частности сотрудников негосударственных структур. В 2022 г. в Санкт-Петербурге более 200 негосударственных организаций с различным статусом участвовали в оказании помощи ГСП на регулярной основе: общественные организации, автономные некоммерческие организации, благотворительные фонды, религиозные и конфессиональные организации, добровольческие (волонтерские) центры при профильных вузах. Массовая деятельность по указанному профилю проводилась в регионе основными политическими партиями и социально ответственными общественными организациями, такими как «Союз пенсионеров России».

При определении параметров специальных учебных курсов и численности нуждающихся в обучении представителей указанных структур (до 2 тыс. чел.) необходимо учитывать, что их сотрудники и доброволь-

цы выполняли достаточно широкий перечень действий по поддержке ГСП – участвовали в сборе пожертвований, закупке и доставке продуктов и лекарств, проведении информационных и досуговых мероприятий, оказании помощи по дому и сопровождении ГСП, консультировании по доступу к государственным сервисам, обучении ГСП навыкам здорового образа жизни.

Результаты анализа по дополнительной подготовке персонала государственных учреждений и лиц, участвующих в оказании социальных услуг ГСП:

- дополнительная профессиональная подготовка персонала государственных учреждений в связи с оказанием услуг ГСП и работе учреждений в составе системы КМСП осуществляется в основе на ведомственном уровне, что ограничивает спектр знаний, получаемых обучаемыми, и снижает практическую ценность обучения;
- отсутствие межведомственных стандартов и подходов к дополнительному обучению персонала государственных учреждений препятствует внедрению в процесс обучения специальных образовательных технологий, ограничивает использование электронных ресурсов;
- отсутствие дополнительной подготовки лиц, участвующих в оказании социальных услуг ГСП, в частности сотрудников негосударственных структур, негативно влияет на качество услуг, предоставляемых ГСП этими организациями;
- отсутствие специального обучения добровольцев, в том числе студентов профильных вузов, ограничивает возможность их привлечения к оказанию социальной помощи ГСП.

Для создания эффективной системы оказания КМСП ГСП необходимо обеспечить научно-методическое сопровождение и системную интеграцию деятельности ведомств, научных и образовательных центров по проблеме организации дополнительной подготовки персонала государственных учреждений и лиц, участвующих в оказании социальных услуг ГСП.

Заключение. Большинство проблем, выявленных при анализе ситуации с ин-

формационно-образовательной поддержкой оказания КМСП ГСП, могут решаться за счет рационального использования информационных и организационно-технических ресурсов в процессе формирования единой межведомственной системы. Повышению качества и доступности информационно-образовательной поддержки оказания КМСП ГСП будет способствовать деятельность регионального научно-методического образовательного центра на базе федерального педагогического вуза [12].

Создание в структуре РГПУ им. А.И. Герцена по согласованию с Правительством Санкт-Петербурга Института развития информационных и образовательных технологий в области геронтологии (ИРИОТ) будет способствовать решению задач:

1. В информировании ГСП:

1) проведение исследований в части оптимизации форм используемых механизмов межведомственного взаимодействия в процессе информирования ГСП;

2) планирование организационно-методической и научно-методической поддержки, координация деятельности по информированию ГСП, осуществляющей ведомственными учреждениями и негосударственными структурами в процессе оказания КМСП ГСП;

3) разработка и реализация pilotных проектов в части информирования ГСП с привлечением ранее не используемых ресурсов и возможностей государственных предприятий и негосударственных структур, общественных организаций и волонтерских центров.

2. В развитии образовательной и просветительской деятельности, ориентированной на граждан старшего поколения:

1) анализ существующих ведомственных проектов, оценка их эффективности, выработка рекомендаций по их совершенствованию;

2) разработка вопросов координации межведомственного взаимодействия, мониторинга эффективности в процессе реализации государственных проектов образовательного профиля, ориентированных на ГСП;

3) организация взаимодействия с негосударственными, общественными организациями, религиозными конфессиями с целью выработки совместных подходов, согласования алгоритмов и формирования просветительских программ;

4) исследование вопросов влияния реализации образовательных, просветительских, культурно-досуговых программ и мероприятий с привлечением ГСП на повышение качества жизни отдельных возрастных и социальных групп ГСП, оценка востребованности и экономической эффективности подобных проектов и мероприятий для отдельных территорий;

5) разработка и инициирование новых мультидисциплинарных проектов просветительского профиля, ориентированных на ГСП (пример – формат «Университета активного долголетия»).

3. В совершенствовании образовательной деятельности, ориентированной на персонал государственных учреждений и лиц, участвующих в оказании КМСП ГСП:

1) анализ существующих ведомственных проектов, используемых методик, оценка их эффективности и необходимости модернизации с учетом особенностей участия в си-

стеме комплексной медико-социальной помощи и взаимодействия с ГСП;

2) разработка вопросов нормативного регулирования межведомственного взаимодействия в процессе дополнительной подготовки персонала государственных учреждений и лиц, участвующих в оказании КМСП ГСП;

3) разработка методик и алгоритмов дополнительной подготовки персонала и лиц, привлекаемых к оказанию КМСП ГСП: модульных учебных курсов, оригинальных базовых модулей, эталонных модульных курсов для отдельных категорий обучаемых;

4) реализация pilotных проектов образовательного профиля по модернизации системы дополнительной подготовки персонала и лиц, участвующих в оказании КМСП ГСП, для выделенных групп ведомств и локальных территорий, отдельных категорий обучаемых;

5) разработка и реализация механизмов мониторинга эффективности учебных курсов дополнительной подготовки персонала и лиц, участвующих в оказании КМСП ГСП.

Список источников

1. Комплекс поручений Президента РФ от 09.09.2014 № Пр-2159 по итогам проведения Президиума Госсовета России [Электронный ресурс]. URL: <https://tomsk.gov.ru/uploads/ckfinder/userfiles/files/Пр-2159.PDF> (дата обращения: 19.02.2023).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 05.02.2016 №164-р «Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/7PvwIIE5X5KwzFPuYtNAZf3aBz61bY5i.pdf> (дата обращения: 29.02.2023).
3. Национальный проект «Демография». «Старшее поколение» [Электронный ресурс]. URL: https://национальныепроекты.рф/projects/demografiya/starshee_pokolenie (дата обращения: 19.02.2023).
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 №1640 (в ред. 01.03.2018) «Обутверждении государственной программы Российской Федерации» Развитие здравоохранения» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71848440/> (дата обращения: 11.02.2023).
5. Анисимов В.Н., Бордовский Г.А., Финагентов А.В., Шабров А.В. Государственная поддержка граждан старшего поколения: какая гериатрия нужна современной России // Успехи геронтологии. 2020. Т. 33. № 4. С. 625-645.
6. Деев А.И. Как москвичам жить до(а)льше // Успехи геронтологии. 2018. Т. 31. № 6. С. 851-858.
7. Сидоренко А.В. Голубев А.Г. Теория и практика старения в условиях пандемии COVID-19 // Успехи геронтологии. 2020. Т. 33. № 2. С. 397-408.
8. Интегральная оценка биопсихосоциального статуса граждан старшего поколения и реализация составляющей системной поддержки / В.Н. Анисимов, О.Н. Эргашев, А.В. Финагентов, В.Х. Хавинсон // Успехи геронтологии. 2021. Т. 34. № 4. С. 499-506.
9. Образовательные технологии для государственной социальной поддержки пожилых людей: концептуальное обоснование / Г.А. Бордовский, О.Н. Эргашев, А.В. Финагентов, В.Н. Анисимов, С.И. Богданов, А.В. Шабров // Человек и образование. 2021. № 2(67). С. 173-184.
10. Комплексный уход за пожилыми людьми (ICOP): механизм реализации концепции. Рекомендации для систем и служб. ВОЗ. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2020. 42 с.
11. Инновационная концепция профилактики старения для современной России / В.Н. Анисимов, Г.А. Бордовский, А.В. Финагентов, А.В. Шабров // Успехи геронтологии. 2022. Т. 35. № 3. С. 324-332.
12. Стратегии образовательной поддержки оказания комплексной помощи пожилым гражданам / С.В. Тарасов, О.Н. Эргашев, Г.А. Бордовский, А.В. Финагентов // Человек и образование. 2022. № 3(72). С. 185-196.
13. Цели образования в интересах устойчивого развития. Задачи обучения. ЮНЕСКО. Париж: UNESCO Publishing, 2017. 65 с.
14. Бордовский Г.А. Образование лиц старшего возраста: российское измерение мировой проблемы // Высшее образование сегодня. 2020. № 2. С. 7-10.
15. Системная поддержка повышения качества жизни граждан старшего поколения в России: проблемы и перспективы / В.Н. Анисимов, А.А. Редько, А.В. Финагентов, В.Х. Хавинсон, А.В. Шабров // Успехи геронтологии. 2020. Т. 33. № 5. С. 825-837.
16. Создание региональной системы оказания комплексной медико-социальной помощи гражданам старшего поколения: опыт Санкт-Петербурга / В.Н. Анисимов, А.А. Редько, А.В. Финагентов, В.Х. Хавинсон, А.В. Шабров // Успехи геронтологии. 2020. Т. 33. № 5. С. 809-824.
17. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 15.01.2022 № 781 «О реализации в отдельных субъектах Российской Федерации в 2023 году типовой модели системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, нуждающимися в уходе» [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Mintruda-Rossii-ot-15.12.2022-N-781/> (дата обращения: 19.02.2023).

References

1. *Set of instructions of the RF President dated September 9, 2014 No. Pr-2159.* Available at: <https://tomsk.gov.ru/uploads/ckfinder/userfiles/files/Pr-2159.PDF>. (Accessed: 19 February 2023). (In Russ.)
2. *Decree of the Government of the Russian Federation dated 05.02.2016 No. 164-r "Strategy of actions in the interests of citizens of the older generation in the Russian Federation until 2025".* Available at: <http://static.government.ru/media/files/7PvwIIE5X5KwzFPuYtNAZf3aBz61bY5i.pdf>. (Accessed: 29 February 2023). (In Russ.)
3. *National project "Demography". "Older generation".* Available at: https://nationalprojects.rf/projects/demografiya/starshee_pokolenie. (Accessed: 19 February 2023). (In Russ.)
4. *Decree of the RF Government dated December 26, 2017 No. 1640 (as amended on March 1, 2018) "On Approval of the State Program of the Russian Federation "Health Development".* Available at: <http://base.garant.ru/71848440/>. (Accessed: 11 February 2023). (In Russ.)
5. Anisimov, V.N. et al. (2020) State support of older citizens: what kind of geriatrics is needed in modern Russia. *Advances in Gerontology*, v. 33, no. 4, pp. 625-645. (In Russ.)
6. Deev, A.I. (2018) How Muscovites can live more. *Advances in Gerontology*, v.31, no. 6, pp. 878-886. (In Russ.)
7. Sidorenko, A.V. Golubev, A.G. (2020) Theory and practice of aging in the context of the COVID-19 pandemic. *Advances in Gerontology*, v. 33, no. 2, pp. 397-408. (In Russ.)
8. Anisimov, V.N. (2021) Integral assessment of the biopsychosocial status of older citizens and the implementation of the systemic support component *Advances in Gerontology*, v. 34, no. 4, pp. 499-506. (In Russ.)
9. Bordovsky, G.A. et al. (2021) Educational technologies for state social support of elderly people: a conceptual justification. *Man and Education*, no. 2(67), pp. 173-184. (In Russ.)
10. *Comprehensive Care for the Elderly (ICOP): a mechanism for implementing the concept. Recommendations for systems and services* (2020). WHO. Geneva. (In Russ.)
11. Anisimov, V.N. et al (2022) Innovative concept of aging prevention for modern Russia. *Advances in Gerontology*, v. 35, no. 3, pp. 324-332. (In Russ.)
12. Tarasov, S.V. (2022) Strategies of educational support for the provision of comprehensive assistance to elderly citizens. *Man and Education*, no. 3(72), pp. 185-196. (In Russ.)
13. *Goals of education for sustainable development. Learning objectives.* UNESCO (2017). Paris. (In Russ.)
14. Bordovsky, G.A. (2020) Education of older people: the Russian dimension of the world problem. *Higher Education Today*, no. 2, pp. 7-10. (In Russ.)
15. Anisimov, V.N. (2020) System support for improving the quality of life of older citizens in Russia: problems and prospects. *Advances in Gerontology*, v. 33, n. 5, pp. 825-837. (In Russ.)
16. Anisimov, V.N. et al (2020) Creation of a regional system for providing comprehensive medical and social care to older citizens: the experience of St. Petersburg. *Advances in Gerontology*, v. 33, no. 5, pp. 809-824. (In Russ.)
17. *Order of the RF Ministry of Labor and Social Protection dated December 15, 2022 No. 781 "On the implementation in certain constituent entities of the Russian Federation in 2023 of a typical model of a long-term care system for elderly citizens and disabled people in need of care."* Available at: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Mintruda-Rossii-ot-12/15/2022-N-781/>. (Accessed: 19 February 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.03.2023; одобрена после рецензирования 22.03.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 16.03.2023; approved after reviewing on 22.03.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторах:

Бордовский Геннадий Алексеевич

Доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, президент Российской государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Тарасов Сергей Валентинович

Доктор педагогических наук, профессор, ректор Российской государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Финагентов Анатолий Вячеславович

Кандидат технических наук, исполнительный директор АНО «Северо-Западный институт гериатрии и социально-медицинского проектирования», Санкт-Петербург

Эргашев Олег Николаевич

Доктор медицинских наук, профессор кафедры госпитальной хирургии, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Bordovsky Gennady Alekseevich

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of the RAE, President of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Tarasov Sergey Valentinovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Finagentov Anatoly Vyacheslavovich

Candidate of Technical Sciences, Executive Director, North-Western Institute of Geriatrics and Socio-Medical Design, St. Petersburg

Ergashev Oleg Nikolaevich

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Hospital Surgery, First Pavlov State Medical University, 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 37.011

doi: 10.54884/S181570410025091-5

КОНЦЕПТ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕТАМОДЕРНИСТСКОГО ДИСКУРСА

*Светлана Дмитриевна Аксенова¹, Мария Сергеевна Корнеева²,
Олег Георгиевич Прикот^{3✉}, Наталья Евгеньевна Тагаева⁴*

^{1,2,3,4} НИУ «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, Россия

¹ s.d.aksenova@gmail.com

² mskorneeva_1@edu.hse.ru

^{3✉} o.prikot@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7234-1475>

⁴ netagaeva@edu.hse.ru

Аннотация. В рамках исследования, представленного в статье, выявлены ценностные и дидактические основания концепта продуктивного образования, его базовые признаки и сформулировано авторское определение. В ходе исследования обнаружены свидетельства проявлений его реализации в образовательной практике детского технопарка «Кванториум». По итогам эмпирического исследования констатировано, что субъекты образовательного процесса общеобразовательных, специализированных, частных школ Санкт-Петербурга считают возможным и необходимым внедрение в их образовательные пространства кванторианской модели продуктивного образования. В статье показано, что основой механизма внедрения кванторианской («вытягивающей») модели продуктивного образования является персонализированная образовательная программа, которая предполагает паритетное «детско-взрослое» освоение представителями школ – партнерами процесса внедрения – и реализацию кванторианской «вытягивающей» модели.

Ключевые слова: образование метамодерна, продуктивное образование, образовательная экосистема, кванторианская «вытягивающая» модель, механизм внедрения.

Благодарности: авторы благодарят директора ГБУДО «ЦРТ» Калининского района Санкт-Петербурга, руководителя детского технопарка «Кванториум» В.А. Зотову за дружескую поддержку в проведении исследования, помочь в интерпретации полученных данных.

Для цитирования: Аксенова С.Д., Корнеева М.С., Прикот О.Г., Тагаева Н.Е. Концепт продуктивного образования в контексте метамодернистского дискурса // Человек и образование. 2023. №1. С. 24-37. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025091-5>.

Original article

CONCEPT OF PRODUCTIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF METAMODERNIST DISCOURSE

Svetlana D. Aksenova¹, Maria S. Korneeva², Oleg G. Prikot^{3✉}, Natalya E. Tagaeva⁴

^{1,2,3,4} Higher School of Economics National Research University, St. Petersburg, Russia

¹ s.d.aksenova@gmail.com

² mskorneeva_1@edu.hse.ru

^{3✉} o.prikot@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7234-1475>

⁴ netagaeva@edu.hse.ru

Abstract. The research presented in the article reveals the value and didactic foundations of the productive education concept, its basic features. The author's definition is formulated. In the course of the research, evidence of its manifestation in the educational practice of the children's technopark «Kvantorium» was found. The results of the empirical study show that the subjects of the educational process in comprehensive, specialized and private schools of St. Petersburg consider it possible and necessary to introduce the Quantorium model of productive education in their educational environments. The article shows that the basis for the mechanism of implementation of the Quantorian («pulling») model of productive education is a personalized educational program, which assumes parity «child-adult» mastering by representatives of schools - partners in the process of implementation and realization of the Quantorian «pulling» model.

Keywords: metamodern education, productive education, educational ecosystem, Quantorian «pulling» model, implementation mechanism.

Acknowledgement: The authors thank V.A. Zotova, Director of Kalininsky District TsRT and head of Quantorium Children's Technopark for her friendly support in conducting the study and help in interpreting the obtained data.

For citation: Aksanova S.D., Korneeva M.S., Prikot O.G., Tagaeva N.E. Concept of productive education in the context of metamodernist discourse // Man and Education. 2023; (1): 24-37.(In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025091-5>.

Введение. Актуализация метамодернистского цивилизационного концепта вызывала к жизни трансформации многих социальных процессов и явлений. Образование не является исключением. Для современного образовательного дискурса характерно возрастание роли людей поколения ALPHA, то есть рожденных после 2010 года [1], начинающих оказывать серьезное давление на общемировое образовательное пространство, в динамике которого все более явственно прослеживаются черты экосистемной логики развития [2; 3; 4]. Указанные процессы ставят вопрос о поиске адекватного названным деятелям и форматам методологического парадигмального концепта – дидактической основы для образовательной деятельности людей поколения ALPHA в образовательных экосистемах.

Определяем подобный методологический концепт как «продуктивное образование». В научной литературе и образовательной практике имеется устоявшееся понятие «продуктивное обучение» [6; 7]. Оба эти понятия часто употребляются как синонимы. Однако мы полагаем, что термин «обучение», который помещает в центр образовательного процесса его технологическую, а не ценностную составляющую слишком узок для становящегося образования метамодерна, в основе образовательных отношений которого лежат динамические трансформации персональных ценностей

субъектов образовательной деятельности. Теоретический анализ показал, что в литературе отсутствует определение концепта «продуктивное образование», которое бы отвечало задачам представленного в настоящей статье исследования.

Вопреки расхожим представлениям, что продуктивное образование («обучение») возникло в западной (англоязычной) образовательной традиции, в вопросе происхождения этого явления не все так однозначно. Полагаем, что если инструментальные конструктивистские идеи Д. Дьюи и У. Килпатрика нашли свое отражение, например, в практической работе С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко, то практика отечественного продуктивного образования основывалась также и на гуманистических, конструктивистских по сути, педагогических идеях Л.Н. Толстого, С.И. Гессена, К.Н. Вентцеля, Л.С. Выготского.

В 30-е годы прошлого века в силу известных историко-социальных причин идеология вышеуказанных отечественных мыслителей в образовательной сфере и педагогов-практиков, новаторская позиция которых способствовала продвижению реализации концепта продуктивного образования, перестала быть актуальной.

Проникновение феномена продуктивного образования в отечественную образовательную практику повторно началось в 90-е годы прошлого столетия и представляло со-

бой адаптацию к российским условиям американского и немецкого опыта [5; 6]. В 1993 году М.И. Башмаков создал в Санкт-Петербурге институт продуктивного обучения, который активно включился в общемировое движение продуктивных школ. М.И. Башмаков отмечал, что зарубежные исследователи больше стремились к реализации продуктивного образования как целостной системы, а в России упор был сделан на внедрение методов продуктивного образования в практику общеобразовательных школ [7]. Однако, по нашему мнению, на рубеже веков отечественная школа, воспроизведившая проявления бытия школы модерна, «школы-фабрики», по меткому выражению Кена Робинсона, оказалась ценностно и организационно не готовой к реализации концепта продуктивного образования. В настоящее время предпринимается, по сути, очередная попытка внедрения концепта в практику школы.

Максимы, на которых основывается модернистская школа, с нашей точки зрения, таковы: «природа – не храм, а мастерская...»; «человек – мера всех вещей...»; «знание – сила...»; утопические глобальные проекты как триггер социального прогресса; школа «гуманистического насилия»; «на все есть только один ответ. И он – в конце учебника. И подсмотреть его нельзя, потому что это нечестно...»; «базовая характеристика ребенка – год его выпуска».

Очевидно, что в контексте разворачивания современного метамодернистского образовательного дискурса подобные максимы – это инструмент «воспроизведения прошлого». Поэтому мы и поставили перед собой задачу выработки актуальной для метамодернистской школы формулировки концепта продуктивного образования. Основными чертами образования метамодерна, для которого нами и определяется концепт, с нашей точки зрения, являются:

- нелинейность и ценностный релятивизм VUCA¹/BANI²/SHIVA³ – мира в дискурсе метамодерна;

- аутентичные деятели – люди поколения ALPHA LUDENS («Альфа играющие»), суть мышления которых – озарения и синтез, проявляемые в контексте агентивного поведения;
- методологическая парадигма – продуктивное образование: learning by doing, перенос внешней мотивации на внутреннюю;
- формат – образовательная экосистема: установление отношений доверия человека и мира;
- цель и результат – благополучие людей (субъективное, социальное, цифровое) в образовательных экосистемах.

Соответственно, мы поставили перед собой задачу выделить в определении концепта те черты образовательной действительности, которые характеризуют метамодернистский образовательный дискурс. Исторически эти черты проявлялись на протяжении достаточно длительного времени. Ранними предпосылками продуктивного обучения на западной исторической сцене можно считать школу гештальтпсихологии и ее «амбассадора» – психолога Макса Вертгеймера. Один из его трудов носит название «Productive thinking». Как писал в своей книге М. Вертгеймер, «мой собственный опыт преподавания свидетельствует о том, что лучше всего – особенно поначалу – как можно меньше показывать, “учить”. Желательно также... не давать готовых ответов. Ребенок должен сам прийти к задачам, которые он будет пытаться решить... Я бы по возможности избегал всего, что может привести к механизации обучения, к установке на механическое повторение» [8, с. 183].

Безусловно, «отцом-основателем» современной идеологии продуктивного образования является Джон Дьюи. При организации процесса обучения он отмечал следующие важные аспекты:

1. Учащиеся должны самостоятельно осваивать учебный материал в процессе выполнения проектов.
2. Необходимо применять групповые виды познавательной деятельности, кото-

¹Volatility – нестабильный, Uncertainty – неопределенный, Complexity – сложный, Ambiguity – неоднозначный.

²Brittle – хрупкий, Anxious – тревожный, Nonliner – нелинейный, Incomprehensible – непостижимый.

³Split – расщепленный, Horrible – ужасный, Inconceivable – невообразимый, Vicious – беспощадный, Arising – возрождающийся.

рые способствуют формированию критического мышления.

3. Рефлексия. Самооценка и взаимооценка помогают в прогнозировании возможных последствий принимаемых решений.

4. Субъект и объект образовательного процесса – равноправно сотрудничающие учащиеся и педагоги [9].

Технология продуктивного образования продолжила формироваться в 70-х гг. XX века (О. Домбру, Ф. Кури и Р. Сафран). Они предложили создать организацию «Школа без стен», которая вследствии реализовала проект «Школа как город», который также назывался «технология продуктивного обучения» и «технология обучения на практике» [5].

Сам термин «продуктивное обучение» (Productive Learning) был предложен немецкими теоретиками и практиками образования Ингрид Бем и Йенсом Шнайдером, которые основали Институт продуктивного обучения в Европе (1991). Главной особенностью продуктивного обучения является ориентация образовательного процесса на самостоятельную творческую деятельность детей. Термин «продуктивность» рассматривался ими с трех, одинаково важных сторон:

1. Важна деятельность человека, результатом которой является некий «продукт».

2. Продуктивность человека может также рассматриваться как качество интеллектуальной деятельности личности и в психологии звучит как «продуктивность мышления».

3. Продуктивность в образовании – продуктивность образовательной системы, а именно результат работы этой системы – человек в социуме [6].

Достаточно быстрому распространению технологии продуктивного образования способствовали созданная в 1990 году Международная сеть продуктивных проектов и школ (INEPS – International Network of Productive Projects and Schools) и ежегодные международные конгрессы INEPS [10; 11]. Всемирная сеть школ продуктивного обучения сформировалась в 90-е годы, включая в себя такие знаменитые ныне проекты, как:

City-as-School, «Город как школа», Stadt-als-Schule и т.п., которые являлись мощной альтернативой классно-урочной системе [5; 6].

Полагаем, что поиск оснований для формулирования концепта следует осуществлять в том числе в контексте проявлений феномена персонализации образования. Отметим, что в литературе это понятие традиционно трактуется как проявление активной («агентской») позиции ребенка. При реализации идеи индивидуализации образования традиционно активен педагог (значимый взрослый), который выступает в роли субъекта при определении индивидуальной образовательной траектории, тогда как ребенку отводится объектная роль. Подобное мнение высказывают исследователи НИУ ВШЭ, представители авторского коллектива «Платформа новой школы», разрабатывающей Сбербанком [12; 13]. Отметим, что персонализация образования все более связывается с развитием цифровой составляющей образования. По нашему мнению, персонализация первична, а цифровизация – средство персонализации.

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

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

Сформулируем авторское определение концепта:

Продуктивное образование – персонализированный подход к образованию, когда приобретение знаний, умений, навыков, ценностных установок и культурных кодов происходит на основе реализации агентской позиции учащегося в образовательном процессе, предполагающей его участие, совместно с педагогом-наставником и/или тьютором, в трансформации образовательных целей, конструировании образовательного контента, выборе формата обучения и образовательных технологий, а также социально и персонально значимую проектную деятельность, базирующуюся на ценностном проживании опыта проектирования. Обучение, осуществляющееся в рамках продуктивного образования, содержит в основе аттестации самооценку учащегося и детскую оценку качества профессиональной деятельности педагога.

Квантарианская модель продуктивного образования. Этот раздел статьи содержит феноменологическое описание опыта деятельности авторов в контексте образовательного пространства «Квантариума», составленное на основании их включенного наблюдения.

Программа по созданию детских технопарков «Квантариум» легла в основу приоритетного проекта по доступному дополнительному образованию, утвержденного проектным офисом Правительства РФ 30 ноября 2016 года, и стала моделью реализации задачи государственного масштаба [14]. На сегодняшний день детские технопарки «Квантариум» в России реализуются во исполнение федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». Разработаны и утверждены Министерством просвещения РФ 1 марта 2019 года «Методические рекомендации по созданию и функционированию детских технопарков «Квантариум»».

Детский технопарк «Квантариум» является значимым образовательным элементом в дополнительном образовании, реализующим в полной мере формат продуктивного образования. Образовательный комплекс «Квантариума» состоит из 8 базовых элементов, представленных на рисунке 1.

Комплекс «Квантариума» можно представить в качестве образовательной экосистемы, которую можно охарактеризовать с помощью следующих основных признаков:

- сеть образовательных пространств («сеть сетей»), которые свободно пересекаются, перетекают друг в друга;



Рис. 1. Базовые элементы детского технопарка «Квантариум»

- «межсистемные» («текнологические») границы между ними условны, изменчивы, неопределенны;
- саморегулируется, саморазвивается («динамически эволюционирует»);
- свободно обменивается с окружением энергией и информацией, пребывает в состоянии перманентной *оптимальной трансформации*;
- сохраняет информационно-энергетическую устойчивость, благодаря высокому уровню доверия между деятелями-агентами;
- отношения между деятелями в образовательной экосистеме носят характер «динамического карнавала», характеризующегося перманентной сменой ролевых «масок-персон», разрывом традиционных социальных дистанций. Действует максима «все учат всех»;
- высокий уровень доверия между агентами в системе устанавливается на основании их безусловного ценностного равенства.

Рассмотрим элементы экосистемы «Кванториума», выделяя в них черты концепта продуктивного образования.

Инфраструктура и архитектура технопарка. Детские технопарки обретают себя как новый вид общественного здания, у них своя уникальная архитектура. Нет ни одного технопарка, который был бы похож на другой. Технопарк в Санкт-Петербурге сохраняет в себе принципы современной образовательной среды. Эти принципы учитывают не только российский, но и международный опыт планирования образовательной среды и организации учебных процессов: открытость, приватность, полифункциональность, эффективность, трансформируемость, интерактивность, инклюзивность.

Образовательное пространство – это в первую очередь взаимодействие наставника и кванторианца. Каждый наставник и кванторианец может трансформировать оборудование и пространство для решения своих задач. Такая гибкость пространств согласуется с понятием «продуктивное образование» в контексте использования образовательной среды «Кванториума» для

реализации учащимися своих проектов и для изготовления интеллектуальных продуктов.

Миссия, цели и задачи. Миссия «Кванториума» – содействовать ускоренному техническому развитию детей и реализации научно-технического потенциала российской молодежи, внедряя эффективные модели образования, доступные для тиражирования во всех регионах страны [14].

Цель «Кванториума» – создание и развитие системы современных инновационных площадок интеллектуального развития и досуга для детей и подростков на территории России. Задачи «Кванториума»: создать систему научно-технического просвещения через привлечение детей и молодежи к изучению и практическому применению наукоемких технологий; выстроить социальный лифт для молодежи, проявившей значительные таланты в научно-техническом творчестве; обеспечить подготовку национально ориентированного кадрового резерва для наукоемких и высокотехнологичных отраслей экономики РФ; разработать и внедрить новый российский формат дополнительного образования детей в сфере инженерных наук; обеспечить системное выявление и дальнейшее сопровождение одаренных в инженерных науках детей [14].

«Вытягивающая» модель. Образовательные программы детских технопарков «Кванториум» основываются на использовании «вытягивающей» образовательной модели. «Вытягивающая» модель – система организации образовательного процесса, при которой каждый текущий этап обучения определяется потребностями следующего этапа. Особое внимание уделяется тому, чтобы придать образованию такую траекторию, в которой предыдущий этап был бы частью последующего, тем самым можно рассчитывать на эволюцию в мыслительной деятельности учащихся, а также осознание важности и необходимости полученных навыков [15].

В основе «вытягивающей» модели есть составляющие, которые придают существующей классической модели образования практический значимый оттенок, что

формирует у учащихся внутренний мотив к практической и даже профессиональной интерпретации полученных в ходе взаимоотношений с наставником знаний. «Вытягивающая» модель функционирует эффективно, когда в образовательном пространстве «Кванториума» применяются элементы продуктивной деятельности, например когда разработки кванторианцев являются реальными работающими проектами с конечным продуктовым результатом, который можно выводить на рынок или на презентацию («питчинг») перед инвесторами из реального сектора экономики. Ключевая задача, чтобы каждый продукт ребенка не «оставался в столе», в сравнении с большинством школьных проектов, а имел возможность попасть на рынок, получить патент, быть востребованным. Работая над проектами, учащийся самостоятельно выстраивает поэтапную работу, осознает, что есть задачи, которые он может решить самостоятельно исходя из предыдущего опыта. Проектное обучение в технопарке подразумевает решение кейсовых задач от партнеров и создание своего собственного проекта.

Особое значение для успешного функционирования «вытягивающей» модели имеет опыт ценностного проживания кванторианцами совместно с их наставниками персональной и социальной значимости и полезности получаемых проектных результатов. Безусловно, образовательный процесс «Кванториума» прежде всего направлен на создание условий для подобных ценностных проявлений.

Образовательная программа «Кванториума» разрабатывается, как правило, на три года, носит адаптивный характер и может быть оперативно и гибко трансформирована под возникающие даже в ходе ее реализации запросы каждого кванторианца и наставника. Кванторианец на третьем году обучения полностью проходит жизненный цикл проекта, создает его собственными руками. Наставник на третьем году может только сориентировать в нужном направлении предпроектного исследования, дать экспертную оценку и внести корректировки, в целом же проект полностью реализуется учащимся.

Для самого же наставника важно, что в каждой его группе старших учеников по окончании трехлетнего образования ребята выпускались с проектами, готовые к серьезной конкуренции на рынке, к продвижению на предпринимательской арене, к инвестиционной поддержке или к получению патента на интеллектуальную собственность. (Случаи патентования детских проектов, созданных учащимися в практике работы технопарков других регионов, есть [15].)

Педагог дополнительного образования – наставник детского технопарка. Изначально в идеологию «Кванториума» закладывалось, что наставником детского технопарка может стать специалист, действительно практикующий на производстве в реальном секторе экономики. Профессионал своего дела, который в первую очередь передаст ребенку жесткие навыки (hard skills). У каждого наставника есть перечень компетенций, которыми ему необходимо обладать: знание основ программирования, основ проектного обучения, обладание навыками пользования техническими средствами, знание программного обеспечения. Но главное, чтобы наставник понимал, что он – равноправный партнер кванторианцев, готовый не только обучать, но и обучаться у них.

Учащийся детского технопарка «Кванториум» – кванторианец. Кванторианец может выбрать для своего образования беспрепятственно любое направление, комбинировать несколько квантумов в своем образовательном маршруте, создавать межквантумные проекты. Происходит процесс персонализации, в котором кванторианец выступает как агент образовательных отношений. Он не только хочет быть активным деятелем в образовательной экосистеме «Кванториума», но и обладает необходимыми компетентностями, чтобы реализовать свою субъектную (агентскую) позицию. Процесс образования в «Кванториуме» реализуется на уровне внутреннего ощущения, ценностного проживания проектных активностей.

Завершая данный раздел статьи, попытаемся дать авторское определение образовательной среды экосистемы «Кванто-

риума. Это среда сотрудничества, созворчества с максимальными возможностями для свободного внутримотивационного саморазвития и саморегуляции, ориентированная на практический результат, сформированная на основе процесса продуктивной деятельности, которая осмысливает и обобщает практический, жизненный и социокультурный опыт агентов образовательного процесса.

Представления о возможностях внедрения кванторианской модели в практику школы. Для анализа «отношения» и «наличия» элементов продуктивного образования в практике школ разных типов был проведен опрос ОУ Санкт-Петербурга, в частности субъектов образовательного процесса (далее – СОП) разных должностей: директоров, заместителей директоров, педагогов-предметников, педагогов дополнительного образования, методистов, педагогов-организаторов, заведующих отделениями дополнительного образования, педагогов дополнительного образования по совместительству.

Опрос включал в себя два типа вопросов для респондентов. Отвечая на первую группу вопросов («отношение»), респонденты оценивали по 10-балльной шкале свое отношение к элементам, касающимся концепта продуктивного образования. СОП оценивали на свой субъективный взгляд, должны ли быть в образовательном учреждении следующие элементы концепта продуктивного образования:

- возможность трансформации образовательного пространства;
- субъект-субъектное взаимоотношение учащегося и наставника;
- личностно ориентированный подход в выборе учебного проекта;
- учащийся должен сам персонализировать свой образовательный маршрут;
- учащийся должен сам выбирать темп обучения;
- созворчество и сотрудничество всех участников продуктивной образовательной среды – важная составляющая;
- учащиеся должны учиться самооценке своих образовательных результатов;

– важно, чтобы образовательная среда развивала внутреннюю мотивацию обучающихся к деятельности.

Отвечая на вторую группу вопросов («наличие»), СОП проанализировали, присутствуют ли уже на практике, на их взгляд, в той образовательной организации, в которой они работают, следующие элементы концепта продуктивного образования:

- трансформируемость образовательного пространства под субъектный запрос;
- субъект-субъектные взаимоотношения учащегося и наставника;
- персонализация образовательного маршрута самим учащимся;
- индивидуализация темпа обучения учащимся;
- созворчество и сотрудничество всех участников продуктивной образовательной среды;
- самооценка своей продуктивной деятельности/критериальное оценивание учащимися и наставниками своей деятельности;
- преобладание внутренней мотивации над внешней, сформированной признаками внешней среды.

Был проведен анализ количественной информации с помощью метода описательных статистик: для визуализации данных – построение диаграмм, а для статистического подтверждения гипотез – использование непараметрического критерия Манна – Уитни.

Приведем некоторые данные эксперимента. Результаты анкетирования СОП на предмет анализа «отношения» и «наличия» элементов концепта «продуктивного образования» дают возможность сделать общую оценку о положении в школе и спрогнозировать дальнейшие механизмы внедрения элементов. Данный опрос помог разобраться, какие элементы концепта являются для школ приоритетными для внедрения, какие смогут быть конкурентоспособными и адаптивными в образовательной экосистеме школы.

Анализ данных по элементу концепта «трансформация образовательного пространства» приводит к выводу, что скорее всего реализация его весьма вероятна, эле-

мент адаптивен для внедрения. Готовность к трансформации образовательного пространства говорит о том, что если педагог сам прошел этап трансформации к апробации новых технологий и знаний, то он способен выйти за традиционные рамки и активно участвовать в преобразовании образовательного пространства для успешного процесса развития агентской позиции и способностей учащихся.

Анализ данных по элементу «личностно ориентированный подход в выборе учебного проекта учащимся» дает нам понять, что педагоги готовы не к унификации всех качеств ребенка, а способны выявлять и принимать его индивидуальные склонности и способности, а данные по элементу «самооценка учащимися своих личных образовательных результатов», в продолжение предыдущих выводов, говорят нам о том, что педагоги хотят и могут дать свободу ребенку в укреплении механизма самоидентификации и развития его самобытности.

Несомненно, те черты, которые были представлены в анкете, не являются априори безусловными и однозначными, однако они отражают представление о том, на чем может базироваться продуктивное образование. Каждый элемент так или иначе важен для школы и может быть интегрирован в образовательный процесс. Свидетельство тому – высокая положительная оценка по каждому элементу.

Механизм внедрения кванторианской модели продуктивного образования. Механизм внедрения кванторианской модели продуктивного образования в образовательный процесс школ-партнеров состоит из следующих проектных продуктов и этапов:

Первый этап. Организационно-подготовительный.

Проектный продукт: дорожная карта реализации проекта механизма внедрения кванторианской образовательной модели в практику петербургской школы.

Второй этап. Разработка методологического аппарата и инструментария.

Проектный продукт: модель обучающей программы для школ-партнеров по внедре-

нию элементов кванторианской образовательной модели в практику петербургской школы.

Третий этап. Формирование условий реализации.

Проектные продукты: перечни научно-методических, организационно-управленческих, кадровых, материально-технических условий.

Четвертый этап. Сопровождение педагогов и учащихся:

– организация педагогического (андрагогического) сопровождения учителей, которые будут осваивать опыт формирования среды продуктивного образования в ходе реализации кванторианской модели в экспериментальных классах;

– организация образовательного сопровождения учащихся экспериментальных классов, в которых будет проводиться апробация внедрения модели.

Пятый этап. Аналитический.

Продукты: аналитические отчеты по итогам проведения промежуточных и итоговых мониторинговых исследований.

Модель обучающей программы для организаций-партнеров по внедрению элементов кванторианской образовательной модели в практику петербургской школы. Модель является прототипом образовательной программы адаптации образовательного сообщества петербургских школ-партнеров к деятельности в условиях становления модели продуктивного образования. Указанная образовательная программа – системообразующий элемент механизма внедрения кванторианской модели продуктивного образования в практику петербургской школы. В подготовку по программе предполагается включить управленческие команды образовательных организаций-партнеров, входящих в региональную образовательную систему Санкт-Петербурга и убедительно мотивировавших свое желание пройти обучение. Спецификой программы является паритетное, детско-взрослое, участие субъектов образовательного процесса школ – партнеров в ее реализации, их взаимное обучение.

В программе имеются инвариантная и вариативная составляющие. В инвариант-

ную часть включены базовые, универсальные содержательные, технологические и дизайнерские компоненты, освоение которых необходимо для осуществления дальнейшей образовательной деятельности в контексте идеологии продуктивного образования. Вариативная часть носит персонализированный характер, когда персоной выступает конкретная организация-партнер, реализующая концепт продуктивного образования в уникальных условиях собственного развития. Проектирование компонентов вариативной части предполагается осуществлять совместно авторским коллективом программы и представителями организации – партнера.

Инвариантная и вариативная составляющие представлены в каждом из пяти модулей программы:

1. *Модуль теоретико-методологических знаний.* Реализуется в онлайн-формате. Инвариант – онлайн-курс научного руководителя проекта О.Г. Прикота «Стратегическое управление в образовании: методология и кейсы проектных решений», размещенный на цифровом ресурсе «Открытое образование». Вариативная составляющая модуля – онлайн-брифинги автора курса с представителями каждой из организаций-партнеров по адаптации материалов курса к уникальным условиям деятельности организации – партнера. Формы аттестации – тесты, творческие задания.

2. *Модуль методического сопровождения.* Реализуется в оффлайн-формате. Инвариант – знакомство с так называемой «вытягивающей» моделью – методологической основой обучения в рамках «Кванториума» – Санкт-Петербург, участие в мастер-классах, проводимых наставниками «Кванториума», осуществление включенного наблюдения за реальным кванторианским образовательным процессом. Вариативная составляющая модуля – адаптация особенностей указанной технологии к условиям образовательной деятельности организаций-партнеров, разработка представителями их управленческих команд макетов занятий и проведение их на практике в своих организациях. Основа аттестации –

экспертная оценка со стороны наставников «Кванториума».

3. *Кейс-модуль.* Реализуется в гибридном формате. Инвариант – изучение представителями управленческих команд организаций – партнеров кейсов, содержащих лучшие практики («бенчмарки») реализации идей продуктивного образования в деятельности реальных отечественных и зарубежных образовательных организаций. Вариативная составляющая – выбор аналогов для прототипирования компонентов собственного образовательного процесса в контекстах реализации идей продуктивного образования и становления образовательных экосистем. Формат аттестации – оценка качества отобранных прототипов с помощью фокус-групп компетентных внешних экспертов.

4. *Проектный модуль.* Реализуется в гибридном формате. Инвариант – онлайн-курс Томского государственного университета «AGILE и SCRUM в работе над проектами и продуктами», размещенный на открытой российской образовательной платформе Stepik. В модуль входит: аттестация – тесты и творческие задания по курсу; мастер-классы по использованию процедур EduScrum-проектирования, игровому моделированию и особенностям индивидуальной проектной деятельности, проводимые участниками команды программы; вариативная составляющая – организация процесса Agile-проектирования в организациях партнерах; проектирование компонентов образовательного процесса с учетом специфики деятельности партнерской организации и характера образовательных запросов участников управленческой команды партнера. Проектные продукты данного модуля – модели реализации прототипов компонентов продуктивного образования в организациях – партнерах. Основа аттестации – наличие действующих прототипов.

5. *Форсайт-модуль.* Реализуется в оффлайн-формате. Инвариант – ознакомление всех участников организаций-партнеров с методологией Rapid foresight и кейсами, содержащими описание лучших практик ее применения. Вариативная составляющая –

ющая – создание персональных, групповых, коллективных, институциональных (организационных) «образов будущего» в организациях – партнерах как по компонентам – прототипам образовательного процесса, так и прототипированной модели процесса в целом. Аттестация – защита форсайт-проектов по итогам форсайт-сессий во всех организациях –партнерах.

Поскольку программа носит блочно-модульный характер, любая из организаций – партнеров может начинать ее прохождение с любого из вышеперечисленных модулей. Команда организаторов-разработчиков, реализующих программу, выполняет тьюторское сопровождение этого выбора, оставляя принятие окончательного решения за обучающимися.

Выводы. Адекватным форматом реализации феноменов, характерных для метамодернистского образовательного континуума, является образовательная экосистема. Концепт продуктивного образования представляет методологию, актуальную для применения в образовательных экосистемах. В настоящее время обнаружены образовательные системы, проявляющие черты экосистемной логики развития. К подобным

феноменам мы можем отнести образовательное пространство детского технопарка «Кванториум» в Санкт-Петербурге, основой образовательного процесса которого является реализация концепта продуктивного образования в формате кванторианской «вытягивающей» модели. Поэтому изучение кейса петербургского «Кванториума» является весьма актуальной научно-прикладной задачей, учитывая, что стала очевидна потребность разнообразной школьной практики во внедрении элементов кванторианской модели продуктивного образования. С нашей точки зрения, экосистема «Кванториума» как «Сеть сетей» может стать системообразующим элементом в формировании инфраструктуры продуктивного образования инженерной направленности на всех уровнях управления образованием – институциональном, местном, региональном, федеральном, межстрановом.

Колебания «метамодернистских ценностных качелей» требуют и инструментов стабилизации, одним из базовых среди которых может стать внедрение в практику современной школы концепта продуктивного образования.

Список источников

1. Mccrindle M. Understanding Generation Alpha [Электронный ресурс] // Generation Alpha: [сайт]. URL: <https://generationalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf> (Accessed 21.07.2022).
2. Приют О.Г. Образовательные экосистемы: контексты и кейсы [Электронный ресурс] // Высшая школа экономики. Институт образования: [сайт]. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2022/04/05/1799884115/Презентация.pdf> (дата обращения: 13.01.2023).
3. Приют О. Цифровое благополучие персоны в образовательной экосистеме метамодерна // Образовательная политика. 2022. №4(92). С. 8-16.
4. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс] // Московская школа управления Сколково: [сайт]. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/?ysclid=lfuyfmu24l6740116> (дата обращения: 13.01.2023).
5. Проект «Город-как-школа» [Электронный ресурс] // Kuzteplo: [сайт]. URL: <https://kuzteplo.ru/2225> (дата обращения: 05.07.2022).
6. Бем И. Международный заочный курс повышения квалификации в методических письмах // Школьные технологии. 1999. № 4. С. 195-272.
7. Башмаков М.И. Что такое продуктивное обучение // Теория и практика продуктивного обучения. М.: Народное образование, 2000. 305 с.
8. Вергеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 183 с.
9. Дьюи Джон [Электронный ресурс] // Персона месяца. Вдохновение: [сайт]. URL: <https://vdohnovenie.space/person/870/> (дата обращения: 10.01.2023).
10. Официальный сайт Международной сети продуктивных учебных проектов и школ (INEPS). URL: <http://www.ineps.org/> (дата обращения: 03.02.2023).
11. Образование 20.35. Человек / АСИ. Екатеринбург: Издательские решения, 2017. Т. 7. 152 с.
12. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 342 с.
13. Ермаков Д.С., Кириллов П.Н. Персонализированная модель в «цифре» // Образовательная политика. 2019. № 3. С. 132-141.
14. Информационный портал «Кванториум». URL: <https://roskvantorium.ru/kvantorium/> (дата обращения: 03.02.2023).
15. Елфимова Т.А., Дульский Е.Ю., Иванова М.В. Вытягивающая модель обучения в системе дополнительного образования детей [Электронный ресурс] // Педагогические идеи: современные технологии для современного образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Иркутск, 11 апр. 2020 г. // Иркутский областной колледж культуры: [сайт]. URL: <https://iokk38.ru/wp-content/uploads/2020/12/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%B8-2020.pdf> (дата обращения: 03.02.2023).

References

1. McCrindle, M. *Understanding Generation Alpha*. Available at: <https://generationalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>. (Accessed: 21 July 2022).
2. Prikot, O.G. (2022) *Educational ecosystems: contexts and cases*. Available at: <https://ioe.hse.ru/data/2022/04/05/1799884115/Презентация.pdf> (Accessed: 13 January 2023). (In Russ.)
3. Prikot, O. Digital well-being of the persona in the educational ecosystem of the metamodern. *Educational policy*, no. 4 (92). (Accessed: 22 January 2023). (In Russ.)
4. Moscow School of Management Skolkovo. (2020). *Educational ecosystems: emerging practice for the future of education*. Moscow: Global Education Futures. (In Russ.)
5. The project «The city as a school». Available at: <https://kuzteplo.ru/2225> (Accessed: 5 July 2022). (In Russ.)
6. Böhm, I. International distance learning in methodological letters. (1999.) *School Technology*, no. 4, pp. 195-272. (In Russ.)
7. Bashmakov, M.I. What is productive learning. (2000) *Theory and practice of productive learning*. M.: Narodnoe Obrazovanie. (In Russ.)
8. Wertheimer, M. (1987) *Productive Thinking*. Translated from Engl. M.: Progress. (In Russ.)
9. Dewey, J. Available at: <https://vdohnovenie.space/person/870/>. (Accessed: 10 January 2023). (In Russ.)
10. Official site of the International network of productive educational projects and schools (INEPS). Available at: <http://www.ineps.org/>. (Accessed: 03 February 2023). (In Russ.)
11. Education 20.35. Man. (2017) Yekaterinburg : Publishing Solutions, no. 7. (In Russ.)
12. Uvarov, A. Yu., Frumin, I.D. (ed.) (2019) *Difficulties and prospects of digital transformation of education*. The Higher School of Economics Publishing House. (In Russ.)
13. Ermakov, D.S., Kirillov, P.N. (2019) Personalized model in «digital». *Educational Policy*, no. 3, pp. 132-141. (In Russ.)
14. Informational portal «Quantorium». Available at: <https://roskvantorium.ru/kvantorium/> (Accessed: 03 February 2023). (In Russ.)
15. El'fimova, T. Dulsky, E. Ivanova M. (2020) Experiencing model of learning in the system of additional education of children. *Pedagogical ideas: modern technologies for modern education. Materials of All-Russian scientific and practical conference. Irkutsk, April 11. 2020. PE DPO «Trajectory of development»*. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.03.2023; одобрена после рецензирования 15.03.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 11.03.2023; approved after reviewing on 15.03.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторах:

Аксенова Светлана Дмитриевна

Магистрант 2-го курса программы «Управление образованием» НИУ ВШЭ (СПб), Санкт-Петербург

Корнеева Мария Сергеевна

Магистрант 2-го курса программы «Управление образованием» НИУ ВШЭ (СПб), Санкт-Петербург

Прикот Олег Георгиевич

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

Тагаева Наталья Евгеньевна

Магистрант 2-го курса программы «Управление образованием» НИУ ВШЭ (СПб), Санкт-Петербург

Information about the authors:

Aksenova Svetlana Dmitrievna

Second-year master's student of the program «Education Management» at Higher School of Economics National Research University, St. Petersburg

Korneeva Maria Sergeevna

Second-year master's student of the program «Education Management» at Higher School of Economics National Research University, St. Petersburg

Prikot Oleg Georgievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Public Administration, Higher School of Economics National Research University, St. Petersburg

Tagaeva Natalya Evgenievna

Second-year master's student of the program «Education Management» at Higher School of Economics National Research University, St. Petersburg

Вклад авторов:

С.Д. Аксенова – создание феноменологических описаний на основе включенного наблюдения, проведение теоретического анализа проблемы, сбор эмпирических данных.

М.С. Корнеева – определение методики статистической обработки эмпирических данных, обработка, представление и интерпретация эмпирических данных.

О.Г. Прикот – разработка теоретических и методологических оснований исследования, конструирование базовых концептов, представленных в исследовании.

Н.Е. Тагаева – концептуализация теоретических исследовательских данных, исследование генезиса явления продуктивного образования в образовательной теории.

Contribution of the authors:

S.D. Aksenova – Creating phenomenological descriptions based on participant observation, conducting theoretical analysis of the problem, collecting empirical data.

M.S. Korneeva – Determination of methods of statistical processing of empirical data, processing, presentation and interpretation of empirical data.

O.G. Prikot – Development of theoretical and methodological foundations of the research, construction of basic concepts presented in the research.

N.E. Tagaeva – Conceptualization of theoretical research data, study of genesis of the phenomenon of productive education in educational theory.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.08

doi: 10.54884/S181570410025092-6

ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ ШКОЛЬНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДЫ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Александра Юрьевна Сергиенко^{1✉}, Ирина Ивановна Соколова²

¹Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

²Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, Санкт-Петербург, Россия

^{1✉}ayusergienko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1865-8217>

²irivsokolova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0000-037X>

Аннотация. В статье рассматривается установленное в официальных документах и рекомендациях, а также сложившееся в практике работы школ России и ряда зарубежных стран распределение функциональных обязанностей и задач деятельности руководства этих образовательных организаций. Выявлено, что функциональный состав требований к работе руководства школ в разных странах во многом совпадает, а в качестве перспективных задач, направленных на развитие школ, стоят задачи управления качеством результатов обучения. Однако руководители российских школ недооценивают роль и возможности создания внутришкольных систем распределенного лидерства и ответственности за работу школы для решения этих задач. Механизмы создания таких управленческих команд в нашей стране находятся в стадии становления, хотя эти задачи поставлены в руководящих документах, определяющих направления развития системы образования в России, – в профессиональном стандарте «Руководитель образовательной организации». Возможные варианты решения следует искать в перераспределении функционала заместителей директора школы в соответствии с задачами школы, в распределении ответственности между ведущими специалистами-лидерами, в поиске нового функционала общественных школьных советов, попечительских советов школ. Другим важным направлением в поиске механизмов решения задачи подготовки управленческих команд школ к управлению качеством результатов обучения является совершенствование их компетенций в области владения результатами современных исследований и разработок в области педагогики, разработки учебных программ, систем оценивания и ведения отчетности, в области национальной политики в целом и образовательной политики в частности, в области мотивации участников образовательного процесса на достижение общей цели. Развитию потенциала управленческой школьной команды способствует также целенаправленная работа по формированию лидерских качеств каждого из ее членов.

Ключевые слова: управление школой, школьная управленческая команда, функции руководителя школы, управление качеством результатов обучения, зарубежный опыт, компаративный анализ, заместитель директора школы.

Для цитирования: Сергиенко А.Ю., Соколова И.И. Потенциал развития инфраструктуры школьной управленческой команды в новых условиях // Человек и образование. 2023. №1. С. 38-49. <http://doi.org/10.54884/S181570410025092-6>.

Original article

DEVELOPMENT POTENTIAL OF THE SCHOOL MANAGEMENT TEAM IN MODERN CONTEXT

Aleksandra Yu. Sergienko^{1✉}, Irina I. Sokolova²

¹Academy of Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

²Military academy of communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny, St. Petersburg, Russia

¹✉ ayusergienko@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-1865-8217>

² irivsokolova@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0000-037X>

Abstract. The article considers the established in official documents and recommendations governing educational policy, as well as the distribution of functional responsibilities and tasks of the management of these educational organizations in the practice of schools in Russia and a number of foreign countries. It has been revealed that the functional composition of the requirements for the work of school management in different countries largely coincides, and as perspective tasks aimed at the development of schools, there are tasks of quality management of learning results. However, Russian school administrators underestimate the role and possibilities of creating in-school systems of distributed leadership and responsibility for the work of the school to solve these tasks. The mechanisms of creation of such management teams in our country are in the stage of formation, although these tasks are set in the leading documents defining the directions of development of the education system in Russia, in the professional standard «Head of educational organization». Possible solutions should be sought in redistribution of the functions of deputy school principals in accordance with the tasks of the school, in the distribution of responsibilities among leading specialists-leaders, in the search for a new functional public school councils, school board of trustees. Another important direction in the search for mechanisms to solve the problem of training school management teams to manage the quality of learning results is the improvement of their competences in the field of ownership of the results of modern research and development in the field of pedagogy, development of curricula, evaluation and accountability systems, in the field of national policy in general, and education policy in particular, in the field of motivating educational participants to achieve a common goal. The development of the capacity of the school management team is also facilitated by targeted leadership development of each of its members.

Keywords: school leadership, school management team, school leader functions, quality management of learning results, foreign experience, comparative analysis, deputy director.

For citation: Sergienko A.Yu., Sokolova I.I. Development potential of the school management team in modern context // Man and Education. 2023; (1): 38-49. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025092-6>.

Введение. В российских школах с каждым годом расширяется круг решений, ложащийся на плечи всей управляющей команды под руководством директора. Директор общеобразовательной организации имеет объемный перечень должностных обязанностей, которые обычно распределяются между несколькими должностями заместителей [1]. Число заместителей директора и распределение функций между ними зависят от местоположения школы, ее размера, реализуемого уровня образования и других факторов. Согласно закону «Об образовании в РФ» школа может сама формировать свою структуру, если иное не установлено федеральными законами [2].

В Москве несколько лет назад начались реформы системы общего образования, и на данный момент можно считать завершенным первый этап, связанный с преобразованием управленческой структуры [3].

В результате преобразований школы стали участвовать в госзакупках, самостоятельно принимать решения о покупке нового оборудования и мебели; обслуживающий персонал (уборщицы, дворники, повара, охранники) был выведен за штат и теперь представлен сотрудниками аутсорсинговых компаний, которые выиграли конкурс. Средние, начальные, специальные школы и дошкольные образовательные учреждения были объединены в кластеры, что повлекло за собой значительное увеличение штата (кадровая служба, методические объединения, администраторы и пр.). В новых условиях при увеличившемся финансировании директор продолжал нести персональную ответственность за успешное функционирование всех элементов этой системы. У заместителей директора появились новые обязанности: подготовка решений об открытии новых профилей

в многопрофильной школе, перестройка учебного процесса, приведение образовательных программ в соответствие с ФГОС, освоение новых информационных технологий и организация учебного процесса с их использованием и др. [3].

Так появилась новая структура среднего управленческого звена, в которую вошли: заместитель директора по управлению ресурсами; заместитель директора по содержанию образования; заместитель директора по социализации и воспитанию; заместитель директора по контролю качества образования. Такая структура была призвана отразить новые механизмы управления, когда вся управленческая команда школы несет ответственность за совокупный результат работы школы [4].

В регионах Российской Федерации значительных изменений в структуре управления школами не произошло. Анализ должностей среднего управленческого звена восьми российских регионов (по данным сайтов 100 школ) показал [5], что структура среднего управленческого звена здесь чаще всего включает следующие должности:

- заместитель директора по учебно-воспитательной работе (93%);
- заместитель директора по административно-хозяйственной работе (59 %);
- заместитель директора по воспитательной работе (58 %);
- заместитель директора (без специализации) (25 %);
- руководитель структурного подразделения (14 %);
- заместитель директора по научной и научно-методической работе (13 %).

Отметим, что в подавляющем большинстве российских школ наибольший по объему и значимости функционал заместителя руководителя выполняет заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Анализ сайтов школ позволил выделить основные функции заместителя директора по учебно-воспитательной работе: ответственность за отдельные уровни образования (начальные классы, средние классы, старшие классы); методическая работа; организация работы группы продленного дня;

аттестация педагогических кадров; государственная итоговая аттестация; наставничество; инновационная и проектная деятельность; информатизация; профориентация; взаимодействие с сетевыми партнерами; организация платных образовательных услуг; составление расписания уроков; работа с электронным журналом; организация дополнительного образования и др. [5].

В данной статье рассмотрим структуру и функционал заместителей директора школы в контексте институциональных изменений и в контексте изучения зарубежного опыта.

Методы и методики – компаративный анализ открытых источников информации об изучении состава и функций среднего управленческого звена общеобразовательных школ в России и за рубежом.

Результаты исследования. К основанием для пересмотра состава управленческих команд московских школ разработчики проекта отнесли переход на управление по результатам и переход от контроля качества образования к управлению качеством [6]. В образовательном пространстве школы было выделено четыре управленческих блока: 1) управление финансово-экономической и хозяйственной деятельностью; 2) координация учебных программ и проектов; 3) воспитание и социализация; 4) контроль за качеством образования (деятельности и результатов). Для управления каждым из этих блоков предполагается отдельная должность. Охарактеризуем кратко основные функции каждой должности.

1. *Заместитель директора по управлению ресурсами*: обеспечение условий реализации образовательных программ; управление финансово-экономическими ресурсами; закупки; развитие материально-технической базы; руководство контрактной службой; работа органов государственно-общественного управления; медосмотр сотрудников; представление интересов школы и др.

2. *Заместитель директора по содержанию образования*: обеспечение требований к структуре основных образовательных программ; составление расписания; прием, перевод, отчисление обучающихся; участие школы в проектах; организация межпред-

метных методических объединений; организация работы педагогического коллектива по реализации образовательных программ; планирование повышения квалификации педагогов; составление списка учебников и др.

3. *Заместитель директора по воспитанию и социализации*: внеклассная и внешкольная воспитательная работа; организация дополнительных образовательных программ; взаимодействие с родителями обучающихся; работа с особыми детьми; организация питания и др.

4. *Заместитель директора по контролю качества образования*: контроль качества образовательной деятельности педагогов и качества подготовки обучающихся; работа внутренней системы оценки качества образования; организация контроля успеваемости, аттестации обучающихся; участие школы во внешней процедуре оценки качества образования; изучение удовлетворенности родителей; предложения по аттестации педагогов, по подбору педагогических кадров и др.

В таблице 1 показано распределение основного функционала заместителей директора школы в соответствии с новой структурой должностей (Москва) или прежней структурой должностей (до сих пор действует в других регионах РФ).

Анализ представленных результатов позволяет сделать ряд выводов:

1. Заместитель директора по управлению ресурсами выполняет те же функции, что и заместитель директора по административно-хозяйственной работе.

2. Заместитель директора по воспитанию и социализации выполняет функции заместителя директора по воспитательной работе, а также занимается организацией дополнительного образования.

3. Заместитель директора по содержанию образования выполняет большую часть функций заместителя директора по учебно-воспитательной работе.

4. Заместитель директора по качеству образования берет под контроль любые процессы, связанные с качеством обучения, в том числе аттестацию как педагогов, так и обучающихся.

Таким образом, именно должность заместителя директора по качеству образования является новой по функционалу, в остальных случаях фактически функционал заместителей директора в основном перераспределяется. Может ли введение этой новой должности привести к повышению качества образовательного процесса и стать перспективным управленческим решением? Мы полагаем, что да: за счет смещения акцентов на важность образовательных результатов

Таблица 1

Соответствие функций заместителя директора должностям

| <i>Прежние должности</i> | <i>Блоки управления/функции</i> | <i>Новые должности</i> |
|--|---|---|
| Заместитель директора по административно-хозяйственной работе | Управление финансово-экономической и хозяйственной деятельностью | Заместитель директора по управлению ресурсами |
| Заместитель директора по учебно-воспитательной работе | Координация учебных программ и проектов | Заместитель директора по содержанию образования |
| Заместитель директора по учебно-воспитательной работе | Методическая работа, инновационная и проектная деятельность, составление расписания | Заместитель директора по содержанию образования |
| Заместитель директора по учебно-воспитательной работе | Ответственность за отдельные уровни образования | нет |
| Заместитель директора по воспитательной работе | Воспитание и социализация | Заместитель директора по воспитанию и социализации |
| нет | Контроль за качеством образования | Заместитель по качеству образования |
| Заместитель директора по учебно-воспитательной работе | Аттестация педагогов, государственная итоговая аттестация | Заместитель по качеству образования |

и отдельное внимание к условиям, обеспечивающим это качество.

Актуальность вопросов, связанных с качеством образования, его оценкой, подтверждается результатами исследования управлеченческой деятельности в школах Санкт-Петербурга в 2020 году [7]. Повышение качества образования названо директорами школ как текущая и новая управлеченческая задача. Среди новых задач директора также отметили повышение результатов ГИА и ОГЭ, высокое качество образования и достижение независимой оценки качества образования. Организаторы исследования отметили, что качество образования является одной из приоритетных задач и включает также улучшение качества условий образовательной деятельности [7].

Хотя повышение качества образования позиционируется как одно из приоритетных направлений образовательной политики, лидирующие позиции по итогам этого опроса в рейтинге управлеченческих задач директора школы заняли: подбор и расстановка кадров, создание коллектива единомышленников, разработка программы развития школы, улучшение материально-технической базы. Отметим, что эти задачи лежат в зоне административной деятельности.

Результаты другого исследования Комитета по образованию Санкт-Петербурга 2020 года, посвященного изучению эффективности руководителей школ [8], позволили выделить текущие и перспективные потребности руководящих работников школ (в том числе завучей) в повышении профессионального мастерства. Выделим из результатов основные направления выбора респондентов.

Текущие направления:

- приоритетные направления развития образовательной системы РФ,
- новые формы организации профессионального взаимодействия в педагогическом коллективе,
- создание безопасной комфортной образовательной среды,
- развитие функциональной грамотности,
- организация управления в системе: от оценки и анализа к корректировке результата,

– образовательный процесс в условиях поликультурной среды.

Перспективные направления:

- программа развития образовательной организации,
- цифровые технологии в управлении школой, в администрировании, цифровая безопасность, цифровой HR,
- работа с молодыми педагогами в современных условиях,
- корпоративная культура школы, вертикальный и горизонтальный карьерный рост педагогов,
- система методической работы в школе,
- сетевое взаимодействие школы (включая очно-дистанционное обучение),
- инклюзивная образовательная среда.

Были также выделены наиболее актуальные профессиональные дефициты школьных управленцев:

- выполнение требований действующего законодательства исполнительской дисциплины (отсутствие предписаний надзорных органов и подтвердившихся жалоб граждан),
- мероприятия по обеспечению комплексной безопасности, энергосбережению, готовности ОУ к новому учебному году, правовых документов,
- реализация адаптированных основных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ,
- создание условий для организации дополнительного профессионального образования работников образовательного учреждения (наличие программ встроенного корпоративного обучения; обучение в составе школьной педагогической команды; индивидуальные стажировки для педагогических работников; повышение квалификации в дистанционном формате).

Эти дефициты более точно отражают текущие проблемы руководителей школ, в которых им может не хватать компетенций или специалистов. Однако, как мы видим, они не вполне отражают требования к руководителю школы, поставленные в профессиональном стандарте в России. Требования к лицам, занимающим руководящие должности в образовательных организациях, описываются прежде всего через трудовые

функции и действия, которые они должны быть в состоянии выполнять, а также умения и знания, необходимые для этого [9]. В настоящее время, например, для директора – это управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации; администрирование деятельности общеобразовательной организации; управление развитием общеобразовательной организации; управление взаимодействием общеобразовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами. Требования предполагают знания и умения по организации процесса обучения, организации образовательной среды школы, контролю качества образования, организации взаимодействия с педагогами и родителями учащихся и др.

Сравним эти требования с некоторыми результатами изучения зарубежного опыта по организации работы и функционалу среднегоправленческого звена в школах. Прежде всего отметим, что ориентация деятельности школьных руководителей на качество образования обучающихся как основной результат является общей мировой тенденцией развития управления школами. В связи с этим интересны данные опроса австралийских директоров школ. Они выделили следующие критерии эффективных программ своего профессионального развития, акцентуированные не столько на административную, сколько на образовательную деятельность [10]:

- ориентированность на результаты учеников (а не на индивидуальные потребности учителя);
- практико-ориентированность (связь со школьным контекстом) и внедрение результатов самых современных исследований эффективного преподавания и обучения;
- использование сотрудничества, рефлексии и обратной связи;
- научная обоснованность (факты и данные систематических исследований) с контролем результативности обучения;
- непрерывный процесс, включающий поддержку и интегрированный в культуру и функционирующую систему образования;

– индивидуальная и коллективная ответственность на всех уровнях системы (не только на школьном уровне);

– обязательность прохождения обучения для директора.

В ряде стран (Франция, Чили, Англия и др.) к среднему управлению звену относят ближайших помощников директора (заместитель директора, помощник директора, руководитель профессионального/технического обучения, руководитель структурного подразделения и другие должности). Такая модель чаще всего характерна для крупных школ, где присутствует значительная дифференциация по горизонтали. Эти должности увязываются в основном с такими функциями, как управление финансами, информационные технологии, отчетность, руководство группами педагогов или предметными областями, педагогические функции: контроль за процессом преподавания, организация системы оценивания, профессиональное развитие педагогов и др. При этом в ряде стран школы могут сами выбирать наиболее удобную для себя структуру среднего управленического звена.

Другой тенденцией является так называемое распределенное лидерство в организации деятельности школы, когда ряд функций и ответственность за управление берут на себя педагоги. Здесь средним управленическим звеном считаются учителя и классные руководители, имеющие дополнительные обязанности (Австралия, Южная Корея, Норвегия, Испания, Новая Зеландия, Северная Ирландия и др.). Приведем примеры таких обязанностей:

- руководство предметной областью (Австралия, Северная Ирландия, Англия),
- руководство группой учителей (Австралия, Южная Корея, Норвегия),
- руководство отдельным уровнем образования (Австралия),
- административные вопросы (Испания),
- ответственность за учебную параллель (Новая Зеландия, Англия),
- ответственность за образовательную программу (Австралия, Новая Зеландия),
- воспитательная работа (Новая Зеландия, Северная Ирландия).

Англия является примером страны, реализующей разные модели распределенного руководства в школах (традиционная, управляемая, распределенная, федеративная, системная) [5]. Функционал среднего руководящего звена может быть связан с функциями, наиболее актуальными для выбранной школой структуры, например: руководство разными уровнями образования, финансовые вопросы, работа со стипендиями, организация работы интерната, руководство учебной параллелью, уровнем обучения или предметной областью, повышение квалификации учителей и другие.

Отметим, что директора российских школ недооценивают возможности использования в управлении распределенного лидерства. Так, исследование, проведенное в Санкт-Петербурге [7], показало, что наибольшую значимость в своем функционале директора школ придают следующим позициям: профессиональное саморазвитие; реализация административной функции; управление образовательным процессом; управление ресурсами; оценка образовательных результатов. При этом развитие профессионализма учителей – на 7-м месте по значимости, выявление и распространение эффективного педагогического опыта – на предпоследнем, а развитие распределенного лидерства – на последнем месте, что говорит, в частности, о преобладании авторитарного стиля управления.

Значимым фактором, влияющим на структуру управляемого звена, является размер школы. Конечно, есть и другие факторы – политика в области образования и стратегия его развития в стране, степень автономности школ, размер финансирования и пр. Тем не менее определение функций руководства школой определяется практически во всех странах в первую очередь задачей повышения образовательных результатов учеников. Вся работа сводится к созданию эффективных условий для успешной реализации образовательного процесса и контроля результатов. Каждая школа решает эту задачу имеющимися средствами.

Финансирование государственных школ в нашей стране и в большинстве других стран зависит от числа учащихся. Поэтому можно говорить об определенной логической цепочке, отражающей зависимость структуры управления школой от ее размера (рисунок 1).

В больших школах также появляется потребность в контроле таких зон ответственности, как руководство отдельными командами педагогов, профессиональное развитие педагогов, руководство отдельной предметной областью, руководство параллелью обучающихся. Наличие таких управленцев среднего звена характерно для зарубежных школ, они чаще всего совмещают руководящую работу с преподаванием.

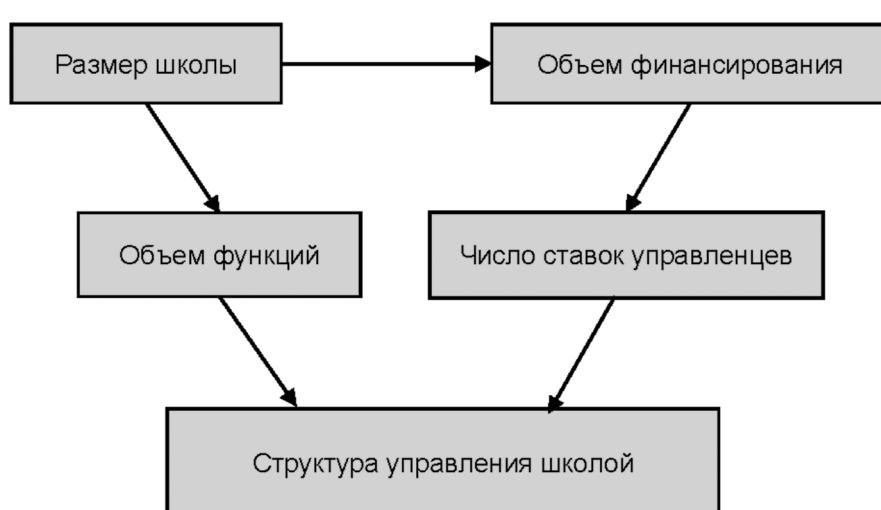


Рис.1. Влияние размера школы на структуру управления

Подобная практика распределения среди руководящего персонала более узких зон ответственности отчетливо проявляется и в России, особенно в московских школах, как правило, больших по составу учеников. Как отмечает В.П. Шевченко, «методическое обеспечение образовательного процесса обусловило создание методических объединений (или кафедр) предметников или учителей начальных классов в школах. Сейчас в школах встречаются методисты и по дошкольному, и по инклюзивному, и по дополнительному образованию» [3, с. 128].

Распределенное управление проявляется и в практике работы школьных советов, которые существуют в школах большинства стран и играют значительную роль в школьном управлении. В них обычно входят родители, ученики, учителя, представители местного сообщества и местных органов власти. В целом роль школьных советов заключается в сплочении сообщества и школы, помощи директору в принятии важных управленческих решений и в активной работе по развитию школы.

Во многих странах школьные советы имеют значительные полномочия и обязанности. Состав такого совета может быть профессиональным и дополняется консультативным школьным советом. Например, в Северной Ирландии школьные советы имеют расширенные полномочия и право определять стратегическое направление развития школы и методы достижения намеченных целей. В Словении школьный совет является высшим органом управления школой. В Новой Зеландии каждая школа управляет попечительским советом, имеющим избираемый состав, а руководство школы отвечает перед советом. В него входят представители родителей, учителей, местного сообщества и учредителей.

В нашей стране попечительские советы в школах также работают, однако их функционал и ответственность могут быть расширены. Так, исследование, проведенное в школах четырех российских мегаполисов из разных федеральных округов [11] (база респондентов включала в себя 447 директоров государственных школ и 1564 члена

управленческих команд), показало, что в каждом городе учителя-предметники представляют всего лишь 3% состава управленческой команды школы, а случаев включения директором в управленческую команду представителей учеников и их родителей, членов управляющего совета, не являющихся сотрудниками образовательного учреждения, зафиксировано не было. Кроме того, исследование показало, что более 30 % рабочего времени директора школ тратят на административно-хозяйственную деятельность, тогда как работа по обеспечению качества образования занимает времени в два или более раз меньше. Так что необходимая реальная перестройка управленческого функционала руководителей школ еще впереди.

Компаративный анализ содержания требований к руководителям школ в разных странах мира выявил усиление внимания к уровню развития их личностных лидерских качеств [12]. Это стратегическое мышление (Великобритания, Нидерланды), коммуникативные качества – умение мотивировать и вдохновлять учеников, школьный персонал и местное сообщество, высокие моральные принципы (Австралия, Дания).

В Швеции миссию директора школы сводят в основном к тому, чтобы быть лидером, а не школьным администратором [13]. Европейским комитетом профсоюзов работников образования [14] определены 13 ключевых управленческих компетенций школьного лидера, которые основываются в том числе на основных личностных качествах руководителя [15], среди которых: способность к творчеству, научно-исследовательской работе, порядочность – общечеловеческие моральные качества: справедливость, тактичность, выдержка, терпение, самообладание, доброжелательность, отзывчивость, гражданская зрелость и активность, любовь к преподаванию, гибкость мышления, эмпатия, способность к самоанализу и самосовершенствованию. Способствовать формированию таких качеств – одна из задач системы дополнительного образования руководителей школ, для чего следует вводить специальные тренинги.

Наши исследования также показывают [12], что российская система дополнительного образования руководителей школ недостаточно внимания уделяет подготовке по проблемам проектирования развития организации, определения факторов и рисков развития, мотивации коллектива, определения задач и перспектив личностного и профессионального роста руководителя.

Значимость педагогических знаний и опыта работы для руководителя школы, а не только управленческих навыков отчетливо понимают сами учителя, педагогическая общественность, профсоюзы педагогических работников, причем это характерно для разных стран мира. Так, в ряде работ подчеркивается [4; 6; 12; 14], что развивать методы преподавания и эффективной реализации учебной программы руководитель может, если сам владеет такими методами, а также методами для сбора данных о качестве преподавания и реализации учебных программ, об эффективности реализуемых в школе изменений. Важное современное направление деятельности руководителя – управление ресурсами и рисками для школы, ее учеников и персонала – нельзя реализовать без глубокого понимания новых возможностей и существующих проблем.

Заключение и выводы. Таким образом, сравнительный анализ документов, определяющих деятельность систем образования и практики работы школ ряда ведущих зарубежных стран и России, показывает общие тенденции к смещению акцентов в управленческой деятельности руководите-

лей школ и их управленческих команд на задачи управления качеством результатов обучения, на создание внутришкольных систем распределенного лидерства и ответственности за работу школы. В то же время механизмы такой работы в нашей стране находятся в стадии становления, хотя такие задачи поставлены в руководящих документах, определяющих направления развития системы образования в России.

Весь комплекс функций руководителя образовательной организации нельзя осуществить без владения результатами современных исследований в области педагогики, в частности по разработке учебных программ, систем оценивания и ведения отчетности. В комплекс необходимых руководителю знаний также вводятся необходимые знания о национальной и образовательной политике, о законах, подзаконных актах на федеральном и региональном уровнях. Глубоко понимать динамику развития школы, понимать людей, которые ежедневно в ней участвуют, понимать сложность процесса преподавания и обучения, уметь мотивировать участников на достижение общей цели, быть готовым к взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса – все это необходимо руководителю школы, его заместителю, всем членам управленческой школьной команды для развития ее потенциала и должно формироваться в системе дополнительного педагогического образования и в процессе работы с составом общественных школьных советов.

Список источников

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 № 761н [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.12.2022).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 12.11.2022).
3. Шевченко П.В. Московская школа: итоги реформ // Наука. Культура. Общество. 2022. Т. 28. № 3. С. 122–136. DOI 10.19181/nko.2022.28.3.9.
4. Львова Л. Сколько замов нужно школе? Читаем закон об образовании внимательно // Учительская газета. 2016. № 13. [Электронный ресурс]. URL: <https://ug.ru/skolko-zamov-nuzhno-shkole-chitaem-zakon-ob-obrazovanii-vnimatelno/> (дата обращения: 02.11.2022).
5. Сергиенко А.Ю. Функции среднего управленческого звена в общеобразовательных школах: российская и зарубежная практика // Психологопедагогический поиск. 2022. №4(64). С. 24–31. DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.003.
6. Чернобай Е.В. Какой может быть управленческая команда современной школы? [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/38e/38ec6f3bd894c0449ca865c655206c25.pdf> (дата обращения: 12.12.2022).
7. Гришина И.В., Волков В.Н. Анализ особенностей управленческой деятельности руководителя школы в современных условиях // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 2(39). С. 22–30.
8. Аналитическая справка по результатам проведения мониторингового исследования эффективности руководителей образовательных организаций Санкт-Петербурга в 2020 году // Комитет по образованию Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. URL: https://k-obr.spb.ru/media/uploads/userfiles/2021/08/10/0_направлении_аналитической_справки.pdf (дата обращения: 29.11.2022).
9. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394567/d2720379c2b4a4a3eb5397775bc772e2b9d2ceb4/ (дата обращения: 11.09.2022).
10. Australian Professional Standard for Principals, Australian Institute for Teaching and School leadership, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/australian-professional-standard-for-principals> (дата обращения: 05.10.2022).
11. Каспржак А., Кобцева А., Цатрян М. Директора школ в мегаполисах. Как они управляют образовательным процессом? // Образовательная политика. 2020. № 2(82). С. 70–85. DOI 10.22394/2078-838X-2020-2-70-85.
12. Сергиенко А.Ю., Соколова И.И. Повышение квалификации руководителей школ с позиции требований профессиональных стандартов: компартиативный анализ // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 4 (44). С. 25–36. DOI 10.23951/2307-6127-2022-4-25-36.
13. Improving school leadership, Background report for Sweden, 2007 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/school/38613828.pdf> (дата обращения: 15.09.2022).
14. School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities // European Trade Union Committee for Education, 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipSurveyEN.pdf> (дата обращения: 01.09.2022).
15. Ковальчук Е.С. Кадровые стандарты педагогических лидеров в школах стран Западной Европы // Балтийский Гуманитарный Журнал. 2013. №3. С. 39–44.

References

1. Ministry of Public Health and Social Development (2010) *Unified skills guide for positions of managers, specialists and non-manual workers. Section "Educational qualifications"*. Available at: <https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Accessed: 12 June 2022). (In Russ.)
2. Ministry of Education and Science (2012) *Federal Act of 29 December 2012 273-FZ "On Education in the Russian Federation"*. Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (Accessed: 12 November 2022). (In Russ.)
3. Shevchenko, P.V. (2022) Moscow School: Results of Reforms. *Science. Culture. Society*, no. 3, vol. 28, pp. 122–136 (In Russ.)
4. L'vova, L. (2016) How many deputies does the school need? Read the law on education carefully. *Teacher's Newspaper*, no. 13. Available at: <https://ug.ru/skolko-zamov-nuzhno-shkole-chitaem-zakon-ob-obrazovanii-vnimatelno/> (Accessed: 15 June 2022). (In Russ.)
5. Sergienko, A.Yu. (2022) Middle management functions in secondary schools in Russia and abroad. *Psychological and Pedagogical Search*, no. 4(64), pp. 24–31. (In Russ.)
6. Chernobay, E.V. (2018) *What is the management team of a modern school?* Available at: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/38e/38ec6f3bd894c0449ca865c655206c25.pdf> (Accessed: 12 December 2022). (In Russ.)
7. Grishina, I.V., Volkov, V.N. (2019) Analysis of the characteristics of the management of the head of the school in modern conditions. *Scientific support of the system of advanced training of personnel*, no. 2(39), pp. 22–30. (In Russ.)
8. Committee on Education of Saint Petersburg (2020) *Analytical reference on the results of the monitoring study of the effectiveness of heads of educational organizations in Saint Petersburg in 2020*. Available at: https://k-obr.spb.ru/media/uploads/userfiles/2021/08/10/O_направлении_аналитической_справки.pdf (Accessed: 29 November 2022). (In Russ.)
9. Ministry of Labour (2021) *Professional standard Head of educational organization (management of pre-school educational organization and general educational organization)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394567/d2720379c2b4a4a3eb5397775bc772e2b9d2ceb4/ (Accessed: 11 May 2022). (In Russ.)
10. Australian Institute for Teaching and School leadership (2014) *Australian Professional Standard for Principals*. Available at: <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/australian-professional-standard-for-principals> (Accessed: 5 October 2022).
11. Kasprizhak, A.G., Kobtseva, A.A., Tsatryan, M.A. (2020) School principals in megacities. How do they manage the educational process? *Educational Policy*, no. 2(82), pp. 70–85. (In Russ.)
12. Sergiyenko, A.Y., Sokolova, I.I. (2022) Training of school heads in terms of professional standards: comparative analysis. *Pedagogical Review*, no. 4(44), pp. 25–36. (In Russ.)
13. Swedish National Agency for School Improvement (2007) *Improving school leadership, Background report for Sweden*. Available at: <https://www.oecd.org/education/school/38613828.pdf> (Accessed: 1 May 2022).
14. European Trade Union Committee for Education (2021) *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. Available at: <https://www.csee-etu.be/images/attachments/SchoolLeadershipSurveyEN.pdf> (Accessed: 1 May 2022).
15. Koval'chuk, E.S. (2013) Career standards for school leaders in Western European schools. *Baltic Humanitarian Journal*, no. 3, pp. 39–44. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 05.01.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 05.01.2023; approved after reviewing on 15.01.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторах:

Сергиенко Александра Юрьевна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия-Минпросвещения России», Москва

Соколова Ирина Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Sergienko Aleksandra Yurievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher «Academy of Ministry of Education of Russia», Moscow

Sokolova Irina Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Military academy of communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 371.113

doi: 10.54884/S181570410025101-6

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УЧЕТА КОНТИНГЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ольга Юрьевна Гордашникова¹, Андрей Николаевич Кузнецов^{2✉},
Юлия Михайловна Федорчук³

^{1,2,3}Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия

¹gordaolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1476-3960>

^{2✉}kuznetsov@iuorao.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1573-5491>

³Lj741@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2318-2241>

Аннотация. Для обеспечения конституционного права на общее образование необходимо планировать работу образовательной системы, чтобы каждому ребенку гарантировать место в системе общего образования. В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» учет детей, подлежащих обучению в системе общего образования, является полномочием муниципальных органов управления. Учет детей осуществляется муниципальными органами власти на бумажном носителе, в простейших информационных системах, в региональных информационных системах учета контингента. По запросу предоставляется информация из различных ведомств. Базы данных представляют собой разнородную и разноуровневую систему. Внести упорядоченность в этот процесс поможет межведомственная региональная информационная система учета детского населения, что позволит получать автоматически сведения из разных источников и учесть детей беженцев, мигрантов, детей из группы риска и т.д. Каждый ребенок должен получить образование, несмотря на окружающие социально-экономические факторы. В статье актуализируется вопрос о разработке такой информационной системы в связи с планированием образовательной инфраструктуры – строительством новых школ и детских садов. Научный интерес представляют аналитические обзоры по планированию и распределению потока обучающихся по различным уровням образования. Практическая значимость представленных результатов заключается в предлагаемой возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории каждого конкретного ребенка, что даст возможность контролировать получение им каждого уровня образования и распределение по образовательным организациям региона, а также обеспечит планирование региональных и муниципальных ресурсов для образовательной системы. Результаты научной статьи могут быть положены в основу разработки методических рекомендаций по учету детей, подлежащих обучению в дошкольных и общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: доступность образования, учет детей, информационная система, межведомственное взаимодействие, база данных, достоверность информации.

Для цитирования: Гордашникова О.Ю., Кузнецов А.Н., Федорчук Ю.М. Проектирование системы учета контингента образовательных организаций для обеспечения доступности общего образования// Человек и образование. 2023. №1. С. 50-59. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025101-6>.

Original article

DESIGNING THE REGISTRATION SYSTEM OF THE CONTINGENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS TO ENSURE ACCESS TO GENERAL EDUCATION

Olga Yu. Gordashnikova¹, Andrei N. Kuznetsov^{2✉}, Yuliya M. Fedorchuk³

^{1,2,3} Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹gordaolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1476-3960>

²✉ kuznetsov@iuorao.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1573-5491>

³ Lj741@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2318-2241>

Abstract. To ensure the constitutional right to general education, it is necessary to plan the work of the educational system in order to guarantee a place in the system of general education for each child. In accordance with the law «On Education in the Russian Federation», the registration of children to be educated in the general education system is the authority of municipal governments. Accounting for children is carried out by municipal authorities in various systems - on paper, in the simplest information systems, in regional information systems for registering the contingent. Information from various departments is available upon request. Databases are a heterogeneous and multi-level system. An interdepartmental regional information system for registering the child population will help bring order to this process. This will allow you to automatically receive information from various sources and take into account the children of refugees, migrants, children at risk, etc. Every child should be educated regardless of the surrounding socio-economic factors. The issue of developing such an information system is being updated in connection with the planning of educational infrastructure - the construction of new schools and kindergartens. Of scientific interest are analytical reviews on the planning and distribution of the flow of students at various levels of education. Of practical interest is the educational trajectory of each individual child, which will make it possible to control the receipt of each level of education, distribution to educational organizations in the region and ensure the planning of regional and municipal resources for the educational system. The results of the scientific article are the foundation for the development of guidelines for the registration of children to be educated in preschool and general education organizations.

Keywords: accessibility of education, registration of children, information system, inter-institutional interaction, database, reliability of information.

For citation: Gordashnikova O.Yu., Kuznetsov A.N., Fedorchuk Yu.M. Designing the registration system of the contingent of educational organizations to ensure access to general education // Man and Education. 2023; (1): 50-59. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025101-6>.

Введение. Доступность общего образования как дефиниция достаточно многолика. С одной стороны, это постулат обще-государственной политики о доступном качественном образовании и формировании единого образовательного пространства на всей территории Российской Федерации. С другой стороны, доступность можно расшифровать как возможность адаптировать систему образования под прием всех лиц, которым в соответствии с Конституцией РФ положено получение общего образования. Именно с этой стороны в данной статье будут рассмотрены вопросы обеспечения всеобщего права на образование. Проблематике обеспечения доступности общего образования посвящены многочисленные научные исследования и статьи, в которых описываются различные подходы обеспечения доступности образования [1; 2]. Интересна работа В.И. Сухочева, где исследуются правовые основы государственных гаран-

тий обеспечения доступности образования в России. Автор приходит к выводу, что законодательные и нормативно-правовые акты, содержащие гарантии государства, крайне противоречивы и не содержат критерии обеспечения доступности молодежи к образованию.

Доступность качественного образования в российском и международном контекстах ранее рассматривалась Д.Г. Левитесом, А.Н. Кузнецовым и другими авторами [3; 4; 5]. Основополагающим документом является Конституция Российской Федерации. В соответствии со ст. 43 Конституции РФ: «Каждый имеет право на образование. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях» [6]. Региональные и муниципальные органы управления образованием долж-

ны обеспечить право каждого ребенка на общее образование. Актуальной является проблема, каким образом можно спланировать организацию образования, образовательную инфраструктуру, ресурсы системы образования, чтобы каждый ребенок был учтен и получил общее образование.

Отсутствие достоверной информации о фактическом и прогнозируемом количестве обучающихся различных возрастов, проживающих на территориях и нуждающихся в образовательных услугах, негативно сказывается на решении задач управления сетью организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным образовательным программам. Недостаточно эффективно решаются задачи территориального планирования строительства дошкольных образовательных организаций и общеобразовательных организаций, не решена проблема выравнивания нагрузки на организации, осуществляющие образовательную деятельность. Наличие информации о числе родившихся и зарегистрированных по месту жительства обучающихся, прибывших мигрантов и их семей способствует значительному повышению эффективности решения указанных проблем, однако такая информация сконцентрирована в различных ведомствах и зачастую недоступна в оперативном режиме. При этом, несмотря на значительный прогресс информатизации деятельности органов власти всех уровней, существует множество разрозненных ведомственных информационных систем, содержащих различную информацию об обучающихся разных возрастных групп. Указанные выше проблемы обеспечения конституционного права детей должны постоянно решать региональные и муниципальные органы власти, осуществляющие управление в сфере образования [7]. Эти механизмы рассмотрены в статье.

Материалы и методы исследования. В рамках исследования, проводившегося в 2022 г. в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», использованы методы выдвижения гипотез, построения моделей, интерпретации

данных и синтеза научных выводов и научно-методических материалов.

Кроме того, выполнялся контекстный анализ нормативных правовых актов Российской Федерации, научных публикаций и методической документации по проблематике обеспечения доступности образования, использованных в качестве материалов исследования.

Для исследования проблемы правоустройства на образование изучен Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ). В соответствии со ст. 8 организация предоставления услуг дошкольного, общего, среднего профессионального образования и дополнительного образования детей является полномочием региональных органов исполнительной власти в сфере образования и органов местного самоуправления. Органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие управление в сфере образования, планируют количество мест в общеобразовательных и дошкольных образовательных организациях на базе сводных данных, получаемых от муниципальных органов власти. Органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие управление в сфере образования, должны формировать прогноз обеспеченности местами в муниципальных общеобразовательных организациях на среднесрочный период с учетом сводных данных детей в возрасте от 0 до 18 лет субъекта Российской Федерации.

При планировании строительства новых образовательных организаций учет детей и проектирование потоков должны сопрягаться с нормативным обеспечением строительства новых социальных объектов. Строительство новых образовательных организаций регулируется Сводом правил СП 42.13330.2016 «Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений» [8]. В соответствии с ним норматив расчета количества дошкольных образовательных организаций устанавливается в зависимости от демографической структуры поселения, принимая расчетный уро-

вень обеспеченности детей дошкольными образовательными организациями в пределах 85 %, в том числе общего типа – 70 %, специализированного – 3 %, оздоровительного – 12 %. В поселениях-новостройках при отсутствии данных по демографии принимается норматив до 180 мест на 1 тыс. чел.; при этом на территории жилой застройки принимается норматив из расчета не более 100 мест на 1 тыс. чел. Такой же норматив по общеобразовательным организациям: он применяется с учетом стопроцентного охвата детей начальным общим и основным общим образованием (1–9 классы) и до 75 % детей – средним общим образованием (10–11 классы) при обучении в одну смену.

В этой связи дополнительно изучены материалы Письма Минобрнауки России от 4 мая 2016 г. № АК-950/02 «О методических рекомендациях» [8]. В соответствии с этим документом при установлении требований к размещению объектов социальной сферы устанавливается не менее одной дневной общеобразовательной школы на 892 человека в городской местности, в сельской местности – на 201 человека.

Для реализации общеобразовательных программ дошкольного образования устанавливается не менее одной дошкольной образовательной организации на 174 воспитанника в городской местности, в сельской местности – на 62 воспитанника. Радиус обслуживания населения детскими дошкольными учреждениями, размещенными в жилой застройке, установлен в пункте 10.4 и таблице 5 действующего Свода правил СП «Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений» [9], где указано, что в городах его, как правило, следует принимать не более 300 метров. Федеральные и региональные средства на строительство закладываются очень большие, планы по увеличению контингента должны быть более детальными. Информация из различных ведомств должна стекаться в региональные органы исполнительной власти для планирования строительства новых образовательных организаций.

Результаты исследования. В соответствии с пунктом 11 части 1 статьи 15, пунктом 13 части 1 статьи 16 Федерального за-

кона от 6 октября 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» к вопросам местного значения муниципальных районов и муниципальных, городских округов относится организация предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования по основным общеобразовательным программам в муниципальных образовательных организациях [10]. Полномочия органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов по решению указанных вопросов местного значения в сфере образования установлены пунктами 1 и 2 части 1 статьи 9 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Для реализации указанных полномочий муниципальные органы самоуправления должны вести учет детей, подлежащих обучению в системе общего образования в целях планирования формирования контингента образовательных организаций в муниципальном образовании, выявления детей, не посещающих образовательные организации, и др., так как Федеральным законом № 273-ФЗ не установлены цели учета детей.

В рамках реализации статьи 63 Федерального закона № 273-ФЗ органы местного самоуправления муниципальных районов, городских округов принимают муниципальные нормативные правовые акты, регулирующие порядок организации учета детей, подлежащих обучению по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, и порядок выбора формы образования. При этом принимается в основном административный регламент муниципальной услуги учета детей, подлежащих обучению в дошкольных образовательных организациях, и постановления об учете детей, подлежащих обучению по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Органы местного самоуправления муниципальных районов, городских округов принимают муниципальные нормативные

правовые акты, регулирующие следующие вопросы:

1) порядок организации учета детей, подлежащих обучению по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования;

2) порядок организации учета форм получения образования, определенных родителями (законными представителями) детей;

3) порядок информирования местной администрации родителями (законными представителями) детей о выборе формы получения ребенком общего образования в форме семейного образования.

При этом используются различные варианты: как принятие комплексных муниципальных правовых актов, регулирующих все три обозначенных выше вопроса, так и принятие отдельных муниципальных правовых актов по каждому из них. Поскольку Федеральным законом № 273-ФЗ не установлены цели учета детей, допустимо помимо основной цели – реализации права на образование – устанавливать и дополнительные цели: выявление детей, не посещающих образовательные организации, прогнозирование комплектования образовательных организаций в муниципальном образовании и др.

Для учета детей, подлежащих обучению по образовательным программам дошкольного образования в муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории муниципального образования, орган местного самоуправления утверждает административный регламент оказания муниципальной услуги. В нем прописывается механизм учета и устанавливаются стандарт и порядок предоставления муниципальной услуги по приему заявлений и постановке на учет детей, подлежащих обучению по образовательным программам дошкольного образования в муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории муниципального образования. Так как дошкольное образование не является обязательным, то постановка на учет носит заявительный характер и легко учитывается. Для автомати-

зации процесса расчета показателя доступности созданы региональные информационные системы доступности дошкольного образования (РГИС ДДО) и на федеральном уровне – Федеральная информационная система доступности дошкольного образования (ФГИС ДДО).

В 2021 году во исполнение федерального законодательства субъектами Российской Федерации осуществлялось внесение изменений в региональное законодательство с целью приведения РГИС ДДО к соответствующим техническим требованиям. Обеспечена интеграция РГИС ДДО 84 субъектов Российской Федерации с единой формой услуги «Запись в дошкольную организацию» в федеральной государственной информационной системе «Единый портал государственных и муниципальных услуг (функций)» через систему межведомственного электронного взаимодействия [11].

Во исполнение пункта 2.1 Плана-графика перевода мер социальной поддержки в формат «Социального казначейства», утвержденного Правительством Российской Федерации 19 августа 2021 г. № 8851п-П45, обеспечивается межведомственное взаимодействие с РГИС ДДО для автоматизации подтверждения данных, указанных в заявлении, и сокращения представления подтверждающих документов в бумажном виде.

В соответствии с Планом перевода массовых социально значимых услуг регионального и муниципального уровней в электронный формат, утвержденным протоколом президиума Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности от 10 декабря 2021 г. № 44, организована разработка проекта типового административного регламента предоставления государственной (муниципальной) услуги «Постановка на учет и направление детей в государственные (муниципальные) образовательные организации, реализующие образовательные программы дошкольного образования».

Учет детей, подлежащих обучению в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы, осуществляется на основании постановления органа местного самоуправления «О порядке учета детей, подлежащих обучению в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы». Основное общее образование является обязательным, и учет детей имеет целью:

- предоставление конституционного права на получение обязательного общего образования, в том числе детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья;
- организацию своевременного учета детей, подлежащих обучению в образовательных организациях муниципального образования, реализующих основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- создание базы данных детей, подлежащих приему в первые классы образовательных организаций;
- организацию выявления детей, систематически пропускающих учебные занятия без уважительной причины, и принятие мер по решению проблемы;
- организацию взаимодействия органов, учреждений, организаций, участвующих в учете детей, подлежащих обучению в образовательных организациях, на территории муниципального образования;
- планирование комплектования образовательных организаций.

Обязательному ежегодному учету подлежат все дети в возрасте от 0 до 18 лет, проживающие (постоянно или временно) или пребывающие на территории муниципального образования независимо от наличия (отсутствия) регистрации по месту жительства (пребывания), в целях реализации их конституционного права на получение обязательного общего образования.

Выявление и учет детей с рождения и до достижения ими возраста 6 лет и 6 месяцев осуществляется в целях защиты прав детей и планирования работы системы до-

школьного образования, в возрасте с 6 лет и 6 месяцев до 18 лет, не получающих обязательного общего образования, проводится в рамках взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних совместно с заинтересованными лицами и организациями в соответствии с действующим законодательством.

Учет детей осуществляется во взаимодействии со следующими учреждениями и организациями (по запросу):

- муниципальными дошкольными образовательными, общеобразовательными учреждениями;
- государственными образовательными учреждениями;
- муниципальным бюджетным учреждением здравоохранения;
- органами управления социальной защиты населения;
- отделами образования, опеки и попечительства над несовершеннолетними администраций округов и муниципальных образований;
- комиссией по делам несовершеннолетних и защиты их прав;
- отделением по делам несовершеннолетних и участковыми уполномоченными РОВД по муниципальному району;
- отделом статистики муниципального района;
- органом ЗАГС муниципального района.

Учет детей на территории муниципального образования должен проводиться путем создания и ведения информационной базы данных, формируемой органом местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования.

При формировании базы данных о детях используется информация, получаемая в установленном порядке от:

- образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования и образовательные программы общего образования (в том числе частных);
- единого портала государственных услуг, содержащего сведения о детях,

состоящих на учете для предоставления места в образовательной организации, реализующей программу дошкольного образования;

– органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (списки детей, находящихся в специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, в Центре временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей, лечебно-профилактических и других детских организациях, представляемые по запросу комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав);

– отделов образования, опеки и попечительства над несовершеннолетними администраций муниципального образования;

– граждан, проживающих на территории муниципального образования (в заявительном порядке);

– участковых уполномоченных полиции (данные, полученные в результате поквартирных (подворовых) обходов, в том числе о детях, не зарегистрированных, но фактически проживающих на административном участке) (по запросу);

– отделов ЗАГС;

– УВМ МВД (данные регистрационного учета, в том числе учета по месту жительства, осуществляемого органами и организациями жилищно-коммунального (городского) хозяйства (копии карточек регистрации, домовые (поквартирные) книги и др.) (по запросу);

– учреждений здравоохранения, расположенных на территории муниципального образования (данные переписи и/или диспансеризации детского населения, составленные участковыми педиатрами учреждений здравоохранения, о детях, фактически проживающих на территории учреждения здравоохранения независимо от регистрации по месту жительства (пребывания) (по запросу);

– региональной системы «Контингент» (при наличии).

Таким образом, должна формироваться база данных всех детей в возрасте от 0 до

18 лет, зарегистрированных или пребывающих на территории муниципалитета. Органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, проводят ежегодный анализ численности несовершеннолетних с использованием базы данных детей в возрасте от 0 до 18 лет, на основе которого:

– осуществляют закрепление муниципальных образовательных организаций за конкретными территориями муниципального района, муниципального округа, городского округа;

– прогнозируют планы приема детей в образовательные организации;

– выявляют детей, не получающих общее образование по различным причинам;

– корректируют муниципальные программы развития (для строительства новых образовательных учреждений, проведения капитального ремонта в существующих, программ набора новых педагогов, перепрофилирования образовательных учреждений и т.д.).

Органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, передают в региональные органы исполнительной власти, осуществляющие управление в сфере образования, сведения о численности детей, подлежащих обучению, для формирования единой информационной базы данных детей в возрасте от 0 до 18 лет субъекта Российской Федерации.

Заключение. Для решения данных вопросов необходимо создание федеральной информационной системы учета контингента в соответствии с распоряжением Правительства РФ №2125-р «Об утверждении Концепции создания единой федеральной межведомственной системы учета контингента обучающихся по основным образовательным программам и дополнительным общеобразовательным программам» [7]. Данная информационная система явилась бы наилучшим решением проблемы учета детей, подлежащих обучению в системе общего образования. Эта система объединила бы следующие организации: ЗАГС, поликлиники, школы, детские сады, организации

СПО и т.д. Федеральный сегмент объединил бы данные вузов, Минобрнауки России, Минпросвещения России, Рособрнадзора, Минздрава России, Минкультуры России, Минтруда России, Минспорта России и ГУВМ МВД России. Сейчас данная информация накапливается муниципалитетом на основе межведомственного взаимодействия на муниципальном и региональном уровне в запросном порядке. Из-за отсутствия единой федеральной системы растут издержки в формировании информационного потока. Работа по созданию данной системы ведется с 2013 года, и в некоторых регионах проект реализовался в пилотном режиме (в Московской, Иркутской, Саратовской, Ярославской областях, Пермском крае, Республике Дагестан, Томске).

В некоторых регионах существует и действует региональная АИС «Контингент региона». Если в настоящее время нет

возможности реализовать предлагаемый управленческий механизм на федеральном уровне, региональные системы могли бы выполнить миссию агрегирования сведений о всех детях, проживающих в регионе. Создание региональной межведомственной системы на основе системы межведомственного взаимодействия позволит решить проблему учета детей, подлежащих обучению в системе общего образования, снизит транзакционные издержки современного учета, а также обеспечит переход на качественно новый уровень функционирования ведомственных информационных систем, содержащих информацию об обучающихся.

Таким образом, информационная система может усовершенствовать учет детей, подлежащих обучению (потенциального контингента), и, таким образом, явиться механизмом повышения уровня обеспечения доступности общего образования.

Список источников

1. Абанкина, И. Доступность качественного общего образования // Народное образование. 2009. № 1(1384). С. 24-31.
2. Callahan RM, Shifrer D. Equitable access for secondary English learner students: course taking as evidence of EL program effectiveness. Educ Adm Q. 2016. Pp. 463-496.
3. Сухочев В.И. Государственные гарантии доступности образования в России // Право и образование. 2009. № 6. С. 10–20.
4. Левитес Д.Г., Пунанцев А.А. О доступности качественного общего образования в арктическом регионе // Педагогика. 2020. № 5. С. 40–47.
5. Kuznetsov A.N. Accessibility vs. availability of education as two key phenomena of education quality assurance and education management: infrastructural development perspective // INTED2019 13th International Technology, Education and Development Conference: Conference proceedings, Valencia, 11–13 March, 2019. Valencia: IATED Academy, 2019. Pp. 7923–7932. DOI 10.21125/inted.2019.
6. Конституция Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 07.01.2023).
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 октября 2014 г. № 2125-р «Об утверждении Концепции создания единой федеральной межведомственной системы учета контингента обучающихся по основным образовательным программам и дополнительным общеобразовательным программам». URL: <https://rulaws.ru/goverment/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-25.10.2014-N-2125-r/> 1 (дата обращения: 07.01.2023).
8. Письмо Минобрнауки России от 4 мая 2016 г. № АК-950/02 «О методических рекомендациях». URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-04.05.2016-N-AK-950_02/ (дата обращения: 07.01.2022).
9. Свод правил. Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений. Утвержден приказом Министерства регионального развития Российской Федерации от 28 декабря 2010 г. № 820. URL: <https://docs.cntd.ru/document/456054209> (дата обращения: 07.01.2023).

10. Федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/(дата обращения: 11.01.2022).
11. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. URL: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/http://static.government.ru/media/files/GcesxuJAI13AntFYxDYzpn0Ngsv7T1vX.pdf (дата обращения: 11.01.2023).

References

1. Abankina, I. (2009). Availability of high-quality general education. *Public Education*, no. 1 (1384), pp. 24-31. (In Russ.)
2. Callahan, R.M., Shifrer, D. (2016). Equitable access for secondary English learner students: course taking as evidence of EL program effectiveness. *Educ Adm Q.* 52(3), pp. 463-496.
3. Sukhochev, V. I. (2009). State guarantees of accessibility of education in Russia. *Law and Education*, no. 6, pp. 10-20. (In Russ.).
4. Levites, D. G. (2020). On the availability of high-quality general education in the Arctic region. *Pedagogy*, no. 5, pp. 40-47. (In Russ.)
5. Kuznetsov, A. N. (2019). Accessibility vs. availability of education as two key phenomena of education quality assurance and education management: infrastructural development perspective. *INTED2019 13th International Technology, Education and Development Conference: Conference proceedings*, Valencia, March 11-13, 2019. Valencia: IATED Academy, pp. 7923-7932.
6. *Constitution of the Russian Federation*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (Accessed: 1. July 2023). (In Russ.)
7. *Decree of the Government of the Russian Federation No. 2125-r dated October 25, 2014 "On approval of the concept of creating a unified federal interdepartmental system for accounting for the contingent of students in basic educational programs and additional general education programs"*. Available at: <https://rulaws.ru/goverment/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-25.10.2014-N-2125-r/> (Accessed: 7 January 2023). (In Russ.)
8. *Ministry of Education and Science of Russian Federation (2016). Letter of the Ministry of Education and Science of Russia dated May 4, 2016 № AK-950/02 "On methodological recommendations"*. Available at: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-05/04/2016-N-AK-950_02/ (Accessed: 07 January 2023). (In Russ.)
9. *Set of rules. Urban planning. Planning and development of urban and rural settlements. Approved by order of the Ministry of Regional Development of the Russian Federation on December 28, 2010, No. 820*. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/456054209> (Accessed: 7 January 2023). (In Russ.)
10. *Federal Law No. 131-FZ of October 6, 2003 "On the general principles of organizing local self-government in the Russian Federation"*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/ (Accessed: 11 January 2023) (In Russ.)
11. *Report of the Government of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation on the implementation of the state policy in the field of education*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/GcesxuJAI13AntFYxDYzpn0Ngsv7T1vX.pdf> (Accessed: 11 January 2023) (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 21.01.2023; одобрена после рецензирования 10.02.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted 21.01.2023; approved after reviewing on 10.02.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторах:

Гордашникова Ольга Юрьевна

Доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник Центра управления образовательными системами, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», Москва

Кузнецов Андрей Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник Центра управления образовательными системами, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», Москва

Федорчук Юлия Михайловна

Доктор экономических наук, доцент, главный научный сотрудник Центра управления образовательными системами, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», Москва

Information about the authors:

Gordashnikova Olga Yurievna

Doctor of Economic Sciences, Professor, Chief researcher, Center for education system management, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow

Kuznetsov Andrei Nikolaevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Head of the Center for education system management, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow

Fedorchuk Yuliya Mikhailovna

Doctor of Economic Sciences, Associate professor, Chief researcher, Center for Education System Management, Institute of Education Management of the Russian Academy 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.



Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.54884/S181570410025103-8

ПОЛНЫЙ УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ЦИКЛ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Марина Владимировна Лазарева¹✉, Елена Владимировна Губанова²

¹Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург, Россия

²Саратовский областной институт развития образования, Саратов, Россия

¹✉mlazareva1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

²e_gubanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5279-0329>

Аннотация. В статье рассматривается управленческий цикл как инструмент принятия решений в общеобразовательной организации. Авторами подчеркивается важность учета всех треков развития управления качеством образования. Обосновывается важность принятия управленческих решений для достижения результатов на всех уровнях: от образовательной организации до органов исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное управление в сфере образования. В статье описаны виды принятия решений и стадии взаимодействия руководителя с сотрудниками образовательной организации в принятии решений. Приводятся результаты опроса руководителей образовательных организаций, подтверждающие, что деятельность руководителя заключается в регулярном выполнении управленческих функций. Выбор модели принятия решения в рамках реализации полного управленческого цикла зависит от контекста проблемы и специфики ситуации в образовательной организации.

Ключевые слова: полный управленческий цикл, принятие решений, эффективный руководитель, взаимодействие, общеобразовательная организация.

Для цитирования: Лазарева М.В., Губанова Е.В. Полный управленческий цикл как инструмент принятия решений в общеобразовательной организации // Человек и образование. 2023. №1. С.60-68. <http://doi.org/10.54884/S181570410025103-8>.

Original article

FULL MANAGEMENT CYCLE AS A DECISION-MAKING TOOL IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Marina V. Lazareva¹✉, Elena V. Gubanova²

¹ St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg, Russia

² Saratov Regional Institute of Education Development, Saratov, Russia

¹✉mlazareva1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

² e_gubanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5279-0329>

Abstract. The article examines the management cycle as a decision-making tool in an educational organization. The authors emphasize the importance of considering all tracks of education quality management development. The understanding of managerial decisions to achieve results at all levels is pointed out: from educational organization to the executive authorities of the subjects of the Russian Federation, conducting public administration in the field of education. Types of decision-making and stages of interaction in decision-making are given. The results of the survey of heads of educational organizations, which show that the activity of the head is to perform management functions on a regular basis, are important. The choice of the decision-making model within the implementation of the full management cycle depends on the context of the problem and the specifics of the situation in the educational organization.

Keywords: full management cycle, decision-making, effective manager, interaction, educational organization.

For citation: Lazareva M.V., Gubanova E.V. Full management cycle as a decision-making tool in an educational organization // Man and Education. 2023; (1): 60-68. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025103-8>.

Введение. В образовательной системе Российской Федерации управленческий цикл определен в мониторинге эффективности механизмов управления качеством образования в субъектах РФ, а также в методологии мотивирующего мониторинга для разных уровней регулирования образования [1; 2; 3].

Эффективность управления качеством образования в региональной и муниципальной системах образования определяется целостностью деятельности в рамках управленческого цикла [4].

Управленческий цикл – система поэтапно выполняемых действий, закрепленных в соответствующих документах, направленная на выявление дефицитов при помощи конкретных инструментов, а также на их устранение при помощи конкретных мер, разработанных на основе этих дефицитов.

По каждой из систем управления оценивается сформированность цикла управления на основе данных, включающих следующие компоненты: цели и задачи; показатели; мониторинг показателей; анализ результатов мониторинга; адресные рекомендации по результатам анализа; мероприятия, меры, управленческие решения; анализ эффективности принятых мер.

В 2022 году на федеральном уровне были определены треки (траектории) развития систем управления качеством образования.

Трек – это полный цикл управленческой деятельности, последовательное продвижение по всем компонентам управленческого цикла по сформулированной позиции оценивания. В качестве таких треков

в 2022 году были названы следующие направления: как объективно оценивать качество подготовки обучающихся; насколько сбалансирована система оценки качества подготовки обучающихся; какими сегодня представляются ключевые характеристики качества подготовки обучающихся и как их оценивать; адресная поддержка школ с низкими образовательными результатами; роль научно-методического сопровождения школ, функционирующих в зоне риска снижения образовательных результатов; как управленческой команде школы организовать профилактику учебной неуспешности в образовательных организациях и какова в этом роль региональных органов исполнительной власти в образовании; каковы эффективные управленческие механизмы по организации работы с талантливыми детьми и молодежью; создание условий для совершения осознанного выбора дальнейшей траектории обучения выпускниками уровня основного общего образования; повышение эффективности профориентации на уровне среднего общего образования; совершенствование структуры среднего профессионального образования. Особо выделено повышение качества управленческой деятельности руководителей образовательных организаций, так как только эффективный руководитель может организовать повышение профессионального мастерства педагогических работников, работать по устранению дефицита педагогических кадров и формировать ценностные ориентации системы в образовательной организации.

Несмотря на существующие документы, определяющие механизмы управления образовательной деятельностью на уровне региона и муниципалитета, остаются некоторые вопросы об алгоритме принятия управлеченческих решений на уровне образовательной организации.

Методы исследования. Методы для изучения подходов к управлеченческой деятельности, используемые в данном исследовании, основаны на понимании этапов управлеченческого цикла, а также тех решений, которые принимают руководители образовательных организаций для формирования стратегического видения, взаимодействия в принятии решений с сотрудниками образовательной организации.

Для проведения исследования была использована система «Опросникум» ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения РФ», которая представляет собой платформу, объединяющую цифровые инструменты для повседневной работы и проведения опросов, тестирования и т.п.

Результаты. Принятие решений, иными словами, – это когнитивный процесс решения о курсе действий из множества альтернатив. Каждое принятие решения завершается окончательным выбором, который может быть представлен в виде действия или мнения. Кроме того, принятие решения – это интерпретация, которая может быть рациональной или иррациональной, может быть основана на точных предположениях, а также на предположениях по умолчанию.

Процесс принятия решений в основном заключается во множестве выборов и одном решении, которое требует определенных действий. Принятие решений в организациях выражается в создании определенных норм, правил и стратегий, которые направляют поведение и отношения сотрудников. Принятие решений – это важный и существенный аспект организационной жизни. Его важность широко признана в руководстве. Саймон (1987) представляет принятие решений как фундаментальный элемент организационного лидерства [5]. Ниже представлены условия принятия решений в образовательных организациях:

1. Все члены организации должны определить свои роли и ожидания друг от друга. Принятие решений – это важный конструкт для достижения определения и разграничения ролей.

2. Принятие решений нужно, чтобы достичь желаемых целей и избежать негативных непреднамеренных результатов. Способность принимать решения дает нам чувство контроля над тем, что происходит вокруг и что мы можем или должны предпринять.

3. Люди в организациях склонны «думать и действовать с точки зрения принятия решений». С четким определением ролей и обязанностей сотрудникам организации становится проще исполнять свои обязанности и работать над эффективным функционированием и развитием своей организации.

4. Принятие решений характеризуется как одно из восьми ключевых направлений образовательного лидерства (Диммок и Уолкер, 2002). Независимо от характера организации, будь то дошкольная образовательная организация или общеобразовательная организация, принятие решений формирует основу образовательного лидерства, которое демонстрируется администрацией [6].

В настоящее время образовательные организации сталкиваются с различными вызовами, такими как быстрые технологические изменения, гиперконкуренция и другие социальные, культурные и экономические события. Баррет и др. (2005) ссылаются на «смещение парадигмы в принятии решений», которое вызвано необходимостью отвечать на такие вызовы, выступая за креативность и сотрудничество в принятии решений. В образовательном лидерстве альтернативные методы принятия решений на данный момент поощряются, что может ставить под сомнение традиционную, устоявшуюся роль лидера как абсолютного и единственного лица, принимающего решение. Возможно, более успешной может быть роль лидера, который «ратифицирует» решения, принятые в условиях сотрудничества (Лоу и Гловер, 2000) [6].

Таблица 1

Виды принятия решений

| № п/п | Решение | Характеристика |
|-------|---|--|
| 1 | Стратегическое | Оказывают долгосрочное влияние на организацию. В процессе принятия таких важных решений участвует вся управленческая команда образовательной организации |
| 2 | Тактическое | Ответственность за принятие тактических решений лежит на управленческой команде и всей школьной команде образовательной организации. Они могут касаться типа ресурсов, их качества и количества, стимулирования сотрудников и т.д. |
| 3 | Оперативное | Помогают в бесперебойном функционировании по решению задач, которые необходимы для достижения стратегий на повседневной основе |
| 4 | Запрограммированное или незапрограммированное | Существуют простые, обыденные решения, когда лицо, принимающее решение, в курсе как о самом решении, так и о результате действия. Это, например, заказ учебников, решение о том, какие УМК использовать, какая должна быть ежегодная прибавка к зарплате сотрудника, и т.д. Они принимаются в рамках норм и правил организации. С другой стороны, существуют решения, которые необходимо принять в таких ситуациях, когда неизвестны ни решение, ни результат. Такие решения относятся к незапрограммированным. Они актуальны для решения уникальных и необычных задач. Например, меры, принимаемые образовательной организацией, в катастрофической ситуации относятся к незапрограммированному решению |

Феликс М. Лопес утверждает, что «решение представляет собой суждение, окончательное разрешение конфликта потребностей, средств и целей, а также совершение действия в условиях неопределенности и сложности» [5]. Решения часто описываются и понимаются как осознанный и обдуманный выбор, совершенный индивидом в конце процесса, который обычно считается рациональным по своей природе. Однако это предположение о рациональности и обдуманности не является универсальным. В иерархической системе существуют различия в характере решений, которые соверша-

ны людьми разных должностей. Чем шире сфера воздействия принимаемых решений, тем больше ответственности на тех, кто их принимает. Существуют решения, затрагивающие задачи и стратегии достижения целей, и решения, затрагивающие реализацию программы для достижения целей. Также существуют решения относительно ежедневных задач организации. Разные виды решений, принимаемых в организации, представлены в таблице 1.

Был проведен опрос 100 руководителей образовательных организаций Саратовской области (опрос проходил с помощью систе-

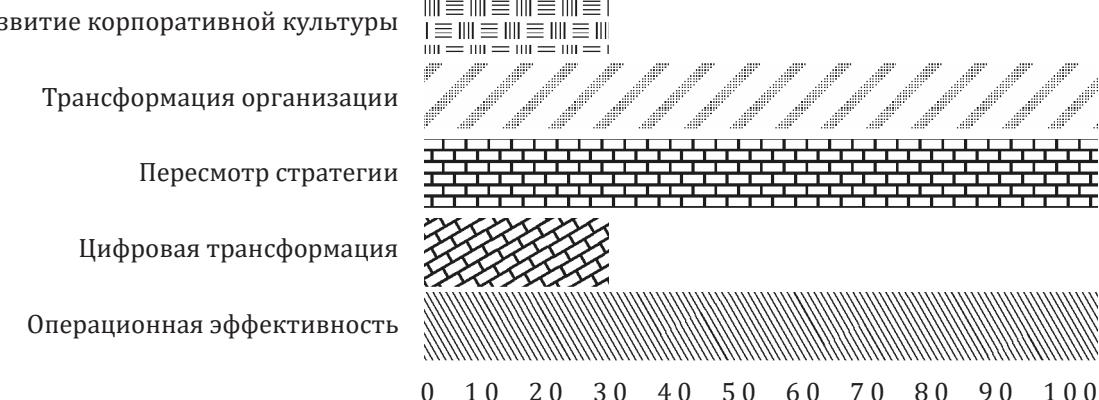


Рис. 1. На чем сфокусированы руководители?

мы «Опросникум» ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения РФ»). Результаты опроса представлены на рисунках 1 и 2.

Текущие вызовы, с которыми сталкиваются образовательные организации, делают задачу повышения операционной эффективности гораздо более актуальной, чем ранее. Она ставится для школ по-разному в зависимости от контекста, в котором они оказались.

Несмотря на то что контекст существенно изменился у абсолютного большинства организаций, его влияние с точки зрения актуальности вопросов эффективности различно.

Для одних образовательных организаций – это быстрые технологические решения. Другие образовательные организации видят актуальным существенное повышение компетенций сотрудников в области эффективности и их обучение инструментарию, целеполаганию, описанию процессов, выделению и решению проблем в операционной деятельности. И их нужно решать через практические дополнительные образовательные программы и наставничество на местах. Образовательные программы практического характера – ответ на этот вызов.

В любом случае в среднесрочном периоде – это повышение управляемости и адаптивности системы управления и эффективности выстроенной системы образовательной организации.

Из приоритетов образовательных организаций формируются соответствующие задачи в отношении сотрудников:

- обучение и развитие сотрудников под новые вызовы;
- сохранение ключевых сотрудников;
- информирование и внутренняя коммуникация.

Задача «Обучение и развитие под новые задачи и вызовы» ожидаемо вышла на первое место, но эта задача может включить в себя огромную палитру образовательных иправленческих решений.

В рамках прохождения полного управлеченческого цикла в ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования» для оказания адресной методической помощи реализуются дополнительные профессиональные программы повышения квалификации «Формирование эффективной управленческой команды» и «Наставничество как ресурс эффективного управления образовательной организацией».

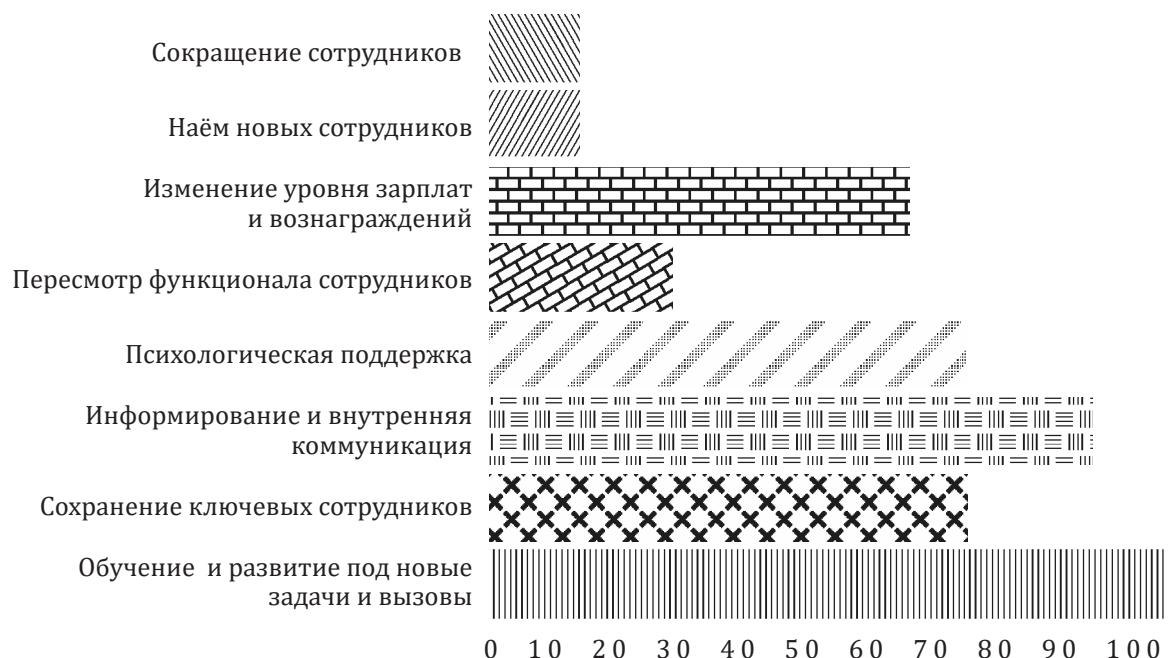


Рис. 2. Какие задачи в отношении всех сотрудников являются основными для Вас в 2022–2023 гг.?

Таблица 2

Стадии взаимодействия в принятии решений

| | |
|---|---|
| 1 стадия: тщательный анализ текущей ситуации | Эффективный руководитель оценивает свое окружение, чтобы выявить проблемы и возможные пути решения. Ему также необходимо постоянно оценивать своих сотрудников. Он всегда должен быть в курсе дел своей образовательной организации. Следовательно, ему необходима полная информация о деятельности учителя, ученика и взгляда родителей на школу. Необходимо, чтобы у него были конкретные сведения об успеваемости учеников, доступности методических пособий, школьной дисциплине, работе учителей, работе школьной столовой, а также об отношениях в школьном сообществе. Руководитель должен быть хорошо ознакомлен со школьными ситуациями, чтобы выявить проблемы и принять эффективные решения |
| 2 стадия: распознавание и определение проблемы | Процесс принятия решений начинается только тогда, когда проблема была выявлена. Эффективный руководитель всегда ищет те действия в организации, которые вредят ее функционированию. Важно выявить и оценить проблему для эффективного принятия решений |
| 3 стадия: изучение подробного состава проблемы в текущей ситуации | На этом этапе руководителю необходимо классифицировать проблему. Он должен оценить сущность проблемы, понять, является ли она необычной и сложной по своей природе. Руководитель должен владеть полной информацией о юридической стороне проблемы |
| 4 стадия: определение критерия для решения проблемы | После завершения процесса описания, анализа и спецификации проблемы, те, кто принимает решение, должны выбрать приемлемый вариант решения. Есть несколько вопросов, касающихся приемлемости решения: На какие факторы или переменные должно опираться решение? Какие критерии приемлемости решения? Приемлемы ли эти факторы для сотрудников? Какие минимальные цели должны быть достигнуты? Лицам, принимающим решения, рекомендуется ранжировать свои критерии в соответствии с возможными исходами в континууме, начиная от минимального и до максимального удовлетворения от решения ситуации. Критерии, которые используются для оценки решений, должны соответствовать целям образовательной организации |
| 5 стадия: разработка плана действий | На этом этапе определяются альтернативные методы решения проблемы, оцениваются последствия каждой альтернативы, а также выбирается лучшее решение. Эффективный руководитель должен задать следующие вопросы: <ul style="list-style-type: none"> - Какова перспектива каждого решения? - Какие есть другие варианты? - Какой наиболее возможный результат? - Что является наилучшей альтернативой? План действий разрабатывается управлеченческой командой на основе упрощенной картины мира с выбором факторов, которые она считает наиболее важными и подходящими |
| 6 стадия: инициирование плана действий | Данный этап включает в себя реализацию выбранного плана действий. Реализация выбранной программы, стратегии или решения, распределение ресурсов и мотивация персонала – это основные шаги этого этапа. Разумное решение может провалиться, если оно плохо реализуется. Поэтому полезно рассмотреть следующие предложения для его успешной реализации: <ol style="list-style-type: none"> 1. Управлеченческая команда должна убедиться, что альтернатива полностью понята. 2. Необходимо поощрять принятие альтернативы как необходимого курса действий. 3. Управлеченческая команда должна обладать достаточным количеством ресурсов для успешной реализации альтернативы. 4. Необходимо установить временные рамки |

Полученные данные помогают понять, каковы приоритеты руководителей обра-

зовательных организаций в тактическом и стратегическом смысле и как принятие ре-

шений как ключевой элемент управленческого цикла реализуется руководителями. Для образовательных организаций принятие решений является как ресурсом, так и процессом. Процессы принятия решений включают в себя ряд сложных взаимосвязанных событий. Принятие решений происходит в сложных и зависимых социальных системах, варьируется от обыденной административной работы до ценностных дилемм, является субъектом многочисленных и противоречивых суждений и требует большого количества людей [7]. Так, в процессе принятия решений происходит ряд взаимодействий. Подробно эти взаимодействия и их стадии рассмотрены в таблице 2.

Принятие решений, которое представлено в определении выше, может показаться простым процессом. В реальных ситуациях компоненты процесса принятия решений носят индивидуальный характер и зависят от множества факторов.

Заключение. В последнем десятилетии принятие решений приобрело должное значение как аспект управления. Общепризнанным фактом является то, что процесс принятия решений может варьироваться в зависимости от некоторых факторов, таких как сущность проблемы, острота проблемы,

влияние решения и контекст проблемы. Выбор определенной модели при принятии решения в образовательных организациях зависит от специфики ситуации, которая и определяет выбор подходящей модели в рамках реализации полного управленческого цикла: цели, показатели, методы сбора и обработки информации, мониторинг показателей, анализ результатов мониторинга, адресные рекомендации по результатам анализа, меры и мероприятия, управленческие решения, анализ эффективности принятых мер.

Деятельность руководителя заключается в постоянном осуществлении управленческих функций. Для достижения успеха организации в будущем он должен быть «включен» в каждый компонент управленческого цикла. Следует четко определить для сотрудников поведенческую линию и результат, который ожидается от каждого из них.

Все компоненты управленческого цикла взаимообусловлены и связаны между собой: из данной цепи не может быть исключено ни одно из звеньев. Только полный управленческий цикл может быть эффективным инструментом принятия решений в общеобразовательной организации.

Список источников

1. Письмо Рособрнадзора № 08-99 от 25.05.2021 «О проведении мониторинга эффективности механизмов управления качеством образования в субъектах РФ» [Электронный ресурс]. URL: <https://resurs-yar.ru/> (дата обращения: 06.01.2023).
2. Методология мотивирующего мониторинга деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное управление в сфере образования (Распоряжение Министерства просвещения РФ от 01.09.2021 № Р-210) [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-01092021-n-r-210-ob-utverzhdenii/> (дата обращения: 06.01.2023).
3. Методология мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования (Распоряжение Министерства просвещения РФ от 06.12.2022 № Р-293) [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-06.12.2022-N-R-293/> (дата обращения: 06.01.2023).
4. Паспорт национального проекта «Образование», утвержденного президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/35566> (дата обращения: 06.01.2023).

5. Argyris C. Management information systems: the challenge to rationality and emotionality // *Management science*. 1971. № 6. Pp. 18-27.
6. Fischer M., Imgrund F., Janiesch C., & Winkelmann A. (2020). Strategy archetypes for digital transformation: Defining meta objectives using business process management. *Information & management*. 2020. V. 57. Pp. 1-13.
7. Лазарева М.В., Губанова Е.В. Подходы к принятию и реализации управленческих решений в образовательной организации // Человек и образование. 2022. №1(70). С. 170-176.

References

1. *Letter of Rosobrnadzor No. 08-99 dated May 25, 2021 "On monitoring the effectiveness of education quality management mechanisms in the constituent entities of the Russian Federation"*. Available at: <https://resurs-yar.ru/> (Accessed: 1 June 2023). (In Russ.)
2. *Methodology of motivating monitoring of the activities of the executive authorities of the constituent entities of the Russian Federation, exercising public administration in the field of education (Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 01.09.2021 No. R-210)*. Available at: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-01092021-n-r-210-ob-utverzhdenii/>. (Accessed: 1 June 2023). (In Russ.)
3. *Methodology of motivating monitoring of the activities of local governments that manage in the field of education (Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 06.12.2022 No. R-293)*. Available at: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-06.12.2022-N-R-293/> (Accessed: 1 June 2023). (In Russ.)
4. *Passport of the national project «Education», approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects on December 24, 2018*. Available at: <http://government.ru/info/35566/> (Accessed: 6 January 2023). (In Russ.)
5. Argyris, C. (1971) Management information systems: the challenge to rationality and emotionality. *Management Science*, no 6, pp. 18-27.
6. Fischer, M., Imgrund, F., Janiesch, C., & Winkelmann, A. (2020). Strategy archetypes for digital transformation: Defining meta objectives using business process management. *Information & Management*, no 57(5), pp. 1-13.
7. Lazareva, M., Gubanova, E. (2022) Management decisions: approaches to adoption and implementation in an educational organisation. *Man and Education*, no. 1, pp. 170-176. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.01.2023; одобрена после рецензирования 10.02.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted 18.01.2023; approved after reviewing 10.02.2023; accepted for publication 26.03.2023.

Информация об авторах:

Лазарева Марина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург

Губанова Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, ректор, Саратовский областной институт развития образования, Саратов

Information about the authors:

Lazareva Marina Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Department of pedagogy and psychology, St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg

Gubanova Elena Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Rector, Saratov Regional Institute of Education Development, Saratov.

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/S181570410025102-7

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЙОННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ К ИЗМЕРЕНИЮ И ЭКСПЕРТИЗЕ

Галина Ивановна Осипенко

Информационно-методический центр Невского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия
gala_188@mail.ru

Аннотация. В статье актуализирована проблема оценки инновационного потенциала образовательных систем в соответствии с современными вызовами и приоритетами государственной образовательной политики. Инновационная деятельность рассматривается как инструмент повышения эффективности общеобразовательной организации, образовательной системы того или иного уровня, обеспечения качественных образовательных результатов. Поднимаются вопросы инновационной активности образовательных организаций, вовлечения в инновационную деятельность управленческих и педагогических работников, определения подходов к управлению инновационными процессами. Представлен опыт Невского района Санкт-Петербурга в проектировании и реализации Программы развития как инструмента оценки инновационного потенциала образовательной системы.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационный потенциал, активность, управление инновационной деятельностью, оценка (измерение и экспертиза) инновационного потенциала.

Для цитирования: Осипенко Г.И. Инновационный потенциал районной системы образования: от инновационной активности к измерению и экспертизе // Человек и образование. 2023. №1. с. 69-75. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025102-7>.

Original article

INNOVATIVE POTENTIAL OF THE DISTRICT EDUCATION SYSTEM: FROM INNOVATIVE ACTIVITY TO EVALUATION AND EXPERTISE

Galina I. Osipenko

Information and methodological Center of the Nevsky district of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia
gala_188@mail.ru

Abstract. The article actualizes the problem of assessing the innovative potential of educational systems in accordance with modern challenges and priorities of the state educational policy. Innovative activity is considered as a tool for improving the efficiency of a general education organization, an educational system of a particular level, and ensuring high-quality educational results. The issues of innovative activity of educational organizations, involvement of managerial and pedagogical staff in innovative activities, determination of approaches to their evaluation, management of innovative processes are raised. The experience of Nevsky district of St. Petersburg in the design and implementation of the Development program as a tool for evaluating the innovative potential of the educational system is presented.

Keywords: innovation activity, innovation potential, activity, innovation management, innovation evaluation, evaluation of innovation potential.

For citation: Osipenko G.I. Innovative potential of the district education system: from innovative activity to evaluation and expertise // Man and Education. 2023; (1): 69-75. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025102-7>.

Введение. В настоящее время одной из характеристик успешности и перспектив развития образовательных систем и организаций является их инновационный потенциал. Понятие «инновационный потенциал» впервые было предложено английским экономистом Кристофером Фрименом в середине 1970-х гг.: под инновационным потенциалом он понимал систему мероприятий по разработке, освоению, эксплуатации и исчерпанию возможностей, лежащих в основе инноваций. Но в исследованиях в сфере инновационного менеджмента инновационный потенциал характеризуется как возможность целенаправленного осуществления инновационной деятельности, способность системы на принципах экономической эффективности привлекать ресурсы для инициирования, создания и распространения различного рода новшеств. Он описывается через процессы создания и внедрения нового продукта, обеспечения взаимосвязи новатора как с наукой, представляющей прогрессивные идеи, так и с рынком, потребляющим готовый продукт, а также методы и способы управления инновационным процессом [1].

Новый подход в работе с образовательными системами и организациями требует некоторой интерпретации, связанной со спецификой образования как вида деятельности и отсутствием непосредственной экономической эффективности, которую можно выразить в увеличении доходов или объемов продаж.

Чаще всего мы понимаем под инновационной деятельностью в образовании целенаправленное включение в работу образовательных систем и организаций тех изменений, которые позволят повысить качество образования, а понятие инновационного потенциала трактуем как совокупность факторов, имеющихся в наличии, которые могут быть использованы и приведены в

действие для достижения определенной цели, результата [2].

Инновационные образовательные пространства формируются, моделируются при использовании иных форматов организации деятельности. Это во многом определяется нормативным регулированием развития инновационной инфраструктуры в сфере образования [3]. Безусловно, расширение и внедрение практик проектной деятельности, инновационных методов и технологий образовательной деятельности в конечном счете оказывают влияние на качество образования, способствуют повышению конкурентоспособности образовательной организации на рынке образовательных услуг [4]. Но управление инновационными процессами в образовании, создание инновационного потенциала образовательных систем и организаций и его измерение относят к одной из самых проблемных и сложных областей деятельности.

В научной литературе, в профессионально-педагогическом сообществе одной из самых обсуждаемых тем настоящего времени стало создание инновационного потенциала образовательных систем на основе их включения в инновационные процессы и оценка (измерение) созданного инновационного потенциала [5; 6]. В последние годы опубликован ряд работ, раскрывающих территориальные аспекты решения этой проблемы [7; 8; 9; 10]. Поисковый запрос по теме «определение инновационного потенциала образовательной системы» в системе Яндекс позволяет получить около 4 млн результатов, что является одним из косвенных способов оценки актуальности подходов к решению проблемы. В исследовании ставится задача разрешить противоречия в способах оценки инновационного потенциала образовательных систем, связанные с несовместимостью подходов, используемых в инновационном менеджменте в сфере эко-

номики, и интерпретации при их переносе на образовательную систему.

Результаты. Под образовательной системой здесь и далее мы понимаем совокупность элементов, находящихся в связях и отношениях друг с другом, которая обеспечивает возможность осуществления образовательного процесса, ограниченную территорией и наличием административных связей между ее элементами [11].

Наиболее часто оценка инновационного потенциала образовательной системы связана с оценкой ресурсов, инфраструктуры, суммарной оценкой инновационного потенциала образовательных организаций и педагогических работников образовательной системы. С.В. Данилов и М.И. Лукьянова (2015), поднимая вопрос о величине инновационного потенциала образовательной системы, отождествляют его с имеющимися ресурсами (научно-методическими, кадровыми, материальными, финансовыми и т.д.). При этом особое внимание уделяется теме реализации инновационного потенциала, его воплощению в качественные образовательные результаты. Также авторы отмечают растущий социальный заказ на инновационную деятельность в образовании и на процессы, связанные с ее стимулированием, объясняя это тем, что развитие инновационных процессов выступает инструментом реформирования образования, повышения его качества, эффективности и доступности [12].

Предлагаем использовать для оценки инновационного потенциала образовательной системы результаты реализации различных форматов инновационной деятельности, в частности Программу развития системы образования района и сценарии развития инновационного потенциала (с определением механизмов реализации целевых программ, критерии и показателей). В качестве форматов инновационной деятельности образовательной системы Санкт-Петербурга можно рассматривать следующие:

– деятельность образовательных организаций, имеющих инновационный статус (региональные и федеральные инновационные площадки);

– участие образовательных организаций, их представителей из числа управленческих и педагогических работников в конкурсах инновационных продуктов различного уровня;

– участие образовательных организаций в грантовых конкурсах, по результатам которых формируются элементы новой образовательной среды;

– участие образовательных организаций в крупных мероприятиях по представлению эффективных инновационных практик (Петербургский международный образовательный форум, Московский международный салон образования и др.).

Для системы образования Невского района Санкт-Петербурга дополнительно к этому рассматриваются еще два важных и значимых формата:

– участие в формировании и реализации районной Программы развития образования;

– деятельность в статусе районного опорного центра.

Программа развития районной системы образования может рассматриваться как проект эффективных изменений, в том числе связанных с развитием инновационного потенциала. Такой проект является инструментом, с помощью которого формируется новая среда для всех участников образовательных отношений. Это процесс создания образа будущего и реализации этого проекта в действительности.

Кроме содержательного фактора, это еще и способ консолидации всех заинтересованных сторон для совместного продвижения новых идей, решения важных преобразующих задач. При формировании районной Программы развития происходит повышение интенсивности проектной активности, что, несомненно, положительно сказывается на деятельности каждого ее участника, повышает возможности для развития инновационного потенциала системы образования, создает инструменты для оценки инновационного потенциала как отдельных образовательных организаций, так и образовательной системы в целом.

Одним из аспектов оценки инновационного потенциала образовательной системы является определение инновационной перспективы, создания инновационного сценария развития, что осуществляется в рамках Программы развития системы образования района, в содержании целевых программ и механизмов их реализации. В разработке механизмов управления инновационными процессами в системе образования Невского района важным стало выявление перспективных участников для проектирования дальнейшей деятельности, разработки сценариев развития инновационного потенциала. Сценарий развития инновационного потенциала может рассматриваться как целенаправленный, обеспеченный ресурсами процесс последовательной, преемственной и управляемой смены форматов инновационной активности образовательной организации, обеспечивающий самой организацией и/или конвенциально органом управления образованием.

В качестве сценария развития инновационного потенциала выступает разработка стратегии и тактики развития районной образовательной системы на основе перехода от pilotных проектов к инновационным решениям для реализации внутреннего потенциала и внешних ресурсов образовательной среды Невского района. Подобный сценарий с точки зрения ожидаемых результатов отличается стохастическим (вероятностным) характером, так как этот процесс обусловлен многообразием факторов, влияющих на него на протяжении некоего временного периода.

Факторы различаются по происхождению, направленности и периодичности действия, степени и характеру. Цели и задачи, которые ставит система образования района перед собой, в силу влияния этих факторов могут быть достигнуты/решены быстрее/медленнее или не достигнуты/не решены вовсе; они могут быть реализованы частично. В контексте инновационной деятельности отрицательный результат также может считаться результатом, так как любая инновация предполагает гипотетический характер изменений.

Если в качестве критерия инновационной активности рассматривать вовлеченность образовательных организаций, их управленческих и педагогических работников в реализацию проектов районной Программы развития, то появляется возможность измерения двух важных составляющих: процесса и результата (участия и вклада). В качестве индикаторов процесса инновационной деятельности можно выделить следующие показатели:

- инновационная активность образовательной организации;
- охват инновационными проектами различных категорий педагогических работников;
- продолжительность инновационного цикла;
- тиражируемость опыта.

Результирующими параметрами могут быть: число завершенных и доведенных до внедрения инновационных продуктов; востребованность и полезность созданных инновационных продуктов (использование инновационного продукта в других учреждениях) и др. [13].

Форматы инновационной активности определяются основными механизмами реализации Программы развития, к которым в системе образования Невского района Санкт-Петербурга можно отнести следующие:

- инициацию инновационных проектов по отдельным направлениям развития районной системы образования;
- определение на уровне стратегического планирования программных векторов развития Информационно-методического центра как системообразующей методической структуры в системе образования района;
- реализацию программ развития отдельных образовательных организаций – флагманов в районе по направлениям;
- запуск образовательными организациями района pilotных инновационных проектов;
- проведение стратегических сессий, отчетно-проектировочных конференций по результатам отдельных этапов реализации Программы развития.

На основе предложенных выше способов оценивания инновационного потенциала системы образования района (с учетом сценария развития инновационного потенциала и инновационной активности) был разработан алгоритм анализа, экспертизы и корректировки дорожных карт по ключевым инновационным направлениям. Общим для каждого направления являются выбор площадок для реализации проектов, формирование кластеров образовательных организаций и создание творческих групп, мониторинг реализации проектов и мероприятий, который осуществляется в течение всех лет.

Заключение. Оценивая инновационный потенциал системы образования Невского района Санкт-Петербурга, можно констатировать, что Программа развития районной системы образования при определенных условиях становится важнейшим инструментом запуска механизмов интенсивного вза-

имодействия между образовательными организациями, использования эффективных форматов их инновационной активности. При этом формируются вариативные модели организации непрерывного сопровождения инновационной активности образовательных организаций и педагогических работников как за счет более эффективного использования пула суперпрофессионалов самой районной системы образования, так и привлечения внешних экспертов, сетевых партнеров. При выборе подходов к измерению инновационной активности, оценки инновационного потенциала важны учет и фиксация не только результирующих, но и процессуальных характеристик. Инновационный потенциал коррелирует с инновационной активностью и может быть измерен, представлен в математической форме, в числовой или семантической шкалах на различных этапах инновационного цикла.

Список источников

1. Гуреев П.М. Гришин В.Н. Инновационный потенциал: проблемы определения и оценки // Инновации. 2017. № 4 (222). С. 89–92.
2. Матюшкина М.Д., Сметанин С.Д., Лебедева Л.Ю. Современный понятийный аппарат инноватики для анализа образовательной деятельности школ СПб // Академический вестник. 2013. Вып. 3 (22). С. 21–28.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июля 2013 г. № 611 «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70435666/> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Соколенко Я.В. Управление инновационной деятельностью в образовательной организации // Интерактивная наука. 2017. № 4 (14). С. 74–76.
5. Бурмакина М.С. Управление готовностью педагогов общеобразовательной школы к инновационной деятельности // Наука, образование, общество: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей II Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 138–141.
6. Горев П.М., Утемов В.В. Инновационная деятельность образовательного учреждения как одно из условий повышения качества образования // Концепт. 2015. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya-kak-odno-iz-usloviy-povysheniya-kachestva-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 10.12.2022).
7. Гераськин М.И., Симагина С.Г. Управление инновациями: математические методы: учеб. пособие. М.: Финансы и статистика, 2018. 256 с.
8. Подоляко Т. Н. Управление инновациями в системе общего среднего образования на муниципальном уровне: на примере г. Тольятти: дис. ... канд. социологич. наук: 22.00.08 / Подоляко Татьяна Николаевна. М., 2005. 149 с.

9. Никитская Е.Ф., Ослопова Т.П. Формирование инновационной системы на муниципальном уровне // Интернет-журнал «Науковедение». 2017. Т. 9. № 4.
10. Табарданова Т.Б. Управление инновационными процессами в образовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2008. № 2. С. 31–41.
11. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: теория и практика: учебно-методическое пособие. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2011. 108 с.
12. Данилов С.В., Лукьянова М.И. Системный подход к управлению инновационной деятельностью образовательных организаций региона // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-19. С. 4298–4303. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37947> (дата обращения: 02.12.2022).
13. Волков В.Н., Гришина И.В. и др. Управление инновационными процессами в образовательных системах. СПб.: АППО. 2021. 146 с.
14. Организация деятельности региональных инновационных площадок Вологодской области: методические рекомендации / под общ. ред. О.Ю. Коровиной. Вологда: Изд. центр ВИРО, 2017. 56 с.

References

1. Gureev, P.M. Grishin, V.N. (2017) Innovative potential: problems of definition and evaluation. *Innovations*, no. 4 (222), pp. 89-92. (In Russ.)
2. Matyushkina M.D., Smetanin S.D., Lebedeva L.Yu. (2013) Modern conceptual apparatus of innovation for the analysis of educational activities of schools in St. Petersburg. *Academic Bulletin*, № 3 (22), pp. 21-28. (In Russ.)
3. Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2013) *On Approval of the Procedure for the Formation and functioning of innovative infrastructure in the education system*. Order no. 611. Available at: <https://base.garant.ru/70435666/> (Accessed: 2 December 2022). (In Russ.)
4. Sokolenko, Ya.V. (2017) Innovation management in an educational organization. *Interactive science*, no. 4 (14), pp. 74-76. (In Russ.)
5. Burmakina, M.S. (2021) Managing the readiness of secondary school teachers for innovation in: *Science, education, society: current issues, achievements and innovations. Collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference*. Penza: Publishing House: Limited Liability Company "Science and Education", pp. 138-141. (In Russ.)
6. Gorev, P.M., Utemov, V.V. (2015) Innovative activity of an educational institution as one of the conditions for improving the quality of education. *Concept*, no. 7. Available at: URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya-kak-odno-iz-usloviy-povysheniya-kachestva-obrazovaniya/viewer> (Accessed: 10 December 2022). (In Russ.)
7. Geraskin, M.I., Simagina, S.G. (2018) *Innovation management: mathematical methods: textbook. Manual*. Moscow: Finance and Statistics. (In Russ.)
8. Podolyako, T.N. (2005) *Innovation management in the system of general secondary education at the municipal level: on the example of Togliatti*. Ph.D. thesis, Moscow. (In Russ.)
9. Nikitskaya, E.F., Oslopova, T.P. (2017) Formation of an innovation system at the municipal level. *Science Studies*, vol. 9, no. 4. (In Russ.)
10. Tabardanova, T.B. (2008) Management of innovative processes in education. *Innovative projects and programs in education*, no. 2, pp. 31-41. (In Russ.)
11. Lebedev, O.E. (2011) *Management of educational systems: theory and practice. Educational and methodical manual*. St. Petersburg: Department of Operational Polygraphy of HSE. (In Russ.)
12. Danilov S.V., Lukyanova, M.I. (2015) Systematic approach to the management of innovative activities of educational organizations in the region. *Fundamental research*, no. 2-19, pp. 4298-4303. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37947> (Accessed: 02 December 2022). (In Russ.)
13. Volkov, V.N., Grishina, I.V. et el. *Management of innovation processes in educational systems: monograph*. St. Petersburg: APPE. (In Russ.)
14. *Organization of the activities of regional innovation platforms of the Vologda region* (2017). Vologda: Publishing house of VIRO Center. (In Russ.)

**Статья поступила в редакцию 18.01.2023; одобрена после рецензирования 05.02.2023;
принята к публикации 26.03.2023.**

**The article was submitted on 18.01.2023; approved after reviewing on 05.02.2023; accepted
for publication on 26.03.2023.**

Информация об авторе:

Осипенко Галина Ивановна

Директор Информационно-методического центра Невского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург

Information about the author:

Osipenko Galina Ivanovna

Director of the Information and Methodological Center of Nevsky district of St. Petersburg, St.
Petersburg



Научная статья

УДК 37.03; 374.1; 378.046.4

doi: 10.54884/S181570410025111-7

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: КЛАСТЕРНО-МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД

Аркадий Евсеевич Марон¹, Лилия Владимировна Резинкина^{2✉}

¹Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

²Институт экономики, финансов, права и технологий, Гатчина, Россия

¹sofamaron@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4443-3329>

^{2✉}lastik65@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3433-0345>

Аннотация. В статье описан новый подход к проектированию инфраструктуры непрерывного повышения квалификации педагогических кадров, когда ступени развития педагогов рассматриваются как кластеры, учитывающие характер образовательно-развивающих потребностей субъектов последипломного образования. В качестве научного базиса построения данной модели предложены принципы продуктивности обучения и развития педагога, интеграции его личностных и профессиональных компетенций, практико-ориентированности, опоры на опыт, саморазвития и саморефлексии специалиста. Эти положения просматриваются в проектируемой системе кластеров как модели сопровождения повышения квалификации педагогов. В связи с этим подчеркивается возможность модернизации институциональных форм непрерывного образования в регионе (Центры профессионального мастерства, ресурсные центры на базе инновационных образовательных учреждений, методические службы, самообразование, неформальное и информальное образование и др.), предусматривающих поэтапное развитие педагога, его личностный и профессиональный рост, возможности реализации творческого потенциала. В качестве стратегической задачи в этом направлении определено исследование инновационного опыта деятельности институтов повышения квалификации, в том числе организующих курсовое и межкурсовое обучение педагогических кадров, реализацию различных форм сопровождения непрерывного образования как предпосылки внедрения модульного подхода при построении системы непрерывного образования педагогов.

Ключевые слова: инфраструктура сопровождения непрерывного образования, повышение квалификации педагогов, кластерно-модульный подход, развитие и саморазвитие педагога, образовательный кластер.

Для цитирования: Марон А.Е., Резинкина Л.В. Развитие современной инфраструктуры сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: кластерно-модульный подход // Человек и образование. 2023. №1. С. 76-84. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025111-7>.

CONTINUING EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

Original article

DEVELOPING MODERN INFRASTRUCTURE FOR SUPPORT OF CONTINUING EDUCATION OF TEACHING STAFF: CLUSTER-MODULAR APPROACH

Arkady E. Maron¹, Lilia V. Rezinkina^{✉2}

¹«Academy of Ministry of Education of Russia», Moscow, Russia

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

¹sofamaron@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4443-3329>

²[✉lastik65@yandex.ru](mailto:lastik65@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3433-0345>

Abstract. The article describes a new approach to the design of the infrastructure of continuous professional development of teachers, when the stages of development of teachers are considered as clusters that take into account the nature of the educational and developmental needs of the subjects of postgraduate education. As a scientific basis for the construction of this model, the principles of productivity of teaching and development of a teacher, integration of his personal and professional competencies, practice orientation, reliance on experience, self-development and self-reflection of a specialist are proposed. These provisions are viewed in the projected cluster system as a model for supporting teachers' professional development. In this regard, the possibility of modernization of institutional forms of continuing education in the region is emphasized (Centers of professional excellence, resource centers based on innovative educational institutions, methodological services, self-education, informal and informational education, etc.), providing for the gradual development of the teacher, his personal and professional growth, the possibility of realizing creative potential. As a strategic task in this direction, the study of the innovative experience of the institutes of advanced training, including those organizing course and inter-course training of teaching staff, the implementation of various forms of continuing education support as a prerequisite for the introduction of a modular approach in the construction of a system of continuing education of teachers is determined.

Keywords: infrastructure of continuing education support, in-service teacher training, cluster-modular approach, teacher development and self-development, educational cluster.

For citation: Maron A.E., Rezinkina L.V. Developing modern infrastructure for support of continuing education of teaching staff: cluster-modular approach // Man and Education. 2023; (1): 76-84. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025111-7>.

Введение. Современное развитие общества характеризуется стремительностью и способностью к ускорению, что влияет на требования к квалификации педагогических кадров – устойчивости, гибкости и мобильности в профессиональной карьере, систематического приращения знаний, получения нового опыта. Эффективным механизмом, обеспечивающим педагогам личностно-профессиональное развитие и получение широкопрофильной квалификации, является непрерывное образование, рассматриваемое в личностном и институциональном аспектах.

В личностном аспекте непрерывное образование педагогов направлено на обеспечение возможности многомерного движения специалиста в образовательном пространстве, на развитие и актуализацию его творческого потенциала, создание комфортных условий для самореализации.

Институциональный смысл непрерывного образования предполагает построение образовательной инфраструктуры, исключающей тупиковые формы образования и обеспечивающей педагогу возможность реализовывать свои образовательные потребности в любое время [1].

Интеграция личностного и институционального аспектов непрерывного образования педагогов выражается в поступательном росте творческого потенциала личности и ее движении по индивидуальной траектории в образовательной инфраструктуре. Это предполагает прохождение разных ступеней образования (общеобразовательный этап, профессиональная подготовка, самообразование и дополнительное образование), обеспечивающих непрерывность процесса [2].

Анализ педагогических исследований (С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская и др.) позволил выделить ведущие стратегии в развитии инфраструктуры непрерывного образования:

- осмысление нового парадигмального подхода к образованию, рассматриваемого как процесс углубления и получения субъектом образования знаний и практических умений в течение всей жизни. В этом подходе подчеркивается идея многостороннего личностного развития человека в любом возрасте;
- направленность обучения на развитие качеств самостоятельности субъекта, выбор им содержания и режимов обучения, самообучение;
- создание целостной системы сопровождения и поддержки развития педагогических работников, предполагающей институциональное единство и взаимосвязь формального, неформального и информального образования;
- удовлетворение потребности педагогов в развитии ценностного отношения к процессу самообразования в инфраструктуре дополнительного образования;
- расширение запросов и образовательных маршрутов педагогических работников в непрерывном образовании [2].

Однако реализация данных стратегий в реальном построении системы непрерывности образования педагогов затрудняется сложившейся инфраструктурой образовательной среды, которая слабо учитывает инновационный потенциал точек роста региональных субъектов, не способствует преодолению разрыва между традицион-

ной практикой повышения квалификации и ее интеграционным согласованием с реальным опытом и потребностями конкретного муниципалитета и др. [2].

Это позволило определить **научно-педагогическую проблему**, заключающуюся в необходимости научного обоснования возможностей реализации кластерно-модульного подхода в содержании и поддержке модернизации инфраструктуры непрерывного образования педагогов.

Степень разработанности проблемы.

Исследование процесса сопровождения непрерывного образования опирается: на фундаментальные психолого-педагогические работы об особенностях обучения взрослых и высоком потенциале личности в собственном саморазвитии (Б.Г. Ананьев, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, С.И. Змеев, Е.И. Казакова, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Сериков, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына и др.); на теоретические разработки профессионального становления, развития и поддержки педагога в системе непрерывного образования (А.А. Деркач, Т.А. Каплунович, А.Е. Марон, Л.М. Митина, Т.С. Панина, В.Г. Рындак, З.Н. Сафина, Р.М. Шерайзина и др.); на исследования сущности инноваций как процесса создания и использования нового опыта, сопряженного с изменениями в социально-образовательной среде; на изучение особенностей инновационной деятельности на территориальном уровне (М.Д. Малахов, П.И. Третьяков и др.); на становление и прогнозирование развития федеральных и региональных образовательных систем (В.Н. Виноградов, А.И. Жилина, З.Н. Сафина, Н.М. Чегодаев и др.); на особенности влияния образовательной среды как системного явления (Н.В. Бордовская, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.); на исследование возможностей и потенциала образовательно-развивающего кластера как функционально ориентированной методической службы поддержки и сопровождения непрерывного образования педагога [1].

Методы исследования. В качестве основных методов исследования выступили: практические наблюдения реального процесса повышения квалификации педагогических кадров в региональных и муниципальных

пальных системах образования, экспертиза результативности реализации индивидуальных маршрутов непрерывного образования педагогов, анализ диссертационных работ, авторские исследования вопросов сопровождения непрерывного образования взрослых [1].

Основные результаты. Анализ современного состояния инфраструктуры системы повышения квалификаций педагогов показал, что в современных условиях главным ориентиром в построении системы непрерывного образования педагогических кадров является необходимость формирования нового мышления, новых ценностных образовательных ориентиров, а значит, и новой профессиональной позиции преподавателей на изменение содержания образования и способов его трансляции. Возникает потребность в построении новой инфраструктуры дополнительного профессионального образования, способствующей повышению уровня развития личности педагогического работника, его саморазвитию и самоактуализации.

Однако практикуемые в существующей инфраструктуре традиционные формы повышения квалификации педагогических работников недостаточно оперативно реагируют на происходящую модернизацию образовательной системы и вытекающие из этого новые потребности педагога [3], не учитывают новые и уже имеющиеся институциональные формы, предусматривающие поэтапное развитие педагога, ориентированные на личностный и профессиональный рост, возможности реализации творческого потенциала кадров [4].

В современной региональной инфраструктуре непрерывного образования особое место занимают концептуальные идеи и положения, касающиеся специфики регионализации системы повышения квалификации педагогов, формирования на этом базисе актуального государственного заказа и др. Это обусловлено не столько территориальным аспектом, сколько востребованностью направить потенциал системы образования на развитие региона за счет эффективного использования внутренних и привлечения внешних ресурсов [4].

В рамках национального проекта «Образование» запланировано открытие в каждом субъекте Российской Федерации центров непрерывного развития профессионального мастерства для обеспечения соответствия квалификации учителей стоящим перед системой образования задачам. Основной идеей работы данных центров является «формирование и развитие их как элементов единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических и управлеченческих кадров» [5]. Также необходимо подчеркнуть, что центры позиционируются прежде всего как «динамический методический ресурс, ориентированный непосредственно на педагогические кадры в образовательной организации, обеспечивающий условия для профессионального развития педагогов...» [5].

Целью новой модели инфраструктуры непрерывного образования педагогов является создание новых образовательных пространств – кластеров, доступных, открытых и трансформируемых под разные задачи, обеспечивающих интеграционное согласование личностных и профессиональных запросов педагогов с кадровыми потребностями региона. Методологическим базисом данной инновационной модели является кластерно-модульный подход, основные компоненты которого предложены в работе И.И. Комаровой:

- «динамично меняющаяся образовательная среда, формируемая научными открытиями и новой инфраструктурой, включающей новые кадры, новые программы, новые образовательные технологии, новые здания и сооружения и др.;

- общественная организация системы образования и науки, развивающаяся по каналам сетевых сообществ;

- новые образовательные циклы, включающие новые субъекты образования, начиная от рождения и на протяжении жизни, независимо от социального статуса с акцентом на одаренность и др.;

- новые виды знания, в том числе невидного, влияющие на экономику стран и систему образования; новое осознание информации» [6, с. 24].

Результатом реализации данной модели является возможность решения возникающих профессиональных затруднений или образовательных потребностей педагога в оптимальные сроки и с минимальной затраченной ресурсов.

Исследование потенциала и возможностей кластерно-модульного подхода в поддержке процесса непрерывного образования педагогических кадров основывается на следующих положениях:

1. Расширение понятийного поля концептуального рассмотрения сопровождения непрерывного образования взрослых за счет включения наряду с личностной, имеющей социальную и общественную значимость организационно-средовой составляющей, реализующей образовательные возможности кластера.

2. Создание условий саморазвития и самореализации различных категорий педагогических кадров на основе использования образовательного потенциала территории, расширения функций инновационных образовательных организаций и привлечения ресурсов сетевого взаимодействия.

3. Выявление в территории «точек роста» инноваций, развитие с их помощью научно-методического потенциала образовательной организации и формирование андрагогической компетентности специалистов-тьюторов для содействия и поддержки непрерывного образования различных групп взрослых.

4. Создание полифункциональной модели сопровождения различных категорий педагогических кадров на основе учета полифоничности их запросов в образовательной и социально-культурной сфере, многообразие контингента для решения образовательных, психологических, социальных, научно-методических задач путем реализации комплекса ведущих стратегий и технологий сопровождения непрерывного образования.

5. Концептуальное обоснование сопровождения непрерывного образования взрослых в муниципальной территории, что определяет системную организацию этого процесса на основе воплощения идеи само-

развития личности и обогащения творческого потенциала человека с учетом основных закономерностей развития взрослой личности в новых условиях, специфики субъектов сопровождения, возможностей и ресурсов образовательной среды.

6. Реализация возможностей кластерно-модульного подхода, расширение исследовательского поля «человек – среда», учитывающего характер среды, возможности взаимодействия управленческих, методических и информационных служб.

7. Сопровождение непрерывного образования педагогов опирается на личностно-развивающий, системный, средовый и андрагогический подходы, что наиболее полно учитывает специфические потребности различных категорий педагогических кадров и их запросы [1].

В экспериментальной работе по развитию инфраструктуры повышения квалификации прошли апробацию следующие организационные формы непрерывного повышения квалификации педагогов:

- 1) курсовой кластер (курсы) на базе институтов повышения квалификации или институтов развития образования;
- 2) межкурсовый кластер;
- 3) кластер сетевого взаимодействия;
- 4) внедренческий кластер как форма обучения на рабочем месте;
- 5) внутрифирменный кластер, или корпоративный кластер, и др.

Курсовой кластер (курсы) на базе институтов повышения квалификации или институтов развития образования. Основные функции – установочная, диагностическая, мотивационная, организационно-проектная – ориентируют слушателей курсов на ознакомление с ведущими идеями и направлениями образовательной политики государства и их освоение. В частности, в современный период акцентируется внимание на подготовке учащихся в образовательных организациях к технологическому прорыву как научно-техническому прогрессу общества. В этом смысле руководители образовательных организаций руководят процессами повышения качества изучения естественно-научных дисциплин как базы для раз-

работки новых технологий, одновременно ставится акцент на гражданском и военно-патриотическом воспитании, введении начальной военной подготовки. Мотивация педагогов опирается на результаты проведения диагностических тестов, опросов, срезов, в которых ярко проявляются дефициты в содержании профессиональной деятельности работников образования. И на этой основе на вводных занятиях в ИПК разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты.

Межкурсовой кластер предусматривает организацию и сопровождение непрерывного образования педагогов в соответствии с задачами, поставленными в программах самообразования, то есть, в частности, в индивидуальных образовательных маршрутах. По времени реализации они подразделяются на предкурсовые кластеры как основная заявка со стороны реальной практики – школ, системы СПО, организаций дополнительного образования и др. Предполагается, что в этом процессе одновременно реализуются: личностные потребности педагогов в самосовершенствовании, ликвидация дефицитов в собственной практике и решение задач, соответствующих запросам образовательной организации. Проблемным полем здесь можно назвать четкую координацию всей системы методических служб (ресурсных центров, методических кабинетов, служб управления образованием) в организации процессов сопровождения повышения квалификации.

Кластер сетевого взаимодействия. Этот кластер ориентирован на поддержку педагога с широким спектром многообразных запросов, которые могут быть успешно реализованы в институтах и службах повышения квалификации как на уровне регионального образования, так и на федеральном уровне. Данный кластер работает на достижение следующих стратегических ориентиров: выход на новый уровень повышения качества образования; управление инновационными инструментами в регионе; создание единого пространства цифровизации в многообразии информационных ресурсов; сопровождение и поддержка развития педагога [6].

Как показал эксперимент на базе ЛОИРО, успешно, например, решаются задачи повышения качества образования на основе сетевого взаимодействия применительно к таким объектам, как школы с низким уровнем ЕГЭ; школы-новостройки; школы, реализующие новые модели развития. Инициатором и источником организации и программирования сетевого взаимодействия, как правило, выступают в содружестве институты повышения квалификации и методические службы региона. Такое взаимодействие возможно при условии разработки новых технологий педагогического партнерства в цифровом обществе, развития взаимодействия институтов повышения квалификации с социокультурными центрами и высшей школой, партнерских отношений с общественными организациями и органами управления образованием.

Внедренческий кластер как форма обучения на рабочем месте. Данная форма предполагает в качестве базиса для формирования профессионального мастерства педагога опору на опыт, сформированный в реальной практике. Это способствует мотивации к непрерывному образованию педагогического работника и совершенствованию его образовательной траектории в сфере специализации [7]. Наиболее эффективным способом организации такого кластера являются «точки роста» инновационных образовательных организаций, способствующих поддержке данного процесса на уровне муниципальных территорий или региона [1].

Внутрифирменный кластер, или корпоративный кластер. Данный кластер предполагает активное включение педагога в процесс внутрифирменного обучения школы. Это происходит в образовательной организации с достаточным количеством учителей-новаторов. Саморазвитие педагогов такой инновационной школы и самого учреждения рассматривается как мультиплексионный эффект, выводящий школу на уровень обучающейся организации и двигающейся на уровень саморазвивающейся. Внутрифирменному кластеру присущи разработка и активное внедрение педагоги-

ческих новаций, актуализация потенциала саморазвития педагогического коллектива, расширение образовательных функций, повышение оперативности в реагировании на запросы региона, опережающее видение процессов развития образования взрослых всей муниципальной территории [1].

Выводы. Построение целостной развивающейся системы поддержки непрерывного образования педагогических кадров на основе реализации кластерно-модульного подхода позволит преодолеть следующие противоречия в теории и практике развития педагога:

– между возрастающей активностью инновационных образовательных организаций, имеющих значительный научно-методический потенциал, и отсутствием инструментария сопровождения непрерывного образования различных категорий педагогических кадров в этих условиях;

– между фрагментарным характером образования педагогов в реальной практике и неразработанностью научно обоснованной стратегии организации и развития непрерывного образования с учетом разнообразных востребованных личностных запросов педагогов, их потребностей в профессиональной, образовательной и социокультур-

ной сферах;

– между стремлением педагогических кадров к саморазвитию и реализации своего личностного и профессионального потенциала и отсутствием научного обоснования использования инновационных ресурсов образовательной среды в сопровождении непрерывного образования [2].

Новая инфраструктура непрерывного образования педагогов должна базироваться на их сопровождении и поддержке, разработке «коротких» программ в рамках кредитно-модульной системы ПК, расширении образовательного пространства за счет открытого доступа к государственным ресурсам, повышении контроля за качеством образовательных программ и результатов их реализации [2].

Таким образом, кластерно-модульный подход к развитию региональной инфраструктуры непрерывного повышения квалификации педагогических кадров учитывает потребности и ресурсы профессиональных сообществ и работодателей в развитии новой эффективной системы непрерывного развития педагогов, нацеливает на повышение профессионального уровня педагогических работников на всех этапах карьеры.

Список источников

1. Резинкина Л.В. Сопровождение непрерывного образования взрослых в муниципальной территории: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Резинкина Лилия Владимировна. В. Новгород, 2017. 410 с.
2. Резинкина Л.В. Концептуальные основания и технологии проектирования муниципальной системы непрерывного образования взрослых: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Резинкина Лилия Владимировна В. Новгород, 2016. 360 с.
3. Кандаурова А.В. Повышение квалификации педагогов в условиях изменений социального взаимодействия: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Кандаурова Анна Валерьевна. М., 2020. 32 с.
4. Марон А.Е., Королева Е.Г. Концептуализация как ведущий критерий развития региональных систем повышения квалификации работников образования: тенденции инновационного опыта // Человек и образование. 2020. № 1(62). С. 4-8.
5. Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации № Р-33 от 04.02.2021 [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/573529566> (дата обращения: 17.01.2023).

1. Комарова И.И. Образовательные кластеры как механизм смены образовательных укладов // СДО. 2019. № 2 (92). С. 24–30.
2. Салихова Л.Ф. Региональная модель проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 13. 2011. № 2. С. 45–49.

References

1. Rezinkina, L.V. (2017) *Support of continuous adult education in the municipal territory*. Dr of Sc. thesis, V. Novgorod. (In Russ.)
2. Rezinkina, L.V. (2016) *Conceptual foundations and design technologies of the municipal system of continuous adult education*. Dr of Sc. thesis, V.Novgorod. (In Russ.)
3. Kandaurova, A.V. (2020) *Professional development of teachers in the conditions of changes in social interaction*. Abstract. of Dr of Sc. thesis, M. (In Russ.)
4. Maron, A.E., Koroleva, E.G. (2020) *Conceptualization as a leading criterion for the development of regional systems of advanced training of education workers: trends of innovative experience*. *Man and education*, no. 1(62), pp. 4-8. (In Russ.)
5. *On approval of methodological recommendations for the implementation of measures to form and ensure the functioning of the unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-33 dated 04.02.2021*. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/573529566> (Accessed: 17 January 2023) (In Russ.)
6. Komarova, I.I. (2019) *Educational clusters as a mechanism for changing educational patterns*. SDO, no.2 (92), pp. 24-30. (In Russ.)
7. Salikhova, L.F. (2011) *Regional model of designing the content of advanced training of teaching staff: Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, vol. 13, no. 2, pp. 45-49. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.01.2023; одобрена после рецензирования 27.01.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 03.01.2023; approved after reviewing on 27.01.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторах:

Марон Аркадий Евсеевич

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

Резинкина Лилия Владимировна

Доктор педагогических наук, директор регионального научно-методического центра СПО ЛО Государственного института экономики, финансов, права и технологий, Гатчина; доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Maron Arkady Evseevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lead researcher, FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia», Moscow

Rezinkina Lilia Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Director of Regional Scientific and Methodological Center for Secondary Vocational Education Institute of Economics, Finance, Law and Technology, Gatchina, Russia

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/S181570410025312-8

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Артем Владимирович Сидоров

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия
art.sidorov@gmail.com

Аннотация. Современная сфера образования непрерывно трансформируется. Динамичная цифровизация, введение инновационных образовательных практик, а также изменения в портрете современного обучающегося, выросшего в условиях цифровой среды, приводят к изменениям в преподавательской деятельности. Меняется и образ педагога в образовательном процессе, приобретая черты организатора, тьютора, тренера и т.д. В статье проводится комплексный анализ актуальных на сегодняшний день понятий в области педагогики – профессиограммы педагога и профессиональной мобильности. Проведен обзор и анализ научных работ последних лет в области профессиологии образования и в контексте новых образовательных практик. Выделены актуальные для педагога профессионально-личностные качества и проблемы. Обозначены актуальные векторы повышения квалификации педагогов, связанные с мобильностью педагога в цифровой среде и в области образовательных технологий.

Ключевые слова: профессионально-личностные качества, профессиограмма, профессиология, образовательные технологии, инновационные образовательные практики, цифровая образовательная среда.

Для цитирования: Сидоров А.В. Актуальные направления повышения квалификации педагогов в контексте новых образовательных практик // Человек и образование. 2023. №1. С. 85-94. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025312-8>.

Original article

ACTUAL TRENDS IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL PRACTICES

Artem V. Sidorov

Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia
art.sidorov@gmail.com

Abstract. The modern sphere of education is continuously being transformed. Rapid digitalization, the introduction of innovative educational practices, as well as a characteristic portrait of a modern student who grew up in a digital environment, lead to a change in the nature of teaching. The position of the teacher in the educational process is also changing, acquiring the features of an organizer, tutor, coach, etc. The article provides a comprehensive analysis of the currently relevant concepts in teaching - the components of a teacher's professiogram and professional mobility. The review and analysis of scientific works of recent years in the fields of professiology of education and new educational practices has been carried out. Based on the results, professional and personal qualities relevant for a teacher and the problems actual for teachers nowadays are highlighted. The actual trends of advanced training of specialists are indicated - teacher mobility in the digital environment and in the field of educational technologies.

Keywords: professional and personal qualities, professiogram, professionology, educational technologies, innovative educational practices, digital educational environment.

For citation: Sidorov A.V. Actual trends in teachers' professional development in the context of modern educational practices // Man and Education. 2023; (1): 85-94. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025312-8>.

Введение. В современном мире сфера образования непрерывно трансформируется для того, чтобы отвечать актуальным целям и следовать заданным государством векторам развития. Для повышения эффективности обучения детей и успешного достижения поставленных целей вводятся новые формы организации образовательного процесса. Перспективные варианты такой инновационной деятельности в дополнительном образовании детей и молодежи М.В. Кларин называет «образовательными практиками» [1, с. 32].

В своем исследовании М.В. Кларин рассматривает наиболее перспективные инновационные образовательные практики, стремясь выделить «точки роста» для развития среднего образования в России, а также программ дополнительного образования.

Еще в 2010 году А.А. Жарков отметил тенденцию к смене модели образования, основанной на трансляции знаний, на модель образования, основанную на трансляции принципов работы в условиях ученого незнания. При этом автор обращал внимание, что современный человек живет в условиях непредсказуемости направления перемен [2, с. 83].

В настоящее время преподаватели общего и дополнительного образования работают с обучающимися, выросшими в условиях цифровой информационной среды. Эти дети обладают рядом характерных черт в восприятии информации, привычками, связанными с цифровой информационной средой, принципиально новыми для образовательного процесса взглядами и стремлениями [1].

В свете внедрения в педагогический процесс новых образовательных практик, быстрой цифровизации образования, влияющей на «портрет» современного обуча-

ющегося, изменяется характер преподавательской деятельности и позиция педагога в образовательном процессе, которая отходит от традиционной концепции транслятора информации и приобретает черты организатора, координатора, тьютора, тренера и проч. (в зависимости от конкретной образовательной практики).

В связи с этим возникают новые требования к педагогическому работнику не только с позиции его профессиональных компетенций, но и в контексте профессионально-личностных качеств такого специалиста.

Целью данного исследования является выделение профессионально-личностных качеств, развитие которых становится наиболее актуальным для педагогического работника в условиях современной системы образования.

Методы исследования. Проведен комплексный анализ научных публикаций в области профессиологии образования, инновационных образовательных практик, профессиональной мобильности педагогического работника. В работе использованы как публикации последних лет, описывающие аспекты современной системы образования, так и более ранние работы начала XXI века, которые приводятся для сравнения.

Выделены актуальные проблемы педагогов и профессионально-личностные качества, являющиеся приоритетными как по результатам предыдущих исследований, так и в контексте современной системы образования.

Проведен анализ понятия «профессиональная мобильность», дано определение, выделены компоненты. Определены актуальные векторы повышения квалификации педагогических работников в контексте инновационных образовательных практик и цифровизации.

Цифровизация современного образования. Ежедневное взаимодействие с цифровой средой становится привычной реальностью для всех участников образовательного процесса. В этом контексте важную роль приобретает цифровизация образования в Российской Федерации. В «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» переход к цифровым и интеллектуальным производственным технологиям назван одним из приоритетов научно-технологического развития страны [3]. В рамках государственной программы «Развитие образования» на 2018–2025 гг. Правительством Российской Федерации утвержден проект «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации» [4].

Рассматривая процесс цифровизации в России, интересно обратиться к исследованию Л.М. Андрюхиной с соавторами, в котором проводится комплексный анализ готовности педагогов среднего профессионального образования (СПО) к работе в образовательной среде. Авторы изучают реакцию системы СПО на карантинные ограничения, связанные с пандемией COVID-19, и, как следствие, вынужденный быстрый переход преподавателей к формату онлайн-обучения.

Отмечается недостаточная подготовка к работе в цифровой среде педагогов СПО, обнаружившаяся с началом пандемии. Кроме того, исследование выявило потребность в постоянной, сфокусированной на возникающих проблемах поддержке формирования у педагогов готовности к работе в цифровой образовательной среде, к применению цифровых дидактических инструментов в своей деятельности.

Одной из актуальных обозначенных проблем является недостаток системного научно-методического обеспечения педагогической деятельности специалистов СПО, особенно в области смешанного обучения [5].

Авторы раскрывают понятие «готовность» через анализ работ других исследователей, в том числе как самостоятельное профессионально-личностное качество. В результате исследования выявлены: недо-

статочная готовность преподавателей СПО к работе в условиях цифровой образовательной среды и ряд других методологических проблем, характерных непосредственно для системы СПО.

Стоит отметить, что пандемия COVID-19, являющаяся уникальным событием в современной истории, привела к быстрому переходу образовательных процессов в цифровой формат и дала возможность провести подобное исследование, обозначив существующие проблемы.

Профессиограмма педагога. Рассмотрим эту ситуацию с точки зрения профессиологии. Профессиология является научно-прикладной дисциплиной профессиознания, изучающей взаимодействие человека с миром профессий [6].

В настоящее время, как отмечают Э.Ф. Зеер и А.Ю. Сыченко, профессиология находится в стадии становления в условиях современного, постиндустриального общества. В современном мире активно появляются новые виды профессий, а прежние уходят в прошлое или стремительно изменяются. Актуализируются не только вопросы профориентации школьников, но и сопровождения (психологического, педагогического, юридического и проч.) личности на протяжении всей карьеры [7].

Одним из инструментов профессиологии является профессиограмма – совокупность научно обоснованных норм и требований к личности специалиста и его компетенциям, которые предъявляет та или иная профессия. Соответствующий им специалист будет способен грамотно и эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Профессиограмма состоит из двух компонентов – психограммы и трудограммы.

Трудограмма описывает объективные компетенции специалиста. В ней приводятся знания, умения и навыки, необходимые для выполнения трудовых действий в данной профессии. Кроме того, трудограмма включает информацию о роли профессии в обществе, о средствах, технологиях и техниках, применяемых в процессе работы. В трудограмму также входит описание условий труда, формы совместной и групповой

деятельности, применяемые в работе, права и обязанности специалиста, предмет трудовой деятельности, перечень уровней квалификации в данной профессии [8].

Фактически профессиональный стандарт той или иной специальности включает в себя основные компоненты трудограммы, не охватывая, впрочем, все ее аспекты.

Психограмма – это описание психологического профиля такого кандидата на данную специальность, который будет способен к эффективному освоению профессии и дальнейшей работе в этой сфере [9].

Факторы внедрения инновационных образовательных практик, а также обозначенные характерные черты современных обучающихся приводят к изменению профессиограммы педагогического работника по сравнению с моделями профессиограмм, актуальными на рубеже ХХ–XXI веков. Таким образом, формируется потребность в составлении актуальных профессиограмм педагогических работников, которые могли бы стать ориентиром при проектировании актуальных и востребованных курсов повышения квалификации.

Рассмотрим исследования, проведенные в области профессиологии образования в последние годы.

Е.А. Шеховцева отмечает высокое психологическое напряжение, ложащееся на педагогов в связи с необходимостью регулярного повышения квалификации и перехода на новые стандарты обучения. Одной из наиболее актуальных задач сегодняшнего образования автор называет трансформацию способов обучения таким образом, чтобы обеспечить высокую конкурентоспособность специалистов. В то же время автор отмечает, что, в связи с обширностью спектра педагогических специальностей, профессиограмма должна иметь четкую адресность в отношении конкретной специальности [8].

А.Г. Фролов [10] путем опроса крупной выборки специалистов педагогического профиля разного уровня квалификации выделил приоритетные качества, которыми должен обладать современный педагог. В результате исследования выяснено, что на первые места в рейтинге профессиональ-

ных качеств педагога выходят (в порядке уменьшения актуальности) нравственные, общекультурные, дидактические и коммуникативные качества. В рейтинге важнейших компетенций преподавателя на первый план выходят общекультурные, академические, дидактические и организаторские компетенции.

Вместе с этим в ходе исследования выясняется, что наиболее актуальные проблемы в профессиональной деятельности педагогические работники связывают с воспитанием и формированием личности обучающихся, социально-педагогическим регулированием их деятельности, и лишь на третьем месте оказываются проблемы, связанные с содержанием образования. Кроме того, отмечено, что преподаватель должен знать современные подходы к моделированию учебной деятельности, а также владеть современными образовательными методиками и технологиями [10].

Для составления профессиограммы, учитывающей требования к педагогу на всех уровнях образования, А.Г. Фролов предлагает выделить в ней инвариантный компонент, пронизывающий все уровни образования. Такой компонент включает в себя общепрофессиональные и надпрофессиональные ключевые компетенции, а также элементы психограммы – профессионально значимые личностные качества [10].

В качестве сравнения с современными работами в области профессиологии педагогики интересно рассмотреть исследование И.В. Бабуровой. Исследователи использовали технику психосемантического анализа и пришли к выводу, что наиболее важными в личности педагога являются духовные ценности, человечность, бескорыстие и самообладание [11].

Данное исследование хорошо отражает профессионально-личностные качества, предложенные А.Г. Фроловым в качестве инвариантного компонента профессиограммы. В то же время актуальные в 2007 году нравственные качества в 2018 дополняются дидактическими и коммуникативными.

Рассматривая вариации профессиограмм педагогических работников, нужно

принимать во внимание отсутствие какого-либо единого утвержденного перечня профессиональных и личностных качеств, на основе которого проводилось бы исследование и составлялась статистика. Поэтому исследователи по-разному подходят к формулировкам, определяющим те или иные качества специалиста.

Исследования А.Г. Фролова, И.В. Бабуро-вой и Е.А. Шеховцевой хорошо иллюстрируют неизменное «ядро» профессиональной личности педагога, являющееся частью инвариантного компонента (по А.Г. Фролову) профессиограммы.

Мы согласны с выводами наших предшественников – действительно, в профессии педагога вне зависимости от методологии и технологии образования неизменно значимыми будут являться нравственные и духовные качества личности.

Однако отступим от выделенного «ядра» профессионально-личностных качеств педагога и обратимся к более динамичной части профессиограммы.

Введение новых образовательных практик неизбежно влечет за собой изменение педагогических позиций, что ведет к изменению профессиограммы педагога, состава и структуры его профессиональной компетентности.

Некоторые исследователи отмечают, что большую актуальность приобретают профессиональные компетенции из катего-

рии soft skills [7; 12]. Наблюдаются тенденции к проектированию новых профессий в области образования (разработчик образовательных траекторий, тьютор, сценарист образовательных программ и др.), а также к персонализации обучения и актуализации профессии тьютора [7].

А.С. Тимошенко отмечает важность проблемы становления личности педагога-профессионала, имеющего комплекс качеств, которые позволяют ему успешно решать задачи профессиональной деятельности в изменяющемся социокультурном, межличностном, образовательно-воспитательном пространстве. В контексте данного исследования рассматривается роль творческого лидерства педагога в развитии творческого потенциала учащихся [13].

Смена педагогических позиций вместе с цифровизацией образования предъявляют новые требования к составу профессионально-личностных качеств в профессиограмме педагогического работника. В целях определения актуальных для современного специалиста качеств нами был проведен анализ ряда исследований. По итогам анализа выделены актуальные проблемы педагогов и профессионально-личностные качества, необходимые для их решения.

Результаты. В результате проведенного исследования обозначены важнейшие профессионально-личностные качества

Таблица 1

**Важнейшие профессионально-личностные качества педагога,
по мнению различных исследователей**

| Критерии оценки личности и поведения педагогов (И.В. Бабурова, 2007) | Профессионально важные качества личности преподавателя (А.Г. Фролов, 2018) | Универсальное ядро профессиональной личности педагога (Е.А. Шеховцева, 2021) |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● духовность, ● человечность, ● самообладание, ● бескорыстие | <ul style="list-style-type: none"> ● нравственные качества, ● общекультурные качества, ● дидактические качества, ● коммуникативные качества | <ul style="list-style-type: none"> ● ответственность, ● самоконтроль, ● устойчивая, адекватная самооценка, ● эмоциональная устойчивость, ● эмпатия, ● толерантность, ● стрессоустойчивость |

педагогических работников, являющиеся частью инвариантного компонента профессиограммы (по А.Г. Фролову). Они представлены в таблице 1.

На наш взгляд, этот результат хорошо иллюстрирует неизменное «ядро» профессиональной личности педагога, которое не изменяется с течением времени вне зависимости от уровня развития технологий и других характерных черт образовательного процесса в тот или иной исторический период. Это важнейшие нравственные, общекультурные, духовные качества.

Рассмотрев ряд научных работ последних лет, мы постарались выделить профессионально-личностные качества, актуальные для современного педагога. Для этого были выделены наиболее острые пробле-

мы педагогических работников, обозначенные исследователями, а также сформулированы профессионально-личностные качества, развитие которых должно помочь педагогу справляться с этими проблемами (таблица 2).

Проанализировав обозначенные нами предшественниками проблемы, мы считаем удобным использовать термин «профессиональная мобильность» для обозначения необходимых специалисту профессионально-личностных качеств.

В литературе уже существует понятие «профессиональная мобильность». Согласно «Энциклопедии профессионального образования», одно из значений этого термина – личностное качество, приобретенное в процессе обучения и выраженное в способ-

Таблица 2

Актуальные проблемы педагогических работников в исследованиях последних лет

| Название работы, автор, год | Проблемы | Профессионально-личностное качество, необходимое для решения проблемы |
|---|---|---|
| Е.А. Шеховцева («Профессиограмма как инструмент формирования профессионально важных качеств студентов-педагогов», 2021) | Психологическое напряжение, связанное с переходом на новые стандарты обучения, связанные с инновационными формами работы (в т.ч. цифровизацией). Нарушения в эмоциональной сфере, трудности регуляции эмоционального состояния | 1. Стрессоустойчивость 2. Эмоциональная устойчивость |
| М.В. Кларин («Инновационные образовательные практики как инициативы в сфере дополнительного образования детей и молодежи», 2019) Данные проблемы рассматриваются в контексте перспективных образовательных практик | Смена педагогических позиций относительно традиционных Работа с новым поколением обучающихся, выросших в условиях цифровой информационной среды | Мобильность в области образовательных технологий Мобильность педагога в цифровой среде |
| Л.М. Андрюхина и соавт. («Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды», 2021) | Недостаточная готовность педагогов к работе в условиях цифровой образовательной среды; ряд проблем в области цифровизации образовательного процесса Недостаточная разработанность методологии и дидактики цифровой составляющей профессионального образования | Мобильность педагога в цифровой среде Мобильность в области образовательных технологий |

ности легко и быстро осваивать новые реалии [14].

В своей работе «Профессиональная мобильность педагога как педагогическая проблема» А.А. Жарков отмечает, что профессиональная мобильность включает, кроме прочего, способность педагога быстро осваивать новую образовательную, социальную и национальную среду, а также принимать самостоятельные и нестандартные решения, направленные на повышение собственного уровня профессионализма [2, с. 82].

В то же время это понятие часто соотносят с перемещением индивидов в социопрофессиональной структуре общества в контексте смены рода профессиональной деятельности в связи с прохождением определенного уровня образования [2].

Проблему профессиональной мобильности педагога дополнительного образования раскрывает Н.Н. Малахова в своей работе «Будущее рождается сегодня: профессиональная мобильность педагога дополнительного образования в условиях реализации федерального проекта “Успех каждого ребенка”», подчеркивая необходимость развития этого качества в формате программ повышения квалификации [15].

В контексте личности специалиста профессиональная мобильность педагога рассматривается исследователями как совокупность отдельных личностных качеств. Исследователи выделяют следующие компоненты профессиональной мобильности: активность, адаптивность, открытость, коммуникативность, креативность, компетентность.

В то же время зачастую в качестве отдельного понятия рассматривается готовность педагога к работе в изменяющихся условиях [2; 5], которая неразрывно связана с понятием профессиональной мобильности.

Проведя анализ актуальных проблем педагогических работников, мы приходим к выводу, что на сегодняшний день среди специалистов существует потребность в развитии компонентов профессиональной мобильности в двух глобальных направлениях: мобильности педагога в цифровой

среде и мобильности педагога в области образовательных технологий.

Развитие специалиста в этих направлениях уже выходит за рамки его личностных качеств и подразумевает развитие определенных компетенций педагога в выделенных областях. Выделенные направления можно обозначить как актуальные векторы повышения квалификации педагогов в контексте цифровизации, а также инновационных образовательных практик. Принимая их во внимание при проектировании курсов повышения квалификации педагогов, представляется возможным повысить актуальность и, как следствие, эффективность таких курсов.

Вместе с тем, учитывая обширность понятия профессиональной мобильности и широкий спектр его компонентов, нам представляется рациональным для формата курсов повышения квалификации педагогических работников определить четкую ориентацию на конкретные качества специалиста. При этом, учитывая широкий спектр образовательных технологий и практик, проектирование такого курса с ориентацией на какой-либо из этих компонентов должно иметь адресность в контексте актуальных для данных специалистов образовательных технологий.

Такой подход кажется нам более эффективным, чем развитие профессиональной мобильности в целом. В то же время отметим, что все компоненты профессиональной мобильности являются одинаково важными для современного педагога.

Проведя анализ работ наших предшественников, мы можем сделать вывод, что профессионально-личностные качества в профессиограмме педагогического работника делятся на два компонента – *инвариантный*, не меняющийся с течением времени, включающий важнейшие духовные и нравственные качества, являющиеся основой успешного и эффективного педагогического процесса, и *динамичный*, отражающий специфику системы образования в контексте современных реалий. Развитие инвариантного компонента профессиограммы педагога было и остается актуальным, и, об-

ращаю свое внимание на динамичный компонент, мы ни в коем случае не хотим уменьшить важность инвариантного.

Заключение. Проектирование программ повышения квалификации педагогических работников в направлении мобильности в цифровой среде и мобильности в области образовательных технологий отвечает потребностям современных специалистов. Данные направления являются актуальными векторами, следование которым при проектировании таких программ будет эффективно в контексте подготовки педагогов к проблемам и вызовам, характерным для современной сферы образования.

Эффективным представляется определение адресности программ повышения

квалификации в контексте актуальных для данного педагога образовательных технологий и, как следствие, необходимых ему профессионально-личностных качеств.

При этом не следует забывать об инвариантном компоненте профессиограммы педагога, являющемся духовным и нравственным фундаментом успешной педагогической деятельности. Важно понимать, что профессиональная мобильность педагога как его способность эффективно адаптироваться к работе с цифровой средой и новыми образовательными практиками лишь дополняет общекультурные и нравственные профессионально-личностные качества специалиста.

Список источников

1. Кларин М.В. Инновационные образовательные практики как инициативы в сфере дополнительного образования детей и молодежи // Этап: экономическая теория, анализ, практика. 2019. С. 31-48.
2. Жарков А.А. Профессиональная мобильность педагога как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. 2010. №3. С. 81-85.
3. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. №203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 10.12.2022).
4. Постановление правительства РФ от 16 ноября 2020 года №1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/74922854/> (дата обращения: 10.12.2022).
5. Андрюхина Л.М., Ломовцева Н.В. и др. Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2021. №2. С. 3-19.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Профессиология: психологический контент. М.: Научно-издательский центр «Инфра-М». 194 с.
7. Зеер Э.Ф. Актуальные проблемы профессиологии образования (по материалам нетворкинга «Профессиология: проекция в будущее») // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 112-122.
8. Шеховцева Е.А. Профессиограмма как инструмент формирования профессионально важных качеств студентов-педагогов // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2021. №1. С. 14-19.
9. Теоретическая модель психограммы «Судового парамедика» / О.С. Иванов, О.К. Бумай, Ю.В. Грабский и др. // Вестник медицинского института «РЕАВИЗ»: Реабилитация, врачи и здоровье. 2021. С. 68-79.
10. Фролов А.Г. Профессиограмма педагога // Школа науки. 2018. №10. С. 52-62.
11. Бабурова И.В. Психосемантический анализ личностного компонента профессиограммы учителя (представления о личности педагога в менталитете россиян) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2007. №1. С. 98-109.

12. Шлат Н.Ю. Развитие креативности современного педагога: теоретический анализ проблемы // Педагогическая деятельность как творческий процесс: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Лечиевой М.И., Алихановой Р.А. Грозный: ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», 2021. С. 515-522.
13. Тимошенко А.С. Творческое лидерство педагога как актуальная проблема психологического исследования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». 2019. Т. 12. №1. С. 83-91.
14. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах / под ред. С.Я. Батышева. М.: РАО, 1999. 1784 с.
15. Малахова Н.Н. Будущее рождается сегодня: профессиональная мобильность педагога дополнительного образования в условиях реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» // Сибирский учитель 2020. №4. С. 13-22.

References

1. 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.)
2. Zharkov A.A. (2010) Professional mobility of a teacher as a pedagogical problem. *Siberian Pedagogical Journal*, no.3, pp. 81-85. (In Russ.)
3. Decree of the President of the Russian Federation No. 203 (2017) "On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation". Available at: <https://base.garant.ru/71670570/> (Accessed: 10 December 2022). (In Russ.)
4. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1836 (2020) "On the State Information System "Modern Digital Educational Environment". Available at: <https://base.garant.ru/74922854/> (Accessed: 10 December 2022). (In Russ.)
5. Andryukhina, L.M., Lomovtsev, N.V. et al (2021) Readiness of teachers of vocational education for work under the conditions of digital educational environment. *Modern Problems of Science and Education*, no.2, p. 6 (In Russ.)
6. Zeer, E.F. (2019) *Professionale: Psychological Content*. M.: Infra-M Scientific and Publishing Center. (In Russ.)
7. Zeer, E.F., Sychenko, Yu.A. (2021) Actual problems of the professionology of education (based on the materials of the networking "professionology: projection into the future"). *Professional Education and the Labor Market*, no 3, pp. 112-122. (In Russ.)
8. Shekhvostova, E.A. (2021) Professiogram as a tool for developing professionally important qualities of students-teachers. *Scientific Notes of the St. Petersburg University of Management Technologies and Economics*, no.1, pp. 14-19. (In Russ.)
9. Ivanov, O.S., Bumay, O.K. et el (2021) Theoretical Model of "Ship Paramedic" Psychogram. *Bulletin of the Medical Institute "Reaviz": Rehabilitation, Doctor And Health*, no. 1, pp. 68-79. (In Russ.)
10. Frolov, A.G. (2018) Teacher's Professionogram. *School of Science*, no.10, pp. 52-62. (In Russ.)
11. Baburova, I.V. (2007) *Psychosemantic analysis of the personal component of teacher's professionogram (ideas about the teacher's personality in the mentality of Russians)*. Proceedings of Volgograd State Pedagogical University, no.1, pp. 98-109. (In Russ.)
12. Shlat, N. Yu. (2021) Development of creativity of modern teacher: theoretical analysis of the problem. *Pedagogical Activity as a Creative Process*, 26 October 2021. Groznyi, Chechen State Pedagogical University, pp. 515-522. (In Russ.)
13. Timoshenko, A.S. (2019) Creative leadership of a teacher as an actual problem of psychological research. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, no 1, pp. 83-91. (In Russ.)
14. Batyshev, S.Ya. (1999) *Encyclopedia of Vocational Education: in 3 volumes*. M.: RAE. (In Russ.)
15. Malakhova, N.N., Lysenko, V.G. et el (2020) The future is born today: professional mobility of a teacher of additional education in the framework of the federal project "Success of every child". *Siberian Teacher*, no. 4, pp. 13-22. (In Russ.)

**Статья поступила в редакцию 16.02.2023; одобрена после рецензирования 21.02.2023;
принята к публикации 26.03.2023.**

**The article was submitted on 16.02.2023; approved after reviewing on 21.02.2023; accepted
for publication on 26.03.2023.**

Информация об авторе:

Сидоров Артем Владимирович

Аспирант, СПб Академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург

Information about the author:

Sidorov Artem Vladimirovich

Postgraduate student, SPb Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg



Научная статья

УДК 377.6

doi: 10.54884/S181570410025136-4

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виктория Андреевна Жбанкова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
vika.dolgikh.94@mail.ru

Аннотация. На современном этапе развития общества одними из наиболее важных являются проблемы, которые напрямую связаны с обучением специалистов экономической сферы деятельности. Экономическое образование формирует экономическое мышление, воспитывает рациональное экономическое поведение, создает предпосылки для дальнейшего профессионального обучения, практической деятельности и основу профессионального становления. В статье рассматриваются сущность понятия профессионального становления и фазы профессионального становления студентов в учреждениях среднего профессионального образования. Выявляются актуальные проблемы профессионального становления будущих экономистов, обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования, через анализ результатов анкетирования студентов. Описываются требования потенциальных работодателей по вакансиям экономической направленности для кандидатов, имеющих среднее профессиональное образование и без опыта работы. Осуществляется анализ компетенций ФГОС СПО по направлению подготовки «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)». Описана роль педагогического сопровождения профессионального становления студента на этапе прохождения обучения в учреждении среднего специального образования. В исследовании удалось выявить актуальные проблемы профессионального становления будущих экономистов в учреждениях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное самоопределение, профессионально значимые качества, среднее профессиональное образование.

Для цитирования: Жбанкова В.А. Выявление проблем профессионального становления будущих экономистов в учреждениях среднего профессионального образования // Человек и образование. 2023. №1. с. 95-104. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025136-4>.

Original article

IDENTIFICATION OF PROBLEMS OF FUTURE ECONOMISTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Victoria A. Zhbankova

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia
vika.dolgikh.94@mail.ru

Abstract. At the present stage of development of society, one of the important issues are economic problems that are directly related to the training of specialists in the economic sphere of activity. Economic education forms economic thinking, fosters rational economic behavior and also creates the prerequisites for further professional training, practical activities and creates the basis for professional

development. The article discusses the essence of the concept of professional development, as well as the phase of professional development of students in institutions of secondary vocational education. The actual problems of the professional development of future economists studying in institutions of secondary vocational education are revealed through the analysis of the results of a student survey. The requirements of potential employers for vacancies of an economic orientation for candidates with a secondary vocational education and no work experience are described. An analysis of the competencies of the Federal State Educational Standards of secondary vocational education in the direction of preparation «Economics and accounting (by sectors)» is carried out. The article also describes the role of pedagogical support for the professional development of a student at the stage of training in an institution of secondary specialized education. In the study the authors have managed to identify actual problems of the professional development of future economists in institutions of secondary vocational education.

Keywords: professional development, professional self-determination, professionally significant qualities, secondary vocational education.

For citation: Zhbankova V.A. Identification of problems of future economists' professional development in secondary vocational education institutions // Man and Education. 2023; (1): 95-104. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025136-4>.

Введение. В современных условиях непрерывной модификации экономической сферы нашей страны существует потребность в квалифицированных рабочих кадрах и специалистах среднего звена, которые должны соответствовать требованиям к уровню квалификации и широте профессионального поля экономической деятельности. Для успешного трудоустройства специалистам среднего звена без опыта работы необходимо быть конкурентоспособными на рынке труда и обладать должностными компетенциями.

Выпускники средних профессиональных образовательных учреждений наиболее подвержены рискам на рынке труда. Молодым специалистам среднего звена предлагают относительно низкую заработную плату, отказывают в работе из-за отсутствия опыта или делают выбор в пользу кандидата, имеющего высшее образование. Работодатели предпочитают принимать на работу талантливых молодых специалистов, которые способны оценить существующие проблемы на производстве и предложить интересные, нетипичные решения этих проблем. Молодые специалисты, по мнению работодателей, должны стремиться к постоянному профессиональному и личностному развитию, а также иметь устойчивый интерес к профессии.

Таким образом, встает вопрос, связанный с профессиональным становлением будущих специалистов экономической сферы

деятельности, а также с формированием готовности студентов учреждений среднего профессионального образования к этой деятельности.

Теоретические аспекты. Сущность понятия «профессиональное становление» достаточно широко освещена в научных работах А.А. Деркач, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, В.Д. Симоненко и др.

Общность определений «профессионального становления» в рассмотрении его как динамичного процесса, который ведет к личностным изменениям, а также формированию профессиональных качеств [1].

Профессиональное становление личности является постепенным и поступательным процессом самореализации в профессиональной деятельности, предполагающим воспитание и развитие профессиональных качеств через приобретение профессиональных знаний, навыков и компетенций. Основой профессионального развития человека является профессиональное обучение и освоение профессии на практике.

Э.Ф. Зеер выделяет стадии профессионального становления специалиста: «оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации и профессионального мастерства» [2, с. 10].

Е.А. Климов выделяет такие стадии профессионального становления специалиста, как развитие в периоды выбора профессии,

профессиональной подготовки и непосредственно в период профессиональной деятельности.

Рассмотрим стадии, с которыми сталкивается будущий специалист на этапе обучения в среднем профессиональном учреждении и на этапе начала практического освоения профессиональной деятельности.

Стадия периода «выбора профессии» является фазой оптанта, которая предполагает осознанную подготовку к труду, а также планирование и проектирование профессионального жизненного пути. Следующая ступень – профессиональная подготовка, которая характеризуется тем, что человек выбирает профессиональное образовательное учреждение и психологически становится более или менее заметным сторонником (адептом) определенного профессионального поля деятельности.

Фаза адаптации молодых специалистов (адаптантов) характеризуется «привыканием» к своей работе. Как бы эффективно ни проходило профессиональное обучение в учреждениях профессионального образования, новоиспеченному специалисту потребуется время для того, чтобы привыкнуть к новым условиям [3].

Таким образом, в процессе профессионального становления студента учреждения среднего профессионального образования можно выделить следующие ступени: профессиональное самоопределение, формирование профессиональной позиции, развитие профессионально значимых качеств, вхождение в профессию на практике.

Профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения имеет сложный и длительный путь. В образовательной организации его рассматривают с точки зрения процесса вхождения студента в сферу будущей профессии через введение его в учебную, практическую и внеучебную деятельность, основанную на самопознании, соотнесении своего потенциала с требованиями к специальности и представлении себя как будущего профессионала [4].

На стадии профессионального самоопределения студентов преподаватели, осуществляя педагогическое сопровождение, оказывают им помочь в адаптации, личностном

и профессиональном росте как будущим специалистам. Взаимодействие педагогов и обучающихся направлено на обеспечение условий для понимания студентами направлений личностного и профессионального развития в период получения образования в образовательной организации профессионального образования.

Формирование профессиональной позиции будущих специалистов можно понимать как создание единства профессионального сознания, профессиональных отношений и профессиональной деятельности. От успешного прохождения всех стадий профессионального становления зависит профессионализация студента. Важная роль в этом процессе отводится профессиональной подготовке, где происходит формирование профессионально значимых качеств, которые необходимы для будущей трудовой деятельности.

Анализ процесса профессионального становления личности позволяет раскрыть структурные компоненты и построить логическую последовательность пути будущего специалиста:

- профессиональное самоопределение;
- формирование положительного отношения к выбранной профессии;
- раскрытие психологического потенциала студента и сопоставление его с содержанием и требованиями будущей профессии;
- усвоение знаний, формирование навыков и умений в профессиональной деятельности;
- формирование профессионально значимых качеств, соответствующих будущей профессии;
- реализация себя в профессии, а также самоактуализация и самореализация своего потенциала;
- адаптация к меняющимся условиям в процессе профессиональной деятельности.

Результатом профессионального становления студента среднего профессионального учреждения является способность к выполнению функциональных профессиональных обязанностей, уровень мастерства в определенном профессиональном деле, который соответствует сложности выпол-

няемых задач. Важно, чтобы за время профессионального обучения студенты, наряду с теоретической подготовкой, овладели общими и профессиональными компетенциями, которые сделают их конкурентоспособными на рынке труда.

Рассматривая проблемное поле профессионального становления будущих экономистов в учреждениях среднего профессионального образования, мы поставили задачу выявить мотивы обучения и представление о будущей профессии у студентов.

Результаты исследования. В опросе приняли участие студенты, обучающиеся по экономической специальности в учреждениях среднего профессионального образования: факультета СПО Северо-Западного института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ – 49 респондентов; Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Академия управления городской средой, градостроительства и печати» – 22 респондента.

В данном опросе можно выделить следующие группы вопросов:

- раскрытие приоритетных жизненных ценностей студентов;
- выявление мотивов выбора профессии;
- представление студентов о будущей профессии экономиста;
- представление студентов о профессиональных качествах экономиста;
- увлеченность будущей профессиональной деятельностью экономиста в процессе профессионального становления;
- представление студентами своего дальнейшего пути профессионального становления в образовательном процессе колледжа.

Общие вопросы дают информацию о курсе обучения анкетируемых, об их гендерной принадлежности, а также раскрывают обстоятельства поступления студентов.

В анкетировании преимущественно приняли участие студенты 1-го курса, данный фактор может повлиять на общий результат исследования тем, что мы можем наблюдать мнение обучающихся, которое сформиро-

вано преимущественно на основе среднего образования, первого года обучения и жизненного опыта. Большее количество опрошенных являются представителями женского пола, это может свидетельствовать о том, что экономические специальности в основном выбирают женщины.

Каждый студент имеет право на собственную систему приоритетов жизненных ценностей, в которой выстраивается определенная иерархическая взаимосвязь. В процессе раскрытия ценностных ориентаций будущих специалистов нужно учитывать степень сформированности иерархической структуры и содержания жизненных ценностных ориентаций.

Содержание личных ценностей профессионального становления определяет процесс принятия этической основы предстоящей профессиональной деятельности. Формирование ценностной основы в современных условиях происходит через рефлексию моральных норм и ценностей.

При выявлении личных ценностей студентам было предложено в каждом вопросе выбрать несколько вариантов ответа, что предполагает возможное желание реализовать себя в разных сферах жизни. Анализ полученных данных позволил констатировать, что самым популярным вариантом ответа (59 %) является высокий уровень дохода, следующий по значимости (50 %) интерес к профессиональной деятельности. Жизненным ориентиром является выбор второй половины (45 %), ценность в семье и детях видят 39 % опрошенных. Последними по значимости из предложенных ценностей стали чистая совесть (33 %) и профессиональные достижения (26 %).

На вопрос, связанный с обстоятельствами поступления, 60 % опрошенных респондентов ответили, что решили начать свое профессиональное развитие в среднем профессиональном образовании сразу после 9-го класса, 33 % опрошенных – после 11-го класса, а 7 % выбрали другое обстоятельство поступления.

Ответы респондентов на вопросы, связанные с мотивами выбора профессии, позволили выявить факторы, которые повлияли на выбор профессии и специальности.

Мотивы поступления в среднее профессиональное образовательное учреждение и выбора конкретной специальности относятся к основным показателям складывающегося отношения к профессии. Начальная мотивация может оказать значительное влияние на весь процесс профессионального становления, задать определенные профессионально-ценностные ориентиры.

Результаты опроса показали, что большая часть респондентов из числа опрошенных (38 %) имели стремление освоить профессиональное образование как можно быстрее. Это объясняется тем, что период обучения в учреждении среднего профессионального образования короче, чем в учреждении высшего образования. 25 % респондентов хотели избежать необходимости сдавать Единый государственный экзамен, 12 % респондентов хотели сменить атмосферу школьной жизни, 10 % опрошенных считают проходные баллы в высшее учебное заведение слишком высокими, а 14 % респондентов выбрали другой вариант ответа.

Большинство опрошенных (26 %) отвечали, что основным мотивом выбора специальности был интерес к будущей профессии, это свидетельствует об осознанности выбора экономической специальности, однако второй по популярности ответ (19 %) подразумевал, что мотив выбора профессии был «случайным». Это говорит о том, что при поступлении абитуриент не имел представления о важности и значимости выбора будущей профессии экономиста. 13 % опрошенных считают, что иметь экономическую специальность престижно, 12 % респондентов следовали советам других людей, 9 % обучающихся считают профессию экономиста высокооплачиваемой, остальные выбрали другие мотивы выбора специальности.

Заинтересованность в процессе профессионального обучения играет одну из главных ролей в профессиональном становлении студента. Важное значение в успешном освоении специальности имеет интерес к познанию будущей профессии. Познавательный интерес и профессиональная заинтересованность тесно связаны между собой.

При наличии познавательной мотивации у студента появляется заинтересованность в процессе профессионального обучения, обучающийся осваивает программу обучения не только для оценки, но и стремится получить новые знания. В процессе освоения новых знаний появляется интерес к неизведанному, хочется знать больше, потому что за каждым новым следует еще новое.

Профессиональный интерес в процессе обучения формирует положительное отношение будущего специалиста к профессии, которое выражается в активном стремлении к профессиональной деятельности, приобретению знаний, совершенствованию навыков и умений, а также положительно сказывается на профессиональном становлении.

Опрос студентов среднего профессионального образования показал, что интерес к будущей профессии в процессе обучения имеют 77 % опрошенных, что говорит о высокой степени квалификации преподавателей. Всего 7 % респондентов не проявляют интерес к процессу профессионального обучения, а 16 % опрошенных затруднились в ответе.

Для определения степени готовности к жизненному и профессиональному самоопределению, а также для выявления планов студентов, касающихся дальнейшего пути профессионального становления, необходимо было определить мотивационные и познавательные личностные характеристики.

Среди ответов на вопрос по данной теме самым популярным (31 %) стал ответ о желании продолжить экономическое образование после окончания среднего профессионального учебного заведения. 23 % респондентов выявили желание после окончания обучения освоить другую профессию и продолжить профессиональное образование по другой специальности. Трудоустройство в экономической сфере деятельности выбрали 17 % опрошенных, а 9 % планируют устроиться на работу в другой профессиональной сфере деятельности; к сожалению, многие респонденты имели затруднение при выборе ответа на данный вопрос.

Основным источником дохода является профессиональная деятельность. Человек, способный к трудовой деятельности, должен обладать определенными профессионально значимыми качествами, а также владеть комплексом профессиональных знаний и практических навыков, приобретенных в результате профессионального обучения.

Под профессионально значимыми качествами специалиста следует понимать психологические качества личности, которые определяют продуктивность профессиональной деятельности, а также являются универсальными качествами личности, которые дают возможность специалисту быть конкурентоспособным.

К профессионально значимым качествам специалиста экономической сферы деятельности следует отнести: эрудицию, логическое мышление, хорошую память, активность, целеустремленность, предприимчивость, умение анализировать большой объем информации.

Анализ ответов на вопрос, направленный на выявление представлений студентов о профессионально важных качествах экономиста, дал положительный результат. На данный вопрос могло быть несколько вариантов ответов. Обучающиеся понимают, что экономист имеет: аналитический склад ума (75 %); готовность принимать ответственность (63 %); работать в условиях многозадачности (63 %); нацеленность на результат (53 %); быструю обучаемость (37 %), только один студент не смог дать ответ.

Открытый вопрос анкеты, касавшийся представления о будущей профессии, предполагал развернутый ответ: «Экономист – это...». Данный вопрос оказался сложным, так как требовал формулировать собственные мысли, – обучающиеся понимают, что профессия связана с решением экономических вопросов, но трудно написать, каких именно; также студенты неясно представляют должностные обязанности экономиста. К сожалению, 38% опрошенных не смогли сформулировать ответ. Однако были респонденты, которые дали следующие ответы:

– экономист – это ответственный, многозадачный, сильный, готовый к трудностям человек;

- экономист – это специалист, отвечающий за сбор, анализ и расчет информации;
- экономист – это человек с высоким уровнем логики и прогнозирования;
- экономист – это должность, специальность, специалист в экономике или ее разделах, эксперт по экономическим вопросам;
- экономист – это человек, который руководит хозяйственной деятельностью и др.

Профессия «экономист» является восребованной на рынке труда. Экономисты осуществляют профессиональную деятельность во всех областях жизни общества. Каждой организации, предприятию, фирме, компании необходимы экономисты, бухгалтеры, финансисты и др. Экономисты требуются там, где существует необходимость планировать, анализировать, вести учет, расчет и контроль хозяйственной деятельности, а также фиксировать финансовые потоки, доходы, расходы, анализировать результаты работы предприятия в экономическом контексте, определять рентабельность и перспективы развития.

В учреждениях среднего профессионального образования есть возможность освоить следующие экономические профессии специалистов среднего звена и рабочие профессии: агент банка, страховой агент, банковский служащий, бухгалтер, специалист по налогообложению, кассир, контролер банка, налоговый инспектор, финансист и другие.

Будущий специалист экономической сферы деятельности имеет возможность быть конкурентоспособным на рынке труда в том случае, если он соответствует требованиям работодателя, владеет экономической информацией, имеет экономический образ мышления и определенные профессиональные навыки и умения.

Результатом анализа требований потенциальных работодателей по вакансиям экономической направленности для кандидатов, имеющих среднее специальное образование и без опыта работы, является выявление основных запросов:

– аккуратность в работе с документами, внимательность, ответственность, исполнительность;

- сбор, обработка и упорядочение экономической информации;
- анализ хода и результатов экономической деятельности организации;
- составление экономических обоснований, справок, периодической отчетности;
- уверенный пользователь персонального компьютера, а также соответствующих программ, необходимых для работы;
- легкая обучаемость.

Процесс профессионального обучения в среднем профессиональном образовательном учреждении регламентирован Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования (ФГОС СПО), которые ориентированы на профессиональное становление будущих специалистов за счет формирования определенных компетенций.

В профессиональных стандартах определены цели и дана характеристика определенной профессиональной деятельности специалиста, дано описание трудовых функций. Содержание трудовых функций фиксирует уровень квалификации, характер знаний, навыков и умений специалиста. Э.В. Балакирева отмечает, что профессиональные стандарты описывают профессию по различным квалификационным уровням и должны стать основой для формирования программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, проведения аттестации и сертификации персонала, планирования его профессионального роста. Тогда в процессе развития структуры квалификаций станет возможным наполнять содержанием каждый квалификационный уровень в зависимости от приращения новых компетенций, учитывать эти процессы в образовательных программах [5].

Таким образом, профессиональный стандарт ориентирует преподавателей и обучающихся на выбор пути профессионального становления студента в процессе профессионального обучения. Переход от знаний, навыков и умений к определенным компетенциям не будет формальным, если образовательный стандарт будет иметь ориентацию

на требования работодателей к видам профессиональной деятельности конкретной профессии.

Федеральный образовательный стандарт среднего профессионального образования по направлению подготовки «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» содержит следующие общие (ОК) и профессиональные компетенции (ПК), которые соответствуют требованиям будущих работодателей:

Общие компетенции:

- выполнять поиск, анализ и толкование информации, которая необходима для выполнения профессиональных задач, уметь использовать информационные технологии;

- результативно взаимодействовать с коллегами, руководством и клиентами.

Профессиональные компетенции:

- применять знания по финансовой грамотности, а также планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере;

- документировать хозяйствственные операции и вести бухгалтерский учет активов организаций;

- вести бухгалтерский учет источников формирования активов, а также выполнять работы по инвентаризации активов и финансовых обязательств организаций;

- проводить расчеты с бюджетными и внебюджетными фондами;

- составлять и использовать бухгалтерскую отчетность;

- осуществлять налоговый учет и налоговое планирование организаций» [6].

Выводы. Выявлено, что профессиональные задачи формируют основу профессионального становления, учитывая специфику профессиональной деятельности современных экономистов.

В целях поддержки профессионального становления будущих экономистов следует создавать определенные педагогические условия. Под педагогическими условиями понимается результат целенаправленного отбора содержания профессиональной подготовки, технологий и форм организации образовательного процесса профессиональ-

ного обучения. К исследованию определены следующие педагогические условия:

- создание профессионально-образовательной среды на основе соединения содержания нескольких дисциплин;
- ориентация на развитие профессионального опыта студентов;
- использование электронных учебно-методических материалов, обеспечивающих поддержку самостоятельной работы будущих экономистов;
- практико-ориентированные мероприятия;
- формирование полного целостного представления об экономических профессиях в сфере экономики [7].

Необходимо учесть тот факт, что в организации среднего профессионального образования приходят студенты, недостаточно мотивированные в силу возраста, не имеющие конкретного представления о характере и содержании будущей профессии экономиста. В связи с этим нужно уделять большее внимание поисковой и самостоятельной исследовательской деятельности, которая основывается на самостоятельном поиске нужной информации, постановке проблем, анализе, решении задач и самооценке.

Выбор современных методов педагогического сопровождения в профессиональном становлении студентов среднего профессионального образования содействует тому, что появляется активность обучающихся, направленная на процесс профессионального самоопределения, развития профессионально значимых качеств, самостоятельной деятельности по формированию компетенций, исследование информации, а

также повышаются профессионально-ценостные установки будущих специалистов.

В исследовании удалось выявить следующие проблемы профессионального становления:

- невысокая мотивация выбора профессии;
- неосознанность профессионального самоопределения студента;
- трудность в поддержании заинтересованности студента в процессе профессионального обучения;
- размытое представление студента о будущей профессии.

Профессиональное становление студента в учреждениях среднего профессионального образования должно основываться на организации профессионального обучения, ориентированного на развитие познавательной деятельности студента, его профессионального мышления, профессионально значимых качеств.

Важным фактором успешного профессионального становления будущего специалиста является выбор профессии, а также определение отношения к будущей трудовой деятельности через понимание собственных способностей и интересов в рамках профессионального поля.

Выявленные проблемы профессионального становления будущих специалистов экономической сферы деятельности в учреждениях среднего профессионального образования определяют следующий этап нашего исследования по разработке и апробации комплексной программы развития профессиональных компетенций будущих экономистов колледжа.

Список источников

1. Панина С.В. Активизация профессионального становления будущих специалистов в системе среднего профессионального образования Якутии // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 4 (24). С. 77–83.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. М.: Академический Проект. 2003. С.10.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. М.: Культура и спорт. ЮНИТИ, 1998. 350 с.
4. Корякина М.В. Профессиональное самоопределение студентов техникума как условие формирования компетентного специалиста [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 25. С. 176–178. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770545.htm> (дата обращения: 12.09.2022).
5. Балакирева Э.В. Профессиональный стандарт как ориентир разработки подходов к оценке качества профессиональной подготовки специалистов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 158. С. 86–95.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по направлению подготовки 38.02.01. Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-02-01-ekonomika-i-buhgalterskiy-uchet-po-otraslyam-69/> (дата обращения: 12.09.2022).
7. Балакирева Э.В., Маслова Л.С. Педагогические условия обновления профессиональной подготовки будущих экономистов в ВУЗе // Человек и образование. 2020. № 3(64). С. 102–106.

References

1. Panina, S.V. (2021) Activation of the professional development of future specialists in the system of secondary vocational education in Yakutia. *Bulletin of M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*, no. 4 (24), pp. 77–83. (In Russ.)
2. Zeer, E.F. (2003) *Psychology of professions: Textbook for university students.* - 2nd ed. Moscow: Academic Project. (In Russ.)
3. Klimov, E.A. (1998) *Introduction to the psychology of work: Textbook for universities.* Culture and sport: UNITI. (In Russ.)
4. Koryakina, M. V. (2017) Professional self-determination of college students as a condition for the formation of a competent specialist. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, v. 25, pp. 176–178 (In Russ) Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770545.htm>. (Accessed: 12 September 2022) (In Russ.)
5. Balakireva, E.V. (2013) Professional standard as a guideline for the development of approaches to assessing the quality of professional training of specialists at a higher educational institution. *Izvestiya of Herzen Russian State Pedagogical University*, no. 158, pp. 86–95. (In Russ.)
6. *Federal state educational standard of secondary vocational education in the direction of training 38.02.01. Economics and accounting (by sectors)*. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-02-01-ekonomika-i-buhgalterskiy-uchet-po-otraslyam-69/> (Accessed: 12 September 2022) (In Russ.)
7. Balakireva, E.V., Maslova, L.S. (2020) Pedagogical conditions for updating the professional training of future economists at the university. *Man and Education*, no. 3(64), pp. 102–106. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.01.2023; одобрена после рецензирования 05.02.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 19.01.2023; approved after reviewing on 05.02.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторе:

Жбанкова Виктория Андреевна

Аспирант кафедры теории и истории педагогики Института педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург

Information about the author:

Zhbankova Victoria Andreevna

Postgraduate student of the Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg



Научная статья

УДК 371.1

doi: 10.54884/S181570410025114-0

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Инна Вячеславовна Авдеева

Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации, Москва, Россия
avdeevaiv@apkpro.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6782-2031>

Аннотация. В статье раскрыты принципы, содержательно-процессуальные характеристики программы повышения квалификации управленческих кадров сферы образования в условиях обновления образовательных стандартов, цифровой трансформации образования и других инноваций. Автор раскрывает условия и факторы, которые принимаются во внимание при создании такой программы. В статье показаны способы включения в программу вариантов индивидуальных проектов-маршрутов, разрабатывая которые, руководители обретают опыт принятия управленческих решений, направленных на активизацию и научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовательных системах разного уровня.

Ключевые слова: инновации в образовании, управление инновациями, компетенции руководителя, модель построения образовательной программы, учебные задачи-ситуации для руководителей.

Для цитирования: Авдеева И.В. Проектирование программы повышения квалификации руководящих кадров сферы образования // Человек и образование. 2023. №1. с.105-116. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025114-0>.

Original article

DESIGNING THE PROGRAM FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATION MANAGEMENT STAFF

Inna V. Avdeeva

Academy of public policy implementation for professional development of educators of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia
avdeevaiv@apkpro.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6782-2031>

Abstract. The article reveals the principles, content and procedural characteristics of the program for advanced training of managerial personnel in the field of education in the context of updating educational standards, digital transformation of education, and other innovations. The author reveals the conditions and factors that are taken into account when creating such a program. The article shows how to include options for individual project-routes in the program, by developing which managers gain experience in making managerial decisions aimed at activating and scientific and methodological support of innovative processes in educational systems of different levels.

Keywords: innovations in education, innovation management, managerial competencies, model of building an educational program, learning tasks-situations for managers.

For citation: Avdeeva I.V. Designing the program for professional development of education management staff // Man and Education. 2023; (1): 105-116. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025114-0>.

Введение. Указом Президента РФ В.В. Путина от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» перед системой образования поставлены задачи обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций [1]. Достижение указанных целей в решающей степени зависит от эффективности управления общеобразовательными организациями. Ключевая роль в управлении школой отводится руководящим работникам.

Национальный проект «Образование» поставил новые задачи перед руководителями образовательных организаций, решение которых требует постоянного развития профессиональных компетенций [2]. В первую очередь модернизация требуется в изменении самого объекта управления – образовательного процесса в современной школе, в котором изменились содержание, формы обучения, ожидаемые образовательные результаты, способы контроля образовательных достижений. В школе, использующей сетевые электронные ресурсы, появляются новые возможности для индивидуализированного и персонифицированного обучения.

Благодаря использованию цифровых ресурсов появляется возможность создать систему автоматизированного управления персонализированной организацией образовательного процесса. Система содержит инструменты для онлайн-оценивания, которые интегрированы с личными учебными планами учащихся с перечнями рекомендованных им материалов. В ходе диагностического и текущего (формирующего) оценивания учащимся предлагаются ссылки на тот или иной материал и рекомендации по его освоению [3].

Поэтому непрерывное пополнение, совершенствование знаний, умений и навы-

ков, профессиональный рост и развитие компетенций руководящих работников школ – требование сегодняшнего дня.

Инновационные процессы, происходящие в современном обществе, обуславливают повышенные требования к системе образования и, прежде всего, к его руководящим кадрам, призванным оперативно решать нестандартные инновационные задачи, требующие большого объема знаний и умений, а также приобретения необходимого опыта.

Вместе с тем руководители школ на практике далеко не всегда обладают необходимыми компетенциями для выработки стратегий управления образовательной организацией, принятия решений, связанных с нестандартными образовательными и организационными ситуациями, не имеющими эталонных алгоритмов действий [4, с. 147].

Путь к решению проблемы компенсации дефицита управленческой компетентности в современных условиях лежит в совершенствовании системы непрерывного профессионального образования руководящего звена педагогических работников, которой до недавнего времени не уделялось достаточного внимания.

Непрерывность образования управленческих кадров. Первым шагом к повышению эффективности подготовки управленческих кадров системы образования является выявление тех новообразований, которые появились в деятельности руководителей образовательных организаций. Отметим важнейшие из них. Прежде всего, это – появление образовательных и профессиональных стандартов, которые задают устойчивые ориентиры для принятия управленческих решений относительно содержательно-процессуальных характеристик образовательной деятельности школы, а также решений по кадровым вопросам.

Во-вторых, надо отметить инновационную направленность «процессов» в образовании, что определенным образом отражается и на мышлении руководителей, и на всем образе жизни современной образовательной организации.

В-третьих, современное образование вступило в эпоху цифровой трансформации, что позволило при принятии управленческих решений использовать открытые информационно-сетевые ресурсы, обращаться к источникам опыта и экспертам, находиться в режиме диалога с вышестоящими инстанциями, педагогами школы и социальными партнерами.

В-четвертых, нельзя не отметить изменения и в профессиональной позиции педагогов, эффективность работы которых все в большей мере зависит от создания в школе условий для их субъектной самореализации, для восхождения их к «авторским» педагогическим системам.

В-пятых, меняются педагогические коллективы, которые все чаще становятся коллективными педагогическими субъектами, для которых характерна не только функциональная внутренняя согласованность, но и ценностно-ориентационное единство.

Наконец, изменяется и «конечный объект» управленческой деятельности в образовательной организации – сообщество обучающихся, представителей которого нередко называют «абorigенами» цифровой цивилизации с характерным «виртуальным мировидением», новой коммуникативной психологией и ценностно-смысловой субъективной реальностью (В.И. Слободчиков).

Анализ деятельности руководителя современной образовательной организации позволяет выделить его компетенции, которые, пользуясь современной терминологией, можно разделить на «жесткие» (hard skills) и «гибкие» (soft skills) навыки, освоение которых в том или ином сочетании составляет содержательный компонент образовательных программ для систем подготовки современных руководителей школ. Что мы относим к «жестким навыкам» или, иначе говоря, к базовым компетенциям руководителя образовательной организации? Не претендую на полноту списка, выделим следующие: анализ деятельности школы, принятие управленческих решений разных типов, управление инновационными процессами, создание безопасной и доступной образовательной среды, управление марке-

тингом, управление мотивацией педагогов, создание условий для роста профессионального мастерства учителей. К «мягким навыкам» можно отнести: владение тайм-менеджментом, коммуникативные качества, цифровые компетенции, эмоциональный интеллект, диалогический стиль управления [5].

Непрерывность образования руководителей школ обеспечивается, в первую очередь функционированием учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО), ограниченность и низкая мобильность которых отмечалась многими исследователями [1; 2; 5-7; 8-15]. Среди наиболее серьезных недостатков назывались: узкоспециальная или, напротив, абстрактно-теоретическая направленность содержания курсов; абстрагирование от реальных практических проблем; недостаточное внимание к региональной специфике; унифицированный подход к слушателям, не учитывающий их личный профессиональный опыт; низкая ориентированность на практическое применение полученных знаний и т.д. [10; 11].

Выявленное противоречие между запросами профессионального сообщества руководителей школ, требованиями современного общества и сложившейся системой непрерывного профессионального педагогического образования обуславливает актуальность данного исследования.

Непрерывное образование представляет собой процесс по систематическому расширению и пополнению профессиональных знаний и умений как в рамках образовательных программ учреждений образования различного типа, так и посредством самостоятельного их приобретения. Концепция непрерывного образования предполагает, что постоянное пополнение знаний, сопровождающееся культурным, личностным, социальным, профессиональным развитием, является ведущей деятельностью человека на протяжении всей его жизни [6; 12].

Идеи постоянства и непрерывности образования человека в течение жизни пронизывают практически все философские концепции развития личности, начиная с глу-

бокой древности. Современную трактовку идеи непрерывного образования получили после выхода Меморандума непрерывного образования Европейского Союза, за которым последовали разработки концепций непрерывного образования в других странах [16]. Современная концепция определяет структуру функционирования непрерывного образования в виде взаимодействия трех типов образования: формального, неформального и информального, первый из которых (формальное образование) представляет собой обучение в рамках иерархически выстроенной системы образовательных учреждений, второй (неформальное образование) – организованное обучение вне официально признанных и специально предназначенные образовательных учреждений, третий (информационное образование) объединяет все прочие виды получения знаний и информации, не связанные с организационными структурами и приобретаемые в процессе общения и жизнедеятельности в социуме, в результате самообразования, из средств массовой информации.

Идеи непрерывного образования получили широкое освещение в отечественной научной литературе. Так, А.Е. Карпухина в своих исследованиях выделяет три различающихся представления о непрерывном образовании:

- с точки зрения повышения профессиональных компетенций (профессиональная подготовка и переподготовка, предполагающая усвоение новых знаний и освоение новых навыков в соответствии с быстро меняющимися условиями рынка труда, появлением современных технологий, усложнением производств и т.д.);
- с точки зрения личностного роста (непрерывное обучение и самообучение на протяжении всей жизни);
- с точки зрения возобновления обучения во взрослом возрасте спустя некоторый промежуток времени после окончания средних и высших учебных заведений [17].

В качестве основной цели непрерывного образования руководителей образовательных организаций можно рассматривать повышение профессиональной компетентности.

Профессиональную компетентность руководителя образовательной организации в своих трудах рассматривали Л.М. Асмолова, И.В. Гришина, А.В. Губанов, Н.Н. Коваль, А.В. Коптелов, А.А. Коростелев, А.В. Машуков, А.Г. Обоскалов, Т.И. Руднева, С.В. Соловьев и др. Несмотря на некоторые различия позиций авторов по ряду вопросов, касающихся профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций, можно заключить, что, по мнению большинства исследователей, сутьправленческой компетентности состоит в способности и готовности руководителя с максимальной эффективностью осуществлять деятельность по управлению образовательной организацией, принимать взвешенные и обоснованные решения, гибко реагировать на изменяющиеся внешние и внутренние условия функционирования образовательного учреждения [3]. Очевидно, что для приобретения и поддержания необходимого уровня компетентности руководитель школы должен обладать, помимо высоких личностных качеств, большим педагогическим опытом, опытом руководства, обширными знаниями и умениями в области экономики, психологии, менеджмента.

С учетом современных требований компетентным директором школы можно назвать руководителя, способного к глубокому анализу проблем вверенного ему образовательного учреждения, который основан на достоверной всесторонней информации, готового к принятию взвешенных решений с выбором наиболее оптимального варианта, к прогнозированию результатов и к оперативной коррекции управляемой деятельности при изменении условий [1].

Специфика управления в системе образования, по мнению С.Д. Сажиной, связана с особыми требованиями к руководителю образовательной организации, обусловленными следующими факторами:

- необходимостью взаимодействия не только с подчиненными (педагогическим коллективом), но и с учащимися и их родителями;
- отложенным во времени результатом применения приобретенных в процессе

непрерывного образования и профессиональной деятельности знаний и навыков, поскольку эффективность работы руководителя школы во многом выражается в образовательных результатах учащихся и их дальнейшей самореализации во взрослой жизни;

– высокой степенью ответственности по сравнению с руководящей деятельностью, не связанной с образованием и воспитанием подрастающего поколения [8].

Каждый педагог, по сути своей, управленец, поскольку его профессия предполагает организацию и руководство коллективом учащихся. Тем не менее не каждый педагог способен управлять школой, равно как и не каждый управленец способен руководить образовательным учреждением. Управление образовательной организацией предполагает наличие у руководителя компетентности как в педагогической сфере, так и в сфере менеджмента, что необходимо учитывать при профессиональной подготовке и переподготовке руководителей школ [9].

Согласно исследованиям Д.Ф. Ильясова, корень проблемы недостаточной эффективности системы дополнительного профессионального образования руководителей образовательных организаций лежит в оторванности программ повышения квалификации от практики управления образовательными учреждениями, а также в отставании и недостаточной гибкости образовательных программ в условиях модернизации системы образования. Автор разработал концепцию регулируемого эволюционирования в рамках непрерывного образования применительно к руководителям образовательных учреждений, учитываяющую влияние объективных и субъективных факторов на эффективность развития профессиональной компетентности управленческих кадров в сфере образования, которая давно и успешно используется в практике учреждений дополнительного профессионального образования [10; 11].

Министерство просвещения РФ разработало и активно внедряет в практику две модели повышения квалификации управленческих кадров системы общего

образования: «Совершенствование стандартизованных компетенций руководителя образовательной организации» и «Формирование дополнительных компетенций для нестандартных управленческих задач», которые описывают цели, формы и методы переподготовки управленческих кадров системы общего образования с учетом инновационных процессов в образовании и требований современного общества. В рамках обучения предложенные модели рекомендуют использовать наиболее приближенные к практике формы повышения профессиональной компетентности руководителей школ: стажировочные площадки, наставничество, сопровождение с применением современных педагогических технологий и информационно-коммуникационных технических средств [4].

Очевидно, что даже самая современная система ДПО не в состоянии охватить все три типа непрерывного образования – формальное, неформальное, информальное. Важно применять индивидуальный личностно ориентированный подход к повышению квалификации руководителей школ, выстраивать индивидуальные образовательные траектории, учитывающие возможности и имеющийся профессиональный уровень каждого слушателя курсов или участника образовательной программы, способствовать неформальному общению руководителей школ в профессиональной среде, поощрять их мобильность и стремление к приобретению дополнительных компетенций.

Модульная структура курсов, предусматривающая отдельные программы по развитию конкретных компетенций, тьюторское сопровождение, активные технологии обучения, создание базы для неформального общения и информационная поддержка информального образования – способны повысить эффективность и результативность непрерывного образования руководящих педагогических кадров [18].

Методология и опыт построения образовательной программы для повышения квалификации управленческих кадров. Построение программы дополнительного

образования менеджеров образования осуществляется в соответствии с принципами управления педагогическими системами, к которым можно отнести:

1. *Принцип педагогической целесообразности*, который является ориентиром для принятия всех управлеченческих решений, ключевой позицией при оценке всех предлагаемых инновационных проектов.

2. *Принцип соответствия функций и структуры управления*. Он означает, что создание различных органов управления в школе, управлеченческих структур (методических советов, кафедр, рабочих проектных команд и т.п.) должно соответствовать их назначению – повышению профессионализма учителей, их личностному развитию.

3. *Принцип централизации управления и самостоятельности субъектов*, говорящий о том, что централизм управления школой не отменяет инициативы педагогов и различных подразделений школы, их права на самостоятельность в принятии решений.

4. *Принцип единства единонаучания и коллегиальности*. Эффективность управления зависит от участия в нем каждого работника. Коллегиальность управления преобладает в ситуациях, требующих коллективного анализа, преодоления дефицита информации, учета различных точек зрения. Властные же функции первого лица востребованы в ситуациях, требующих решительных действий, снятия напряжения, а также в том случае, когда соответствующие действия директора школы предписаны инструкциями и законом. Вместе с тем коллегиальность решений не снимает с руководителя ответственности за их последствия.

5. *Принцип согласованности педагогического анализа и педагогического решения*. Суть этого принципа в том, что всякому управлеченческому решению в школе должен предшествовать педагогический анализ ситуации, направленный на поиск учебно-воспитательных ресурсов, причин кризиса, возможностей преобразования ситуации. Принцип направлен на содержательное информационное обеспечение принимаемых решений.

6. *Принцип сочетания государственного управления и общественного самоуправления*. Государственное управление с присущими ему функциями лицензирования, инспектирования и др. эффективно, когда оно дополняется деятельностью управлеченческого совета школы, родительских комитетов, попечительских советов, ВНИКов и прочими общественными организациями в образовательном учреждении и вокруг него.

Главным ориентиром в построении образовательной программы, применяемой для подготовки менеджеров образования, является представление о той компетентности, которой должен обладать руководитель, чтобы осуществлять управление инновационными процессами. К критериям сформированности данной компетентности относим: отношение руководителя к поддержке новаторской позиции учителя как приоритетной задаче управления школой; знание о наиболее значимых направлениях инноваций, на которые необходимо ориентировать учителей, разработка приемов обучения, стимулирующих субъектно-творческую позицию обучаемых; эффективное использование развивающих возможностей цифровых ресурсов; реализация деятельностного подхода через проектные формы обучения; нахождение способов привлечения к инновационному поиску учителей с различными уровнями профессиональной успешности.

В структуре программы дополнительного профессионального образования руководителей школ можно выделить такие компоненты: цель реализации образовательной программы; планируемые результаты обучения, включая описание перечня профессиональных компетенций в рамках образовательного стандарта и специальных запросов обучающихся; содержание программы (описание понятий, принципов, теоретических и методических основ выполнения профессиональных функций); учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов (управленческие и психолого-педагогические дисциплины, представленные в

контексте современной управленческой деятельности руководителя), модули, спецкурсы, содержание дисциплин (модулей) (учебно-тематический план); формы аттестации и оценочные материалы; организационно-педагогические условия; компоненты, определяемые разработчиком образовательной программы самостоятельно и внесенные по запросам слушателей.

С учетом данной структуры программы можно представить модель ее построения. Как можно предположить, модель построения программы будет описывать этапы этого процесса: анализ и самоанализ готовности руководителей школ к управленческой поддержке инновационных поисков учителей; определение цели обучения – содержания и признаков формируемой у руководителей школ компетенции; обоснование этапов процесса на основе учета условий и логики развития данной компетенции.

Кроме того, следует предусмотреть включение в программу основных компонентов содержания: сформулированные задачи, принципы и способы управления инновациями; подбор системы учебных задач, моделирующих ситуации принятия управленческих решений и способов организации их исполнения в контексте приобщения учителей к инновационной деятельности; планирование организационно-методического сопровождения управленческих проектов, реализуемых руководителями школ после прохождения курсов повышения квалификации; формы контроля и экспертизы результатов обучения.

Раскроем содержание такого этапа разработки образовательной программы как построение системы учебных задач, моделирующих ситуации принятия управленческих решений и способов организации их исполнения в контексте приобщения учителей к инновационной деятельности. В нашем опыте в качестве таких задач-ситуаций были выделены:

1. Анализ предлагаемых идей и проектов на предмет их научности, педагогической целесообразности и готовности к внедрению.

2. Принятие решения о соответствии предлагаемого инновационного про-

екта запросам и возможностям педагогического коллектива школы.

3. Оценка готовности педагогического коллектива к освоению инновации.

4. Утверждение дорожной карты реализации инновационного проекта, создание рабочей команды проекта.

5. Разработка критериев оценки эффективности реализации инновационного проекта и организация мониторинга результатов внедрения инновации.

Указанные выше принципы, а также методология задачного подхода к проектированию учебного процесса в системе повышения квалификации управленческих кадров образования реализуются в программах обучения и стажировок управленческих кадров образования. Покажем это на примере программы «Проектный подход в управлении региональной системой образования на основе мотивирующего мониторинга», в разработке которой мы принимали участие. Использованное нами понятие мотивирующего мониторинга указывает на то, что в основу формируемой у слушателей управленческой компетенции положена модель «управления результатами», согласно которой мотивирующими ориентиром для деятельности менеджеров образования в регионе выступают показатели результативности их управленческой деятельности – реализуемости инновационных образовательных проектов.

Особенность указанной программы состояла в том, что обучение по ней в едином потоке проходили руководители трех уровней – регионального, муниципального и уровня образовательной организации. В реальной практике их функции серьезно различаются, но эффективное решение управленческих задач ими возможно только при согласованности их действий. Замысел программы повышения квалификации был направлен на моделирование действий руководителей регионального образования всех уровней с целью обеспечения освоения компетенций управления инновациями в условиях «вертикального» и «горизонтального» взаимодействия управленческих структур.

В целевом разделе программы компетенции представителей трех уровней управления определены: менеджеры регионального уровня должны были освоить методологию проектирования критериально-диагностической базы, обеспечивающей мониторинг развития образования региона; руководители муниципального уровня осваивали механизмы управления сетевым взаимодействием образовательных организаций на уровне районов; руководители школ изучали стратегии внутришкольного управления, направленные на реализацию инновационных проектов на уровне педагогических коллективов образовательных организаций.

В программе повышения квалификации выделены три модуля – «Государственная политика в образовании», «Проектный подход в управлении системами образования», «Проектный подход в создании системы научно-методического сопровождения педагогов». При изучении *первого модуля*, посвященного государственной образовательной политике, рассматривались цели этой политики и ресурсы их достижения. Особое внимание уделено цифровой трансформации образования, приоритеты которой рассматривались обучающимися при выполнении самостоятельных работ по проблемам федерального проекта «Цифровая образовательная среда».

При изучении *второго модуля* осваивался проектный подход к управлению инновациями, который понимается как стратегия управления, предполагающая концентрацию интеллектуальных, кадровых, научно-методических и других ресурсов на достижении цели проекта – получения инновационного результата, существенно повышающего качество образования.

В большинстве случаев такими «проектными результатами», являющимися ресурсами качества образования, выступают: использование возможностей, которые предоставляет цифровая трансформация образовательной среды, открывающая новые перспективы индивидуализации, непрерывности, применения сетевых моделей, автоматизации некоторых рутинных

процессов, связанных с образовательной деятельностью; оптимизация системы непрерывного роста компетенций педагогов; внедрение образовательных технологий, доказавших свою эффективность; сетевое взаимодействие с образовательными партнерами. Таким образом, проектный подход осваивался руководителями как эффективный метод управления инновационной деятельностью педагогических коллективов.

При изучении второго модуля слушатели должны были уяснить роль мониторинга и оценочных процедур, организации деятельности проектных команд как факторов эффективности управления, роль проектного подхода в создании системы управления, обеспечивающей непрерывный инновационный процесс в региональном образовании.

Третий модуль был направлен на освоение технологий управления процессами подготовки педагогических коллективов к созданию и реализации инновационных образовательных проектов, приемов повышения мотивации к инновационной деятельности, к выдвижению педагогами «авторских» инновационных идей. На этом этапе обучающиеся осваивали такую технологию поддержки инноваций, как разработка и реализация индивидуальных маршрутов профессионального роста учителей, включающих в реализацию инновационных проектов.

Процессуально-методическое обеспечение данной программы включало: описание системы учебных задач и ситуаций (кейсов), направленных на усвоение опыта управления инновационными практиками учителей, приемов контроля за результатами обучения и способов сопровождения процессов использования руководителями школ результатов обучения – авторских проектов, разработанных и защищенных на курсах повышения квалификации.

В качестве проектов, которые были предложены обучающимся руководителям для разработки и защиты, были следующие:

– педагогический анализ готовности школы к реализации инноваций (на примере создания цифровой образовательной среды, организации профильных класс-

сов, разработки и реализации собственной модели воспитания гражданской идентичности обучающихся и др.);

– создание в школе проблемно-поисковой лаборатории по обоснованию и научно-методическому сопровождению образовательных инноваций (кадровый состав лаборатории, ее функции, привлечение сотрудников лаборатории к выработке управленческих решений);

– стимулирование включения учителей в работу над авторскими педагогическими системами (анализ опыта учителя на предмет возможностей создания авторской педагогической системы; критерии готовности учителей к представлению педагогическому сообществу своей авторской системы обучения/воспитания);

– внутришкольная система методической работы как инструмент приобщения учителей к инновационным практикам;

– мониторинг эффективности применения цифровых образовательных технологий в учебном процессе и во внеурочных формах работы с обучающимися;

– виды и формы принятия управленческих решений (на разных уровнях

управления) как факторы инициирования и реализации образовательных инноваций и др.

Выводы. Непрерывное образование руководителей школ, осуществляющих руководство инновационными процессами на различных уровнях управления образованием, востребует создание в учреждениях дополнительного профессионального образования эффективных образовательных программ, отвечающих запросам образовательных практик и развивающих соответствующие компетенции руководителей. Предложенная в статье методология проектирования указанных программ позволяет преодолеть ряд проблем повышения квалификации управленческих кадров, среди которых наиболее значимыми являются: оторванность от практики, недостаточная гибкость программ, отсутствие индивидуального подхода. В проведенном исследовании выявлены подходы к модернизации структуры и содержания курсов, способы реализации практико-ориентированного подхода в ходе повышения квалификации руководителей разных уровней.

Список источников

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения: 19.09.2022).
2. Паспорт национального проекта «Образование»: утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 № 16) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (дата обращения: 19.09.2022).
3. Сериков Г.Н. Постановка и решение проблем непрерывного образования: обзор достижений научной школы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. №3. С. 34-51.
4. Дубовая Л.С., Давыденко А.А. Менторство как ресурс профессионального развития руководящих работников школ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. №5 (71). С. 141-157.
5. Сериков В.В. Управление образовательной организацией // Общая педагогика: Избранные лекции. Волгоград: Перемена, 2004, С. 186
6. Алиева А.С. Проблемы непрерывного образования в мировой практике // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 108-111.
7. Компанейцева Г.А. Проектный подход: понятие, принципы, факторы эффективности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 17. С. 363–368. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46249.htm> (дата обращения: 07.12.2022).
8. Сажина С.Д. Компетентностный подход как условие подготовки руководителей образовательных организаций на современном этапе // Человек. Культура. Образование. 2019. №1 (31). С. 205-216.
9. Кидина Л.М. Непрерывное образование руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования // АНИ: педагогика и психология. 2020. №4 (33). С. 145-148.
10. Ильясов Д.Ф. Единство объективных и субъективных факторов в управлении повышением квалификации руководителей образовательных учреждений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ильясов Динаф Фанильевич. Челябинск, 2005. 42 с.
11. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. 336 с.
12. Рассохин А.А. К вопросу о профессиональных компетенциях, необходимых для руководителя образовательной организации // Молодой ученый. 2020. № 8 (298). С. 229-230.
13. Чечель И.Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 192 с.
14. Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь / Researcher. 2019. №1-2.
15. Методика разработки модулей программ дополнительного профессионального образования для формирования компетенций, обеспечивающих трудовые функции, заявленные в профессиональных стандартах / под общ. ред. В.В. Федотовой. Екатеринбург: УрФУ, 2015. 74 с.
16. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. URL: <http://www.znaniie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 15.09.2022).
17. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / науч. рук. А.Е. Карпухина. Сер.: Мониторинг. Образование. Кадры. М.: МАКС Пресс, 2006. 340 с.
18. Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Королева Е.Г. Дифференцированный подход к повышению квалификации управленческих кадров: практики и новые модели организации // Человек и образование. 2021. № 2. С. 116-121.

References

1. *On national goals and strategic tasks of the development of the Russian Federation for the period up to 2024.* (2018) Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (Accessed: 19 September 2022). (In Russ.)
2. *Passport of the national project «Education»: approved by the (protocol from 24 December 2018 no. 16)* (2018). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (Accessed: 19 September 2022). (In Russ.)
3. Serikov, G.N. (2020) Formulation and solution of problems of continuous education: a review of the achievements of the scientific school. *SUSU Bulletin. Series: Education. Pedagogical Sciences*, no. 3, pp. 34-51. (In Russ.)
4. Dubovaya, L.S., Davydenko, A.A. (2020) Mentoring as a resource for the professional development of leading school workers. *Domestic and Foreign Pedagogy*, no. 5 (71), pp. 141-157. (In Russ.)
5. Serikov, V.V. (2004) *Educational institutions management.* General Pedagogy: Selected Lectures. Volgograd: Peremena. (In Russ.)
6. Aliyeva, A.S. (2016) Problems of continuing education in world practice, *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 5, no. 2 (15), pp. 108-111. (In Russ.)
7. Kompaneytseva, G.A. (2016) Project approach: concept, principles, efficiency factors. *Scientific and Methodological Online Journal «Concept»*, vol. 17, pp. 363-368. (Accessed: 12 December 2022). (In Russ.)
8. Sazhina, S.D. (2019) Competence approach as a condition for training the heads of educational organizations at the present stage, *Man. Culture. Education*, no. 1 (31), pp. 205-216. (In Russ.)
9. Kidina, L. M. (2020) Continuous education of the heads of educational organizations in the system of additional professional education. *ANI: pedagogy and psychology*, no. 4 (33), pp. 145-148. (In Russ.)
10. Ilyasov, D.F. (2005) *Unity of objective and subjective factors in the management of advanced training of heads of educational institutions.* Abstract of Ped.D. thesis. Chelyabinsk. (In Russ.)
11. Ilyasov, D.F. and Serikov, G.N. (eds.) (2003) *The principle of regulated evolution in pedagogy*, Moscow: VLADOS. (In Russ.)
12. Rassokhin, A.A. (2020) On the question of professional competencies, that are necessary for educational institutions leader. *Young Scientist*, no. 8 (298), pp. 229-230. (In Russ.)
13. Chechel, I.D. (2016) *School headmaster and his team: strategy and tactics of professional collective development.* Moscow: National Book Centre, PF «Sentyabr». (In Russ.)
14. Uvarov, A.Y. (2019) Digital school model and digital education transformation. *Researcher*, no. 1-2. (In Russ.)
15. Fedotova, V.V. (ed.) (2015) *Development methodology program modules of additional vocational education, made to create competences support employment, declared in professional standards.* Yekaterinburg: UrFU. (In Russ.)
16. European Union Summit (2000) *Memorandum of Continuing Education of the European Union.* Available at: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (Accessed: 15 September 2022). (In Russ.)
17. Belyakov, S.A. and Karpukhina, A.E. (eds.) (2006) Monitoring of Continuing Education: Management Tool and Sociological Aspects. *Series: Monitoring. Education. Personnel.* Moscow: MAKS Press. (In Russ.)
18. Maron, A.E., Monakhova, L.U., Korolyeva, E.G., (2021) Differentiated approach in improving the skills of management personnel: practices and new organization models. *Human and Education*, no. 2, pp. 116-121. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.02.2023; одобрена после рецензирования 17.02.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 09.02.2023; approved after reviewing on 17.02.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторе:

Авдеева Инна Вячеславовна

Аспирант, Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации, Москва

Information about the author:

Avdeeva Inna Vyacheslavovna

Graduate student, Academy of public policy implementation for professional development of educators of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow



Научная статья

УДК 378

doi: 10.54884/S181570410025115-1

ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Татьяна Андреевна Вельдяева

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

t_a_gavrilenco@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические подходы и принципы построения структурно-функциональной модели формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности. Данные подходы отбираются с учетом актуальных образовательных и профессиональных стандартов для обеспечения полной и всесторонней подготовки специалистов из сферы переводческих услуг. В качестве ключевых подходов в контексте формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности в структуре высшего образования предлагается рассматривать системный, профессионально-компетентностный, культурологический, контекстный и коммуникативно-прагматический подходы. Ведущим типом деятельности определяется квазипрофессиональная деятельность, в процессе которой происходит освоение предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, а также проектируется и апробируется стратегия профессионального межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: моделирование, профессиональный стандарт, профессиональная межкультурная стратегическая компетентность, дидактические подходы, дидактические принципы, квазипрофессиональная деятельность, стратегия профессионального межкультурного взаимодействия.

Для цитирования: Вельдяева Т.А. Подходы к проектированию и дидактические принципы модели формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности будущих переводчиков // Человек и образование. 2023. №1. С. 117-124. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025115-1>.

Original article

APPROACHES TO DESIGN AND DIDACTIC PRINCIPLES OF THE MODEL OF FUTURE TRANSLATORS' PROFESSIONAL INTERCULTURAL STRATEGIC COMPETENCY DEVELOPMENT

Tatiana A. Veldyaeva

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

t_a_gavrilenco@mail.ru

Abstract. The article deals with the didactic approaches and principles applied when designing structure-functional model of professional intercultural strategic competency. The approaches and principles are selected according to up-to date educational and occupational standards to ensure comprehensive and all-round preparation of professionals involved in translation and interpretation services. Key didactic approaches to developing professional intercultural strategic competency include systematic, professional-competence, culturological, contextual and communicative-pragmatic ones. Quasi-professional tasks and activities are central to professional intercultural strategic competency development as they entail acquiring both hard and soft skills relevant to employability and job performance. Quasi-professional tasks suggest creating and applying the strategy of professional intercultural communication.

Keywords: modelling, occupational standard, professional intercultural strategic competency, didactic approaches, didactic principles, quasi-professional tasks and activities, strategy of professional intercultural communication.

For citation: Veldyaeva T.A. Approaches to design and didactic principles of the model of future translators' professional intercultural strategic competency development // Man and Education. 2023; (1): 117-124. (In Rus.). <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025115-1>.

Введение. Как правило, при разработке модели компетентности и процесса ее формирования используется структурно-функциональная модель, отображающая объект с его внутренними элементами и их взаимосвязями, а также теоретические подходы и дидактические принципы построения модели. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности (далее – ПМСК), описываемая в нашем исследовании, проектируется и реализуется в первую очередь в соответствии с государственным заказом [1; 2; 3; 4]. Также учитывается социально-профессиональный заказ, выраженный в профессиональном стандарте «Специалист в области перевода» [5], и личная потребность специалистов, которая была выявлена в процессе анкетирования действующих специалистов-практиков.

Представленная в данной статье разработанная автором модель ПМСК включает следующие компоненты:

- целевой компонент, отражающий стратегический государственный заказ и актуальный социально-профессиональный заказ (требования работодателей и потребность самих специалистов в повышении квалификации), которые представлены в ряде нормативно-правовых документов [1; 2; 3; 4; 5];
- содержательно-технологический компонент, характеризующийся трехчастной структурой и включающий в себя теоретико-методологический, содержательный и организационный блоки;
- результативный компонент, описывающий уровни сформированности ПМСК в результате реализации разработанной модели.

Подходы к проектированию. Теоретико-методологический блок является теоретическим основанием структурно-функциональной модели формирования ПМСК и выражается в совокупности ряда теоретико-методологических подходов и дидактических принципов, которые определяют требования к содержанию и технологии формирования ПМСК. Основными подходами к формированию ПМСК в нашей модели являются: системный, профессионально-компетентностный, культурологический, контекстный и коммуникативно-прагматический.

Системный подход рассматривает объект как систему: «целостный комплекс взаимосвязанных элементов» [6]. Таким образом, с позиций системного подхода деятельность переводчика рассматривается как система обобщенных трудовых функций, трудовых действий, а также необходимых для их реализации знаний, умений и навыков. Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода» включает в себя три основные трудовые функции, и каждая из них имеет межкультурную составляющую, что обосновывает значимость формирования ПМСК для достижения основной цели такого вида профессиональной деятельности, заявленного в профессиональном стандарте, как обеспечение качественного перевода [5]. Также системный подход рассматривает элементный состав ПМСК и технологию ее формирования как систему взаимосвязанных блоков и этапов, подчиняющихся ряду дидактических принципов.

Профессионально-компетентностный подход позволяет обосновать как содержание подготовки переводчика, так и формирование ПМСК изоморфно предстоящей профессиональной деятельности [7]. Профессионально ориентированное обучение, интегрирующее основы специальных знаний из области будущей профессиональной деятельности, обеспечивает развитие комплекса нормативно заданных профессио-

нально значимых компетентностей.

С позиций контекстного подхода содержание обучения определяется будущей профессиональной деятельностью, когда учитываются основные «функции, проблемы и задачи, которые специалист должен быть способен компетентно решать» [8, с. 4]. При этом квазипрофессиональная деятельность выступает ведущим типом деятельности, которая сочетает черты учебной и профессиональной деятельности через моделирование и решение ситуаций будущей профессиональной деятельности. Наиболее ярко квазипрофессиональная деятельность представлена в деловой игре: «Оставаясь формой организации учебной деятельности студентов, она воссоздает предметное, социальное и психологическое содержание реального профессионального труда специалиста, задает целостный контекст его деятельности» [8, с. 3].

Формирование ПМСК неразрывно связано с такими понятиями, как «культура», «культурная дистанция», «культурный шок», «культурная адаптация», «интеркультура» и пр. При этом общекультурное содержание образования строится на основе обобщенного социального опыта, созданного специалистами в соответствующих областях человеческой деятельности [9; 10].

Культурологический подход как методологическое основание в образовании подразумевает овладение общей и профессиональной культурой, освоение знаний, ценностей, способов деятельности, норм и практик. По мнению В.В. Краевского и А.В. Хуторского, знания, умения действовать, умения принимать нестандартные решения и личностные ориентации позволяют сформировать у учащихся «способности осуществлять сложные культурообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей» [10, с. 4]. Применительно к профессиональной деятельности, компетентность следует понимать как освоение профессиональной культуры, образование – как передачу профессиональной культуры в виде профессионального опыта [10].

В соответствии с профессиональным

стандартом «Специалист в области перевода» деятельность переводчиков рассматривается как межъязыковое и межкультурное посредничество, а перевод представляет собой особый вид коммуникации, отличающейся в том числе наличием межкультурного измерения. Иными словами, межкультурная коммуникация является одним из стратегических видов деятельности переводчиков. Понимание коммуникации как особого вида человеческой деятельности позволяет выделить в ней такие структурные компоненты, как мотив, цель, условия, действия, операции.

Постановка и достижение коммуникативных и внекоммуникативных целей посредством стратегических действий и операций лежит в плоскости коммуникативно-прагматического подхода. Данный подход является интегративным и определяет содержание и технологию обучения с позиций как передачи и восприятия смысла, так и стратегического целеполагания [11]. Результатом образования с точки зрения коммуникативно-прагматического подхода является способность специалиста «выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности» [12, с. 18] и умение достигать поставленных целей «при ориентации в ситуации в целом, в социальных признаках адресата и т.д.» [13, с. 114]. В рамках нашего исследования целесообразно будет говорить о предмете профессиональной деятельности переводчиков как о профессиональном дискурсе в условиях лингво- и социокультурологических различий между коммуникантами [11]. Одним из центральных понятий прагматического аспекта деятельности является «стратегия». В теории коммуникации стратегия понимается как «часть коммуникативного поведения или коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения определенной коммуникативной цели» [14, с. 44]. С позиций менеджмента и профессиональной деятельности стратегическая компетентность трактуется как «способность глобально мыслить, предвидеть будущие ситуации и принимать вер-

ные стратегические решения» [15, с. 28].

Дидактические принципы. Помимо описанных подходов теоретико-методологический блок структурно-функциональной модели формирования ПМСК содержит ряд дидактических принципов. Среди основных дидактических принципов формирования ПМСК выделим следующие:

– *принцип учета требований социально-профессиональной среды*, отражающий взгляд на образование как на отрасль сферы услуг и необходимость учета требований заинтересованных сторон (профессиональные сообщества, конкретные работодатели, специалисты);

– *принцип формирования ориентированности и мотивированности*, предполагающий, что отношение к изучаемой дисциплине непосредственно влияет на мотивированность к будущей профессиональной деятельности. В нашей модели формирования ПМСК данный принцип реализуется посредством контекстного подхода к обучению, методов квазипрофессионального моделирования в таких формах как мастер класс со специалистами-практиками, производственная практика, а также через определенные ресурсы;

– *принцип опережающего профессионального развития*, предполагающий систематический мониторинг рынка труда и требований работодателей и соответствующее обновление образовательных программ, а также формирование готовности специалистов к «моделированию будущего, прогнозированию вариантов собственного развития, к постановке и решению инновационных профессиональных задач» [16, с. 64];

– *принцип моделирования квазипрофессиональной деятельности*, подразумевающий моделирование ситуаций профессионального общения в аудиторных условиях. Данный принцип способствует формированию навыков реального профессионального межкультурного общения посредством квазипрофессиональной деятельности, сочетающей в себе черты учебной и профессиональной деятельности и подразумевающей комплексное моделиро-

вание профессиональной деятельности, ее условия, содержание, процессы и взаимоотношения участников этих процессов [8]. То есть происходит освоение предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности и задается ее контекст;

– *принцип кросс-культурности/межкультурности* является одним из главенствующих дидактических принципов формирования ПМСК, реализующий идеи диалога культур. Поскольку деятельность переводчика происходит в контексте диалога культур, то «задача состоит в том, чтобы отобрать тот минимум социокультурной, страноведческой, лингвострановедческой информации, который может быть освоен в ограниченный период обучения и позволит осуществлять профессиональную коммуникацию на должном культурологическом уровне» [17, с. 13];

– *принцип интегративности*, соответствующий природе переводческой деятельности как профессиональному межязыковому, межкультурному и межличностному посредничеству. Содержание и технологии подготовки будущих переводчиков должны представлять собой интегративный процесс формирования предметных умений и навыков в тесной взаимосвязи с профессиональными навыками «на основе взаимопроникновения, взаимодополняемости и взаимозависимости как межпредметной информации, так и способов ее усвоения» [18, с. 98];

– *принцип проблемности обучения*, подразумевающий создание учебных ситуаций, которые не имеют готового ответа и вынуждают студента искать решение, «оказывая непосредственное влияние на вовлечение личности в мыслительный процесс» [19, с. 25]. Важными этапами решения проблемных ситуаций являются: 1) использование ранее приобретенных знаний; 2) определение круга недостающих знаний; 3) получение опыта решения профессиональных задач, что, по сути, является формированием и проявлением компетентности как способности решать профессиональные задачи. При решении проблемной межкультур-

турной квазипрофессиональной ситуации проектируется и апробируется стратегия профессионального межкультурного взаимодействия, что может служить критерием сформированности ПМСК;

– *принцип формирования автономности*, предполагающий осознанное и ответственное осуществление деятельности с последующей рефлексией и последующим накоплением опыта [20]. Автономность также обусловлена государственным заказом: ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (бакалавриат) и 45.04.02 Лингвистика (магистратура) включают в себя такие универсальные компетенции, как способность осуществлять поиск и критический анализ информации для решения поставленных задач, определять круг своих задач и вырабатывать оптимальные способы их решения и пр.;

– *принцип адекватности средств обучения*, в первую очередь влияющий на отбор методов, форм, ресурсов и средств обучения. Компетентностный подход предполагает «значимость осваиваемых компетенций в социальной и личностной сфере студента. Все компетенции, которые осваивают студенты в университетском курсе, должны быть востребованы как окружающим социумом, прежде всего – в лице работодателей, так и самими студентами. Это условие качественного освоения любой вузовской дисциплины» [9, с. 4]. Иными слова-

ми, структура и содержание профессиональной подготовки должны быть изоморфны структуре и содержанию предстоящей профессиональной деятельности.

Заключение. Вышеописанные принципы определяют выбор методов, форм, средств и ресурсов, способствующий формированию профессиональной межкультурной стратегической компетентности.

Определение профессиональной межкультурной стратегической компетентности как способности проектировать и/или выбирать наиболее продуктивную стратегию профессионального межкультурного взаимодействия в рамках переводческой деятельности с учетом лингво- и социокультурных особенностей участников межъязыковой и межкультурной коммуникации позволило детализировать составляющие ее знания, умения, навыки, ценностные ориентации, мотивационные установки, личностно-деловые качества и опыт. Именно это определило содержание и методологию модуля по формированию ПМСК и соответствующего учебно-методического пособия. Можно сделать вывод, что процесс формирования ПМСК фактически является интегративным процессом квазипрофессиональной социализации и интеркультурации с сопутствующим формированием комплекса компетенций, заложенных во ФГОС ВО и требованиях профессионального стандарта переводчика.

Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика от 12 августа 2020 г. № 969. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20V0%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 25.12.2022).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика от 12.08.2020 № 992. URL: <https://base.garant.ru/74566326/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends> (дата обращения: 25.12.2022).
3. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 01 декабря 2016 г. № 642. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 25.12.2022).
4. Об образовании в Российской Федерации (редакция, действующая с 13 июля 2021 года): Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 25.12.2022).
5. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.03.2021 № 134н. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1879> (дата обращения: 25.12.2022).
6. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 1978. № 8. С. 39-52.
7. Кузнецов А.Н. Компетентностный потенциал дисциплины (на материале образовательной области «Иностранный язык»). М.: МГАУ, 2014. 113 с.
8. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 92 с.
9. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С. 3-7.
10. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3-11.
11. House, J. (2008) Using translation to improve pragmatic competence. In: Alcón Soler E. and Martínez-Flor A. (ed.). Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. pp. 135-153.
12. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
13. Формановская И.Н. Речевое общение. М.: Русский язык, 2002. 114 с.
14. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
15. Беляцкий Н.П. Инновационная компетентность организации // Вестник БГЭУ. 2011. № 2. С. 27-31.
16. Жуков Г.Н., Пахомова Е.А. Стратегия опережающего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. №1(1). С. 63-66.
17. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. М.: АП-КиППРО, 2015. 232 с.
18. Coyle D. (2007) Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers. The University of Nottingham. 111 p.
19. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
20. Голошумова Г.С., Чернова О.Е., Тимиров Ф.Ф., Ежов К.С. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогическое образование в России. 2017. №. 8. С. 27-32.

References

1. Ministry of Education and Science of Russia (2020) *On establishing Federal State educational standard of higher education – Bachelor degree – 45.03.02 Linguistics*. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (Accessed: 25 December 2022). (In Russ.)
2. Ministry of Education and Science of Russia (2020 N 992) *On establishing federal state educational standard of higher education – Master's degree - 45.04.02 Linguistics*. Available at: <https://base.garant.ru/74566326/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends> (Accessed: 25 December 2022). (In Russ.)
3. Corpus of Legislation of the Russian Federation (2016). *Scientific and Technological Development Strategy of the Russian Federation*. Available at: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449> (Accessed: 25 December 2022). (In Russ.)
4. Federal law (2012) *On education in the Russian Federation* (ed., from c 13 July 2021). Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (Accessed: 25 December 2022). (In Russ.)
5. Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation (2021) *On establishing federal state occupational standard "Specialist in translation and interpretation" (registered 21.04.2021 N 63195)*. Available at: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1879> (Accessed: 25 December 2022). (In Russ.)
6. Blauberg, I.V., Sadosky, V.N., Yudin, E.G. (1978) Philosophical principles of systemicity and systems approach. *Issues of Philosophy*, no. 8, pp. 39—52. (In Russ.)
7. Kuznetsov, A. (2014) *Professional competency formation potential of an academic subject (case study of educational program "Foreign language")*. Moscow: MSAU, pp. 15-17. (In Russ.)
8. Verbitsky, A.A. (2004) *Competency-based approach and theory of contextual training*. Moscow. (In Russ.)
9. Khutorskoy, A. V. (2011) Determination of general-subject content and key competences as a characteristics of a new approach to structuring of educational standards. *Issues of Institute of Human Education*, no.1, pp. 3-7. (In Russ.).
10. Krayevsky, V. V., Khutorskoy, A. V. (2003) Subject and general-subject in educational standards. *Pedagogics*, no.2, pp. 3-11. (In Russ.)
11. House, J. (2008) Using translation to improve pragmatic competence in Alcón Soler, E. and Martínez-Flor, A. (ed.). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 135-153.
12. Zimnyaya, I. (1991) *Psychology of teaching foreign languages at school*. M.: Enlightenment. (In Russ.)
13. Formanovskaya, I. (2002) *Speech communication*. M.: Russian language. (In Russ.)
14. Kashkin, V. (2000) *Introduction into theory of communication*. Voronezh: VSTU. (In Russ.)
15. Belyatskyi, N. P. (2011) Innovation competency of organization. *Issues of BSEU*, no. 2, pp. 27-31 (In Russ.)
16. Zhukov, G.N., Pakhomova, E.A. (2009), Strategy of Advanced. Professional Training. *Professional Education in Russia and Abroad*, no.1, pp. 63-66 (In Russ.)
17. Krupchenko, A.N., Kuznetsov, A.N. (2015) *Basics of professional linguadidactics*. M.: APKiPPRO. (In Russ.)
18. Coyle, D. (2007) *Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers*. The University of Nottingham.
19. Zimnyaya, I.A. (1997) *Pedagogic psychology*. Rostov/onD: Publishing house Fenix. (In Russ.)
20. Goloshumova, G. S., Chernova, O., Ye., Timirov, F. F., Yezhov, K. S. (2017) Development of autonomy of students in educational process of university. *Pedagogical Education in Russia*, no. 8, pp. 27-32. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.01.2023; одобрена после рецензирования 17.02.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 18.01.2023; approved after reviewing on 17.02.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторе:

Вельдяева Татьяна Андреевна

Ассистент базовой кафедры Высшей школы ресторанныго менеджмента, Сибирский федеральный университет, Красноярск

Information about the author:

Veldyaeva Tatiana Andreevna

Assistant, Basic Department of the Higher School of Restaurant Management, Siberian Federal University, Krasnoyarsk



Научная статья

УДК 37.03

doi: 10.54884/S181570410025117-3

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДВОРЯНСКИХ СЕМЬЯХ В РОССИИ В XVIII–XIX ВВ.

Михаил Павлович Стародубцев

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Санкт-Петербург,
Россия

pfanmp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0628-4863>

Аннотация. Исследование посвящено особенностям обучения и воспитания детей в семьях русской элиты XVIII–XIX вв., а также его актуальности для современного развития педагогической науки. Автором осуществлен анализ семейного воспитания в дворянской среде в трудах представителей русской интеллигентской элиты XVIII–XIX вв., в основе которого лежало переосмысление педагогических идей гуманизма и просвещения. При изучении трудов ученых использовались методы оценки педагогического наследия эпохи, основанные на исторической реконструкции педагогических явлений и на их последовательном осмысливании. В статье указывается, что в трудах представителей русской элиты XVIII–XIX вв. провозглашались следующие основные идеи семейного воспитания: необходимость совершенствования взаимодействия ребенка и родителей на основе гуманизма и веры в успешность воспитательного воздействия родителей на личность ребенка; понимание воспитания как средства создания совершенной личности; необходимость гармоничного сочетания разных форм семейного воспитания; требование уважения личности ребенка.

Ключевые слова: семейное обучение и воспитание, история педагогики, гуманизм, просвещение, дворянство.

Для цитирования: Стародубцев М.П. Особенности обучения и воспитания детей в дворянских семьях в России в XVIII–XIX вв. // Человек и образование. 2023. №1. с. 125-130. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025117-3>.

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

Original article

FEATURES OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN IN NOBLE FAMILIES IN RUSSIA IN THE XVIII–XIX CENTURIES

Mikhail P. Starodubtsev

North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia
pfanmp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0628-4863>

Abstract. The purpose of the article is to study the peculiarities of raising children in the families of the Russian elite of the 18th-19th centuries, as well as its relevance for the modern development of pedagogical science. The author has carried out an analysis of family education in a noble environment in the works of representatives of the Russian intellectual elite of the 18th-19th centuries, which was based on a rethinking of the pedagogical ideas of humanism and enlightenment. When studying the works of scientists, methods of assessing the pedagogical heritage of the epoch were used, based on the historical reconstruction of pedagogical phenomena and their consistent understanding. The article points out that in the works of representatives of the Russian elite of the XVIII–XIX centuries the following main ideas of family education were proclaimed: the need to improve the interaction between the child and parents on the basis of humanism and faith in the success of the educational influence of parents on the personality of the child; understanding of education as a means of creating a perfect personality; the need for a harmonious combination of different forms of family education; respect for the personality of the child.

Keywords: family training and education, history of pedagogy, humanism, enlightenment, nobility.

For citation: Starodubtsev M.P. Features of education and upbringing of children in noble families in Russia in the XVIII–XIX centuries // Man and Education. 2023; (1): 125-130. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025117-3>.

Введение. Целью исследования явилось определение особенностей семейного обучения и воспитания представителей дворянского сословия в России в XVIII–XIX вв., анализ его актуальности для современного развития педагогической науки и лучшие воспитательные практики. Как известно, реформаторская деятельность Петра Великого привела к серьезным изменениям социальной жизни России в начале XVIII века. Трансформация произошла под воздействием идей просвещения, что способствовало формированию нового типа педагогического мышления, отчасти обусловленного проникновением в страну западноевропейских традиций воспитания. Эти новые педагогические идеи оказали существенное влияние на представления о процессе воспитания детей в семьях дворянского сословия.

Исследованию педагогического наследия эпохи XVIII–XIX вв. посвящено большое количество научных трудов. Такими учеными, как С.В. Акулова, Г.К. Ашина, Л.О. Володина, А.Ю. Гранкин, М.М. Ларионцев, К.А. Писарев, Е.А. Тихомирова, Г.Т. Шпарева, М.М. Шубович, убедительно доказано, что в России в XVIII–XIX вв. в семьях дворянской элиты были созданы условия для развития личности ребенка в соответствии с высоким идеалом образованности и воспитанности. При этом учитывались индивидуальные потребности детей, их склонности и интересы. Был проанализирован процесс воспитания

детей в семье у представителей династии Романовых (Т.К. Федотова), а также в семье Николая II (М.М. Ларионцев).

Методы исследования. Выбор методов исследования обусловлен особенностями изучения историко-педагогического процесса. В качестве методов были выбраны: метод логического анализа общенаучной литературы и первоисточников, системно-структурный анализ, методы обобщения и систематизации, метод сравнительно-исторического анализа, метод интерпретации и смысловой реконструкции.

Результаты исследования и обсуждение. В последнее время в гуманитарных науках наблюдается интерес к изучению специфики обучения и воспитания дворянской элиты в России, методов и направлений такого обучения и воспитания. Активизировалась дискуссия о личностных характеристиках молодых представителей благородного сословия. Этот вопрос можно рассматривать в различных аспектах: культурологическом, социологическом, философском, педагогическом.

Известно, что дворянское сословие первым откликнулось на нововведения своего века, когда суровый образец обучения и воспитания, предполагающий формирование в ребенке таких качеств, как послушание воле родителей, дисциплинированность, терпение, следование религиозным ценностям бытия, сменился на новый образец, связанный с

развитием у детей таких качеств, как гуманность, ответственность и просвещенность. По мнению писательницы-мемуаристки XIX века М.К. Цебриковой, именно в тот момент под влиянием социальных условий менялся на протяжении всего XVIII века нравственный идеал дворянской молодежи [1].

В XVIII в. сложилась единая позиция педагогов и общественных деятелей, согласно которой именно семья определяет судьбы своих младших членов, обеспечивая благотворное воздействие на них, поэтому от качественно организованного семейного воспитания зависит духовно-нравственное воспитание детей [2].

Образцом для представителей дворянского сословия всегда являлось воспитание и обучение детей в российской императорской семье. Члены правящей династии должны были являть собой образец для подданных во всех отношениях, в том числе и в педагогическом смысле. Поэтому вплоть до революции 1917 года семья Романовых была образцом семейного воспитания и обучения для дворянской элиты.

В первой половине XVIII века в императорской семье разрабатывались нормы воспитания детей. Начало этому было положено Екатериной II в «Наставлении императрицы Екатерины II генералу-аншефу Салтыкову о воспитании Великих Князей от 13 марта 1784 года», где речь шла о воспитании ее старших внуков Александра и Константина. Екатерина указывала, что воспитание великих князей – будущих наследников престола – должно охватывать широкий спектр знаний, начиная от античной мифологии и заканчивая военным искусством. Александр и Константин должны были знать древние языки, прекрасно владеть современными европейскими языками, а также обладать умениями, которые будут позволять им ориентироваться в мире социальных отношений.

В процессе воспитания, по мнению императрицы, у детей должны были формироваться такие черты, как чувство собственного достоинства, добродетельность, выдержка. В частности, Екатерина советовала Салтыкову: «Поощрять в них (детях) охоту

перенимать лучшее, любить достойное, почитать заслуживающее почтение, вселять в них стремление и прилежание, нужное к получению успехов и к преодолению препятствий, без чего счастливо достигнуть ни до чего не можно» [3, с. 17].

Эта традиция получила свое развитие в дальнейшем воспитании и обучении детей из царской семьи. Например, Мария Федоровна (супруга Павла I) приняла на себя непосредственное управление воспитанием собственных детей. Императрица лично собирала книги для Павловской дворцовой библиотеки, разрабатывала планы занятий, принимала участие в некоторых из них, в том числе своим примером старалась внушить детям любовь к познанию, дисциплинированность, стремление к труду. Она старалась показать, что младший представитель царствующей династии должен обладать высокими моральными качествами, быть твердым в своей вере и убеждениях, следовать в своих решениях разуму и чувству долга, а не велению сердца. Мальчикам внушались идеи социальной ответственности, позиция, согласно которой государь в России является творцом истории, поэтому он должен быть лидером и брать на себя ответственность за трудные политические решения. Такими лидерами императрица Мария Федоровна хотела видеть сыновей Николая и Михаила, так как воспитанием ее старших сыновей занималась в первую очередь Екатерина II [4].

Таким образом, уже тогда была сформирована система требований, предъявляемых к детям в императорской семье, так как именно они в будущем были призваны стать лицом государства. При этом для молодых Романовых подбирались гувернеры и педагоги из представителей интеллектуальной элиты того времени, что позволяло создать уникальную образовательную и воспитательную ситуацию: домашнее образование и воспитание сочетались с профессионально-педагогическим сопровождением со стороны гувернеров.

Гувернество появилось не только вследствие западноевропейского влияния. У русских царевичей XVII века также были

наставники из числа знатных бояр, при этом в течение XVIII века в императорской семье были как гувернеры-иностранные, так и наставники из числа русских дворян [5]. Гувернеров было много, но один из них нес главную ответственность за воспитание царских наследников, определяя всю линию психолого-педагогического сопровождения развития младших членов императорской фамилии [6].

Рассмотрим воспитательную и обучающую среду семьи императора Александра II. Детей в этой семье было много, родители старались обучать и воспитывать их в атмосфере согласия и любви, отношения между братьями и сестрами отличались сплоченностью и теплотой. Детям давали энциклопедическое образование, заботились об их физическом воспитании и нравственном развитии. Программа такого домашнего обучения в значительной степени превосходила содержание обычного гимназического обучения, включая в себя дисциплины, изучаемые уже в университете.

Несмотря на то что часть учителей была иностранного происхождения, само воспитание являлось глубоко патриотическим, основанным на идее служения стране и народу. При формировании личности детей воспитатели старались опираться на ценности служения Отчизне и православной веры, учили уважать традиции страны, почтительно относиться к сословному устройству России, беречь честь, проявлять скромность и порядочность. При этом младшие члены императорской семьи должны были знать особенности придворного этикета и законы, которым следовала правящая династия (законы поведения, заключения браков и пр.).

То есть, несмотря на определенные особенности, характерные для всех правящих домов Европы, система воспитания детей в императорских семьях сохраняла традиции русского национального уклада.

Близкую систему воспитания можно было увидеть и в дворянских семьях. Методы обучения и воспитания в таких семьях ориентировались на некий идеал, суть обучения и воспитания сводилась к формиро-

ванию личностных качеств по определенному образу, который определялся такими качествами, как благородство, честность, утонченность и т.д. [7; 8]. При этом родители могли выбрать для своих детей либо домашнее обучение и воспитание, либо частные пансионы, либо традиционные учебные заведения.

Идеальный образ молодого дворянина представлен в сочинениях авторов XVIII столетия: А.Т. Болотова, княгини Е.Р. Дашковой, сподвижника императрицы И.И. Бецкого, а также в произведениях художественной литературы и изобразительного искусства. В соответствии с высокими нравственными требованиями он должен был быть человеком чести: верным идеалам, мужественным, честным и великодушным, при этом сочетать сдержанность и умеренность в потребностях, сохранять благородство. В том числе обладать обширными знаниями в теоретических и умениями в прикладных науках [9, с. 232].

Большое значение в воспитании и обучении уделялось детскому чтению, формировалось уважение к книге и к культуре письменного слова [9].

Развитие традиций домашнего обучения и воспитания детей в дворянских семьях в рассматриваемый период сопровождалось появлением не только широкой общественной дискуссии по вопросам педагогики и психологии и их преломлению в условиях семейного воспитания, но и формированием конкретных методов и способов, учитывающих интересы и склонности детей и определяющих в качестве цели воспитания идеал высокоразвитой нравственной личности. Все это способствовало тому, что в конце XIX века возникла семейная педагогика как особая отрасль педагогического знания. Процесс ее формирования был сопряжен с деятельностью таких популяризаторов педагогической науки, как П.Ф. Каптерев и М.И. Демков.

Именно к концу XIX века были сформированы течения в семейной педагогике, которые:

1. Стремились к сохранению национальных традиций воспитания детей в семье (Д.Д. Семенов, М.И. Демков).

2. Опирались на идеи свободного воспитания детей (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель).

3. Предлагали антропологические основания для расширения задач, стоящих перед семейным воспитанием (П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев).

4. Предлагали религиозное понимание воспитательных традиций семьи (В.В. Зеньковский, В.В. Розанов).

Заключение. Изучение особенностей семейного обучения и воспитания в дворянских семьях в России в XVIII–XIX вв. показывает, что в этот период была выработана система обучения и воспитания с определенными целями, методами и пониманием

качеств личности ребенка как результата родительского труда. Это в значительной мере способствовало тому, что в конце XIX в. была сформирована семейная педагогика как особая отрасль знания. При этом в императорской семье, в семьях представителей дворянского сословия накапливался опыт домашнего обучения и воспитания, определялись новые, соответствующие времени практики семейного обучения и воспитания, ориентированные на новые формы организации детско-родительского взаимодействия.

Список источников

1. Солодянкина О.Ю. Иностранные наставники в дворянском домашнем воспитании в России (вторая половина XVIII в. – первая половина XIX в.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / Ольга Юрьевна Солодянкина. М., 2008. 34 с.
2. Николаева М.К. Страница из истории нашего женского домашнего воспитания в недавнюю старину // Русская школа. 1893. № 7/8. С. 28–56.
3. Курагина Т.В. Основы семейного воспитания. Модели отношений в семье. Составные компоненты содержания семейного воспитания // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2012. № 1. С. 75–79.
4. Екатерина II. Наставление императрицы Екатерины II генералу-аншефу Салтыкову о воспитании Великих Князей от 13 марта 1784 года. РГАДА (Ф. 2. Оп. 1. Д. 115).
5. Мазалова М.А. Общая характеристика исследования развития элитного семейного воспитания и домашнего образования в России (историко-педагогический аспект) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. № 4(26). 2013. С. 244–246.
6. Дополнительные правила о домашних наставниках и учителях // Журнал Министерства народного просвещения. СПб., 1834. Ч. III. № VII.
7. Стародубцев М.П., Журкин В.В Принципы воспитания ценностных ориентаций курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации // Человек и образование. 2020. №2(63). С. 56-60.
8. Носакова Т.В. История семейного воспитания в педагогической теории и практике // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 87–90.
9. Лесгилье А. Руководство для гувернеров и гувернанток. СПб.: Тип. Неклюдова, 1870. 309 с.

References

1. Solodyankina, O.Yu. (2008) *Foreign mentors in noble home education in Russia (the second half of the XVIII century. – the first half of the XIX century.)*. Abstract of Dr. of Hist. Sc., M. (In Russ.)
2. Nikolaeva, M. K. (1893) Page from the history of our female home education in recent antiquity. *Russian School*, no. 7/8. pp. 28-56. (In Russ.)
3. Kuragina, T.V. (2012) Fundamentals of family education. Models of relationships in the family. The components of the content of family education. *Fundamental and Applied Research: Problems and Results*, no. 1, pp. 75-79. (In Russ.)
4. Catherine II. *The instruction of Empress Catherine II to General-in-chief Saltykov on the education of Grand Dukes dated March 13, 1784*. RGADA. (F. 2. Op. 1. D. 115). (In Russ.)
5. Mazalova, M.A. (2013) General characteristics of the study of development of elite family education and home education in Russia (historical and pedagogical aspect). *Vector of Science of Togliatti State University*, no. 4(26), pp. 244-246. (In Russ.)
6. Additional rules about home mentors and teachers. (1834) *Journal of the Ministry of Public Education*, part III, no VII. (In Russ.)
7. Starodubtsev, M.P. (2020) Principles of education of value orientations of cadets of military educational organizations of higher education of the troops of the National Guard of the Russian Federation. *Man and Education*, no. 2 (63), pp. 56-60. (In Russ.)
8. Nosakova, T.V. (2011) The history of family education in pedagogical theory and practice. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*, no. 1, pp. 87-90. (In Russ.)
9. Lesgilliers, A. (1870) *Guide for tutors and governesses*. SPb.: Pr. House of Neklyudov. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 17.02.2023; одобрена после рецензирования 03.03.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 17.02.2023; approved after reviewing on 03.03.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Сведения об авторе:

Стародубцев Михаил Павлович

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физической культуры, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Санкт-Петербург

Information about the author:

Starodubtsev Mikhail Pavlovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Physical Culture, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg



Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.54884/S181570410025330-8

АКТИВИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Александр Николаевич Томилин

Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Новороссийск, Россия
tomilin.sania2012@yandex.ru

Аннотация. Особо значимым инструментом арсенала педагогического воздействия является метод педагогического стимулирования. В статье показаны его возможности в контексте активизации потенциала педагогических стимулов в профессиональной деятельности преподавателей вузов. Приведены результаты констатирующего эксперимента, позволившего установить варианты использования метода педагогического стимулирования в педагогической практике. Конкретизированы пути творческой реализации метода педагогического стимулирования в деятельности преподавателей образовательных организаций, которые могут повысить результативность профессиональной подготовки и воспитательной работы.

Ключевые слова: воспитание, метод, педагогическое стимулирование, преподаватели вузов, пути активизации, учащаяся молодежь, учебно-воспитательная деятельность.

Для цитирования: Томилин А.Н. Активизация практики применения метода педагогического стимулирования студентов вуза // Человек и образование. 2023. №1. С. 131-137. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025330-8>.

Original article

INTENSIFICATION OF THE PRACTICE OF APPLYING THE METHOD OF PEDAGOGICAL STIMULATION TO UNIVERSITY STUDENTS

Alexander N. Tomilin

Admiral Ushakov Maritime State University, Novorossiysk, Russia
tomilin.sania2012@yandex.ru

Abstract. A particularly significant tool in the arsenal of pedagogical influence is the method of pedagogical stimulation. The article shows its possibilities in the context of activating the potential of pedagogical incentives in the professional activities of university teachers. The results of the ascertaining experiment are presented, which made it possible to establish options for using the method of pedagogical stimulation in pedagogical practice. The ways of creative implementation of the method of pedagogical stimulation in the activities of teachers of educational organizations, which can increase the effectiveness of professional training and educational work, are specified.

Keywords: education, method, pedagogical stimulation, university teachers, ways of activation, students, educational activities.

For citation: Tomilin A.N. Intensification of the practice of applying the method of pedagogical stimulation to university students // Man and Education. 2023; (1): 131-137. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025330-8>.

Введение. Обучение в современной высшей школе направлено на качественную подготовку студентов и курсантов к предстоящей профессиональной деятельности, на формирование каждого выпускника как конкурентоспособного специалиста на рынке труда – грамотного профессионала, способного в сжатые сроки адаптироваться и успешно влиться в трудовой коллектив. Для этого преподавателями применяются разнообразные педагогические технологии и средства. К числу важнейших методов влияния на студентов относится метод педагогического стимулирования.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена следующими факторами: расширением спектра воздействия на учащуюся молодежь в интересах повышения результативности учебы и участия в общественной деятельности; усилением практики воспитательной работы с учащейся молодежью, что требует рационального применения возможностей метода педагогического стимулирования; необходимостью овладения передовым опытом и новаторской практикой лучших преподавателей в сфере педагогического стимулирования.

Задачи исследования: уточнение сущности термина «педагогическое стимулирование»; установление исходного состояния применения преподавателями морского вуза метода педагогического стимулирования в учебно-воспитательной практике; определение эффективных путей конструктивного внедрения метода педагогического стимулирования в работу каждого преподавателя с учащейся молодежью.

Метод педагогического стимулирования известен давно и имеет интересную историю. Этимология слова «стимулирование» берет свое начало в первую очередь от латинского *stimulus* – «остроконечная палка, которой погоняют животных»; во французском языке это слово приобрело значение «стимул», «раздражитель», в немецком – «побуждение к действию» [1]. В толковом словаре данное слово поясняется как «заинтересованность в совершении чего-либо, побуждение к действию, побудительная причина» [2].

О возможностях внешнего влияния на подрастающее поколение знали еще в древние времена, активно применяя для этого поощрение и наказание воспитанников. Считается, что в педагогической практике проблема стимулирования относится к одной из самых сложных, но в то же время важных и злободневных. По мнению С.Ю. Федоровой и И.Л. Хромченковой, стимулирование есть «проблема проблем», трудность которой заключается в сложности нашупывания, нахождения наиболее действенного пути воздействия на личность с тем, чтобы добиться от нее требуемого отношения к учебе, необходимого поведения. Авторы утверждают, что от результативности педагогического стимулирования значительно зависит успешность педагогического процесса [3]. Подобного мнения придерживаются В.Н. Тарасюк [4], С.Н. Томилина [5] и др.

Степень разработанности проблемы. В отечественной науке представлен целый ряд научных трудов и исследований проблематики педагогического стимулирования. Теоретический базис идеи рассмотрения педагогического стимулирования заложили Г.А. Бойчук, Л.Ю. Гордин, Б.Д. Леухин, З.И. Равкин, И.З. Гликман и др. Ученые видели необходимость направить педагогический процесс на организацию продуктивного взаимодействия педагога и учащегося, что позволило бы максимально полно раскрыть лучшие качества и способности воспитанников.

Ю.К. Бабанский, З.П. Голованевская, А.В. Зосимовский, В.А. Охотникова и др. исследовали стимулирование как педагогический процесс. Вопросам педагогического стимулирования школьников посвящены работы О.Н. Майкова, А.В. Шишовой, Г.И. Щукиной, М.Г. Яновской и др.

Различные аспекты стимулирования студентов высших образовательных организаций рассматривали Т.С. Бобкова, В.П. Шуман, С.А. Влазнева, Г.А. Лушникова и др. Значимыми при рассмотрении данной темы стали исследования М.С. Балунова, Е.Г. Надежкина, О.А. Грибанькова и др. о педагогическом стимулировании деятельности курсантов морских и военных образователь-

ных учреждений. В исследованиях данных ученых стимулирование рассматривается как: непременный компонент педагогической деятельности; специфическая составляющая учебно-воспитательного процесса; важнейшая функция преподавателя; эффективный инструментарий, побуждающий учащихся к общественно полезной деятельности; феномен, действительно активизирующий работу студенческой молодежи.

Проблематика стимулирования взрослых в рамках андрагогического подхода освещена в научных трудах А.Е. Марона, Л.В. Резинкиной, С.А. Филина [6] и др.

В последние годы появился ряд диссертационных исследований, посвященных различным аспектам педагогического стимулирования студентов, выполненных В.Н. Тарасюк (1997), Е.И. Винтер (2004), И.Н. Богдановой (2011), Н.В. Котовой (2012) и др. Данные авторы предложили новые системы, модели, педагогические условия, технологии работы преподавателей с арсеналом видов и форм педагогического стимулирования, использования деловой игры в качестве фактора стимулирования и др.

В современных трудах термин «педагогическое стимулирование» чаще всего понимается как целенаправленный процесс применения внешних факторов (стимулов), которые, взаимодействуя с мотивами, внутренними установками, выступают побудительными ненасильственными средствами актуализации реальных и потенциальных возможностей личности, развития субъектности в условиях благоприятного морально-психологического климата [9]. Следовательно, педагогическое стимулирование есть уникальный педагогический феномен, содействующий целенаправленному процессу управления обучением, воспитанием, профессиональным формированием и саморазвитием личности студента.

Выделим важнейшие особенности педагогического стимулирования:

- реагирование личности на оказываемые воздействия;
- качественное улучшение отношения личности к деятельности;

– содействие изменению направления деятельности студентов в конкретное русло.

Стимулирование делится на материальное и моральное. Формы морального стимулирования: устная благодарность, объявление благодарности соответствующим приказом ректора; награждение грамотой; благодарственное письмо родителям. Формы материального стимулирования: денежная премия, ценный подарок, премирование экскурсионной поездкой и др.

Анализ трудов по рассматриваемой теме позволил выделить следующие характеристики педагогического стимула:

- предусматривает целеустремленное влияние на потребностно-мотивационную сферу студентов;
- предполагает возникновение ответной реакции, переходящей в действие;
- имеет долговременное, а не разовое или ситуативное действие;
- обладает существенным эмоциональным зарядом, вызывающим у студентов определенное эмоциональное состояние, которое отвечает педагогической цели;
- целенаправленно развивает имеющиеся и формирует новые мотивы качественной учебной деятельности учащегося [10];
- побуждает студентов к активной деятельности через мотивы, которые они вызывают и формируют [11].

Структура стимула состоит из трех компонентов: а) *поощрительный* (обеспечивает реализацию воспитанником своих потребностей в сфере обучения и воспитания); б) *деятельностный* (призывает студентов к энергичному, предприимчивому и инициативному участию во всех видах деятельности); в) *наказательный* (ориентирует юношескую и девушек к устранению существующих недостатков, недоработок, упущений).

Применение метода стимулирования достигнет требуемой эффективности при соблюдении следующих условий: учет особенностей учащейся молодежи (морально-психологических, личностных, возрастных, национальных и др.); развитие позитивной мотивации поведения студентов; своевременное пресечение негативных поступков,

активизация профилактической работы; проявление неподдельного внимания и доброты к воспитанникам, соблюдение педагогического такта.

В последнее время тему педагогического стимулирования освещали в своих трудах Н.И. Афонина, Г.А. Лушникова, Е.В. Мастакова, С.Ю. Федорова, И.Л. Хромченкова и др. В работах данных авторов стимулирование позиционируется как важнейший компонент педагогической практики преподавателя, акцентируется внимание на роли преподавателя в выборе методики педагогического стимулирования, излагаются педагогические условия стимулирования познавательной активности учащейся молодежи, раскрываются педагогические методы и приемы стимулирования и др.

Р.М. Шерайзина, А.Е. Марон утверждают, что творческое применение педагогического стимулирования является одним из существенных показателей и качественных компонентов деятельности современного педагога, оказывающих значительное влияние на эффективность педагогических результатов [12]. С.Н. Томилина замечает, что умелое оперирование методом педагогического стимулирования позволяет добиться существенных, ощутимых результатов не только в профессиональной подготовке, но и в деле воспитания граждан-патриотов современной России.

Следовательно, метод педагогического стимулирования – это один из важнейших методов педагогической практики, инструмент эффективного воздействия на личность учащегося.

В то же время, несмотря на некоторые положительные результаты существующей практики реализации в педагогической деятельности метода педагогического стимулирования, считаем целесообразным активизировать деятельность преподавателей в этой сфере.

Методы и результаты исследования. Для уточнения степени использования в учебно-воспитательной практике потенциала педагогического стимулирования автором было проведено соответствующее исследование. В эксперименте доброволь-

но приняли участие 122 преподавателя Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова. В процессе исследования применялись следующие методы: опрос, индивидуальные беседы, наблюдение, анкетирование, обобщение.

Установлено, что все респонденты знают и понимают, что такое педагогическое стимулирование, знают его особенности и механизм реализации. Большинство преподавателей полно и четко смогли раскрыть классификацию методов стимулирования, пояснили логику применения педагогического стимулирования в учебно-воспитательной работе, заявили, что они постоянно и обдуманно опираются в своей педагогической работе на метод стимулирования. В то же время 21 % участников сознались, что не задумывались о систематическом использовании стимулирования, а 12 % признались, что это происходит само собой, в связи с возникающей или конкретной педагогической ситуацией.

Часто преподаватели утверждают, что в учебно-воспитательной деятельности они используют весь арсенал основных методов стимулирования (23 %), но чаще всего применяют методы поощрения и наказания. Однако 31 % преподавателей подчеркнули, что они никогда не применяли и не применяют метод наказания в работе с учащейся молодежью.

По мнению преподавателей (98 %), метод педагогического стимулирования существенно влияет на повышение качества профессиональной подготовки курсантов, активизацию их участия в общественной и волонтерской работе. 75 % респондентов полагают, что они еще недостаточно применяют потенциал метода педагогического стимулирования в работе с учащимися.

Выявлено, что метод педагогического стимулирования активнее применяют преподаватели общегуманитарных дисциплин (30 % от числа респондентов), преподаватели технических дисциплин – реже (21 %), преподаватели конвенционной подготовки – еще реже (17 %).

Данный метод творчески применяется преподавателями, имеющими педагогиче-

ский опыт более 15 лет, умеренно – имеющими опыт от 5 до 15 лет, и недостаточно – молодыми преподавателями, стаж которых менее пяти лет.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента позволяют заключить, что метод педагогического стимулирования большинством преподавателей используется постоянно и методически правильно.

В то же время у части преподавателей не сформирована система стимулирования учебно-воспитательной и прежде всего познавательной деятельности учащейся молодежи. Значительная часть респондентов не в полную силу применяют все возможности педагогического стимулирования в интересах воспитательной работы. Проведенные индивидуальные беседы и педагогическое наблюдение дают основания утверждать, что преподаватели, имеющие техническое образование, недостаточно разбираются в особенностях процесса педагогического стимулирования и при этом не занимаются приобретением этих знаний и совершенствованием своего педагогического мастерства.

Некоторую тревогу вызывает тот факт, что до 30 % преподавателей применяют одни и те же формы стимулирования для всех курсантов как младших, так и старших курсов, хотя курсанты имеют значительные психологические особенности в силу возраста.

Пути активизации использования метода педагогического стимулирования в учебно-воспитательной практике. На основе изучения реального состояния применения потенциала педагогического стимулирования предлагаем следующие пути активизации использования метода педагогического стимулирования в учебно-воспитательной деятельности:

1. *Оптимизация процесса педагогического стимулирования:* а) привлечение внимания профессорско-преподавательского состава вуза к целесообразности творческого использования ресурсов педагогического стимулирования в учебно-воспитательной деятельности, его воспитательного потенциала; б) модернизация системы

повышения квалификации преподавателей вуза; в) расширение информированности и компетентности преподавателей в сфере педагогического стимулирования; г) использование в системе педагогического наставничества такого направления, как педагогическое стимулирование, что позволит обеспечить передачу положительного опыта молодым специалистам.

2. *Организация целенаправленной методической работы с профессорско-преподавательским составом вуза*, что даст возможность каждому педагогу высшей школы внедрять лучшие достижения педагогической науки и практики, обогащать свои теоретические знания и практические навыки, раскрывать достоинства реализации метода педагогического стимулирования, а также позволит достичь единства в понимании и использовании метода педагогического стимулирования.

3. *Формирование в вузе информационного массива*, содержащего необходимые теоретические и учебно-методические ресурсы, относящиеся к педагогическому стимулированию, что предоставит возможность каждому преподавателю в любое время оперативно получать необходимую информацию.

4. *Самообучение, самосовершенствование преподавателей* в сфере педагогического стимулирования, что позволит восполнить имеющиеся пробелы, сделать новый шаг в углублении необходимых знаний, уточнении дефиниций, структуры, содержания, методик поощрения и наказания студентов. Практика самообучения, самообразования тесно связана с практикой обновления и качественного улучшения знаний, навыков и умений, содействует существенному повышению уровня персональной профессионально-педагогической компетентности.

5. *Взаимопосещение учебных занятий преподавателями* по ознакомлению с практикой проведения плановой профессиональной подготовки учащейся молодежи, особенностями реализации богатых возможностей метода педагогического стимулирования.

6. Налаживание каждым преподавателем самоконтроля и самоанализа как стержневой составляющей профессионального самосовершенствования, систематической проверки качества использования в своей педагогической деятельности метода педагогического стимулирования как основы для самокоррекции личного педагогического стиля, учебно-воспитательной практики, умелой опоры на возможности педагогического стимулирования.

Заключение. Выполненный теоретический анализ и проведенный констатирующий эксперимент позволили убедиться в значительном потенциале педагогического стимулирования и его влиянии на повы-

шение качества учебно-воспитательной практики. Вместе с тем ставятся задачи системного применения данного метода в педагогической работе, разнообразия применения видов и форм стимулирования деятельности учащихся, развития творчества у преподавателей в этой деятельности. Предложенные пути и реальный опыт позволяют актуализировать проблему педагогического стимулирования, сформировать конструктивный импульс в его применении в учебно-воспитательной практике, что положительно скажется на отношении студентов к учебе и общественной деятельности, результатах профессиональной подготовки будущих специалистов.

Список источников

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] URL: <https://sanstv.ru/dict/стимул> (дата обращения: 12.12.2022).
2. Толковый словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://sanstv.ru/dict/стимул> (дата обращения: 12.12. 2022).
3. Федорова С.Ю., Хромченкова И.Л. Педагогическое стимулирование и его функции [Электронный ресурс]. URL: https://videouroki.net/razrabotki/_ piedaghoghichieskoie-stimulirovaniie-i-iegho-funktsii.html (дата обращения: 12.12.2022).
4. Тарасюк В.Н. Теоретические основы педагогического стимулирования: автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01 / Тарасюк Валентина Николаевна. М., 1997. 32 с.
5. Томилина С.Н. Концепции и стратегии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2018. 198 с.
6. Марон А.Е., Филин С.А. Андрагогический подход к построению технологий обучения взрослых // Человек и образование. 2006. №6. С. 10-14.
7. Гордин Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гордин Лев Юльевич. М., 1979. 31 с.
8. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. Йошкар-Ола: МГПИ, 1972. 121 с.
9. Афонина Н.И. Метод стимулирования в педагогике [Электронный ресурс]. URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/metod_stimulirovaniya_v_pedagogike/ (дата обращения: 05.12.2022).
10. Томилин 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.
11. Поликарпова Н.В. Проблема педагогического стимулирования в психолого-педагогической ретроспективе // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2016. Казань: Центр инновационных технологий, 2016. С. 220-224.
12. Шерайзина Р.М., Марон А.Е. Педагогический анализ и экспертиза инновационной деятельности учителя: В помощь руководителям городских и сельских образовательных учреждений. Н. Новгород: Изд-во НовГУ, 1994. 58 с.

References

1. *Big Encyclopedic dictionary* (2022). Available at: <https://sanstv.ru/dict/стимул> (Accessed: 12 December 2022). (In Russ.)
2. *Explanatory dictionary* (2022). Available at: <https://sanstv.ru/dict/стимул> (Accessed: 12 December 2022). (In Russ.)
3. Fedorova, S.Yu., Khromchenkova, I.L. (2022). *Pedagogical stimulation and its functions*. Available at: <https://videouroki.net/razrabortki / piedaghoghichieskoie-stimulirovaniie-i-iegho-funktsii.html> (Accessed: 12 December 2022). (In Russ.)
4. Tarasyuk, V.N. (1997). *Theoretical foundations of pedagogical stimulation*. Abstract of Dr. of Sc.theses, Moscow. (In Russ.)
5. Tomilina, S.N. (2018). *Concepts and strategies of state-patriotic education of students*. Novorossiysk. (In Russ.)
6. Maron, A.E., Filin, S.A. (2006). Andragogical approach to the construction of adult learning technologies. *Man and Education*, no. 6, pp. 10-14. (In Russ.).
7. Gordin, L.Yu. (1979). *Theory and practice of pedagogical stimulation*: Abstract of Dr.of Sc.theses, Moscow. (In Russ.)
8. Ravkin, Z.I. (1972). Stimulation as a pedagogical process. In: *Problems of pedagogical stimulation and methodology of research on the history of the Soviet school*. Yoshkar-Ola. (In Russ.)
9. Afonina, N.I. (2022). *Method of stimulation in pedagogy*. Available at: https://spravochnick.ru/pedagogika/metod_stimulirovaniya_v_pedagogike/ (Accessed: 5 January 2023). (In Russ.)
10. Tomilin, A.N. (2010). *Military pedagogical theory and practice of formation and development of professional orientation of an officer-educator*: monograph. Novorossiysk. (In Russ.)
11. Polikarpova, N.V. (2016). The problem of pedagogical stimulation in a psychological and pedagogical retrospective. In: *Andreev's readings: modern concepts and technologies of creative self-development of the individual. Collection of articles by participants of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Kazan, pp. 220-224. (In Russ.)
12. Sherayzina, R.M., Maron, A.E. (1994). *Pedagogical analysis and examination of innovative activity of a teacher: help to heads of urban and rural educational institutions*. Novgorod: NovSU Publishing House. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 21.02.2023; одобрена после рецензирования 25.02.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 21.02.2023; approved after reviewing on 25.02.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Сведения об авторе:

Томилин Александр Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры судовождения, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Новороссийск

Information about the author:

Tomilin Alexander Nikolaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Navigation, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Novorossiysk

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.54884/S181570410025124-1

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА В РОССИЙСКИХ СПОРТИВНЫХ ТРАДИЦИЯХ

Никита Евгеньевич Хекерт

Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Новороссийск, Россия
khekert96@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9588-4897>

Аннотация. Статья посвящена обоснованию педагогической модели военно-патриотического воспитания учащейся молодежи в российских спортивных традициях. Приведены факторы, подтверждающие актуальность темы. Показана степень разработанности темы военно-патриотического воспитания в научной литературе. На основе теоретического анализа определены основы моделирования военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза с учетом российских спортивных традиций. Результатом исследования является сконструированная педагогическая модель патриотической направленности, предназначенная для активизации военно-патриотического воспитания студентов с опорой на педагогический потенциал спортивных традиций России.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, курсанты морского вуза, моделирование, патриотизм, российские спортивные традиции, учащаяся молодежь.

Для цитирования: Хекерт Н.Е. Моделирование военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза в российских спортивных традициях // Человек и образование. 2023. №1. С.138-145. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025124-1>.

Original article

MODELING OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF MARITIME UNIVERSITY CADETS BASED ON RUSSIAN SPORTS TRADITIONS

Nikita E. Khekert

Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Novorossiysk, Russia
khekert96@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9588-4897>

Abstract. The article is devoted to the substantiation of the pedagogical model of military-patriotic education of students based on Russian sports traditions. The policy factors confirming the relevance of the topic are given. The degree of elaboration of the topic of military-patriotic education in the scientific literature is shown. On the basis of theoretical analysis the article identifies the basis of modeling of military-patriotic education of maritime university students with consideration of Russian sports traditions. The result of the study is a constructed pedagogical model of patriotic orientation, intended for activation of military-patriotic education of students on the basis of pedagogical potential of sports traditions of Russia.

Keywords: military-patriotic education, maritime university cadets, modeling, patriotism, Russian sports traditions, students.

For citation: Khekert N.E. Modeling of military-patriotic education of maritime university cadets based on Russian sports traditions // Man and Education. 2023; (1): 138-145. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025124-1>.

Введение. Сегодня военно-патриотическое воспитание (ВПВ) молодежи приобретает особое значение. Воспитательная работа в морском вузе направлена на формирование каждого выпускника как гражданина и патриота Отечества, конкурентоспособного профессионала на рынке труда. В морских вузах России имеются военные учебные центры, осуществляющие подготовку военнослужащих запаса для Вооруженных сил РФ. Формирование и развитие патриотизма у курсантов морского вуза является одной из первостепенных задач.

Нормативно-правовая база ВПВ российской молодежи основывается на Конституции Российской Федерации, ФЗ «Об образовании в РФ», Концепции патриотического воспитания граждан РФ, государственных программах патриотического воспитания, иных правовых актах.

В Концепции патриотического воспитания граждан РФ подчеркивается, что ВПВ является составной частью патриотического воспитания россиян. Оно направлено на формирование готовности к военной службе как особому виду государственной службы. Для ВПВ характерны: специфическая направленность, глубокое понимание каждым гражданином своей роли и места в служении Отечеству, высокая личная ответственность за выполнение требований военной службы, убежденность в необходимости формирования требуемых качеств для выполнения воинского долга в рядах Вооруженных сил РФ [1].

Степень разработанности темы исследования. Проблему ВПВ в последние годы изучали В.В. Деев (2004), А.В. Фонарев (2005), С.П. Меньшиков (2006), А.Б. Гавря (2006), Е.А. Андреев (2012), С.Н. Томилина (2013) и др. Учеными рассмотрены такие аспекты, как ВПВ курсантов военного вуза, студентов высшей школы в современных условиях; подготовки молодежи к военной службе др. С.В. Вятлева исследовала роль спортивных традиций региона как средства патриотического воспитания студентов факультета физической культуры (2007) [2]. И.Д. Гаврильев рассматривал проблему применения национальных спортивных

традиций как средства социального развития старшеклассников (2000) [3]. Следует отметить, что тема ВПВ курсантов морского вуза в российских спортивных традициях в отечественной педагогике практически не рассматривалась.

В педагогике термин «традиция» (от лат. traditio — передача, повествование) понимается как исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение знания, формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им обычай, правила, ценности, представления [4].

Спорт и физическая культура всегда привлекали внимание молодежи. Достижения российского спорта на олимпиадах, чемпионатах мира и Европы вызывали чувство гордости, служили эталоном патриотизма.

Следовательно, организация ВПВ с использованием педагогического потенциала российских спортивных традиций (РСТ) позволит привлечь внимание курсантов морского вуза и повысить их интерес к воспитательно-патриотической деятельности.

Материалы и методы исследования. План исследования предусматривает определение актуальности темы, установление этапов, выбор методов исследования и конструирование модели военно-патриотического воспитания курсантов на основе российских спортивных традиций.

В настоящем исследовании использованы следующие *методы*: теоретический анализ научной литературы (позволил уточнить актуальность и степень разработанности темы исследования отечественными учеными, уточнить методологию проводимой научно-исследовательской деятельности); метод обобщения опыта ученых и исследователей в сфере педагогического моделирования (применен для изучения современной практики конструирования моделей и уточнения их структуры); метод синтеза (использован для создания целостной модели ВПВ на основе РСТ).

Результаты исследования и их обсуждение. Цель исследования: на основе теоретического анализа определить основы моделирования ВПВ курсантов морского вуза на основе РСТ. Важнейшими задачами

ВПВ по достижению установленной цели являются: а) определение сущности ВПВ курсантов морского вуза на основе РСТ; б) уточнение особенностей педагогического моделирования; в) разработка основ моделирования ВПВ курсантов морского вуза на основе РСТ.

В рамках решения первой задачи изучены подходы отечественных исследователей к термину «военно-патриотическое воспитание».

Так, Е.А. Андреев трактует военно-патриотическое воспитание как «процесс воспитания любви к своему Отечеству» [5, с. 9], А.Б. Гавря [6, с. 130] и др. – как «непрерывный процесс», С.Н. Томилина [7, с. 12] – как «системный и целенаправленный процесс», в ходе которого осуществляется передача молодому поколению богатого социального опыта, формируется и развивается комплекс личностных качеств (гражданских, патриотических, морально-психологических, физических), необходимых для выполнения конституционного долга и обязанностей по защите Российской Федерации.

Система ВПВ выполняет прежде всего функцию формирования и развития личности, обладающей высокой патриотической убежденностью, сознательностью, социальной активностью, направленностью на активное участие в укреплении обороны РФ. ВПВ призвано формировать у учащейся молодежи любовь к Российскому государству и российскому народу, верность отечественным боевым традициям, содействовать подготовке юношей к предстоящей воинской службе в армии и на флоте, выработке готовности к защите Родины и ее священных границ.

Следовательно, понятие «военно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза» следует рассматривать как целенаправленную деятельность руководства и преподавателей учебного заведения, направленную на формирование у учащейся молодежи верности России, укрепление патриотического сознания, привитие готовности к воинской службе для защиты Отечества, его рубежей и интересов на основе российских спортивных традиций.

ВПВ курсантов морского вуза рассматривается как самостоятельное направление процесса воспитания будущих специалистов отечественного морского транспорта, специально организованное педагогическое воздействие, обеспечивающие подготовку юношей к будущей воинской службе и защите Родины – Российской Федерации.

Решение второй задачи ориентировано на уточнение понятия и особенностей педагогического моделирования. Анализ содержания авторефератов диссертаций А.А. Мирзаева [8], С.П. Меньшикова [9] и др. позволяет утверждать, что непременным атрибутом выполненных исследований является моделирование.

В современной педагогической науке существует множество дефиниций моделирования. К примеру, в Педагогическом энциклопедическом словаре (гл. ред. Б.М. Бим-Бад) термин «моделирование» разъясняется двояко. Во-первых, как «метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности», а во-вторых, как «построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений... и конструируемых объектов» [10, с. 146]. По мнению П.И. Пидкастого и соавторов, моделирование есть «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения». При этом второй объект является моделью первого, в обобщенном виде понимаемой как «система элементов», позволяющая воспроизвести отдельные «стороны, связи, функции объекта исследования» [11, с. 112]. М.Е. Вайндорф и Л.П. Крившенко придерживаются позиции, что моделирование следует воспринимать как комплексное и качественное «исследование процессов и явлений при помощи их реальных и идеальных моделей» [12, с. 23].

Произведенный теоретический анализ позволяет выделить характерные особенности моделирования:

– выступает как общий метод познания в процессе проводимого педагогического исследования;

- обеспечивает построение и изучение некой модели имеющегося социально-педагогического явления;
- базируется на синтетическом подходе, что дает возможность выделить целостные системы и объективно изучить их функционирование;
- позволяет получить целостное представление о модели;
- предполагает упорядоченное представление об истоках и результатах создания педагогических условий, этапах организации деятельности, методах и формах педагогического воздействия и взаимодействия, критериях эффективности функционирования системы и диагностическом инструментарии их оценки [13, с. 112];
- обеспечивает воспроизведение свойств и связей исследуемой системы и процессов;
- позволяет прогнозировать направления развития и совершенствования исследуемой системы.

Таким образом, для проводимого нами исследования понятие «моделирование» в обобщенном виде понимается как исследование процессов и явлений ВПВ при помощи реальной и идеальной разработанных моделей ВПВ курсантов морского вуза на российских спортивных традициях. Это обеспечит наглядное представление о ней, апробацию, получение достоверной информации о ее работоспособности и возможности применения в педагогической практике.

Изучение монографий и итогов диссертационных исследований в рамках решения третьей задачи исследования позволило выделить некоторые характеристики конструирования педагогический модели.

Первая из них заключается в том, что процесс разработки конкретной модели ВПВ проходит в несколько этапов: а) аналитический (позволяет изучить практику конструирования модели и подготовить исходные данные для моделирования); б) созидательный (предусматривает конструирование модели и формулирование вывода о ее свойствах и работоспособности); в) исследовательский (требует исследования модели и анализ); г) апробация (включает

проверку состоятельности и достоверности полученных результатов); д) внедрение в практику ВПВ.

Вторая особенность заключается в том, что конструирование педагогической модели начинается с четкого обозначения социального заказа, который определяет основное требование общества и государства к формируемой личности в процессе воспитательной деятельности. Данный заказ вытекает из требований Конституции РФ, документов, относящихся к патриотической сфере.

Для нашей модели социальный заказ заключается в воспитании гражданина-патриота, готового к воинской службе в мирное время и защите Российской Федерации в условиях войны.

С учетом выполненного анализа определены следующие блоки педагогической модели ВПВ учащейся молодежи на основе РСТ: целевой, методологический, программно-содержательный, организационно-технологический, оценочно-результативный.

Рассмотрим содержание каждого блока данной модели и его функции.

Целевой блок тесно связан с социальным заказом и определяет цель конструируемой модели. В педагогике цель – это представление о конечном результате деятельности. Цель патриотического воспитания – развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности; становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [1].

Согласно взглядам А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева и В.И. Лутовинова, для цели ВПВ характерны: социальная значимость; конкретность; соответствие национальным интересам, задачам обеспечения безопасности России, которой подготовке армии и флота; ясность и притягательность для российской молодежи [14].

Учитывая вышеприведенное, определяем цель ВПВ курсантов морского вуза на РСТ

– формирование у учащейся молодежи любви к Отечеству, высокого патриотического сознания; овладение военной историей государства; изучение истории российского спорта и его традиций и на их основе – идей добросовестного служения Отечеству и российскому народу; способности и готовности к их защите.

Достижение намеченной цели станет возможным при последовательном решении следующих задач:

– организация непрерывного процесса передачи опыта и традиций от старшего поколения молодому поколению россиян, в том числе и российских спортивных традиций;

– формирование у курсантов комплекса определенных качеств (морально-психологических, боевых, физических), необходимых для защиты интересов и рубежей Российской Федерации;

– изучение истории и традиций российского спорта;

– вовлечение курсантов в активную спортивно-массовую работу;

– привлечение курсантов к сдаче норм комплекса «Готов к труду и обороне».

Методологический блок предназначен для определения направления исследования, установления системы принципов организации теоретической и практической деятельности. Данный блок включает методологические подходы и принципы ВПВ.

В качестве методологической основы выбраны следующие *подходы*:

– *системный* (требует от исследователя рассматривать объект как систему целостного комплекса взаимосвязанных элементов);

– *личностно-деятельностный* (ориентирует исследователя на бережное отношение к личности воспитанника, ее целям, мотивам, потребностям; акцентирует содействие самореализации курсанта путем погружения его в деятельность, обеспечивающую формирование опыта и личностный рост);

– *аксиологический* (определяет, что личность следует рассматривать как наивысшую ценность социума, самоцель социального развития; подчеркивает центральное

место курсанта в педагогической системе ВПВ).

Исходными положениями реализации модели стали следующие *принципы*:

– *активности и наступательности* (предусматривает настойчивость и инициативность по расширению мировоззрения курсантов, укреплению патриотических убеждений, формированию патриотических ценностных ориентаций) [1];

– *единства национальных и интернациональных интересов народов России* (требует формирования у курсантов любви к Российской Федерации как многонациональному государству в сочетании с уважительным отношением к представителям других национальностей);

– *комплексного подхода* (предполагает целенаправленную работу всех структур морского вуза (учебных, воспитательных, общественных, студенческих, патриотических, волонтерских, спортивных) с использованием различных форм и методов ВПВ);

– *учета возрастных и индивидуальных особенностей курсантов* (призывает к внимательному выбору содержания, форм и методов воспитательно-патриотической деятельности на разных этапах профессиональной подготовки учащихся вуза).

Программно-содержательный блок предназначен для обеспечения процесса формирования у курсантов высокого уровня патриотизма содержательно богатой и интересной целевой программой. Настоящий блок включает модули целевой программы и совокупность педагогических условий (придание информационно-образовательной среде вуза военно-патриотической направленности; опора на национальные и спортивные ценности; использование воспитательного потенциала РСТ; вовлечение курсантов в активную спортивно-массовую работу; активизация самовоспитания в сфере подготовки к воинской службе и защите Отечества). Ключевая функция блока – программно-методическое обеспечение процесса ВПВ (предусматривает содержательное наполнение информационно-воспитательной среды морского вуза мотивационно ориентированным содержанием).

Организационно-деятельностный блок регулирует вопросы организации и осуществления воспитательно-патриотической деятельности. Блок объединяет следующие элементы: а) этапы организации процесса ВПВ (исходный; изучения целевой программы; мониторинга; итоговый); б) технологию ВПВ курсантов морского вуза в РСТ (предусматривает пошаговые действия по овладению тематикой целевой программы, что способствует качественному изменению личности курсанта, его действенному формированию как гражданина-патриота, готового к воинской службе и защите Отечества). Основная функция блока – формирующее-развивающая (направлена на формирование и развитие патриотических и социально-ценностных качеств курсанта).

Оценочно-результативный блок создан для объективной оценки результатов ВПВ, изучения и коррекции целевой программы. Функция данного блока – диагностико-аналитическая (заключается в проведении объективной педагогической диагностики,

проведении мониторинга, интерпретации полученных результатов, формулировке выводов и проведении необходимой коррекции).

Заключение. Модель военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза на основе российских спортивных традиций рассматривается как многокомпонентная система. Данная модель направлена на формирование личности курсанта морского вуза как патриота Российской Федерации, отличающегося верностью, преданностью Отечеству, приверженностью национальным патриотическим ценностям, добросовестностью в учебе и труде, готовностью к воинской службе в интересах обеспечения безопасности страны. Предложенная модель соответствует всем требованиям, предъявляемым к педагогическому моделированию, обладает целостностью, мобильностью, гибкостью, представляя собой открытую и динамичную систему.

Список источников

1. Концепция патриотического воспитания граждан РФ. URL: <https://www.rzpv.ru/> (дата обращения: 03.12.2022).
2. Вятлева С.В. Спортивные традиции региона как средство патриотического воспитания студентов факультета физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Витальевна Вятлева. Кострома, 2007. 21 с.
3. Гаврильев И.Д. Национальные спортивные традиции как средство социального развития старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иван Дмитриевич Гаврильев. Якутск, 2000. 19 с.
4. Педагогический словарь. URL: <https://rus-pedagog-dict.slovaronline.com/804-традиции> (дата обращения: 26.02.2023).
5. Андреев Е.А. Военно-патриотическое воспитание молодежи призывающего возраста в процессе формирования готовности к военной службе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Евгений Александрович Андреев. Рязань, 2012. 20 с.
6. Гавря А.Б. Военно-патриотическое воспитание подростков и молодежи на традициях казачества России // Молодежь и общество. 2008. №3. С. 127-132.
7. Томилина С.Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. 124 с.
8. Мирзаев А.А. Патриотическое воспитание студентов вуза в условиях информационного многообразия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Азиз Агакеримович Мирзаев. Великий Новгород, 2018. 19 с.

9. Меньшиков С.П. Военно-патриотическое воспитание студентов университета в современных условиях (на примере Северо-Кавказского региона): автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергей Павлович Меньшиков. Майкоп, 2006. 26 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. 256 с.
11. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. П.И. Пидкастого. М.: Пед. общество России, 2004. 608 с.
12. Вайндорф М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика: конспект лекций. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2010. 239 с.
13. Демкина Е.В. Модель педагогической профилактики социального инфантилизма обучающихся высших учебных заведений // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2020. Вып. 2. С. 111-117.
14. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б., Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание молодежи. URL: <https://textarchive.ru/c-2178222-pall.html> (дата обращения: 04.12.2022).

References

1. *The concept of patriotic education of citizens of the Russian Federation* (2003). Available at: <https://www.rcpv.rf/> (Accessed: 3 December 2022). (In Russ.)
2. Vyatleva, S.V. (2007) *Sports traditions of the region as a means of patriotic education of students of the faculty of physical culture*. Abstract of Ph.D. thesis, University of Kostroma. (In Russ.)
3. Gavriliev, I.D. (2000) *National sports traditions as a means of social development of high school students*. Abstract of Ph.D. thesis, University of Yakutsk. (In Russ.)
4. *Pedagogical dictionary* (2000). Available at: <https://rus-pedagog-dict.slovaronline.com/804-традиции> (Accessed: 26 February 2023). (In Russ.)
5. Andreev, E.A. (2012) *Military-patriotic education of youth of military age in the process of formation of readiness for military service*. Abstract of Ph.D. thesis, University of Ryazan. (In Russ.)
6. Gavrya, A.B. (2008) Military-patriotic education of teenagers and youth on the traditions of the Cossacks of Russia. *Youth and Society*, no. 3, pp. 127-132. (In Russ.)
7. Tomilina, S.N. (2015) *Program-diagnostic support of the process of military-patriotic education of naval youth*: monograph. Novorossiysk: RIO GMU named after adm. F.F. Ushakov. (In Russ.)
8. Mirzaev, A.A. (2018) *Patriotic education of university students in the conditions of informational diversity*: Abstract of Ph.D. thesis, University of Veliky Novgorod. (In Russ.)
9. Menshikov, S.P. (2006) *Military-patriotic education of university students in modern conditions (on the example of the North Caucasus region)*. Abstract of Ph.D. thesis, University of Maykop. (In Russ.)
10. *Pedagogical encyclopedic dictionary* / ch. ed. B. M. Bim-Bad. (2009) Moscow: Great Russian Encyclopedia. (In Russ.)
11. *Pedagogy: Manuel for ped. universities students* (2004). Pidkasistiy, P.I. (ed.). M.: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.)
12. Weindorf, M.E., Krivshenko, L.P. (2010) *Pedagogy: lecture notes*. 2nd ed. M.: Publishing house Yurayt.
13. Demkina, E.V. (2020) Model of pedagogical prevention of social infantilism in students of higher educational institutions. *Bulletin of Adyghe State University*, no 2, pp. 111-117. (In Russ.)
14. Vyrshchikov, A.N., Kusmartsev, M.B., Lutovinov. V.I. (2008) *Military-patriotic education of youth*. Available at: <https://textarchive.ru/c-2178222-pall.html> (Accessed: 4.12.2022). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 13.01.2023; одобрена после рецензирования 05.02.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 13.01.2023; approved after reviewing on 05.02.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторе:

Хекерт Никита Евгеньевич

Аспирант Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Новороссийск

Information about the author:

Khekert Nikita Evgenyevich

Postgraduate student of Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Novorossiysk



Научная статья

УДК 371.2

doi: 10.54884/S181570410025125-2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

ТЕХНОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЕННЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Максим Анатольевич Шаталов

Ленинградский областной институт развития образования, Санкт-Петербург, Россия
m_a_shatalov@loiro.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вклада технологического подхода и основанного на нем технолого-методического обеспечения в решение задачи эффективной реализации требований обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в практике предметного обучения. В статье используются такие понятия, как «технологический подход», «технология обучения», «метапредметный урок» (учебное занятие), STEAM-технология, «межпредметное понятие», и даются им авторские определения. Раскрывается взаимосвязь технологического и системно-деятельностного подходов. В качестве инвариантной основы технолого-методического обеспечения реализации требований обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования обосновывается стратегия и частные технологии формирования универсальных учебных действий, а также технологии развивающего обучения, дающие педагогу алгоритмы эффективной организации продуктивных видов учебной деятельности обучающихся (проблемно-поисковой и других). Для примера раскрывается состав технолого-методического обеспечения проблемно-поисковой деятельности обучающихся. Затрагиваются технолого-методические аспекты формирования межпредметных понятий и функциональной грамотности школьников.

Ключевые слова: обновленные федеральные государственные образовательные стандарты, технологический подход, технолого-методическое обеспечение, методические системы и технологии развивающего обучения, технологии формирования универсальных учебных действий, межпредметных понятий и функциональной грамотности, технология проблемного обучения, метапредметные учебные занятия.

Для цитирования: Шаталов М.А. Технолого-методическое обеспечение реализации требований обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в практике предметного обучения // Человек и образование. 2023. №1. С. 146-154. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025125-2>.

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Original article

TECHNOLOGICAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR IMPLEMENTATION OF REQUIREMENTS OF UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION IN THE PRACTICE OF SCHOOL SUBJECT LEARNING

Maxim A. Shatalov

Leningrad Regional Institute for Education Development, St. Petersburg, Russia
m_a_shatalov@loiro.ru

Abstract. The article examines the contribution of technological and methodological support based on the technological approach to solving the problem of effective implementation of the requirements of the updated Federal State Educational Standards in the practice of school subject learning. The article uses the author's definitions of such concepts as technological approach, educational technology, meta-subject lesson (training session), STEAM-technology, interdisciplinary concept. The relationship between technological and system-activity approaches is revealed. As an invariant basis for technological and methodological support for the implementation of the requirements of the updated federal state educational standards of general education, the strategy and particular technologies for the formation of universal educational activities, as well as technologies for developmental teaching, which give the teacher algorithms for the effective organization of productive types of educational activities of students (problem-search and others) are substantiated. As an example, the technological and methodological support of the problem-search activity of students is disclosed. Technological and methodological aspects of the formation of interdisciplinary concepts and functional literacy of schoolchildren are touched upon.

Keywords: updated Federal State Educational Standards, technological approach, technological and methodological support, methodological systems and technologies for developing learning, technologies for the formation of universal educational activities, interdisciplinary concepts and functional literacy, problem-based learning, meta-subject lessons.

For citation: Shatalov M.A. Technological and methodological support for implementation of requirements of updated Federal State Educational Standards of general education in the practice of school subject learning // Man and Education. 2023; (1): 146-154. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025125-2>.

Введение. Как известно, в настоящее время идет поэтапный переход образовательных организаций России, реализующих образовательные программы общего образования, на обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования (далее – обновленные ФГОС) [1-3]. Эффективность этого перехода во многом зависит от отклика педагогов, связанного с принятием ключевых идей обновленных ФГОС, пониманием их особенностей, а также от меры владения учителями педагогическим инструментарием, необходимым для реализации требований обновленных ФГОС. Одним из важнейших компонентов такого инструментария мы рассматриваем технологический подход и

сопряженное с ним технолого-методическое обеспечение процесса обучения.

Каковы предпосылки для акцентирования внимания педагогического сообщества на роли технологического подхода в реализации требований обновленных ФГОС? Какова специфика и состав связанного с ним технолого-методического обеспечения процесса обучения?

Одной из особенностей обновленных ФГОС считают произошедшие в них уточнение и конкретизацию результатов освоения образовательных программ. Это усилило их роль как системообразующего компонента процесса обучения любому учебному предмету, а значит и предопределило необходимость применения технологического подхода к его проектированию.

Технологический подход мы рассматриваем как методологический ориентир построения процесса обучения, детерминирующий фиксацию целей обучения как его ожидаемых результатов и разработку пошаговых алгоритмов достижения этих результатов в системе выстроенных учебных занятий (урочных и внеурочных). При этом важно понимать, что достичь такой фиксации можно за счет диагностируемого целеполагания, то есть целеполагания через деятельность обучающихся или ее учебные результаты. В этом проявляется один из аспектов взаимосвязи технологического подхода с системно-деятельностным подходом, являющимся методологической основой обновленных ФГОС.

Размышая далее, заметим, что системно-деятельностный подход инициирует рассмотрение учебной деятельности обучающихся как средства их интеллектуального развития и достижения запланированных образовательных результатов. Особая природа такого средства актуализирует для педагога задачу эффективного управления учебной деятельностью в процессе обучения. Ключ к ее решению определяется возможностями технологического подхода, связанными с разработкой пошаговых алгоритмов организации деятельности обучающихся как инструмента достижения поставленных целей обучения. В этом мы видим другой аспект взаимосвязи системно-деятельностного и технологического подходов в реализации требований обновленных ФГОС.

Обобщая и преломляя сказанное о практической деятельности педагога, можно говорить об актуальности исследования взаимодействия этих двух подходов, что стимулирует разработку и реализацию в предметной практике методических систем развивающего обучения, учитывающих в своей структуре адекватные их специфике технологии обучения. Дадим этому в статье соответствующие обоснования.

Результаты исследования и их обсуждение. Вслед за В.В. Давыдовым [4], развивающее обучение мы понимаем как тип обучения, который, обеспечивая полноцен-

ное освоение знаний и выработку умений и навыков, формирует учебную деятельность обучающихся и тем самым влияет на их интеллектуальное развитие. Именно такое толкование подчеркивает роль учебной деятельности обучающихся как особого средства их обучения и развития, а значит, и важность ее целенаправленной организации и поэтапного усложнения в процессе обучения.

Решение этой задачи сопряжено с усилением психологической компоненты профессиональной деятельности педагога, поскольку требует владения им основами теории деятельности. Так, понимание учителем того, что структурной единицей деятельности является действие, а также знание основных групп действий, характера их поэтапного усложнения, типов ориентировочных основ действий, создает минимально необходимую теоретическую основу для формирования в обучении познавательных и ряда иных универсальных учебных действий (далее – УУД), предусмотренных требованиями обновленных ФГОС. В наиболее системном виде этот процесс может быть реализован в условиях соответствующих частных технологий обучения, то есть технологий решения конкретных дидактических задач.

В качестве технологии обучения мы рассматриваем такой способ организации процесса обучения, при котором важную образовательную нагрузку выполняют средства обучения под управлением педагога. В более конкретном выражении под технологией обучения предлагаем понимать способ организации обучения, при котором для достижения его целей педагог систематически вовлекает обучающихся в работу со средствами обучения как источником знаний и способов действий в условиях различных видов учебной деятельности.

Возвращаясь к частным технологиям формирования УУД, отметим, что они могут основываться на предложенной нами общей стратегии их формирования, предполагающей движение в процессе обучения от освоения обучающимися отдельных операций, составляющих то или иное учебное

действие, к овладению методами учебного познания. Представление об этой стратегии на примере действия *сравнение* дает схема на рисунке 1.

Согласно рисунку 1, важнейшими средствами обучения в условиях технологии формирования того или иного УУД выступают учебные задания разного уровня сложности. Их последовательная реализация в системе выстроенных учебных занятий по тому или иному учебному предмету и должна привести к освоению обучающимися этого УУД.

Подводя промежуточный итог, отметим, что представленная стратегия и реализующие ее частные технологии формирования УУД обеспечивают освоение обучающимися «базовых» по отношению к учебной деятельности и к процессу учебного познания действий. Однако требования обновленных ФГОС сопряжены также с приобретением ими опыта конкретных продуктивных видов учебной деятельности.

Ведущим среди таковых мы рассматриваем проблемно-поисковую деятельность. Именно этот вид деятельности выступает важнейшим средством развития личности, поскольку основан на преодолении внутренних противоречий (в ценностных установках, в знаниях и умениях и т.д.). Кроме того, он отражает логику научного, а зна-

чит, и учебного познания и интегрирует в нем широкий спектр УУД, обеспечивая тем самым их (УУД) поступательное развитие. Этот вид деятельности является внутренней основой других продуктивных видов деятельности (исследовательской, проектной и др.), значимых для реализации требований обновленных ФГОС.

Примечательно, что все перечисленные виды учебной деятельности не лишены творческой компоненты, а значит, в целях повышения эффективности управления ими в образовательном процессе нуждаются в определенной рационализации, например, средствами их технологизации. В конкретно-практическом преломлении такая рационализация сопряжена с внедрением в предметную практику соответствующих технологий развивающего обучения.

Важно отметить, что реализация таких технологий связана с одновременным оперированием в процессе обучения алгоритмами эффективной организации соответствующих видов учебной деятельности (инструментарий педагога), а также средствами обучения, специфичными для той или иной технологии обучения (инструментарий педагога, и обучающегося).

Так, реализация технологии проблемного обучения предполагает опору педагога на пошаговый алгоритм организации

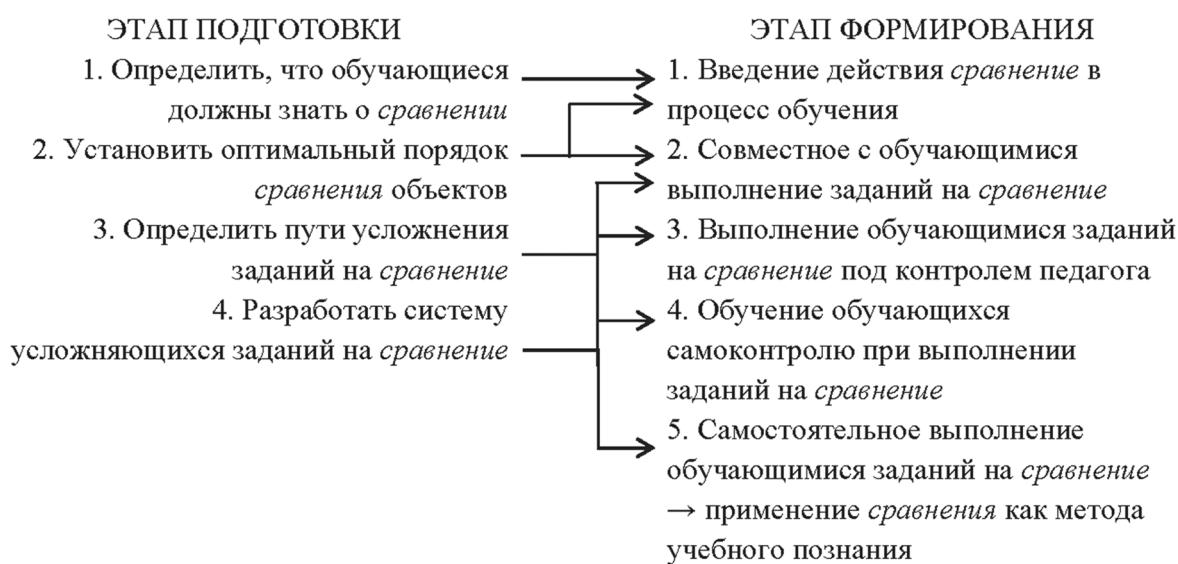


Рис. 1. Структура технологии формирования универсального учебного действия *сравнение*

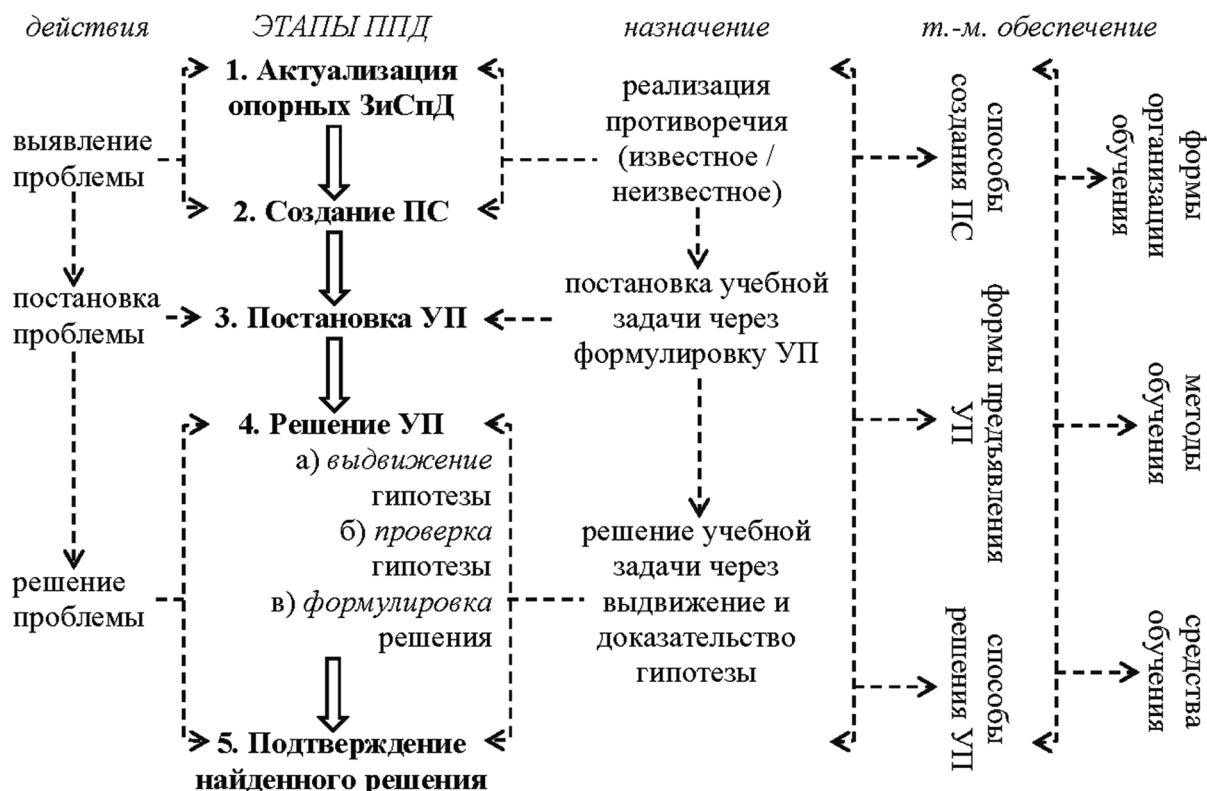
проблемно-поисковой деятельности обучающихся (этапы постановки и решения учебных проблем), а также вовлечение обучающихся в работу с такими средствами обучения, как учебные проблемы и формы их предъявления на учебном занятии (проблемный вопрос, проблемная задача и т.д.). При этом неизбежно оснащение этой работы целесообразным спектром способов создания проблемных ситуаций, способов решения учебных проблем, адекватных им средств, методов и форм организации обучения, в том числе специфичных для проблемного обучения. Все это в итоге и составляет технолого-методическое обеспечение совместной деятельности педагога и обучающихся в процессе обучения.

Следует отдельно подчеркнуть, что реализация технологий развивающего обучения, ориентированных на формирование у обучающихся опыта того или иного вида продуктивной учебной деятельности, мо-

жет и должна осуществляться в синтезе с предложенной нами выше стратегией формирования УУД. Это связано с тем, что каждый из таких видов деятельности также состоит из отдельных действий, в том числе специфичных для него, без освоения которых затруднительно овладеть этим видом деятельности в его целостности.

Так, в структуре проблемно-поисковой деятельности в наиболее общем плане можно выделить действия, связанные с выявлением проблемы, ее постановкой и решением (рисунок 2). Освоение каждого из них сопряжено с привлечением в процесс обучения соответствующих знаний об этих действиях и способах их выполнения.

Таким образом, технолого-методическая интерпретация системно-деятельностного подхода детерминирует проектирование процесса обучения в структуре учебной деятельности обучающихся и управление ею на основе широкого спектра технологий



Условные обозначения: ЭТАПЫ ППД – этапы (алгоритм) проблемно-поисковой деятельности (постановки и решения учебной проблемы); т.-м. – технолого-методическое; ЗиСпД – знания и способы действий; ПС – проблемная ситуация; УП – учебная проблема

Rис. 2. Технолого-методическое обеспечение образовательного процесса в условиях технологии проблемного обучения

обучения как составляющих методических систем развивающего обучения. При этом совокупно привлекаемый этими технологиями комплекс средств, методов и организационных форм обучения формирует инвариантную основу технолого-методического обеспечения реализации в образовательной практике требований обновленных ФГОС. Так, важнейшими формами организации обучения в структуре такого технолого-методического обеспечения выступают различные виды метапредметных уроков или иных типов учебных занятий [5].

Под метапредметным уроком (шире – учебным занятием) мы понимаем урок (учебное занятие), на котором ведущие позиции занимают универсальные виды учебной деятельности, а их процедурные составляющие формируют важнейшее (в ряде случаев – основное) содержание обучения. К числу таких видов деятельности необходимо отнести уже перечисленные выше виды деятельности, а также коммуникативно-диалоговую и игровую деятельность.

С учетом сказанного важнейшими видами метапредметных уроков следует считать: уроки формирования УУД (в том числе предусмотренных требованиями обновленных ФГОС); проблемные уроки; уроки-исследования; уроки-игры; уроки-проекты; уроки-диспуты и другие. При этом технологическая интерпретация каждого из них приводит к насыщению методических систем развивающего обучения еще одним спектром частных технологий обучения.

Вместе с тем УУД представляют собой лишь часть метапредметных образовательных результатов, предусмотренных требованиями обновленных ФГОС. Другой их составляющей являются межпредметные понятия, процесс формирования которых также может быть подвержен технологизации.

Межпредметное понятие можно определить как понятие, которое обозначается в разных учебных предметах (науках) одним и тем же термином. При этом такой термин, особенно обозначающий общенаучное понятие, может входить в «состав» термина предметного понятия или его определения (межпредметное (общенаучное) понятие: *система*; предметное понятие: *биологиче-*

ская система; определение понятия: раствор – это гомогенная *система*, состоящая из растворителя, растворенного(-ых) вещества(-в) и продуктов их взаимодействия).

С учетом сказанного целевыми векторами формирования межпредметных понятий в системах развивающего обучения считаем:

- раскрытие палитры смыслов межпредметных понятий, единства и взаимосвязи объектов и явлений окружающего мира;
- обучение обучающихся изучению нового материала с опорой на общенаучный или специально-научные смыслы межпредметных понятий.

Реализации обозначенных целевых приоритетов в предметной практике может способствовать инструментарий технологии обучения на основе межпредметных связей. Например, межпредметные вопросы и реализующие их межпредметные беседы, которые могут быть востребованы в практике обучения любому учебному предмету.

Технологический алгоритм построения таких бесед формируют следующие, последовательно сменяющие друг друга и различающиеся своей целевой доминантой, вопросы:

- акцентирующие внимание на межпредметном понятии и/или термине, его обозначающем;
- актуализирующие знания о межпредметном понятии;
- побуждающие к использованию актуализированных смыслов межпредметных понятий для дедуктивных рассуждений-предположений по ключевым элементам нового материала.

Представленная нами последовательность межпредметных вопросов позволяет сформировать первичное понимание сущности или же аргументированное предположение о содержании элемента обучения, подлежащего освоению на учебном занятии. В этом случае дальнейшая работа на занятии уже будет направлена на подтверждение (или опровержение) таких предположений, их теоретическое обоснование с раскрытием всего объема соответствующего учебного материала.

Приведем пример такой беседы, которая может изменить привычную методику проведения урока химии в 8-м классе на тему «Периодический закон и периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева»:

- Знакомо ли вам такое общенаучное понятие, как *система*?
- Что такое *система*?
- На уроках каких предметов вы встречались с этим понятием?
- *Задание:* Приведите примеры известных вам *систем*. Отметьте, из каких компонентов они состоят и какие между ними существуют взаимосвязи.
- Как вы думаете, из чего должна состоять периодическая система химических элементов?
- Как бы вы определили, что такое периодическая система химических элементов?
- Что может служить теоретической основой объединения химических элементов в периодическую систему?

По усмотрению педагога данная межпредметная беседа может быть дополнена следующим блоком вопросов:

- В названии системы химических элементов присутствует слово, связанное с еще одним общенаучным понятием – *периодическая*. Что такое *периодический*?
- *Задание:* Приведите примеры периодичности каких-либо событий или явлений, известные вам из других предметов или из повседневной жизни.
- Как вы думаете, почему система химических элементов называется периодической?
- С каким существительным связано слово *периодический*?
- Что такое *период*?
- Могут ли в структуре периодической системы химических элементов быть периоды?
- Из чего должны состоять такие периоды?

Отметим, что технологический подход и технологии обучения могут быть востребованы не только для достижения метапредметных образовательных результатов как таковых, но и в реализации других требований обновленных ФГОС. Так, одним из

новшеств обновленных ФГОС, в том числе связанном с линиями метапредметности и межпредметности в обучении, является направленность на формирование функциональной грамотности обучающихся.

Как известно, функциональная грамотность выражает способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Это означает необходимость усиления практической направленности процесса обучения учебным предметам, поскольку каждый из них обладает потенциалом для формирования функциональной грамотности и(или) ее отдельных видов.

Один из аспектов решения этой задачи связан как с более активным использованием уже применяемых технологий обучения (учебного исследования, учебного проекта и др.), так и с более широким внедрением технологий, пока еще мало востребованных педагогической практикой. Одной из таких мы считаем STEAM-технологию [6], основанную на идеях и принципах STEAM-образования.

Под STEAM-технологией понимаем «способ организации и осуществления процесса обучения, ориентированный на интеграцию урочной и внеурочной, а также собственно внеурочной работы обучающихся за счет вовлечения их в универсальные виды продуктивной познавательной деятельности, направленные на постановку и решение межпредметных практико-ориентированных учебных проблем в составе творческих команд педагогов и учащихся» [6, с. 177]. При этом важнейшими средствами обучения, а также средствами интеграции содержания и методов познания смежных предметов в условиях STEAM-технологии рассматриваем межпредметные практико-ориентированные учебные проблемы, внутрипредметные и межпредметные связи. Помимо них также будут востребованы и алгоритмы эффективной организации соответствующих видов учебной деятельности.

Особо обратим внимание на требования обновленных ФГОС, связанные с цифрови-

зацией предметного обучения. Они стимулируют дальнейшее применение цифровых технологий, верифицированных цифровых образовательных ресурсов при использовании возможностей современной цифровой образовательной среды [7]. Кроме того, не лишена возможностей для технологизации и практика оценивания образовательных результатов обучающихся [8] и другие составляющие процесса обучения.

Заключение. Подводя итог, можно констатировать, что успешность реализации требований обновленных ФГОС в определенной мере детерминирована формированием технолого-методического обеспечения методических систем предметного развивающего обучения, призванного обеспечить эффективное управление учебной деятельностью обучающихся и качеством достигаемых ими образовательных результатов. Особенности структуры и состава такого обеспечения можно выразить следующим образом: *подходы*: системно-деятельностный, проблемно-интегративный, технологический и другие; *теории*: разви-

вающего обучения, проблемного обучения, межпредметных связей, исследовательского обучения, формирующего оценивания и другие; *виды учебной деятельности*: проблемно-поисковая, исследовательская, проектная, коммуникативно-диалоговая и другие; *педагогические технологии (технологии обучения)*: технологии формирования УУД, технология проблемного обучения, технология адаптационно-развивающего общения, STEAM-технология, VR/AR-технологии, технологии интеграции общего и дополнительного образования, сетевого обучения, технология критериального оценивания и другие; *виды и типы учебных занятий* (на примере урока): метапредметные уроки, проблемные уроки, уроки-исследования, уроки-проекты, уроки-диспуты и другие; *средства обучения*: учебные проблемы (в т.ч. межпредметные и практико-ориентированные) и реализующие их проблемные вопросы, задачи и т.д., алгоритмы, функционально ориентированные задания, ситуационные задачи, сюжетные задачи, цифровые образовательные ресурсы и другие.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 (с изменениями от 18 июля 2021 г. №569). URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (дата обращения: 09.02.2023).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №287 (с изменениями от 18 июля 2021 г. №568). URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (дата обращения: 09.02.2023).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями от 12 августа 2022 г. №732). URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (дата обращения: 09.02.2023).
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Шаталов М.А. Проблемный урок как вид метапредметного урока в современной школе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. № 194. С. 163-170.
6. Шаталов М.А., Сатыбалдиева Б. Концептуальные основы интеграции внеурочной работы обучающихся по предметам образовательной области «Естествознание» на основе STEAM-технологии в практике повышения квалификации педагогов // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 4. С. 175-179.

7. Реализация традиционных форм, методов обучения и дистанционных образовательных технологий при использовании цифровой образовательной среды (для общеобразовательных организаций): методические рекомендации / под ред. И. В. Роберт. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 37 с.
8. Ипатова И.И., Дмитриева О.В., Иванова Т.В. Критериальное оценивание как ведущая технология в условиях введения обновленного ФГОС ООО // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2022. № 1(15). С. 83–89.

References

1. *Federal State Educational Standard of Primary General Education: approved. by the Ministry of Education of the Russian Federation, Order No. 286 May 31, 2021 (as amended on July 18, 2021 No. 569).* Available at: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (Accessed: 9 February 2023). (In Russ.)
2. *Federal State Educational Standard of Basic General Education: approved. by the Ministry of Education of the Russian Federation, Order No. 286 May 31, 2021 (as amended on July 18, 2021 No. 569).* Available at: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (Accessed: 9 February 2023). (In Russ.)
3. *Federal State Educational Standard of Secondary General Education: approved by the Ministry of Education of the Russian Federation, Order No. 43 May 17, 2012 (as amended on August 12, 2022 Order No. 732).* Available at: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (Accessed: 9 February 2023). (In Russ.)
4. Davidov, V.V. (1996) *The theory of developmental learning.* M.: INTOR. (In Russ.)
5. Shatalov, M.A. (2019) Problem solving lesson as a type of meta-subject lesson in modern school. *A.I.Herzen RSPU News*, no. 194. pp. 163-170. (In Russ.)
6. Shatalov, M.A., Satyvaldieva, B. (2021) Conceptual framework for the integration of extracurricular work of students in the field of Natural Science based on STEAM technology in the practice of advanced teacher training. *Review of Pedagogical Research*, vol. 3, no. 4. pp. 175-179. (In Russ.)
7. Robert, I.V. (ed.) (2022) *Implementation of traditional forms, teaching methods and distance learning technologies while using the digital educational environment (for educational institutions): guidelines.* M.: Institute for Education Development Strategy of RAE. (In Russ.)
8. Ipatova, I.I., Dmitrieva, O.V., Ivanova, T.V. (2002) Criteria-based assessment as a leading technology in the context of the introduction of the updated Federal State Educational Standard of Basic General Education. *Lifelong Education in St. Petersburg*, no 1(15), pp.83-89. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.02.2023; одобрена после рецензирования 09.03.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 27.02.2023; approved after reviewing on 09.03.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Сведения об авторе:

Шаталов Максим Анатольевич

Доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебно-методической деятельности, профессор кафедры естественнонаучного, математического образования и ИКТ Ленинградского областного института развития образования, Санкт-Петербург

Information about the author:

Shatalov Maxim Anatolievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor, Vice-Rector for educational and methodical activities, Professor of the Department of Natural Science, mathematical education and ICT of Lenigrad Regional Institute for Education Development, St. Petersburg

Научная статья

УДК 159.9.072

doi: 10.54884/S181570410025147-6

ОСОБЕННОСТИ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Наталья Александровна Фомина¹✉, Алексей Вячеславович Бабурин²

^{1,2}Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

^{1✉} pslfom@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5387-7733>

² av_baburin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3210-4248>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме теоретической и практической психологии – успешности личности в современной цифровой среде. Представлено авторское понимание феномена успешности деятельности в цифровом пространстве. Описаны результаты исследования успешности деятельности студентов в социальных сетях, осуществленного с использованием авторских анкеты и цифрового диктанта, на основании которых выделены группы лиц с различной степенью этой успешности. Установлено, что успешные, по сравнению с неуспешными, имели большее количество аккаунтов в «ВКонтакте», «Инстаграме» и «Тиктоке», в том числе монетизированных блогов, приносящих доход, а также друзей, подписчиков и отметок «нравится» (или «лайков»). Эмпирически доказана гипотеза о том, что успешность студентов в цифровой среде связана с таким свойством их личности, как инициативность, которая выступает характерологическим проявлением их общей активности. Раскрыты особенности содержательно-смысловых (мотивационно-целевых, когнитивных, результативных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоционально-волевых и рефлексивно-оценочных) составляющих инициативности как системного свойства личности студентов с различным уровнем успешности деятельности в цифровом пространстве. Показано, что успешные в цифровой среде студенты часто и осознанно проявляли инициативность, испытывая при этом положительные переживания, не зависели от внешних обстоятельств при ее реализации, в то время как неуспешные при проявлении инициативности переживали в большей степени отрицательные эмоции, демонстрировали экстернальную регуляцию, недостаток навыков инициативного поведения и более выраженное нежелание проявлять инициативность из-за проблем эмоционально-личностного характера. С учетом выявленных значимых корреляций между цифровой успешностью и особенностями проявления студентами инициативности сделан вывод о том, что для повышения успешности деятельности личности в цифровом пространстве необходимо повышать готовность проявлять инициативность, зависящую от мотивации в целом и переживаний положительных стенических эмоций, общественную значимость целей и субъектную продуктивность.

Ключевые слова: студенты, личность, цифровое пространство, социальные сети, успешность деятельности, личностная инициативность, содержательно-смысловые и инструментально-стилевые составляющие.

Для цитирования: Фомина Н.А., Бабурин А.В. Особенности инициативности студентов с различным уровнем успешности деятельности в цифровом пространстве // Человек и образование. 2023. №1. С. 155-167. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025147-6>.

Original article

SPECIFICITY OF INITIATIVE MANIFESTATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SUCCESSFUL ACTIVITY IN THE DIGITAL SPACE

Natalia A. Fomina^{1✉}, Alexey V. Baburin²

^{1,2}Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan, Russia

^{1✉} pslfom@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5387-7733>

² av_baburin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3210-4248>

Abstract. The article is devoted to the actual problem of theoretical and practical psychology - the success of the individual in the modern digital environment. The authors' understanding of the phenomenon of successful activity in the digital space is presented. The results of the study of the success of students' activities in social networks, carried out using the author's questionnaire and digital dictation, are described, on the basis of which groups of people with varying degrees of this success are identified. It was found that successful students, compared to unsuccessful ones, had more accounts in Vkontakte, Instagram and Tiktok, including monetized blogs that generated income, as well as friends, subscribers and likes (or likes). The hypothesis that the success of students in the digital environment is empirically proven is associated with such a property of their personality as initiative, which is a characterological manifestation of their general activity. The features of the content-semantic (motivational-targeted, cognitive, productive) and instrumental-stylistic (dynamic, emotional-volitional and reflexive-evaluative) components of initiative as a systemic property of the personality of students with different levels of success in the digital space are revealed. It is shown that successful students in the digital environment often and consciously provide initiative, while experiencing positive experiences, do not depend on external circumstances in its implementation, while unsuccessful students, when showing initiative, experience more negative emotions, demonstrate external regulation, lack of skills of proactive behavior and a more pronounced reluctance to take initiative due to problems of an emotional and personal nature. Taking into account the identified significant correlations between digital success and the peculiarities of students' manifestation of initiative, it is concluded that in order to increase the success of an individual's activity in the digital space, it is necessary to increase the willingness to show initiative, which depends on its motivation in general and experiences of positive sthenic emotions, the social significance of its goals and subject productivity.

Keywords: students, personality, digital space, social networks, success of activity, personal initiative, content-semantic and instrumental-style components.

For citation: Fomina N.A., Baburin A.V. Specificity of initiative manifestation of students with different levels of successful activity in the digital space // Man and Education. 2023; (1): 155-167. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025147-6>.

Введение. В настоящее время окружающий нас мир стремительно меняется: набирает обороты цифровая революция, охватившая весь мир, и всё более заметной становится цифровая трансформация общества. В различные сферы жизнедеятельности с высокой интенсивностью внедряются современные технологии, требующие от человека активности, готовности и способности быстро адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности в цифровой среде.

Цифровое пространство рассматривалось нами как новая среда существования современного общества, абсолютно новый тип реальности, ключевой характеристикой которого является виртуальная реальность, или виртуальность, – объект или состояние, которые реально не существуют, но могут

возникнуть при определенных условиях; некое потенциальное состояние бытия при наличии в нем определенного активного начала [1]. Эти явления изучаются с точки зрения культурного и аксиологического подходов и отличаются постоянной трансформацией и распространением на новые социальные группы и территории [2].

Цифровое пространство – это нематериальный объект, который порождается и поддерживается существующими в объективной реальности устройствами хранения, передачи ввода и вывода информации (компьютерные устройства) при помощи особых алгоритмов (программный код) и таких устройств, как персональный компьютер, ноутбук, смартфон и т.п., выступающих посредниками между человеком и цифровой средой. Однако, несмотря на виртуальный

характер цифрового пространства, его содержание представляет для человека такую же значимость и ценность, как и реальные объекты действительности. Причем в цифровом пространстве всё больше появляется оцифрованных предметов и процессов, выступающих в качестве эквивалентов реальных вещей (например, цифровые валюты, которые на сегодняшний день представляют собой большую ценность; электронные цифровые подписи; электронные страховые полисы; билеты на самолеты и поезда и многое другое).

Основным полем активности личности в цифровом пространстве можно рассматривать социальные сети, которые предоставляют человеку возможности создания индивидуальных профилей; взаимодействия путем взаимного просмотра профилей, отправки сообщений, комментариев, различных реакций («лайк», «класс» и т.п.); посещения ресурса (ведение блога, поиск друзей и т.п.); обмена информацией, музыкой, файлами и т.п.; удовлетворения потребностей путем накопления ресурсов (например, удовлетворение потребности в общении с помощью увеличения количества знакомств в социальных сетях) [3]. Отличительными особенностями социальных сетей являются самопрезентация (профиль, блог), коммуникация (внутренняя почта, комментарии, подписки), кооперация (групповой блог) и социализация (система «друзей» и «групп») [4].

Вовлеченность человека в киберпространство, его освоение и активное использование социальных сетей как основного поля деятельности личности в цифровом пространстве в настоящее время выступает одним из способов адаптации личности к современным условиям жизнедеятельности, реализации своего потенциала и достижения успеха. То, что находится у человека «по ту сторону экрана», уже принял форму своеобразного «дополнительного паспорта» и оказывает влияние на различные сферы жизнедеятельности человека. Многие кадровые агентства и службы очень серьезно подходят к оценке цифрового профиля соискателя в социальных сетях и его успешности [5].

Следует заметить, что стремление к успеху, под которым принято понимать позитивный результат деятельности личности, ориентированной на достижение значимых для нее целей в рамках общепринятых социальных норм, и успешности – состоянию, которое является результатом достижения успеха как благоприятного исхода деятельности [6], является одной из фундаментальных потребностей человека, отражением желания быть отмеченным или признанным обществом, получить высокую оценку своих действий и результатов [7].

Исходя из вышесказанного, успешность деятельности личности в цифровом пространстве можно понимать как достижение социально одобряемых лично значимых целей в социальных сетях.

Одним из важнейших условий эффективного освоения цифровой среды и достижения личностью успеха в цифровом пространстве является активность личности – группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к самовыражению относительно внешнего мира, реализуемая в умственном, двигательном (в том числе речедвигательном) или социальном (общение) планах [8].

Согласно концепции «наиболее общих оснований индивидуальности человека» (В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, А.И. Крупнов, Н.С. Лейтес, В.М. Русалов), активность, наряду с направленностью и саморегуляцией, можно рассматривать как наиболее обобщенные, интегральные, связующие переменные, которые обнаруживаются в различных компонентах личности (мировоззрении, мотивационной сфере, характере, способностях, темпераменте). Они вбирают в себя различные качественные характеристики, к которым относятся, с одной стороны, *непроизвольные психофизиологические характеристики*, тесно связанные с темпераментом и нейрофизиологическими особенностями индивида, с другой – *произвольные, социально-психологические, мотивационно-смысловые и обобщенно-мировоззренческие*, детерминированные в большей мере средовыми факторами и социальными отношениями. Иными словами, каждая из

интегральных переменных концентрирует вокруг себя определенный набор базовых свойств личности, которые наиболее полно выражают ее целостную сущность.

Континуум активности на психофизиологическом (темпераментном) уровне может быть охарактеризован такими свойствами, как активность – реактивность, а на психосоциальном, или характерологическом, – общительность, любознательность и инициативность [9].

Инициативность – синоним активности и способности к самостоятельным действиям [10]. Это отвечающая времени и условиям смелая и активная позиция, гибкость действий и поступков человека, проявляющаяся намеренно и осознанно в случае, если у человека есть внутренний интерес к изменению существующей ситуации к лучшему, и заключающаяся в самостоятельной постановке целей и организации действий, направленных на достижение этих целей [11; 12].

При освоении цифрового пространства в условиях динамичного развития технологий инициативность приобретает особое значение: смелая и активная позиция, гибкость, а также готовность учиться новому, отказываться от старого и постоянно меняться, лежащие в основе инициативности как составной части адаптивности личности, выступают необходимым условием успешной деятельности в этом пространстве. Она позволяет человеку активно осваивать новые технологии, формировать навыки и умения обращения с техническими устройствами; эффективно выстраивать общение с другими людьми с помощью различных цифровых инструментов связи, демонстрируя свои навыки, умения, творческие способности (например, рассказы, стихи, фотографии, видеоролики, музыкальные клипы и т.п.) знакомым и незнакомым людям и имея возможность добиться признания и даже всемирной популярности.

Все вышесказанное определило актуальность проведенного нами исследования успешности студентов в цифровом пространстве и его связи с их личностной инициативностью.

В качестве **гипотезы** выступило предположение о том, что инициативность как проявление общей активности личности способствует успешности деятельности личности в цифровом пространстве.

Методы исследования. В исследовании, проводившемся в конце 2021 – начале 2022 года, приняли участие 100 студентов 1-4-х курсов гуманитарных специальностей Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Академии права ФСИН России, Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова и Рязанского государственного радиотехнического университета имени В.Ф. Уткина. Среди респондентов было 25 % мужчин и 75 % женщин, а их возраст составлял от 18 до 29 лет.

Определение успешности деятельности студентов в цифровом пространстве осуществлялось с помощью авторской анкеты «Успешность и активность в цифровом пространстве 2021», разработанной автором, цифрового диктанта и оценки средней успеваемости студентов по итогам последнего завершенного семестра, проходившего в смешанном (с чередованием онлайн и традиционного обучения) или онлайн-формате. Анкета дала возможность оценить активность студентов в популярных социальных сетях (количество аккаунтов, частота размещения публикаций в своём аккаунте, наличие монетизированного аккаунта – блога, приносящего прибыль), признание результатов их деятельности другими пользователями (количество отметок «нравится» за последние 10 размещенных публикаций в своём аккаунте; количество установленных контактов) и уровня популярности в социальных сетях (количество друзей и подписчиков).

Для исследования особенностей инициативности студентов использовался бланковый тест «Инициативность» А.И. Крупнова, позволивший оценить данную форму активности с позиции системно-функционального подхода. В рамках этого подхода инициативность рассматривалась как система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и

постоянство стремлений к процессу инициации [13; 14].

Результаты и их обсуждение. С помощью авторской анкеты «Успешность и активность в цифровом пространстве 2021» 27 % обследованных студентов были отнесены к группе «успешных», 28 % – «неуспешных» и 45 % – «среднеуспешных» в цифровой среде.

В группе «успешных» студентов 97,3 % имели аккаунты во всех трех социальных сетях («ВКонтакте», «Инстаграм», «Тикток»), 3,7 % – в двух соцсетях (100 % – «ВКонтакте» и «Инстаграм»), 97,3 % – в «Тикток», а студентов с одним аккаунтом в этой группе не было. Активность «неуспешных» студентов была меньше: только у 21 % из них были аккаунты в трех социальных сетях, у 29 % – в двух, а у 50 % – лишь в одной. При этом все студенты данной группы имели аккаунт «ВКонтакте», 50 % – в «Инстаграм» и 21 % – в «Тиктоке».

37 % «успешных» в цифровой среде студентов размещали публикации раз в неделю и чаще, 26 % – не реже чем один раз в две недели, 30 % – не реже раза в месяц и лишь 7 % – реже чем раз в месяц. «Неуспешные»

студенты отличались более редкими публикациями: 7 % из них делали их раз в неделю и чаще, 3 % – не реже чем один раз в две недели, 29 % – не реже чем раз в месяц, а 61 % – реже одного раза месяца.

При этом у «успешных» студентов в среднем было 1905 друзей и подписчиков во всех трех социальных сетях, из них 506 – в «ВКонтакте», 770 – в «Инстаграм» и 630 – в «Тикток», а у «неуспешных» – значительно меньше: во всех трех социальных сетях было только 117 друзей и подписчиков, «ВКонтакте» – 144, в «Инстаграм» – 32, в «Тикток» – лишь 1.

Количество «лайков» (отметок «нравится») за последние 10 размещенных публикаций также различалось у студентов с различной успешностью в цифровой среде. У «успешных» студентов во всех трех социальных сетях было 383 «лайка», «ВКонтакте» – 73, в «Инстаграм» – 121, в «Тикток» – 188. В то же время у «неуспешных» студентов во всех трех социальных сетях – только 25 «лайков», «ВКонтакте» – 14, в «Инстаграм» – 11, в «Тикток» – ни одного.

Монетизированные личные блоги, приносившие доход и являвшиеся, по сути, про-

Таблица 1

Выраженность различных переменных инициативности у «успешных» студентов

| Компоненты | Переменные | Средние значения | Т-критерий Стьюдента | Уровень значимости различий |
|-----------------------|-----------------------------------|------------------|----------------------|-----------------------------|
| Целевой | Общественно значимые цели | 31 | 3,538 | 0,001 |
| | Лично значимые цели | 38 | | |
| Мотивационный | Социоцентричность | 28 | 1,630 | 0,109 |
| | Эгоцентричность | 32 | | |
| Когнитивный | Осмысленность | 29 | 5,820 | 0,000 |
| | Осведомленность | 16 | | |
| Продуктивный | Предметность | 33 | 1,321 | 0,192 |
| | Субъектность | 35 | | |
| Динамический | Энергичность | 28 | 2,544 | 0,014 |
| | Аэнергичность | 21 | | |
| Эмоциональный | Стеничность | 33 | 4,948 | 0,000 |
| | Астеничность | 20 | | |
| Регуляторный | Интернальность | 26 | 1,374 | 0,175 |
| | Экстернальность | 23 | | |
| Рефлексивно-оценочный | Операционные трудности | 20 | 0,266 | 0,792 |
| | Эмоционально-личностные трудности | 21 | | |

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом

фессиональными, были у 14,8 % «успешных» студентов и отсутствовали у «неуспешных».

При этом результаты цифрового диктанта «успешных» и «неуспешных» в цифровой среде студентов, которые определялись по 100-балльной шкале, а также их средняя успеваемость по итогам последнего завершенного семестра, проходившего в смешанном или онлайн-формате, у представителей выделенных групп существенно не различались: цифровая грамотность «успешных» – 67, «неуспешных» – 76 баллов; средняя успеваемость «успешных» – 4,34, «неуспешных» – 4,17 баллов.

Личностная инициативность студентов с различным уровнем успешности в цифровом пространстве как проявление их активности имела специфические и общие особенности.

У «успешных» в цифровой среде студентов личные цели инициативности были выражены значительно сильнее, чем общественно значимые; ее осмысленность преобладала над осведомленностью; энергичность – над аэнергичностью; стеничность – над астеничностью (таблица 1). Они часто и осознанно проявляли это свойство личности, понимая его важность и необходимость развития, хотя чаще всего – для достижения собственных целей, переживая при этом положительные эмоции и чувства радости, удовлетворения, гордости за себя и т.д.

Отсутствие значимых различий между субъектностью и предметностью; эгоцентричностью и социоцентричностью; интернальностью и экстернальностью; операциональными и эмоционально-личностными трудностями при проявлении ими данного свойства указывало на то, что эти студенты руководствовались как личными, так и общественными мотивами, получая результат в соответствующих сферах, в одних случаях демонстрировали внутреннюю саморегуляцию, в других – надеялись на окружающих людей и испытывали трудности, связанные с недостатком навыков инициативного поведения и с неуверенностью в себе, тревожностью и т.п.

С помощью метода корреляции г-Пирсона было выявлено множество (26) положительных связей между переменными различных компонентов их инициативности (рисунок 1).

Выраженная у «успешных» студентов энергичность инициативности, т.е. сила и устойчивость стремления ее проявлять, имела положительные связи со стеничностью, общественно значимыми целями, субъектностью, предметностью и эгоцентричностью, т.е. повышалась по мере увеличения положительных эмоциональных переживаний, значимости общественных целей и продуктивности инициативного поведения в различных сферах жизнедеятельности.

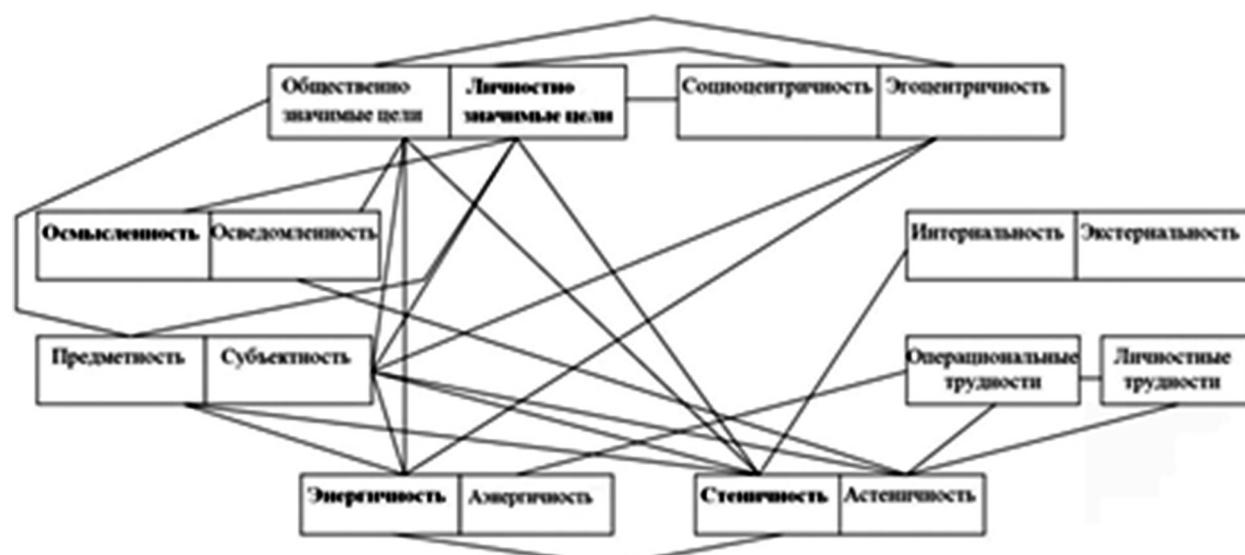


Рис. 1. Корреляции между переменными инициативности у «успешных» студентов

Осмысленность проявления инициативности имела положительные корреляции с личностно значимыми целями, которые, в свою очередь, были связаны с социоцентричностью, эгоцентричностью, субъектностью и предметностью. Значит, ее повышению способствовало увеличение мотивации студентов в целом и понимания собственных выгод от результатов проявления активности.

Стеничность коррелировала с субъектностью, предметностью, интернальностью, общественно и личностно значимыми целями, указывая на увеличение их положительных эмоциональных переживаний при развитии различных целевых установок, чувства ответственности за собственные действия и результативности проявления инициативности в различных сферах.

У «неуспешных» студентов тоже были более выражены личные, чем общественные цели; осмысленность, чем осведомленность (таблица 2). Они, как и «успешные» студенты, осознанно проявляли инициативность, понимая ее важность и необходимость, и чаще всего для достижения своих личных целей.

«Неуспешные» студенты, как и «успешные», при проявлении инициативности руководствовались в равной степени личными и общественными мотивами, получая результат в соответствующих сферах, в одних случаях могли проявлять внутреннюю саморегуляцию, в других – внешнюю, испытывали трудности, связанные с недостатком навыков инициативного поведения и с неуверенностью в своих силах, мнительностью, тревожностью и т.п. Однако, в отличие от «успешных», нечасто демонстрировали готовность проявлять данное свойство и испытывали как положительные стенические, так и негативные эмоции.

С помощью корреляционного анализа г-Пирсона между различными переменными инициативности «неуспешных» было выявлено больше (36), чем в другой группе, положительных связей (рисунок 2).

Для повышения готовности «неуспешных» студентов проявлять инициативность особое значение имело уменьшение агармонических переменных их инициативности. Личностно значимые цели их инициативности коррелировали с социоцентричностью,

Таблица 2

Выраженность различных переменных инициативности у «неуспешных» в цифровой среде студентов

| Компоненты | Переменные | Средние значения | Т-критерий Стьюдента | Уровень значимости различий |
|-----------------------|-----------------------------------|------------------|----------------------|-----------------------------|
| Целевой | Общественно значимые цели | 30 | -2,506 | 0,015 |
| | Лично значимые цели | 35 | | |
| Мотивационный | Социоцентричность | 30 | 0,322 | 0,749 |
| | Эгоцентричность | 29 | | |
| Когнитивный | Осмысленность | 34 | 5,014 | 0,000 |
| | Осведомленность | 18 | | |
| Продуктивный | Предметность | 32 | 0,514 | 0,119 |
| | Субъектность | 36 | | |
| Динамический | Энергичность | 29 | 1,809 | 0,076 |
| | Аэнергичность | 24 | | |
| Эмоциональный | Стеничность | 29 | 0,879 | 0,383 |
| | Астеничность | 27 | | |
| Регуляторный | Интернальность | 28 | 0,224 | 0,824 |
| | Экстернальность | 28 | | |
| Рефлексивно-оценочный | Операционные трудности | 26 | 0,292 | 0,771 |
| | Эмоционально-личностные трудности | 25 | | |

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом

субъектностью и осмысленностью, которая, в свою очередь, была связана с субъектностью, предметностью, стеничностью и интернальностью. Это показывает, что личностная значимость их инициативности увеличивалась по мере повышения ее общественных мотивов, результатов проявления инициативности на предметном уровне, положительных эмоций и внутреннего локуса контроля.

Энергичность их инициативности коррелировала с предметностью и стеничностью, а аэнергичность – с экстернальностью, личностными трудностями, операциональными трудностями и астеничностью, которая была связана с личностными и операциональными трудностями и экстернальностью. Для развития у «неуспешных» студентов готовности проявлять инициативность было необходимо увеличение продуктивности инициативного поведения в предметной сфере, положительной модальности переживаний, а также развитие внутренней саморегуляции, уверенности в себе и навыков проявления данного свойства.

Сравнительный анализ особенностей

инициативности «успешных» и «неуспешных» в цифровом пространстве студентов показал наличие значимых различий в выраженности у них осмысленности, стеничности, астеничности, экстернальности и операциональных трудностей при проявлении данного свойства личности.

Как видно из таблицы 3, «успешные» отличались от «неуспешных» большей выраженностью стенических переживаний радости и удовлетворения от успешности инициативных действий, гордости за инициативное поведение, заслужившее похвалу. Кроме того, у них наблюдалась некоторая тенденция к чуть большей выраженности эгоцентричности и личных мотивов при проявлении инициативности, а также ухода от этого.

«Неуспешные» студенты, в отличие от «успешных», характеризовались более выраженным отрицательными астеническими переживаниями тревожности и неуверенности в себе при необходимости проявлять инициативность, экстернальной регуляцией, выражавшейся в неспособности брать ответственность за себя за свое поведение,

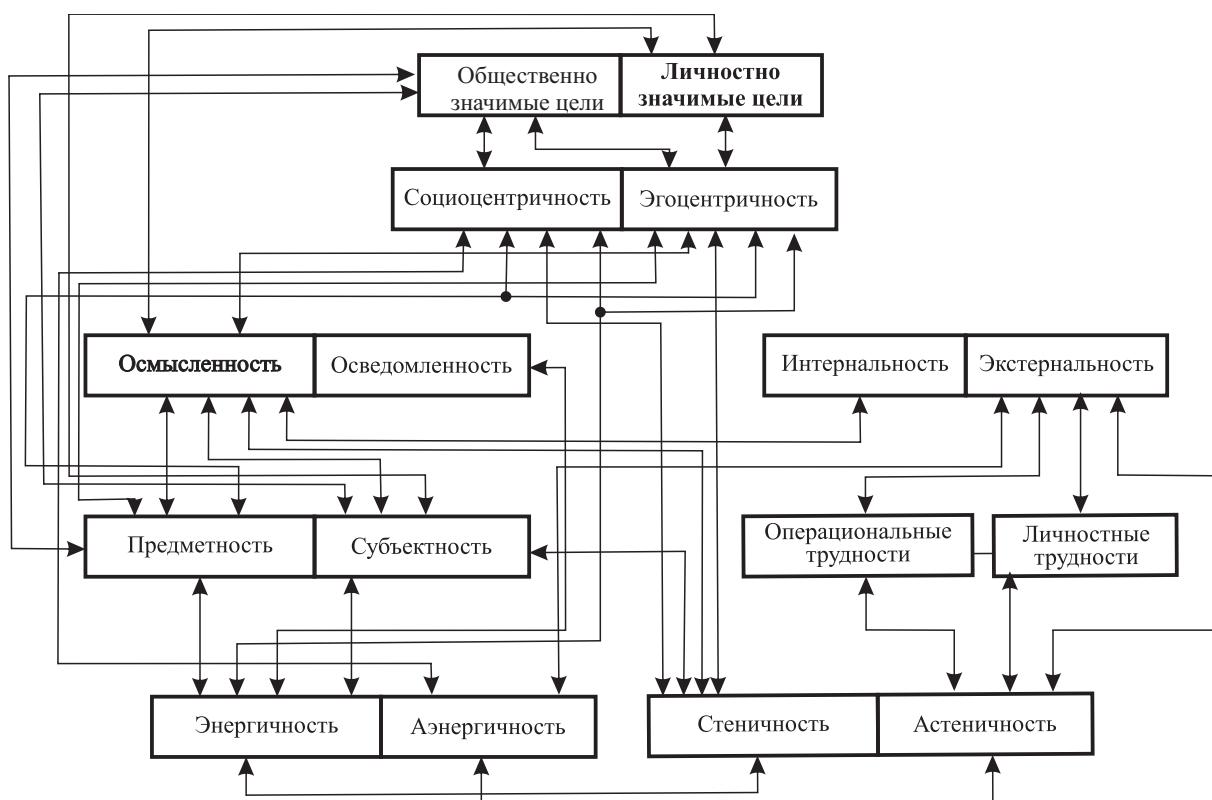


Рис. 2. Корреляции между переменными инициативности у «неуспешных» студентов

операциональными трудностями из-за недостатка навыков ответственного поведения, а также пониманием важности и необходимости развития этого свойства.

При этом и тем и другим были свойственны одинаково выраженные цели и мотивы инициативного поведения; его продуктивность в различных сферах жизнедеятельности; устойчивость желания и готовности его проявлять; простая осведомленность об инициативности.

Кроме связей между различными составляющими инициативности у студентов с различной успешностью деятельности в цифровой среде с помощью корреляционного анализа г-Пирсона были обнаружены корреляции между успешностью их деятельности в цифровом пространстве и переменными инициативности.

Так, у «успешных» эта успешность имела положительные корреляции с энергичностью (0,55), субъектностью (0,44), эгоцентричностью (0,42) инициативности, т.е. готовностью и мотивацией к проявлению

инициативности ради эгоцентрических мотивов и достижения личных результатов (рисунок 3).

У «неуспешных» студентов успешность деятельности в цифровом пространстве не обнаружила связей с переменными инициативности.

Выводы. Таким образом, в современном обществе важнейшей сферой развития личности является деятельность в цифровом пространстве, успешность которой может оцениваться на основании анализа активности и признания личности в социальных сетях.

Результаты проведенного нами исследования показали, что студенты имели различную успешность деятельности в цифровой среде. Большинство «успешных», в отличие от «неуспешных», имели аккаунты в различных социальных сетях, в том числе профессиональные аккаунты, приносившие прибыль; значительно чаще размещали в них публикации; получали больше «лайков»; имели большее количество друзей и подписчиков, несмотря на более низкую

Таблица 3

Сравнительный анализ выраженности различных переменных инициативности у «успешных» и «неуспешных» в цифровом пространстве студентов

| Компоненты | Переменные | Успешные студенты | Неуспешные студенты | T-критерий Стьюдента | Уровень значимости различий |
|-----------------------|-----------------------------------|-------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------|
| Целевой | Общественно значимые цели | 31 | 30 | 0,437 | 0,664 |
| | Личные цели | 38 | 35 | 1,256 | 0,215 |
| Мотивационный | Социоцентричность | 28 | 30 | -0,746 | 0,459 |
| | Эгоцентричность | 32 | 29 | 0,980 | 0,332 |
| Когнитивный | Омысленность | 29 | 34 | -2,350 | 0,023 |
| | Осведомленность | 16 | 18 | -0,726 | 0,471 |
| Продуктивный | Предметность | 33 | 32 | 0,193 | 0,847 |
| | Субъектность | 35 | 36 | -0,219 | 0,828 |
| Динамический | Энергичность | 28 | 29 | -0,336 | 0,738 |
| | Аэнергичность | 21 | 24 | -0,823 | 0,414 |
| Эмоциональный | Стеничность | 33 | 29 | 2,071 | 0,043 |
| | Астеничность | 20 | 27 | -2,069 | 0,043 |
| Регуляторный | Интернальность | 26 | 28 | -0,754 | 0,454 |
| | Экстернальность | 23 | 28 | -1,794 | 0,029 |
| Рефлексивно-оценочный | Операционные трудности | 20 | 26 | -2,005 | 0,050 |
| | Эмоционально-личностные трудности | 21 | 25 | -1,337 | 0,187 |

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом

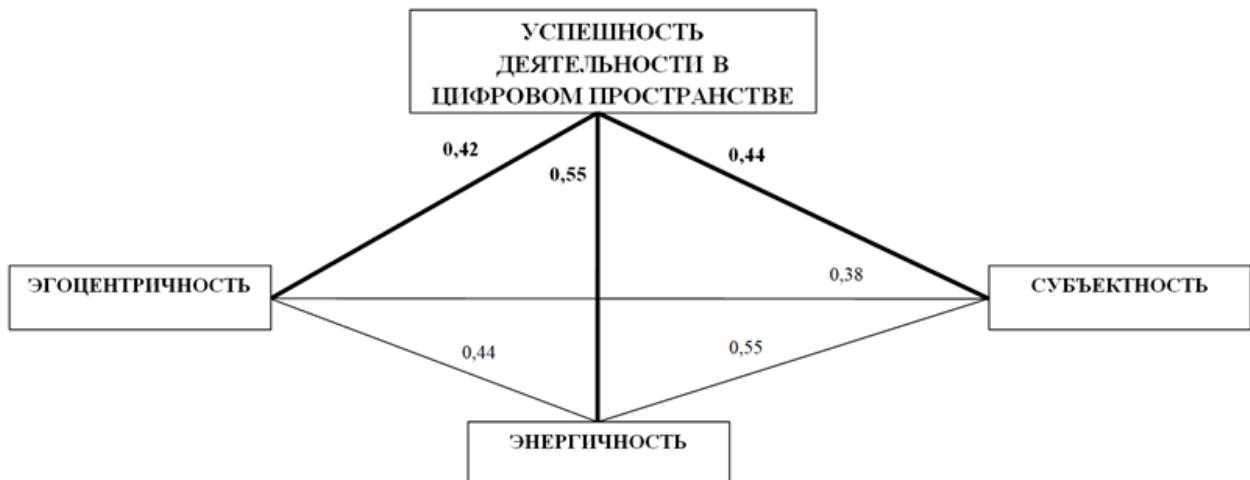


Рис. 3. Связи успешности в цифровой среде и переменных инициативности у «успешных» студентов

«цифровую грамотность» и успешность обучения в онлайн и смешанном форматах, которые, возможно, в большей степени определялись когнитивными способностями, чем их активностью.

Личностная инициативность «успешных» и «неуспешных» в цифровом пространстве студентов имела как специфические, так и общие особенности. «Успешные» студенты часто и осознанно проявляли инициативность, испытывая при этом преимущественно положительные переживания и руководствуясь личными целями. «Неуспешные» были более склонны к астеническим переживаниям, чаще руководствовались внешним локусом контроля, не имели достаточных навыков при реализации инициативного поведения, но встречались с большим количеством эмоционально-личностных проблем и чаще демонстрировали нежелание проявлять инициативность.

Полученные и представленные в данной статье результаты и сформулированные на их основе выводы могут быть использованы вузовскими педагогами, психологами, тьюторами в процессе психологического

сопровождения студентов с целью повышения их успешности в современной цифровой среде и развития у них активности как важнейшего профессионально важного свойства личности, а также в процессе преподавания в вузе психологии личности, психологии труда, психологии в цифровом мире (киберпсихологии) и других учебных дисциплин.

Перспективой дальнейших исследований может быть изучение связей активности личности в социальных сетях с другими личностными особенностями (ценостно-смысловой, эмоциональной, регуляторной сферой личности).

Список источников

1. Соснина Т.Н. Определение понятия «виртуальность». Анализ терминологического статуса // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2017. № 2(16). С. 11-19.
2. Сидорова А.П. Понятие цифрового пространства и его характеристики. Возможности и угрозы использования цифрового пространства // Научный диалог: Молодой ученый: сборник научных трудов по материалам XXVIII Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 22 мая 2020 года. СПб.: Международная Объединенная Академия Наук, 2020. С. 48-55.
3. Демичева К.А. Понятие и классификация социальных сетей в контексте взаимодействия в сети интернет // International scientific review. 2015. №3 (4). С. 79-82.
4. Российский интернет-портал и аналитическое агентство: [сайт]. URL: <https://goo.su/nOnfu> – 2023 (дата обращения: 10.01.2023).
5. HeadHunter – крупнейшая российская компания интернет-рекрутмента: [сайт]. URL: <https://lesnoy62.hh.ru/article/301106> (дата обращения: 11.01.2023).
6. Дворецкая М.Я., Лощакова А.Б. Образ успешности в современных психологических исследованиях // Мир науки. 2016. Т. 4. № 2. С. 56.
7. Попкова Н.А. Феномен успешности в психологической науке // Мир человека: Материалы ежегодных конференций. Красноярск, 26 апреля 2017 года / под общ. ред. В.В. Игнатовой. Красноярск: ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», 2017. С. 264-268.
8. Небылицин В.Д. Психофизиологическое исследование индивидуальных различий. М., 1976. 263 с.
9. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности. Рязань: Узорочье, 2002. 362 с.
10. Карабанова О.Н., Трескин М.Ю., Хабарова Е.Н. Характеристика понятия «социально-значимые качества личности» // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61(4). С. 137-138.
11. Корниенко Е.В., Бюндюгова Т.В. Развитие инициативности сотрудников госслужбы // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2017. № 1(25). С. 61-66.
12. Деева Н.А., Урbonовичус М.И. Макиавеллизм в координатах жизненной успешности личности // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения – 2018). СПб.: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. С. 112-117.
13. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1. С. 63-73.
14. Шурухина Г.А. Основные направления исследования инициативности в современной психологии // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 4. С. 23-28.

References

1. Sosnina, T. (2017) Definition of Virtuality. Analysis of terminological status. *Philosophy and Humanities in the Information Society*, no 2(16), pp. 11-19. (In Russ.)
2. Sidorova, A. (2020) The concept of digital space and its characteristics. Opportunities and threats of using digital space. *Scientific dialogue: Young scientist: Proceedings of Scientific Papers on the Materials of XXVIII International Scientific Conference*. 22 May 2020. St.Petersburg, International United Academy of Sciences, pp. 48-55. (In Russ.)
3. Demicheva, K. (2015) The concept and classification of social networks in the context of interaction in the Internet. *International Scientific Review*, no 3 (4), pp. 79-82. (In Russ.)
4. *Russian Internet portal and analytical agency Tadviser* (2023). Available at: <https://goo.su/nOnfu> – 2023. (Accessed: 10 January 2023). (In Russ.)
5. *Head Hunter - the largest Russian Internet recruitment company* (2015). Available at: <https://lesnoy62.hh.ru/article/301106> (Accessed: 11 January 2023). (In Russ.)
6. Dvoretskaya, M. and Loshchakova, A. (2016) The image of success in modern psychological research. *World of Science*, no 2, pp.56. (In Russ)
7. Popkova, N. and Ignatova, V. (2017) The phenomenon of success in psychological science. *The World of Man: Proceedings of the Annual Conferences*. Krasnoyarsk: Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, pp. 264-268. (In Russ.)
8. Nebylitsin, V. (1976) *Psychophysiological Study of Individual Differences*. Moscow. (In Russ.)
9. Fomina, N.A. (2002) *Properties of personality and peculiarities of speech activity*. Ryazan: Uzorochye. (In Russ.)
10. Karabanova, O. Treskin, M. and Khabarova, E. (2018) Characteristics of the concept of "socially significant qualities of personality". *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 61 (4), pp. 137-138. (In Russ.)
11. Kornienko, E. and Byundyugova, T. (2017) Development of initiative of civil service employees. *Bulletin of Taganrog Institute of Management and Economics*, no. 1(25), pp. 61-66. (In Russ.)
12. Deeva, N. (2018) Machiavellianism in the coordinates of personal life success. In: Urbonavichus, M. (ed.) *Actual problems of law enforcement psychology: concepts, approaches, technologies (Vasiliev readings)*. St. Petersburg, pp. 112-117. (In Russ.)
13. Krupnov, A. (2006) System-dispositional approach to the study of personality and its properties. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, no. 1, pp. 63-73. (In Russ.)
14. Shurukhina, G. (2013) Main directions of initiative research in modern psychology. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, no. 4, pp. 23-28. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.02.2023; одобрена после рецензирования 05.02.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 01.02.2023; approved after reviewing on 05.02.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторах:

Фомина Наталья Александровна

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, главный редактор научного журнала «Психологический поиск», Рязань

Бабурин Алексей Вячеславович

Магистрант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Рязань

Information about the authors:

Fomina Natalia Aleksandrovna

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of personality psychology, special psychology and correctional pedagogy, Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Editor-in-chief of the scientific journal «Psychological and pedagogical research», Ryazan

Baburin Alexey Vyacheslavovich

Graduate student, Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan

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 378.048.2

doi: 10.54884/S181570410025133-1

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ

Эльфрида Викторовна Балакирева^{1✉}, Шуян Фэн²

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

^{1✉}bal-elvira@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7847-7437>

² shushushuyang@163.com, <https://orcid.org/0000-0002-5379-9499>

Аннотация. Среди иностранных аспирантов, обучающихся в российских вузах, в постпандемийный период по-прежнему доминирует дистанционное образование. Низкий риск заражения инфекцией и гибкость в обучении, а также снижение финансовых расходов на транспорт являются главными причинами, по которым они продолжают выбирать онлайн-формат обучения. Однако слабое владение русским языком, недостаточная скорость интернета и сокращение контактов с преподавателями влияют на эффективность дистанционного обучения. В статье представлены результаты пилотного исследования по выявлению проблем дистанционного обучения иностранных аспирантов из Китая. Общая выборка состояла из 103 респондентов: обучающихся в нескольких вузах России на разных курсах аспирантуры, по разным научным направлениям и специальностям, с разной продолжительностью онлайн-обучения. На основе анализа данных опроса в статье предпринимается попытка выявить проблемы и трудности, с которыми столкнулись иностранные аспиранты в процессе дистанционного обучения, и выработать направления их преодоления. Полученные результаты могут быть использованы для оказания помощи иностранным аспирантам в решении проблем и трудностей, возникающих при обучении в дистанционном формате, а также для повышения уровня удовлетворенности иностранных аспирантов, получающих высшее образование в формате дистанционного образования в России.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное обучение, технические проблемы, иностранные аспиранты.

Для цитирования: Балакирева Э.В., Фэн Ш. Исследование проблем дистанционного образования иностранных аспирантов // Человек и образование. 2023. №1. С. 168-177. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025133-1>.

Original article

STUDY OF DISTANCE EDUCATION PROBLEMS OF FOREIGN POSTGRADUATE STUDENTS

Elfrida V. Balakireva^{1✉}, Shuyang Feng²

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

^{1✉}bal-elvira@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7847-7437>

² shushushuyang@163.com, <https://orcid.org/0000-0002-5379-9499>

Abstract. Among international postgraduate students studying in Russian universities, distance learning continues to dominate in the post-pandemic period. The low risk of infection and the flexibility of learning, as well as the reduced economic costs of transport costs are the main reasons why they continue to opt for online forms of learning. However, problems such as poor Russian language knowledge, insufficient internet speed and lack of contact with teachers have affected distance education. This paper presents the results of a pilot study to identify problems with distance learning for international

postgraduate students from China. The total sample consisted of 103 respondents who were enrolled in different postgraduate courses at several Russian universities, and who had different online study time in different scientific fields. Based on the analysis of the survey data, this paper attempts to find out the problems and difficulties encountered by foreign postgraduate students in the process of distance learning, and to formulate methods to overcome these problems. The results can be used to help foreign postgraduate students solve problems and difficulties encountered in distance learning and to raise their satisfaction while receiving higher education in Russia in the form of distance learning.

Keywords: Distance education, distance learning, technical problems, foreign graduate students.

For citation: Balakireva E.V., Feng S. Study of distance education problems of foreign postgraduate students // Man and Education. 2023; (1): 168-177. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025133-1>.

Введение. С момента возникновения и распространения пандемии COVID-19 потребность в дистанционном образовании во всем мире была подтверждена, и его развитие шло все более ускоренными темпами. Статус дистанционного образования в России был установлен еще в 90-х годах прошлого столетия [1]. В отличие от традиционного дистанционное образование – это обучение на расстоянии с применением технических средств. Оно реализуется в формате электронного обучения, которое помогает обучающимся и педагогическим работникам взаимодействовать опосредованно, на расстоянии [2]. Следует обратить внимание, что понятие «дистанционное обучение» существенно отличается от понятия «дистанционное образование». Дистанционное обучение является частью дистанционного образования и относится к деятельности обучающегося [3]. Исследования показали, что обучение в дистанционном режиме имеет множество преимуществ как для учебного заведения, так и для педагога или обучающегося. Например, можно обучать неограниченное число студентов, при этом сокращается финансирование на закупку учебной литературы и расходных материалов [4], а обучающиеся могут самостоятельно устанавливать сроки обучения [5]. Несомненно, у дистанционного обучения есть и недостатки, например, неготовность студентов и преподавателей к оптимальной организации учебного процесса и оцениванию работ студентов в режиме реального времени [6]. Тем не менее перспективы онлайн-образования приобретают все большую привлекательность, особенно в отношении к обучению иностранных аспирантов. Из-за новой коронавирусной инфекции большинство российских университетов не настаивают на возвращении иностранных студентов в Россию для обучения онлайн, а

продолжают предлагать им онлайн-обучение как вариант, который позволяет студентам самостоятельно планировать свою деятельность, освобождаясь от ограничений во времени и в пространстве. Это становится привлекательным для многих иностранных аспирантов. Поэтому и сегодня, когда онлайн-обучение стало возможным, иностранные аспиранты, находящиеся в своей стране, все еще предпочитают формат дистанционного обучения.

Специфика преподавания в формате дистанционного обучения, а также особенности самих иностранных аспирантов создают для них определенные барьеры и проблемы. Только понимая и учитывая трудности, с которыми они сталкиваются, можно принять меры, обеспечивающие повышение эффективности их учебы.

Целью данного исследования является совершенствование процесса дистанционного образования иностранных аспирантов за счет снижения числа барьеров и проблем, возникающих у них непосредственно в процессе дистанционного обучения.

Материалы и методы. Материалы для эмпирического исследования собирались с помощью онлайн-опроса. Этот метод дает возможность выявить мнения иностранных аспирантов по вопросам дистанционного формата обучения; определить мотивацию их деятельности, оптимизировать систему отношений [7]. Онлайн-опрос позволяет осуществить сбор статистического материала независимо от времени и пространства [8], поэтому он особенно подходит для описываемой образовательной ситуации.

Для выявления того, как относятся иностранные аспиранты к дистанционному обучению и какие проблемы возникают в процессе онлайн-обучения, была разработана анкета, которая была предложена для заполнения китайским аспирантам РГПУ

им. А.И. Герцена, где обучается онлайн всего около 200 человек из Китая.

Результаты анализа полученных первичных данных локального опроса иностранных аспирантов показали, что анкета требует усовершенствования – перевода на китайский язык. После этого опрос был проведен повторно в режиме онлайн для дистанционно обучающихся аспирантов. В опросе приняли участие 103 иностранных аспиранта из различных вузов России: РГПУ имени А.И. Герцена, МГПУ, МГУ имени М.В. Ломоносова, РУДН. Анкета состояла из 25 вопросов, ориентированных на выявление следующей информации:

- отношения иностранных аспирантов к дистанционному обучению в России;
- уровня удовлетворенности иностранных аспирантов обучением в России;
- проблем, с которыми сталкиваются иностранные аспиранты в процессе дистанционного обучения;
- влияния дистанционного обучения на частоту посещений занятий, активность на занятиях, выполнение и сдачу заданий, контакт с преподавателями;
- формирования интереса к обучению в дистанционном формате, уровень владения русским языком.

Результаты и обсуждение. Приведем основные результаты исследования.

Основная информация о респондентах показывает, что среди иностранных аспирантов, обучающихся в российских вузах, значительно больше женщин (64,0 %), процент мужчин составляет 35,9 %. Из общего

числа респондентов 45,6 % имели опыт преподавания в вузе, что позволяет им лучше осознавать цель своего обучения.

Более половины респондентов этого анкетирования были аспирантами третьего курса (69,9 %), то есть начавшими обучение осенью 2020 года и попавшими под влияние эпидемии. Почти все время обучения в аспирантуре до настоящего времени они обучались дистанционно. Из этих опрошенных 30,1 % обучаются в формате дистанционного обучения более двух лет, а 41,8 % – 1–2 года. Данные показывают, что 85,4 % иностранных аспирантов учились онлайн в России, где большинство из них уже получили степень магистра. Еще небольшое количество приехали в Россию впервые после того, как граница между Китаем и Россией была вновь открыта.

До поступления в аспирантуру 63,1 % из тех, кто принял участие в опросе, имели опыт обучения в онлайн-формате. Они предпочтают онлайн-обучение (42,7 %) онлайн-обучению (24,3 %). 33,0 % иностранных аспирантов считают, что нет никакой разницы между онлайн- и онлайн-обучением. Однако в целом большое количество респондентов по-прежнему удовлетворены процессом (85,4 %) и результатами (83,5 %) своего дистанционного обучения в России. В соответствии с этим почти все аспиранты (99,0 %) смогли адаптироваться к дистанционному обучению в России. Из них хорошо адаптировались 28,2 %. Это означает, что, даже несмотря на невозможность онлайн-обучения в России, большинство зарубежных аспирантов все равно довольны



Рис. 1. Ответы респондентов на вопрос: «Что Вам понравилось при обучении в дистанционном формате?»

процессом получения высшего образования в России.

Как показано на рисунке 1, наибольшим преимуществом дистанционного обучения для иностранных аспирантов является низкий риск заражения инфекцией, что связано с динамической стратегией «Нулевая политика COVID», которой в настоящее время придерживается Китай. Это также стало основной причиной, по которой большинство аспирантов продолжают выбирать онлайн-обучение.

Вторым по значимости преимуществом является свобода от ограничений во времени и пространстве. Это связано с конкретным опытом респондентов. Хотя все участники данного исследования были аспирантами очной формы обучения, многие из них помимо учебы в аспирантуре имели работу.

Гибкость дистанционного обучения позволяет им более свободно организовывать и совмещать свою работу и учебу. Третьим преимуществом для иностранных аспирантов является сокращение стоимости обучения. Продолжая выбирать онлайн-обучение, можно не платить за транспорт и проживание в Санкт-Петербурге, где стоимость проживания намного выше, чем во многих китайских городах. Таким образом, это один из факторов, который привлекает некоторых аспирантов продолжать выбирать онлайн-обучение, при этом находясь в своей стране. Более того, достоинства системы онлайн-обучения являются более привлекательными для аспирантов и позволяют делать выбор в пользу дистанционного обучения. Оно не только просто в использовании и имеет полезные функции, но и позволяет скачивать учебные материалы в

любое время, полностью гарантируя высокое качество обучения. При необходимости даже можно скачать материалы, загруженные другими преподавателями курса, что помогает удовлетворить потребности иностранных аспирантов в получении широкого спектра учебных материалов.

В действительности в дополнение к этим преимуществам дистанционное обучение предлагает множество возможностей для аспирантов. Как отмечается в исследовании Д.А. Ендовицкого и др. [9], это не только повышает уровень компьютерной грамотности, но и позволяет приобрести навыки работы в удаленном режиме. Это помогает иностранным аспирантам контекстно развивать свои профессиональные навыки в процессе дистанционного обучения. Несмотря на то что дистанционное обучение имеет много преимуществ, существуют также различные трудности, с которыми сталкиваются иностранные аспиранты (рисунок 2).

На вопрос о трудностях, возникающих в процессе дистанционного обучения, на первое место опрошенные аспиранты поставили существование языкового барьера, затрудняющего общение с преподавателями. Согласно полученной от респондентов информации, 8,7 % из них едва могут общаться на русском языке. Данные иностранные аспиранты не сдавали никаких экзаменов по русскому языку. Это означает, что они не получили систематического курса знаний по русскому языку. С лингвистической точки зрения они фактически не способны к обучению в аспирантуре в России. Только 3,9 % респондентов имеют уровень русского языка, который полностью соответствует требованиям к обучению в России для

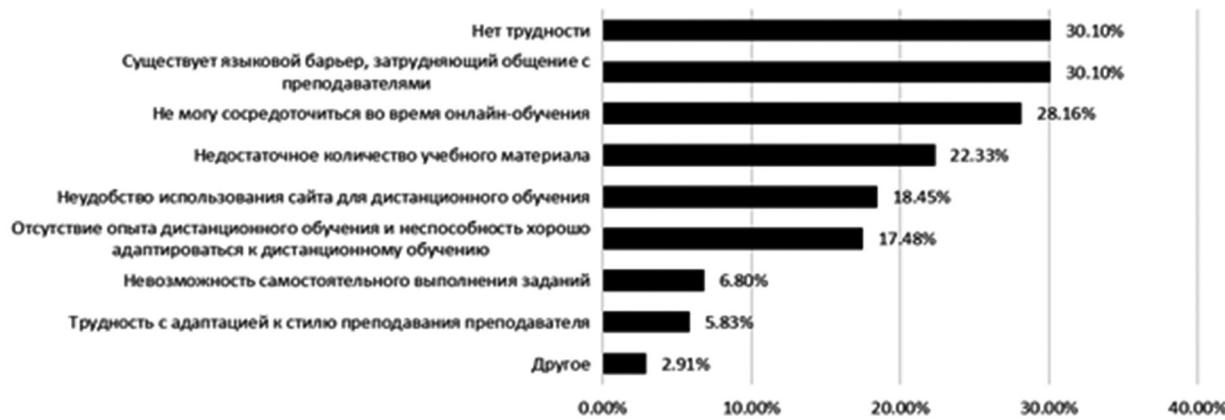


Рис. 2. Ответы респондентов на вопрос: «С какими трудностями Вы столкнулись в процессе дистанционного обучения?»

аспирантов, т.е. третий сертификационный уровень владения русским языком как иностранным. Владение русским языком является основой для учебы в аспирантуре в России, и недостаточное владение напрямую способствует возникновению трудностей, с которыми сталкиваются некоторые студенты при обучении в аспирантуре. Тем более, что характер дистанционного обучения предполагает отсутствие языковой среды. Это неизбежно усложняет задачу иностранных аспирантов по совершенствованию знания ими русского языка. Еще сложнее то, что большинство аспирантов не планируют специализацию на русском языке, поэтому преподаватели по специальности не сосредоточены на улучшении навыков русского языка иностранных учащихся на своих курсах. Чтобы лучше усвоить знания по своей специальности, аспиранты должны сами найти способы улучшить свои навыки владения русским языком.

Неспособность сосредоточиться во время онлайн-обучения также стала значительной проблемой для респондентов. Данная проблема возникает по трем основным причинам: во-первых, из-за отсутствия достаточного контроля. При онлайн-обучении в большинстве курсов не обязательно включать видео, а микрофон обычно нужно включать только во время ответа на вопросы. Во-вторых, из-за недостаточного знания русского языка. Из-за плохого владения русским языком некоторые аспиранты с трудом могут полностью понять то, что преподается на занятиях, что является фактором их «бегства» с лекций. В-третьих, в процессе дистанционного обучения аспиранты меньше взаимодействуют с преподавателями. В режиме онлайн-обучения помимо постановки вопросов преподаватели могут взаимодействовать со слушателями различными способами, такими как зрительный контакт и язык жестов, но эти способы трудно использовать в формате дистанционного обучения. Кроме того, во время дистанционных уроков преподаватели гораздо реже задают вопросы, чем на онлайн-уроках, из-за таких факторов, как неудобное оборудование и плохой доступ к интернету у студентов.

В дополнение к этому, по мнению 22,3 % иностранных аспирантов, недостаточное количество учебного материала для чтения также является важной проблемой, влияющей на дистанционное обучение. Иностранным зачастую легче понять материал в виде

текста, чем слушать его (например, в форме лекций, занятий и т.д.). Это связано с тем, что в процессе чтения материала обучающиеся могут не только понять содержание текста с помощью программ-переводчиков, но и собрать другую информацию, которая поможет им понять и уточнить определенные термины. Для получения большей информации иностранные аспиранты часто ожидают от преподавателей предоставления дополнительных материалов для самостоятельного изучения и совершенствования.

Подводя итог, легко заметить, что причиной проблем иностранных аспирантов в процессе дистанционного обучения является языковой барьер. Если аспиранты хорошо владеют русским языком, они могут попросить преподавателей предоставить им дополнительные материалы, когда считают, что материалов для чтения недостаточно. Они могут обратиться к преподавателям, однокурсникам или собрать соответствующие материалы в интернете, когда не могут выполнить задания самостоятельно. Поэтому ключом к решению проблем иностранных аспирантов в процессе дистанционного обучения является помочь в совершенствовании языковых навыков и, в частности, в накоплении специальных терминов и понятий. Это не только поможет учащимся быстрее адаптироваться к дистанционному обучению, но и облегчит их общение с преподавателями, аспирантами в России и решит некоторые из учебных проблем.

Важными инструментами для онлайн-обучения являются гаджеты, только с их помощью можно успешно осуществлять дистанционное обучение. В процессе дистанционного обучения 14,6 % опрошенных аспирантов использовали только одно цифровое коммуникационное устройство, 33,0 % – два устройства, а 52,4 % иностранных аспирантов предпочли использовать сочетание трех устройств: компьютера, мобильного телефона и планшета. Из трех устройств самым популярным был компьютер (95,2 %), за ним следовали мобильный телефон (74,8 %) и планшет (68,0 %). Что касается влияния устройства на дистанционное обучение, 41,8 % респондентов считают, что тип устройства влияет на эффективность дистанционного обучения, в то время как 22,3 % из них не имеют четкого представления о том, существует ли такое влияние.

Как показывает рисунок 3, по сути, самая большая техническая проблема, с которой сталкиваются иностранные аспиранты при дистанционном обучении, – это плохая скорость интернета, т.е. нестабильное соединение.

Это связано с тем, что доступ ко многим иностранным сайтам в Китае ограничен, например невозможно пользоваться Zoom и свободно скачивать русские источники и т.д. Чтобы снять данные ограничения, аспирантам приходится применять некоторые «особенные» методы, но в результате сетевое соединение становится нестабильным. Это приводит к отставанию во время видеосвязи учащихся с преподавателем или невозможности загрузить материалы. Разумеется, существуют и проблемы с самой системой онлайн-обучения, например, некоторые лекции не отображаются; невозможно скачать материалы, размещенные в системе преподавателем; бывают технические перебои в процессе воспроизведения материала и т.д.

В отличие от традиционного образования, новые электронные технологии, используемые в дистанционном обучении, не только увеличивают степень вовлечения студента в процесс обучения, но и представляют больше возможностей для подобного взаимодействия преподавателей и студентов, таких как электронная почта, телеконференции, диалоги в режиме реального времени и т.д. [10]. По данным статистики, более половины иностранных аспирантов считают, что их частота посещений занятий, активность на занятиях, выполнение и сда-

ча заданий, а также контакт с преподавателями остались прежними в период дистанционного обучения. Как видно из рисунка 4, количество студентов, считающих, что частота посещения ими занятий, выполнение и сдача заданий улучшились, значительно превосходит число тех, кто считает, что они ухудшились.

Количество респондентов, считающих, что активность на занятиях улучшилась, совпадает с количеством считающих, что активность стала хуже. Количество аспирантов, полагающих, что контакт с преподавателем ухудшился во время дистанционного обучения, немного превосходит тех, кто считает, что контакт улучшился. Из этого можно сделать вывод, что дистанционное обучение повышает частоту посещения занятий, выполнение и сдачу заданий иностранными аспирантами, но снижает взаимодействие между аспирантами и их преподавателями. Одним из важнейших условий повышения эффективности и качества образовательного процесса является активизация общения с научным руководителем, преподавателями в любой возможной форме [11]. Как снижение частоты общения с преподавателем, так и наличие барьеров в общении с преподавателем напрямую влияют на качество обучения иностранных аспирантов.

Дистанционное обучение в определенной степени сокращает общение между преподавателями и иностранными студентами. Хотя 24,3 % респондентов данной анкеты согласились с тем, что дистанционное обучение облегчает общение и обмен



Рис. 3. Ответ респондентов на вопрос: «С какими техническими проблемами Вы столкнулись в процессе дистанционного обучения?»

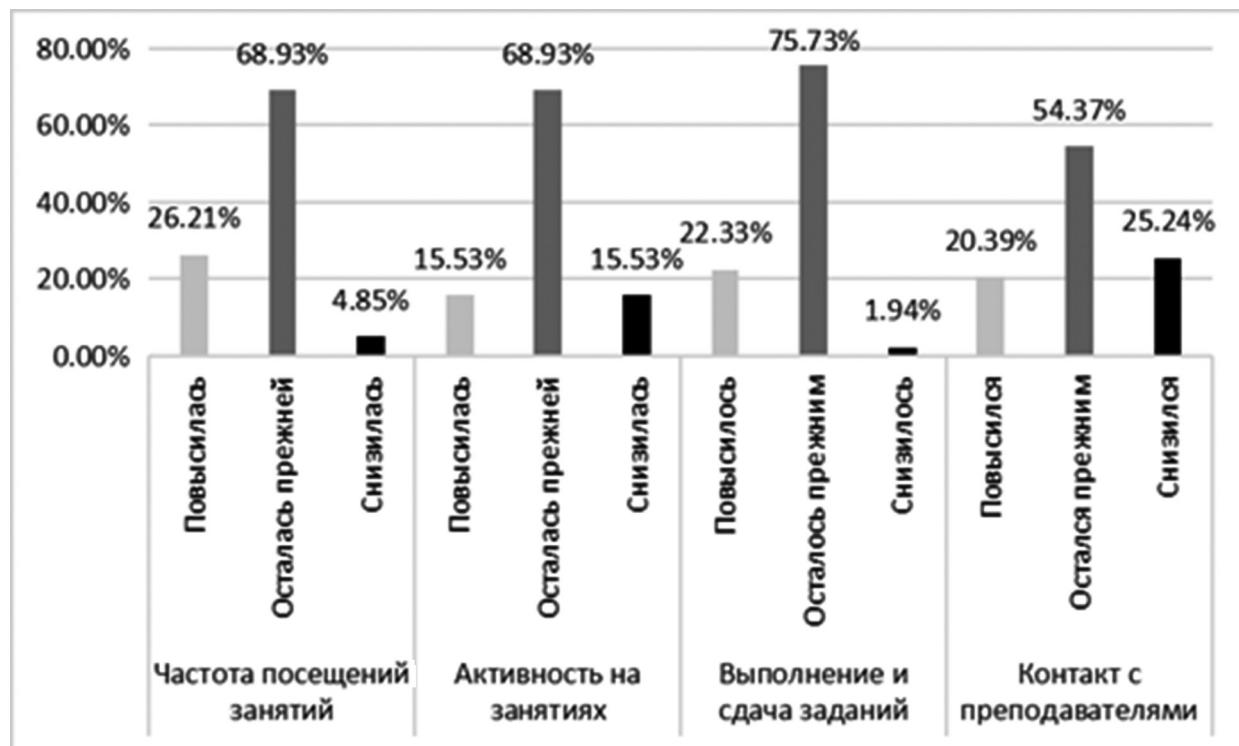


Рис. 4. Изменения в частоте посещений занятий, активности на занятиях, выполнении и сдаче заданий, контакте с преподавателями

мнениями с преподавателями (см. рисунок 1), также верно и то, что онлайн-контакты более удобны, чем встречи офлайн. Временные и пространственные ограничения не позволяют иностранным студентам поддерживать тесный контакт со своими преподавателями. Из-за отсутствия российских мобильных номеров или из-за сетевых барьеров большинство иностранных студентов, находящихся за пределами России, не могут поддерживать связь с преподавателями удобными и быстрыми способами, например, посредством SMS или по телефону. Они могут связаться со своими преподавателями только с помощью отсроченных во времени способов, таких как электронная почта или сервисы видеоконференций. Для студентов из Китая такие способы получения от преподавателей своевременных ответов являются неприемлемыми по этическим соображениям, так они как считают, что это доставляет неудобства преподавателям. В связи с этим иностранные студенты обычно, если нет серьезных проблем, не хотят регулярно обращаться к своим преподавателям по электронной почте или осуществлять им видеозвонков.

Чтобы выявить, какие факторы влияют на дистанционное обучение, участникам

опроса было предложено оценить степень влияния на него таких факторов, как привычка к обучению, интерес к обучению, уровень владения русским языком, преподаватели и системы онлайн-обучения. Шкала ответов содержала значения от 1 до 5, где 1 означает отсутствие влияния, а 5 – очень сильное влияние. Детальный анализ полученных ответов позволяет сделать выводы о степени влияния этих факторов на привлекательность дистанционного обучения для иностранных аспирантов. На рисунке 5 обозначена степень влияния каждого фактора на дистанционное обучение, по мнению иностранных аспирантов.

Как видно из диаграммы, средние баллы по факторам отличаются незначительно. По мнению респондентов, наибольшую степень влияния на дистанционное обучение оказывает уровень владения русским языком, затем следуют такие факторы, как преподаватели, интерес к обучению. По мнению иностранных студентов, привычка к учебе и системы онлайн-обучения имеют одинаковую степень влияния на привлекательность дистанционного обучения. Этот результат совпадает с предыдущими выводами о том, что навыки владения языком являются самым большим фактором, влия-



Рис. 5. Степень влияния различных факторов на дистанционное обучение

ющим на обучение и общение иностранных аспирантов во время их дистанционного обучения в России.

Заключение. Результаты эмпирического исследования показывают, что, несмотря на некоторые препятствия и проблемы, большинство иностранных аспирантов положительно относятся к онлайн-образованию в России. Низкий риск и гибкость дистанционного обучения, а также снижение расходов являются главными причинами, по которым аспиранты продолжают выбирать онлайн-курсы. На эффективность дистанционного обучения влияет ряд факторов. Главные проблемы, с которыми стал-

киваются респонденты, заключаются в плохой скорости интернета и в уровне владения русским языком, который должен быть улучшен самими аспирантами, а также с помощью некоторых дополнительных курсов русского языка, предлагаемых университетом. Решение проблемы скорости интернета заключается в устранении «барьеров» между российскими платформами систем онлайн-обучения и видео и зарубежными интернет-соединениями. Кроме того, для повышения качества обучения и получения лучших результатов иностранные аспиранты также должны улучшать свои контакты с преподавателями.

Список источников

1. Малькова Т.В. Становление системы дистанционного обучения в Российской Федерации: к истории проблемы // Наука и школа. 2009. № 1. С. 63–65.
2. Селиверстова Н.А. Дистанционное образование // Знание. Понимание. Умение. 2021. № 2. С. 249–252.
3. Сорокина В.С. Анализ понятия «Дистанционное образование» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2010. № 2. С. 5–9.
4. Дегтярева А.П., Загорский В.В. Стратегии и эффективность работы в системах дистанционного образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. № 1. С. 67–74.
5. Кумохин А.Г., Качаев Р.И. Актуальные проблемы дистанционного обучения // Образование. Наука. Научные кадры. 2020. № 4. С. 304–307.
6. Богданова Ю.З. Дистанционное обучение: достоинства и недостатки // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 48–51.
7. Бодрова Ю.Н. Анкетный опрос как метод научного исследования / Понятийный аппарат научного исследования. Сб. науч. тр. // Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. В. А. Дегтерев, Д. А. Лапушкина. Екатеринбург. 2018. С. 20–26.
8. Маллаева Т.И., Турковская Н.В. Анкетирование как современный метод научно-педагогического исследования // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции. М.: Пенза, 2017. С. 177–180.
9. Ендовицкий Д.А., Рисин И.Е., Трещевский Ю.И., Руднев Е.А. Дистанционное обучение – дисбаланс возможностей и угроз // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 89–97.
10. Водолад С.Н., Зайковская М.П., Ковалева Т.В., Савельева Г.В. Дистанционное обучение в вузе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 1(13). С. 129–138.
11. Иванова С.В., Оборотова С.А., Победоносцева М.Г. Возможности и риски онлайн-обучения в аспирантуре педагогического направления в современных условиях // Ценности и смыслы. 2021. № 4(74). С. 74–84.

References

1. Mal'kova, T.V. (2009) Formation of the remote training system in the Russian Federation: historical aspect. *Science and School*, no. 1, pp. 63–65. (In Russ.)
2. Seliverstova. N.A. (2021) Distant education. *Knowledge, Understanding, Skill*, no. 2, pp. 249–252. (In Russ.)
3. Sorokina, V.S. (2010) Analysis of the term distance education. *Cherepovets State University Bulletin*, no. 2, pp. 5–9. (In Russ.)
4. Degtjareva, A.P., Zagorskij, V.V. (2016) The e-learning strategies and efficiency. *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, no. 1, pp. 67–74. (In Russ.)
5. Kumohin, A.G., Kachaev, R.I. (2020) Current problems of distance learning. *Education. Science. Scientific personnel*, no. 4, pp. 304–307. (In Russ.)
6. Bogdanova, J.Z. (2021) Distance learning: advantages and disadvantages. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 71(4), pp. 48–51. (In Russ.)
7. Bodrova, Y. N. (2018) Questionnaire survey as a method of scientific research. In: Degterev, V.A., Lapushkina, D.A. (eds) *Conceptual apparatus of scientific research*. Yekaterinburg, pp. 20–26.
8. Mallaeva, T.I., Turkovskaya, N.V. (2017) Investigation as a modern method of scientific and pedagogical research. In: Gulyaev, G.Y. (eds.) *Modern scientific research: current issues, achievements and innovations: collection of articles of the winners of the III International Scientific and Practical Conference*, 17 April 2017. Penza, pp. 177–180. (In Russ.)
9. Endovitsky, D.A., Risin, I.E., Treshchevsky, Y.I. and Rudnev, E. A. (2022) Distance education: imbalance between possibilities and threats. *Higher Education in Russia*, no. 1, pp. 89–97. (In Russ.)

10. Vodolad, S.N., Zaikovskaya, M.P., Kovaleva, T.V. and Savelieva, G.V. Distant learning in higher education. *Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*, no. 1(13), pp. 129–138. (In Russ.)
11. Ivanova, S.V., Oborotova, S.A. and Pobedonostseva, M.G. Opportunities and risks of online education in postgraduate study of the pedagogical direction in modern conditions. *Values and Meanings*, no. 4(74), pp. 74–84. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.01.2023; одобрена после рецензирования 05.02.2023; принята к публикации 26.03.2023.

The article was submitted on 27.01.2023; approved after reviewing on 05.02.2023; accepted for publication on 26.03.2023.

Информация об авторах:

Балакирева Эльфрида Викторовна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Фэн Шуян

Аспирант кафедры языкового и литературного образования ребенка Института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Balakireva Elfrida Viktorovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Feng Shuyang

Postgraduate Student of the Department of Language and Literature Education of the Child, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 378.147

doi:10.54884/S181570410025131-9

МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОПОР В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Елена Михайловна Зорина

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург, Россия
zorinaem@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9589-3678>

Аннотация. В статье сделана попытка осмыслиения современных тенденций организации образовательного процесса в вузе в виде моделей обучения – репродуктивной, поисковой, эвристической и др. Изменения в сфере образования связаны с повсеместной цифровизацией и появлением дистанционного формата обучения в период пандемии. Рассмотрены возможности использования педагогических опор в различных моделях обучения, указаны их цифровые аналоги, а также достоинства и недостатки. Подробно разобраны взаимодействия преподавателя и студента с учетом психологических особенностей поколения Z. Показаны этапы продуктивной деятельности всех участников образовательного процесса в разных моделях обучения. С учетом современной образовательной парадигмы обучения в высшей школе описана связь модели обучения и метода обучения. Предложены варианты использования педагогических опор для формирования основных видов речевой деятельности в рамках обучения иностранному языку. В практической части исследования принимали участие преподаватели-лингвисты, которые в силу специфики ведут как лекционные, так и практические занятия, поэтому могут использовать различные модели обучения и педагогические опоры. Результаты опроса позволили сделать вывод о необходимости повышения квалификации преподавателей в рамках формирования цифровой компетентности и расширения знаний о различных видах педагогических опор.

Ключевые слова: модель обучения, педагогическая опора, метод обучения, виды речевой деятельности, цифровизация.

Для цитирования: Зорина Е.М. Модели обучения с использованием педагогических опор в условиях цифровизации // Человек и образование. 2023. №1. с. 178-188. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025131-9>.

Original article

MODELS OF LEARNING USING PEDAGOGICAL SUPPORTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Elena M. Zorina

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg, Russia
zorinaem@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9589-3678>

Abstract. The article makes an attempt to comprehend the current trends in the organization of the educational process at the university in the form of learning models - reproductive, search, heuristic, etc. Changes in the field of education are associated with widespread digitalization and the emergence of distance learning during the pandemic. The possibilities of using pedagogical supports in various learning models are considered, their digital counterparts, as well as advantages and disadvantages are indicated. The changes in the interaction between the teacher and the student are analyzed in

detail, taking into account the psychological characteristics of generation Z. The stages of the productive activity of all participants in the educational process in different learning models are shown. Taking into account the modern educational paradigm of teaching in higher education, the relationship between learning model and learning method is described. Options for using pedagogical support for the formation of the main types of speech activity in the framework of teaching a foreign language are proposed. The practical part of the study involved linguists, who, due to their specificity, conduct both lectures and practical classes, therefore, they can use various learning models and pedagogical supports. The results of the survey led to the conclusion that it is necessary to improve the qualifications of teachers in the framework of the formation of digital competence and expand knowledge about various types of pedagogical supports.

Keywords: learning model, pedagogical support, learning method, types of speech activity, digitalization.
For citation: Zorina E.M. Models of learning using pedagogical supports in the context of digitalization // Man and Education. 2023; (1): 178-188. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025131-9>.

Введение. Современное образовательное пространство стремительно развивается и меняется, на смену традиционным моделям и методам обучения приходят новые, напрямую связанные не только с психологическими особенностями обучения представителей «цифрового» поколения, но и с полноценным внедрением различных информационно-коммуникационных технологий. Система образования претерпевает серьезные изменения, связанные с ее цифровизацией. В новых условиях меняется роль педагога, требования к его цифровым компетенциям.

В результате цифровой трансформации в образовании произошел ряд существенных изменений:

- появились принципиально новые, сочетающие в себе традиционные формы с информационными технологиями модели и инструменты обучения;
- возникли новые формы и методы обучения, например, с использованием педагогических опор;
- расширилось поле информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса, когда к преподавателю и студенту может добавляться интерактивный информационный ресурс.

Актуальность исследования обусловлена повсеместной цифровизацией и необходимостью постоянно совершенствовать полученные во время обучения гибкие и твердые навыки (*soft and hard skills*), а также компетенции, в том числе и с помощью таких инновационных инструментов, как

педагогические опоры. В статье показано, что образовательное пространство современного вуза обогащается новыми технологиями и моделями обучения, а также использованием обновленных педагогических инструментов, в частности такими, как педагогические опоры. Методологические аспекты этой проблемы явились предметом нашего исследования.

Педагогическая опора – «это адаптированный для образовательных целей универсальный педагогический инструмент организации образовательного процесса в вузе в условиях цифровизации для выделения ведущих понятий, логических рассуждений, систематизации потоков научной и учебной информации и подготовки обучающихся к самооценке и самоконтролю знаний, реализующий образовательно-развивающую функцию по формированию метапредметной компетенции» [1, с. 79]. Педагогические опоры в вузе, «как информационные ориентиры в цифровом обществе, служат для наглядности, генерализации и трансформации знаний, являясь ключом к системному мировосприятию (информационно-культурная функция); позволяют структурировать знания, создавать ассоциации для запоминания и воспроизведения учебного материала, мотивировать образовательную деятельность студентов, способствовать развитию и воспитанию личности (общепедагогическая функция)» [1, с. 80].

В российской образовательной практике и федеральном законе «Об образовании» утверждено понимание обучения как

целенаправленного процесса организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, компетенциями, приобретению опыта деятельности и применения знаний в повседневной жизни [2]. Речь идет о задачах проектирования обновленных моделей обучения.

Однако согласимся с мнением М.В. Кларина [3, с. 26], что модель обучения направлена на достижение дидактической цели обучения (и ожидаемых результатов), содержит алгоритм основных действий педагога по организации процесса обучения, имеет свою схему учебно-познавательной деятельности обучающихся и рассматривает различные варианты взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Авторская модель организации образовательного процесса на основе использования педагогических опор в условиях цифровизации соответствует всем признакам открытой образовательной технологии [4, с. 9], то есть должна быть открытой:

- возрасту: пригодна для работы с любыми возрастными категориями обучающихся;
- учебному предмету: позволять работать с любым предметным содержанием;
- организационно: работать в любых организационных условиях [1].

Материалы и методы. Нами выявлена возможность использования педагогических опор в различных моделях обучения с учетом психологических и педагогических особенностей обучения студентов цифрового поколения. Для эффективности образовательного процесса педагогический дизайн предполагает применение педагогических опор, разработку классификаций, которые ускоряют и упрощают их подбор под определенную задачу. Такое моделирование позволяет проследить эволюционный ряд взаимодействия педагога и обучаемых, состоящий из микромоделей от репродуктивной до эвристической. При этом классификация микромоделей обучения, основанная на уровнях включенности студентов в продуктивную деятельность, предусматривает такие виды микромоделей, как:

1. *Объяснительно-иллюстративная.* Деятельность педагога – сообщение инфор-

мации. Деятельность обучающегося – восприятие и осознание знаний, произвольное запоминание.

2. *Репродуктивная.* Деятельность педагога – составление и предъявление заданий на воспроизведение знаний и способов умственной и практической деятельности, а также руководство и контроль за их выполнением. Деятельность обучающегося – произвольное и непроизвольное запоминание, а также воспроизведение знаний и способов действий по образцам, показанным педагогом.

3. *Поисковая.* Деятельность педагога – постановка проблемы и раскрытие доказательного пути ее решения. Деятельность обучающегося – восприятие и осознание учебной задачи, мысленное прогнозирование логики ее решения.

4. *Эвристическая.* Деятельность педагога – постановка, корректировка деятельности обучающихся. Деятельность обучающегося – восприятие и осмысление задания, актуализация знаний о способах решения сходных задач, самостоятельное решение части задачи.

5. *Исследовательская.* Деятельность педагога – составление и предъявление проблемных задач для поиска решений, а также контроль за ходом их решения. Деятельность обучающегося – самостоятельное рассмотрение проблемы, планирование этапов и способов исследования, самоконтроль, мотивировка результатов работы.

Также виды микромоделей с использованием педагогических опор частично перекликаются с классификацией методов обучения по И.Я. Лернеру [5] и М.Н. Скаткину. При этом И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин считают частично-поисковое и эвристическое обучение синонимами; мы будем придерживаться мнения А.А. Деркач и С.Ф. Щербак о том, что эвристика – это наука делать открытия, метод решения проблемы и организация процесса продуктивного творческого мышления, то есть необходимо проявление креативности, а не поиск подобия [6].

Для примера охарактеризуем содержание некоторых моделей.

Репродуктивная микромодель. В вузе эта микромодель чаще всего используется на лекциях и контрольных занятиях.

Цель: усвоение, закрепление знаний на основе использования педагогических опор.

Этапы деятельности педагога. Роль педагога – лектор, который использует традиционные методы изложения учебного материала:

1. Сообщает новые знания, объясняет.
2. Организует осмысление учебной информации.
3. Организует обобщение знаний.
4. Организует закрепление учебного материала.
5. Организует применение знаний и оценивает степень усвоения.

Этапы деятельности обучающегося:

1. Принимает информацию, показывает определенное понимание.
2. Конспектирует учебную информацию.
3. Осмысливает, углубляет понимание материала.
4. Обобщает усвоенный материал.
5. Использует в самостоятельной деятельности педагогические опоры для усвоения знаний и применения их для решения учебной задачи.
6. Закрепляет изучение путем повторения.
7. Использует знания в упражнениях, задачах и др.

Возможности использования педагогических опор. При изучении иностранного языка очень важна отработка не только чтения, но и произношения. Для этого можно использовать такую педагогическую опору, как «словесная пирамида» [7, с. 80], то есть список слов разной длины, записанный в виде пирамиды, в основании которой располагается самое длинное слово. Эта опора используется для расширения поля зрения, фонетических упражнений (отработки произношения) и развития лексического запаса.

ИНСЕРТ [7, с. 188-189] – звуковой аналог английского сокращения I.N.S.E.R.T., в дословном переводе обозначает «Интерактивная система обозначений для эффективного чтения и размышления», которая предполагает графическую маркировку текста

условными значками с фиксированными значениями, в результате чего процесс чтения становится активным, актуализируется понимание прочитанного.

Лента времени [7, с. 254-255] – это временная шкала, на которую в хронологической последовательности наносятся события. Чаще всего это горизонтальная линия с разметкой по годам (или периодам) с указанием, что происходило в то или иное время. Таким образом можно получить наглядное представление о том, как последовательно развивалось какое-либо событие. Современные интернет-сервисы позволяют «нанизывать» на ленту времени не только текст, но и изображения, видео и звук. Кроме того, фрагмент текста или картинку можно оформить как гиперссылку на сторонний ресурс в Интернете, в котором событие раскрывается более подробно (free-timeline.com, time.graphics/ru/, www.classtools.net/education-games-php/timeline).

Опорой, переходящей из репродуктивной в поисковую микромодель, является таблица «толстых» и «тонких» вопросов [7, с. 143-144], состоящая из двух колонок, в одну из которых записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа («тонкие вопросы»: Кто? Что? Когда? и т.п.), а в другую – вопросы, требующие подробного, развернутого ответа («толстые вопросы»: Почему? В чем различие? Предположите... и т.п.). Эта опора применяется для того, чтобы выявить объем имеющихся у обучающихся знаний, оценить их глубину. «Тонкие вопросы» – вопросы репродуктивного плана, требующие односложного ответа, «толстые вопросы» – вопросы, требующие размышлений, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать.

Преимущества:

- систематичность,
- логичность,
- последовательность,
- относительно небольшие затраты времени.

Недостатки:

- слабо реализуется развивающая функция обучения,
- деятельность обучающегося имеет репродуктивный характер.

Поисковая микромодель. В вузе эта микромодель используется на лабораторных и практических занятиях, а также на семинарах и коллоквиумах.

Цель: углубление, совершенствование и развитие знаний в предметной области.

Этапы деятельности педагога:

1. Формирует базовое ядро знаний.
2. Передает более сложную информацию, требующую дальнейшего поиска для ее осмыслиения.
3. Тренирует для преобразования знаний в умения.
4. Обучает применять умения для формирования навыков.

Этапы деятельности обучающегося:

1. Расширяет свои представления по теме на основе предоставленных преподавателем педагогических опор.
2. Ищет информацию по теме, заданной преподавателем.
3. Тренируется, выполняя подобные задания с разными видами педагогических опор.
4. Дополняет готовые педагогические опоры.

Возможности использования педагогических опор. При обучении говорению на иностранном языке полезно использовать такую опору, как «восстановление диалога» [7, с. 80], которая позволяет реконструировать записанный в неверном порядке или не полностью заполненный диалог. Например, обучающимся дается диалог с пропущенными репликами. Необходимо, опираясь на смысловое содержание диалога и применяя языковую догадку (с контекстуальными подсказками), вписать недостающие части диалога.

Педагогической опорой, которая подходит абсолютно для любой темы, являются «Интеллект-карты» (в оригинале Mind maps Тони Бьюзена) [7, с. 267-272] – схема, имеющая центральный главный образ (тему, объект), от которого в разные стороны расходятся ответвления, которые могут делиться неограниченное количество раз. На самих линиях и в концах ответвлений могут располагаться ключевые слова или образы, созданные по методу ассоциации. Это удоб-

ная опора для отображения процесса мышления и структурирования информации в визуальной форме. В центре семантической карты – основная проблема или понятие. На боковых ветвях обозначено несколько основных признаков (как в виде слов, так и в виде изображений), на вспомогательных ветвях каждый из признаков конкретизируется. Такая карта позволяет систематизировать и конкретизировать информацию, это удобный инструмент для проведения презентаций, «мозгового штурма», запоминания больших объемов информации, планирования и принятия решений, самоанализа, разработки сложных проектов и т.д. Существует множество сетевых ресурсов, позволяющих создавать такие карты. Например, IOctopus (<https://mind-map-school.ru/>).

Для обучения аудированию на иностранном языке подходят необычные пазлы. Например, аудиопазлы [7, с. 386] находятся на сайте Puzzle English (<https://puzzle-english.com>). Прослушивается фраза диктора и собирается, либо нажимая на пазлы с правильными словами, либо печатая на клавиатуре. При этом между пользователями ведется соревнование, кто соберет больше фраз без ошибок. Другой разновидностью являются видеопазлы, которые находятся на том же сайте. Чтобы начать разбор такого пазла, нужно сначала выбрать интересный отрывок и установить сложность и акцент. Каталог Puzzle English огромный, есть фрагменты из фильмов, сериалов, телевизионных шоу, мультфильмов. Затем знакомимся с содержанием и приступаем к упражнению. Задача – разобрать, что говорят на видео, и выстроить слова-пазлы в верной последовательности. Если пазлы сложились, переходим к следующему отрывку видео, а если нет – смотрим еще раз. Три ошибки подряд дают подсказку.

Облако слов [7, с. 49-50] – это визуальное представление списка ключевых слов, составленного на основе текста, где важность (чаще всего количество употреблений) каждого слова выделяется размером шрифта или цветом. Создается только с помощью специальных компьютерных программ, но в дальнейшем может использоваться в

распечатанном виде уже без компьютера. С одной стороны, облако слов предназначено для выявления ключевых или наиболее употребительных слов данного текста. Это может помочь обучающимся проанализировать его. Облако слов (облакослов.рф) – генератор, где можно задать размер, шрифт, цвет и количество слов, а также установить стоп-слова, которые не будут учитываться (например, союзы и предлоги).

Переходной опорой от поисковой к эвристической модели служит инфографика (сокращение от словосочетания «информационная графика») [7, с. 380-382] – это графическое представление информации данных и знаний, включающее в себя визуализацию данных, использование текста и изображений, которые складываются в цельный сюжет, позволяющий быстро и без дополнительных комментариев доносить сложную информацию до аудитории. По сути, хорошо иллюстрированные таблицы, карты можно назвать образцами учебной инфографики. Порой таким термином называют интерактивные плакаты, опорные конспекты, таблицы, схемы, диаграммы, динамические рисунки и даже анимированные ролики, то есть любые формы визуального представления учебного материала. Однако важно отметить, что инфографика отличается от обычного изображения тем, что если с нее убрать весь текст, кроме заголовков, то визуальные образы все равно будут иметь смысл и по ним можно понять основную тему. Например, <http://www.easel.ly> и <http://infogr.am> – два бесплатных веб-сайта, которые обучающиеся могут использовать, чтобы сделать свою собственную инфографику.

Преимущества:

- развивается критическое мышление;
- развивается конструктивное и алгоритмическое мышление;
- формируются навыки поиска и обработки информации;
- формируются навыки самостоятельной работы.

Недостатки:

- слабо реализуется развивающая функция обучения;
- объем информации может быть слишком большим.

Эвристическая (творческая) микромодель. В вузе наиболее приближенный вариант – проектная деятельность.

Цель: развитие метапредметной компетенции обучающихся (в том числе развитие «гибких» и «твёрдых» навыков); усвоение, преобразование и систематизация знаний; развитие креативности и творческого потенциала.

Этапы деятельности педагога:

1. Создает проблемную ситуацию либо ставит познавательную или проблемную задачу.
2. Организует осмысливание проблемы и ее формулировки.
3. Организует поиск гипотезы.
4. Организует проверку гипотезы.
5. Организует восстановление опорных знаний за прошлые этапы обучения.
6. Организует обобщение результатов и использование полученных знаний.
7. Организует рефлексию по оценке творческого продукта.
8. Предлагает на основе лекционного материала самостоятельно составить педагогическую опору.

Этапы деятельности обучающегося:

1. Понимает противоречия в явлении, анализирует.
2. Формулирует проблему.
3. Выдвигает гипотезы.
4. Проверяет гипотезы.
5. Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания.
6. Формирует авторские варианты опор в предметной области.
7. Создает собственный образовательный продукт (например, в рамках проекта).
8. Участвует в рефлексии по оценке творческого продукта (самооценка и ее обоснование и взаимооценка).

Возможности использования педагогических опор. Одной из самых известных педагогических опор является «мозговой штурм» [7, с. 54] – способ решения творческой проблемы или задачи посредством процедуры группового креативного мышления (продуцирования новых идей), который способствует преодолению мыслительных стереотипов, когда за короткий промежуток времени придумывается много как

логичных, так и абсурдных вариантов решения поставленной задачи без каких-либо ограничений. Мозговой штурм является по своей сути одной из форм дискуссии, когда обеспечивается процесс генерирования идей без их критического анализа и обсуждения участниками.

Преимущества:

- готовит «цифровое поколение» к саморазвитию, рефлексии, творческому взаимодействию в образовательном пространстве;
- совершенствует цифровую грамотность;
- развивает умственные способности;
- вызывает интерес к обучению; пробуждает творческие силы.

Недостатки:

- не всегда можно использовать из-за характера учебного материала, неподготовленности обучающихся или недостаточной квалификации преподавателя;
- требует много времени.

Результаты исследования. В качестве практической части исследования нами был проведен опрос 20 преподавателей кафедр педагогики и психологии, а также лингвистики и переводоведения Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. Специфика преподаваемых предметов позволяет им проводить как лекционные, так и практические занятия.

Большая часть опрошенных преподавателей уже перешла от репродуктивной к поисковой системе обучения, чему, несомненно, способствовала повсеместная цифровизация и вынужденное дистанционное обучение в период пандемии, когда просто репродуктивные задания уже не были столь эффективны.

Для одного из вопросов были подобраны 12 наиболее известных педагогических опор, используемых не только при обучении иностранному языку (рисунок 1).

Как видно из рисунка 1, самыми знакомыми педагогическими инструментами преподавателям оказались «мозговой штурм», кроссворд и учебное видео. Это связано именно с тем, что эти опоры чаще всего предлагаются в учебниках по иностранному языку. Как ни странно, но меньше всего преподаватели оказались знакомы с опорами для работы с текстом в рамках репродуктивной и поисковой моделей – ИНСЕРТ и Таблица «толстых» и «тонких» вопросов. Самым любимым инструментом оказались «мозговой штурм» и интеллект-карты, которые также можно использовать в поисковой модели.

В рамках именно изучения иностранного языка были заданы вопросы о том, какие виды речевой деятельности целесообразнее развивать в какой модели обучения.

Какие педагогические инструменты вам знакомы?



*Рис. 1. Результаты ответа на вопрос
«Какие педагогические инструменты вам знакомы?»*

В репродуктивной модели большинство предлагают развивать чтение и аудирование, в поисковой – чтение и говорение, а в эвристической – говорение. Однако результаты не совпали с нашей авторской позицией, потому что письмо в современной методике уже не является шаблонным, а несет в себе много творчества, поэтому его тоже необходимо развивать в эвристической модели.

Последний вопрос касался использования информационно-коммуникационных технологий на занятиях и для подготовки к ним (рисунок 2).

Результаты, представленные на рисунке 2, позволяют понять, что преподаватели чаще всего используют проектор для просмотра учебного видео и презентаций, которые уже существуют, а не созданы самостоятельно. Кроме того, испытуемые не считают целесообразным общение со студентами в социальных сетях даже в учебных целях, но при этом условия пандемии вынудили большинство научиться учить и учиться дистанционно. Это позволяет рассчитывать, что дальнейшее развитие цифровых компетентностей преподавателей будет прогрессировать.

Обсуждение результатов и заключение. По мере накопления обществом знаний о человеке, его психических возможностях и способностях, меняются взгляды на процесс

обучения, открываются новые направления работы, новые ориентиры. Это приводит к появлению новых способов обучения, разработке новых методов, технологий и моделей. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) существенно изменил вектор обучения, отдавая ведущую роль деятельности обучающегося.

Например, в рамках распространенного, особенно в период пандемии, смешанного обучения широко использовалась такая модель организации занятия, как «перевернутый класс» (Flipped Classroom), которая состоит в том, что теорию обучающиеся изучают самостоятельно дистанционно, а очные занятия с преподавателем предназначены для закрепления и отработки учебного материала с помощью активных методов обучения. Такая модель, по мнению М.Н. Моховой, называется поддерживающей моделью смешанного обучения [8].

Однако, говоря о достоинствах смешанного обучения, нельзя не упомянуть и о недостатках, которые не позволяют широко использовать эту модель в процессе обучения. В первую очередь это неравномерная информационная грамотность и разный уровень владения информационными технологиями как обучающихся, так и преподавателей, связанный с используемой техникой, скоростью Интернета и т.п. Современные обучающиеся – это поколение Z,

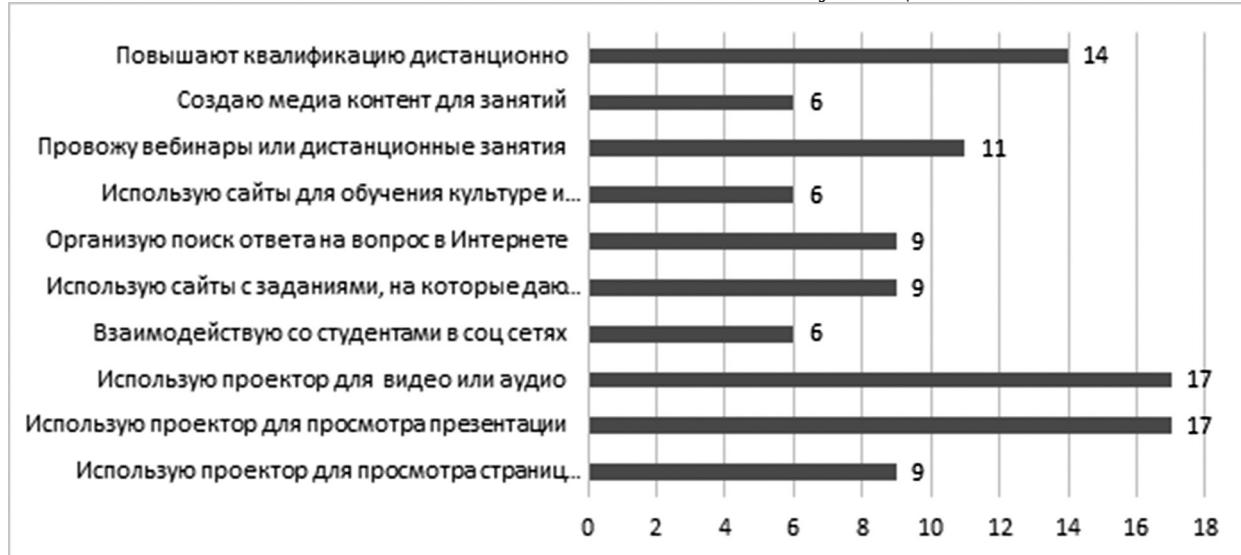


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «Как вы используете ИКТ на занятиях и для подготовки к ним?»

или «цифровыеaborигены» (digital natives), которые широко и свободно используют цифровые ресурсы в различных сферах жизни, зачастую, однако, не углубляясь во взаимодействие с цифровыми устройствами. Современные преподаватели могут оказаться и «цифровыми иммигрантами» (digital immigrants) – то есть людьми, которые в силу разных, особенно возрастных, причин не хотят вникать в суть происходящих перемен в жизни и в образовании, у них может развиться боязнь использования новых технических разработок в образовательном процессе, то есть техноФобия [9, с. 15].

Применение педагогических опор (в том числе и в цифровом формате) предполагает учет того факта, что современные студенты старших курсов – это обучающиеся поколения Y (миллениалы), а младших курсов – поколения Z (цифровыеaborигены), которые уже не готовы рассматривать преподавателя как единственный источник знаний, а лекцию – как оптимальный вид получения информации. Для их мотивации требуется заинтересованность в получаемой информации, часто в стиле эдьютийнента, то есть обучения с развлечением. Несмотря на то что студенты быстро взрослеют, они не всегда умеет самостоятельно организовывать свой учебный процесс, и поэтому преподаватель, как наставник, должен по возможности учитывать эти психологические особенности и учить учиться.

Исследование подтвердило мнение американского специалиста в области обучения детей и взрослых Дж. Коатса, автора книги «Поколения и стили обучения» [10], предлагающей внести психологические изменения в стиль общения преподавателя с представителями поколения Z. К ним относится быстрый темп обучения, переключение с одной учебной задачи на другую, работа в группах и парах, обязательная быстрая обратная связь, точные требования и критерии оценки, устное взаимодействие и наглядность. На основании этих рекомендаций можно уточнить, что необходимо постепенно переходить от репродуктивной модели обучения к поисковой и эвристической,

чтобы учебный прогресс не стал регрессом.

Психологические, педагогические и материально-технические особенности взаимодействия в цифровую эпоху с представителями поколения Z предполагают изменение стандартных лекционных и практических занятий с учетом цифровизации. Описанные выше авторские модели обучения с использованием педагогических опор имеют свои достоинства и недостатки, которые могут стать основой для дальнейших исследований.

Список источников

1. Зорина Е.М. Организация образовательного процесса в вузе на основе использования педагогических опор в условиях цифровизации: дис. канд. пед. наук: 5.8.7 / Зорина Елена Михайловна. Великий Новгород, 2021. 187 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 5 декабря 2022 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 02.01.2023).
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследования мирового опыта. М.: Луч, 2016. 640 с.
4. Ковалева Т.М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование, стандартизация деятельности тьютора: материалы Всерос. науч.-метод. семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», М., 18–19 мая 2009 г. / науч. ред. Т. М. Ковалева. М.: АПКиППРО, 2011. 208 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
6. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. М.: Педагогика, 1991. 224с.
7. Зорина Е.М. Магия методики. Преподавание с помощью Таблицы педагогических опор. СПб.: Реноме, 2019. 488 с.
8. Мохова М.Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мохова, Мария Nikolaevna. Москва, 2005. 155 с.
9. Harmer J. (2001) *The practice of English language teaching*. Longman, 371 p.
10. Коатс Дж. Поколения и стили обучения / пер. с англ. Л.Е. Колбачева. М.: МАПДО, Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.

References

1. Zorina, E. M. (2021) *Organization of the educational process at the university based on the use of pedagogical supports in the context of digitalization*. Ph.D. thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
2. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (as amended on December 5, 2022). Available at: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (Accessed: 01 February 2023). (In Russ.)
3. Klarin, M.V. (2016) *Innovative learning models: Research of world experience*. M.: Luch. (In Russ.)
4. Kovaleva, T.M. (2011) On the activity of a tutor in a modern educational institution. In: Kovaleva, T. M. (ed.) *Organization of tutor support in an educational institution: content, regulation, standardization of the tutor's activity: materials of All-Russian scientific method. seminar "Standards of the tutor: theory and practice"*, M., May 18–19, 2009. M.: APKiPPRO. (In Russ.)
5. Lerner, I.Ya. (1981) *Didactic foundations of teaching methods*. M.: Pedagogy. (In Russ.)
6. Derkach, A.A., Shcherbak, S.F. (1991) *Pedagogical heuristics: The art of mastering a foreign language*. M.: Pedagogy. (In Russ.)
7. Zorina, E. M. (2019) *Magic of technique. Teaching with the Table of pedagogical supports*. St. Petersburg: Renome. (In Russ.)
8. Mokhova, M. N. (2005) *Active methods in blended learning in the system of additional pedagogical education*. Ph.D. thesis, Moscow. (In Russ.)
9. Harmer J. (2001) *The practice of English language teaching*. Longman.
10. Coats, J. (2011) *Generations and learning styles*. M.: MAPDO. Novocherkassk: NOC. (In Russ.)

**Статья поступила в редакцию 18.02.2023; одобрена после рецензирования 01.03.2023;
принята к публикации 26.03.2023.**

**The article was submitted on 18.02.2023; approved after reviewing on 01.03.2023; accepted
for publication on 26.03.2023.**

Информация об авторе:

Зорина Елена Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики, Санкт-Петербург

Information about the author:

Zorina Elena Mikhailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor at the Department of pedagogy and psychology, St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg



Научная статья

УДК 371.485

doi: 10.54884/S181570410025137-5

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ВОСПИТАНИЯ (К ДЕВЯНОСТОЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Л.М. ЛУЗИНОЙ)

Валентина Владимировна Горшкова

Институт специальной педагогики и психологии им. Рауля Валленберга, Санкт-Петербург, Россия
vvgorshkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-9036>

Аннотация. Представленная статья посвящена девяностолетию доктора педагогических наук, профессора Людмилы Михайловны Лузиной и интерпретации некоторых ее идей по онтологии воспитания из фундаментального труда «Человек в проблемном поле воспитания». Особое внимание в статье уделяется авторской парадигме воспитания, раскрываются ее сущность и содержание. Предложен ряд новых составляющих современного воспитания, отвечающих идеям национальной идентичности.

Ключевые слова: российская действительность, культура российского воспитания, феномен воспитания, предназначение человека, онтологический потенциал воспитания, педагогическое пространство, духовный импульс воспитания.

Для цитирования: Горшкова В.В. Онтологическая парадигма воспитания (к девяностолетию со дня рождения Л.М. Лузиной) // Человек и образование. 2023. №1. с. 189-194. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025137-5>.

HISTORICAL EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL HERITAGE

Original article

ONTOLOGICAL PARADIGM OF EDUCATION (ON THE NINETIETH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF L.M. LUZINA)

Valentina V. Gorshkova

Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Raoul Wallenberg, St. Petersburg, Russia
vvgorshkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-9036>

Abstract. The presented article is devoted to the ninetieth anniversary of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Luzina Lyudmila Mikhailovna and the interpretation of some of her ideas on the ontology of education from the fundamental work «Man in the problem field of education». Special attention in the article is paid to the author's paradigm of education, its essence and content are revealed. A number of new components of modern education are proposed, which correspond to the ideas of national identity.

Keywords: Russian reality, culture of Russian upbringing, phenomenon of upbringing, human destiny, ontological potential of upbringing, pedagogical space, spiritual impulse of upbringing.

For citation: Gorshkova V.V. Ontological paradigm of education (on the ninetieth anniversary of the birth of L.M. Luzina) // Man and Education. 2023; (1): 189-194. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410025137-5>.

Выдающийся фундаментальный научный труд доктора педагогических наук, профессора Л.М. Лузиной «Человек в проблемном поле воспитания» на протяжении почти двадцати лет является редким, а скорее, единственным и уникальным источником нового осмысливания современного воспитания как всеобъемлющего феномена окружающей нас российской действительности. Ценнейшим фактом является то, что Л.М. Лузина представляет авторскую концепцию парадигмы воспитания, ориентированную на феномен Человека и опирающуюся на фундаментальный философско-антропологический подход в теории образования и воспитания, претендующий на исторически и контекстуально приоритетные позиции в научных и прикладных психолого-педагогических исследованиях.

Чрезвычайно редко можно встретить труд по современной педагогике, представляющий идеи и решение проблем педагогической науки и практики в таком расширенном формате, выходящем за пределы предмета в контексте отечественной и мировой культуры. Постоянные ссылки на великих мыслителей разных стран и эпох, дополняющих, подтверждающих или опровергающих мысли автора книги, предлагаются открыто, бескомпромиссно, честно.

Л.М. Лузина пишет, что «цель воспитания следует искать за пределами чисто педагогического пространства, даже за пределами социального пространства, там, где действует не просто категория "личность", но и категория "человек", значительно более объемная, поскольку включает в себя всю полноту бытия» [1, с. 6].

Несложно заметить, что все это перекликается с пониманием другого целеполагания, которое как бы радикализирует само понятие воспитания, тем самым утверждая его и переводя в расширенный контекст человеческого взаимодействия. Речь идет о Л.Н. Толстом, который писал: «О воспитании я думал очень много. И воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же мы поймем, что воспи-

тывать других мы можем только через себя, воспитывая себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить? Я не знаю ни одного действия воспитания детей, которое не включало бы и воспитание себя» [2, с. 15].

В продолжение развития мысли Л.Н. Толстого Л.М. Лузина утверждает, что «метод воспитания – это некий духовный импульс, внешнее проявление духовной сущности человека, выражение ее общей и профессиональной культуры; созидание условий для оптимальных проявлений духовных и физических возможностей в плане саморазвития и самоосуществления человека» [1, с. 209]. В этом случае «выделение различных групп методов носит условный характер... И каждый из нас будет искать свои методы и способы со-бытия с воспитанником и будет ориентироваться на те из них, которые приводят "к постижению жизни жизнью, духом"» [1, с. 211]. Таким образом, автор концепции приходит к выводу о том, что «научить методам воспитывающего понимания нельзя, как нельзя научить человека жить, если он сам не научается» [1, с. 212].

Раскрывая сущность и содержание процесса воспитания, педагоги – представители советской эпохи – образно определяли феномен воспитания «как искусство предвидеть неизбежное и уменьшить эффект случившегося» [3, с. 7]. Характерно, что взаимодействие субъектов воспитания, как правило, носит потенциал драматичности, напряженности, несвободы и разочарования. В условиях современного воспитания происходит это потому, что любой процесс целенаправленного воспитания в той или иной мере сохраняет черты самоподавления или подавления другого человека, что требует от воспитателей особых (порой сверхчеловеческих) усилий при работе над собой. Социально воспитанный человек может предвидеть то, что неизбежно может произойти в его жизни в тех или иных обстоятельствах. «Вместе с тем человек, отвечающий за свою жизнь, старается уменьшить эффект влияния тех неблагоприятных обстоятельств, в которые он попадает, того нежелательного, что происходит или

случается в процессе его взаимодействия с социумом» [4, с. 85].

Таким образом, как утверждает Л.М. Лузина, «цель всякого воспитания: человек, полнота его духовной жизни; человек, готовый исполнить не только свое предназначение, но и социальные роли; человек – творец и созиадатель собственной жизни, субъект социально-исторического процесса; человек, осознающий свою включенность в глобальные земные и космические, вселенские процессы» [1, с. 204–205].

В продолжение развития идей Л.М. Лузиной следует обратиться к понятиям «аристократизм» и «пассионарность» как возможному наполнению содержания современного воспитания новыми составляющими, присущими нашей отечественной культуре.

Рассматривая аристократические источники духовной культуры, следует обратиться к Б. Паскалю, который выдвигал нравственную теорию о том, что «нехорошо быть слишком свободным», и давал рациональное пояснение: «когда человек пытается довести свои добродетели до крайних пределов, его начинают обступать пороки» [5]. Перефразируя Паскаля, высажем тезис: «нехорошо быть слишком духовным, поскольку это “слишком” может оборачиваться фанатизмом и даже терроризмом в разных религиозно-политических движени-ях». В духовности есть своя мера, выход за пределы которой не возвышает, а опускает человека, причем опускает ниже меры человеческого. Чтобы удерживать духовность в рамках его собственной меры, то есть не меры внешних факторов, противостоящих духовности (ими являются: престиж, финансовое обеспечение, материальное положение, социальный статус), то это обязательно приведет нас к понятию аристократизма.

Термин «аристократизм» после ряда буржуазных и пролетарских революций совершенно вышел из употребления. Сегодня под аристократизмом прежде всего понимается изжившая себя норма политического управления или образ жизни когда-то господствовавшего дворянского со-

словия. Однако аристократия в свое время возникла не на пустом месте и не случайно. Первый корень слова происходит от «аристе», то есть «лучшее». Применительно к социальной группе «аристе» первоначально означало поведение мужчины в боевом поединке: кто выбирает противника сильнее себя – тот лучший; кто в смертном поединке с сильным противником не пользуется случаем убить в спину – тот лучший; кто достигает цели, превосходящей личность, – тот лучший. Позднее современное слово «аристократизм» приобрело более широкий социальный смысл: оно означало добровольную ориентацию людей, обладающих властью и финансами, на нравственность.

Духовная направленность позволяет определить аристократизм как такое состояние общества, где все поступки делятся на высокие и низкие, и низкие исключаются из форм общения. При аристократических формах общения и поведения мотивация людей всегда прозрачна, так как поступки оцениваются не только с точки зрения результата, но и с точки зрения мотива.

Неслучайно общество, ориентированное на прибыль, на потребление, наложило табу на само понятие аристократизма, но табуированное понятие не может исчезнуть бесследно, оно будет дублироваться другими понятиями, в том числе и на первый взгляд разными, например: «народность» – «интеллигенция» – «духовность». Особо подчеркнем, что эти понятия, тесно связанные между собой, являются сублимированной формой аристократизма.

Таким образом, аристократизм – это не сословное понятие, это явление культуры, при котором вооруженная власть добровольно опирается на нравственность, ибо при этом открывается совершенно особенный мир: яркий, возвышенный, неожиданный, изысканный и при этом несводимый к быту и комфорту. Аристократизм – это определенное видение мира, поэтому можно быть аристократом, не будучи дворянином, и быть дворянином, не будучи аристократом. С нашей точки зрения, сегодня в России необходим путь аристократизации всей системы воспитания: от детских садов

до вузовского и послевузовского образования. Из всех возможных вариантов управления, руководства, форм и методов педагогического воздействия надо выбирать те, что более аристократичны.

Переходим к следующей составляющей, необходимой для обновления современной системы воспитания.

Как известно, термин «пассионарность» ввел Л.Н. Гумилев [6]. Логично, что теорию о способности человека к самопожертвованию и сверхусилиям развел человек чрезвычайно непростой судьбы. Сын Николая Гумилева и Анны Ахматовой был арестован в 25 лет и 12 лет провел в исправительных лагерях; воевал на фронте и, несмотря на все это, добился выдающихся успехов в нескольких областях (археология, география, история, этнология), став большим советским ученым.

Пассионарность – это внутренняя жажда деятельности, которая направлена на осуществление какой-либо цели, которую, как правило, человеку сложно контролировать и объяснить даже самому себе. Она связана со способностью получать из внешней среды больше энергии, чем требуется для личного и видового выживания, а избытки энергии пассионарная личность подсознательно использует для создания состояния внутреннего сверхнапряжения и фиксации на определенных идеях. Их цели могут быть иллюзорны, могут находиться вне рациональных объяснений и объективных обстоятельств, но им самим необходимость их достижений может казаться важнее собственной жизни и жизни других людей. Таким образом, пассионарий ради своих целей готов жертвовать собственной жизнью, жертвенность есть высшее проявление пассионарности; смерть ради достижения цели не пугает и не останавливает таких людей, она их как бы не волнует. Страстность, заразительность являются важными свойствами пассионариев, и такие люди, как правило, умеют заражать идеей или определенным отношением других людей.

В контексте русской культуры навсегда сформулировано всеобъемлющее патриотическое целеполагание как «воспитание

сына Отечества» (А.Н. Радищев), «любовь к Отечеству – как служение наукам и искусствам» (П.Я. Чаадаев). Даже этих высказываний достаточно, чтобы актуализировать их глубинный смысл, раскрыть сущность и содержание и донести эти великие, нетленные идеи до молодого поколения.

Такая работа, к сожалению пока еще, скорее, точечная, проводится в отдельных регионах нашей страны. Так, существует программа «Роспатриот» Федерального агентства по делам молодежи по внедрению концепции патриотического воспитания во все сферы деятельности человека, а именно: культуру, науку, медиасферу, педагогику, спорт, экологию и др. [7]. Такое своеобразное понимание и принятие идеи патриотизма как особой формы выражения пассионарности воспринимается необычной и новой идеей. Необходимо помнить, что это всегда было присуще русскому народу и выдающимся мыслителям России как носителям этих идей, воплотившим их в своей достойной жизни. Таким образом, можно поднять уровень и существенно дополнить и обновить современную отечественную концепцию воспитания, укрепляя ее, что неизбежно повлечет за собой распределение патриотического потенциала во всех проявлениях жизнедеятельности российского человека.

В заключение хочется отметить, что автора данной статьи связывала научная и человеческая дружба с Л.М. Лузиной. Необходимо отметить высокий уровень ее эрудиции и культуры, глубинность мышления, оригинальность суждений, врожденную интеллигентность и непревзойденный педагогический талант – все это выделяло ученого-педагога среди других. С уверенностью можно заметить, что идеи, представленные в различных трудах Л.М. Лузиной, масштабно соизмеримы с идеями крупных ученых по теории воспитания и видятся как опередившие время.

Список источников

1. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. Псков: ПГПУ, 2009. 287 с.
2. Толстой Л.Н. Избранные письма 1882–1899 годы. URL: <http://croquis.ru/658.html> (дата обращения: 13.12.2022).
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2013. 240 с.
4. Горшкова В.В. Феномен образования человека: избранные научные труды. СПб.: Астерион, 2020. 490 с.
5. Паскаль Б. Мысли. М.: МСТ, 2021. 256 с.
6. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. Популярные лекции по народоведению. М.: Айрис-Пресс, 2016. 384 с.
7. Проект «Патриотическое воспитание». URL: <https://rospatriotcentr.ru/news/4126/> (дата обращения: 12.12.2022)

References

1. Luzina, L.M. (2009) *A person in the problematic field of education*. Pskov: PGPU. (In Russ.)
2. Tolstoy, L.N. *Selected letters 1882–1899*. Available at: <http://croquis.ru/658.html> (Accessed: 13 December 2022). (In Russ.)
3. Mudrik, A.V. (2013) *Social pedagogy*. M.: Academy. (In Russ.)
4. Gorshkova, V.V. (2020) *The phenomenon of human education: selected scientific works*. St. Petersburg: Asterion. (In Russ.)
5. Pascal, B. (2021) *Thoughts*. M.: MST. (In Russ.)
6. Gumilev, L.N. (2016) *The end and the beginning again. Popular lectures on folk studies*. Moscow: Iris-Press. (In Russ.)
7. Project “*Patriotic education*”. Available at: <https://rospatriotcentr.ru/news/4126/> (Accessed: 12 December 2022). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.01.2023; одобрена после рецензирования 05.02.2023; принята к публикации 16.03.2023.

The article was submitted on 18.01.2023; approved after reviewing on 05.02.2023; accepted for publication on 16.03.2023.

Информация об авторе:

Горшкова Валентина Владимировна

Заслуженный работник высшей школы РФ, доктор педагогических наук, профессор Института специальной педагогики и психологии им. Рауля Валленберга, Санкт-Петербург

Information about the author:

Gorshkova Valentina Vladimirovna

Honored worker of the Higher School of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Raoul Wallenberg, St. Petersburg



ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал

№ 1 (74) 2023



Подписано в печать 28.03.2023.

Формат 60x84¹/₈. Тир. 1000. Зак. 33

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Cambria. ParaTere OpiumNew.

Отпечатано в типографии: ФГАОУ ДПО

«Академия Минпросвещения России»:

125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а